

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM  
EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE APIPE AVELAR DE PAIVA

UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL-REI (2001-2019)

VOLUME I

Belo Horizonte  
2023

PAULO HENRIQUE APIPE AVELAR DE PAIVA

UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL-REI (2001-2019)

VOLUME I

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Laura Magalhães Gomes

Belo Horizonte  
2023

P149h T	<p>Paiva, Paulo Henrique Aipe Avelar de, 1988-  Uma história da formação de professores no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (2001-2019) [manuscrito] / Paulo Henrique Aipe Avelar de Paiva. - Belo Horizonte, 2023.  2 v. [234, 478 f.] : enc, il., color.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  Orientadora: Maria Laura Magalhães Gomes.  Bibliografia: f. 222-234.  Apêndices: v. 2 [f. 241-457].  Anexos: v. 2 [f. 458-478].</p> <p>1. Universidade Federal de São João del-Rei -- Professores -- Formação -- História -- Teses. 2. Universidade do Estado da Bahia -- Licenciatura -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação -- História -- Teses. 5. Professores -- Formação -- História -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Minas Gerais -- Teses. 7. Professores -- Formação -- São João Del Rei (MG) -- Teses. 8. Matemática -- Licenciatura -- História -- Séc. XXI -- Teses. 9. Matemática -- Estudo e ensino -- História -- Séc. XXI -- Teses. 10. Professores de matemática -- Formação -- História -- Teses. 11. História oral -- Teses. 12. São João Del Rei (MG) -- Educação -- História -- Teses. 13. Minas Gerais -- Educação -- História -- Séc. XXI -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Gomes, Maria Laura Magalhães, 1955-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.9</p>
------------	---

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O




## FOLHA DE APROVAÇÃO


**Uma história da formação de professores no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (2001-2019)**


### **PAULO HENRIQUE APIPE AVELAR DE PAIVA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

  
Profa. Maria Laura Magalhães Gomes - Orientador  
UFMG

  
Prof. Antonio Vicente Marafioti Garnica  
UNESP-Bauru

  
Prof. Filipe Santos Fernandes  
UFMG

  
Prof. Marcus Aurelio Taboroa de Oliveira  
UFMG

  
Profa. Elisabete Zardo Búrigo  
UFRGS

Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2023.

À UFSJ, para que sua história continue sendo contada.

A todas as professoras e todos os professores do curso de Matemática da UFSJ que muito fizeram para proporcionar uma formação de qualidade.

A todos os estudantes do curso de Matemática da UFSJ que enxergam na docência uma profissão digna e uma carreira.

Aos colaboradores que ajudaram a construir este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à professora **Maria Laura Magalhães Gomes** pela orientação assertiva, marcada pelo respeito, pelo diálogo e, sobretudo, pela sensibilidade de uma pessoa com olhar humano e interessado por todas as questões de seus orientandos. Obrigado por me adotar e me conduzir durante o percurso do doutorado e, também, ao longo do mestrado. Obrigado por entender a condição de cursar o doutorado sem nenhum tipo de afastamento das atividades laborais e, mesmo assim, por sempre me manter nos rumos da pesquisa quando foi necessário. Sua conduta como orientadora é uma inspiração para todos os seus filhos acadêmicos.

Muito obrigado, também, aos “filhos da Maria Laura” **Ana Catarina, Brian, Flávia, Kelly, Luiza e Renata** por todas as trocas de experiências e por dividirmos momentos de angústias, dúvidas e alegrias.

Aos membros da banca, **Vicente Garnica, Elisabete Búrigo, Marcus Taborda, Filipe Fernandes, Bruno Dassie e Kelly Melillo**, muito obrigado por aceitarem avaliar este trabalho. Obrigado, **Vicente e Taborda**, por também terem participado do exame de qualificação e pelas valiosas contribuições naquela ocasião.

Aos membros do Grupo História Oral e Educação Matemática (**Ghoem**), agradeço pela acolhida proporcionada a cada encontro sediado na Unesp e pelo compartilhamento do conhecimento de sempre.

Aos colaboradores que concederam entrevistas e, assim, nos deram a oportunidade de produzir as textualizações que aqui utilizamos, agradeço também. Obrigado, **Alessandra, Ana Paula, Bia, Danielli, Diogo, Eduardo, Fabíola, Flávia Coura, Flávia Simões, Francilene, Francinildo, Gheyza, Gustavo, Júlio, Keityelle, Marco Túlio Raposo, Neila, Romélia, Toledo (in memoriam), Viviane e Walter**.

Em especial, agradeço às professoras **Romélia, Flávia Coura e Viviane**, pessoas com quem pude aprender sobre vários assuntos quando fui aluno da licenciatura em Matemática da UFSJ. Seus ensinamentos ultrapassaram os limites da sala de aula e são referência para mim em minha profissão. Obrigado por tudo!

Durante o percurso do doutorado, recebi apoio não somente de pessoas ligadas ao meio acadêmico. Meus familiares tiveram um papel importante nessa caminhada ao oferecerem apoio emocional e logístico. Agradeço aos meus **familiares de Divinópolis e São João del-Rei**

pelos constantes apoios às minhas idas às cidades. Sobretudo, agradeço com um carinho enorme minha mãe, **Maria**, sem a qual eu não teria tido quaisquer condições de conseguir chegar até aqui. Obrigado sempre, mãe!

Obrigado também à minha esposa, **Flavinha!** Mulher forte e que me inspira, com quem compartilho quase todos os momentos da vida desde a metade do curso de licenciatura em Matemática. Só a gente sabe os prazeres e as angústias do caminho que trilhamos até aqui, do qual me orgulho tanto. Obrigado por ser minha parceira de vida e por me dar suporte nas horas mais delicadas.

Aos meus pequeninos, **Antônio**, que veio após o mestrado, e **Joaquim**, que chegou durante o doutorado. Vocês fazem meus dias mais alegres e me tornam um ser humano melhor. Obrigado por deliciosamente “atrapalharem” a elaboração deste trabalho!

Por último, este poderia ser um agradecimento protocolar, mas não é. Obrigado às diversas **agências de fomento** que contribuem para manter a pesquisa no Brasil em atividade. Desta vez, apenas desta vez, eu não precisei fazer uso de bolsa de pesquisa proporcionada por esses órgãos. Todavia, obrigado por todas as concessões de bolsa desde o segundo semestre da graduação e por todos os incentivos aos pesquisadores deste país.

*Da janela lateral do quarto de dormir  
Vejo uma igreja, um sinal de glória  
Vejo um muro branco e um voo pássaro  
Vejo uma grade, um velho sinal*

*Mensageiro natural de coisas naturais  
Quando eu falava dessas cores mórbidas  
Quando eu falava desses homens sórdidos  
Quando eu falava desse temporal  
Você não escutou*

(trecho da música Paisagem da Janela, de autoria de  
Lô Borges e Fernando Brant)



## RESUMO

Este trabalho apresenta uma história da formação de professores de Matemática da licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O período de análise inicia-se em 2001 – ano de fundação da graduação – e vai até o ano de 2019. Apoiada nas concepções da História Oral, a pesquisa integra o projeto Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que Ensinam/Ensinarão Matemática no Brasil, conduzido pelos pesquisadores do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática, Ghoem. Foram realizadas entrevistas com vinte pessoas, entre ex-alunos e professores que fizeram parte da rotina da licenciatura em Matemática da UFSJ em algum período do nosso recorte temporal – treze individuais e uma coletiva. Igualmente, constituíram fontes para esta tese: documentos institucionais da própria Universidade, documentos oriundos de outras instituições e uma textualização produzida para outra pesquisa. O cotejamento das várias fontes mobilizadas resultou na narrativa histórica que produzimos ao longo das páginas que se seguem. Como resultado, identificamos que o curso passou por três fases: a primeira, entre 2001 e 2006, foi marcada como um período de grandes dificuldades devido à criação recente da licenciatura e da falta de professores; a segunda fase ocorreu entre 2007 e 2012, quando o curso se reestruturou com a ajuda de um programa do Governo Federal de expansão das universidades federais e devido ao aumento de professores dispostos a dar sua contribuição; e, por fim, a terceira fase marcou a busca por novos objetivos de uma graduação com uma certa estrutura, com pessoal disposto a trabalhar e com alguns anos de percurso. Além disso, nossas análises também nos levaram a perceber: as motivações políticas para a criação da UFSJ e da instituição que deu origem a ela; a importância econômica, cultural e como Instituição de Ensino Superior da UFSJ para São João del-Rei; e a importância do programa Reuni para a guinada no curso de Matemática da UFSJ.

**Palavras-chave:** História da Formação de Professores de Matemática. História da Educação Matemática. História Oral. Universidade Federal de São João del-Rei. Licenciatura em Matemática.

## ABSTRACT

This work presents a history of the formation of Mathematics teachers of the degree in Mathematics at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). The period of analysis begins in 2001 – the year the graduation was founded – and runs until 2019. Supported by the conceptions of Oral History, the research is part of the project Mapping the Formation and Performance of Teachers who Teach/Taught Mathematics in Brazil, conducted by the research group Oral History and Mathematics Education, Ghoem. Interviews were carried out with twenty people, including former students and professors who were part of the routine of the degree in Mathematics at UFSJ in some period of our time frame – thirteen individual and one collective. Likewise, sources for this thesis were: institutional documents from the University itself, documents from other institutions and a textualization produced for another research. The collation of the various mobilized sources resulted in the historical narrative that we produce throughout the pages that follow. As a result, we identified that the course went through three phases: the first, between 2001 and 2006, was marked as a period of great difficulties due to the recent creation of the degree and the lack of professors; the second phase took place between 2007 and 2012, when the course was restructured with the help of a Federal Government program to expand federal universities and due to the increase in professors willing to contribute to the course; and, finally, the third phase marked the search for new objectives of a graduation with a certain structure, with staff willing to work and with some years of experience. In addition, our analyzes also led us to understand: the political motivations for the creation of UFSJ and the institution that gave rise to it; the economic, cultural and higher education importance of UFSJ for São João del-Rei; and the importance of the Reuni program for the turnaround in the Mathematics course at UFSJ.

**Keywords:** History of Mathematics Teacher Training. History of Mathematics Education. Oral History. Federal University of Sao Joao del Rei. Degree in Mathematics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Campus</i> Santo Antônio da UFSJ.....	90
Figura 2 – <i>Campus</i> Dom Bosco da UFSJ .....	90
Figura 3 – <i>Campus</i> Tancredo Neves da UFSJ.....	90
Figura 4 – Portaria de autorização de funcionamento da licenciatura em Matemática da UFSJ .....	105
Figura 5 – Página final do primeiro projeto do curso de Matemática da UFSJ .....	107
Figura 6 – Parte da Ata do dia 27 de maio de 2011 do Colegiado do licenciatura em Matemática .....	135
Figura 7 – Fluxograma do curso de Matemática (Projeto Pedagógico de 2003) .....	174
Figura 8 – Fluxograma do curso de Matemática (Projeto Pedagógico de 2011) .....	189
Figura 9 – Fluxograma do curso de Matemática (Projeto Pedagógico de 2019) .....	199

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Comarcas de Minas Gerais em 1821 .....	65
Mapa 2 – Comarca do Rio das Mortes .....	66
Mapa 3 – Estrada de Ferro Oeste de Minas (1903) .....	73
Mapa 4 – Rodovias de Minas Gerais.....	77
Mapa 5 – Formação urbana de São João del-Rei .....	77
Mapa 6 – Regiões de Planejamento de Minas Gerais .....	78
Mapa 7 – Mesorregião do Campo das Vertentes em Minas Gerais .....	79
Mapa 8 – Microrregião de São João del-Rei (número 58) e cidade de São João del-Rei (destacada em vermelho) .....	79
Mapa 9 – Cidades em um raio de 70 km de São João del-Rei e principais rodovias que levam à cidade .....	151

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Dados sobre os colaboradores da pesquisa.....	56
Tabela 2 – Municípios da mesorregião Campo das Vertentes .....	80
Tabela 3 – Número de servidores da Funrei entre 1987 e 2002 .....	88
Tabela 4 – Titulação do corpo docente da UFSJ entre 2002 e 2013 .....	92
Tabela 5 – Relação candidato/vaga nos vestibulares de Matemática entre 2002 e 2009 .....	114
Tabela 6 – Grade curricular de 2003 da licenciatura em Matemática da UFSJ .....	169
Tabela 7 – Grade curricular de 2011 da licenciatura em Matemática da UFSJ .....	186
Gráfico 1 – Quantidade de docentes vinculados à UFSJ entre 2002 e 2019 .....	93
Gráfico 2 – Repasses do governo às universidades federais .....	98
Gráfico 3 – Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – 2019.....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDB	<i>Campus</i> Dom Bosco
CSA	<i>Campus</i> Santo Antônio
Ctan	<i>Campus</i> Tancredo Nevez
CDTN	Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear
CNSD	Colégio Nossa Senhora das Dores
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
Coep	Comitê de Ética em Pesquisa
CIF	Companhia Industrial Fluminense
Cihem	Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática
Conac	Conselho Acadêmico
Conep	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Deced	Departamento de Ciências da Educação
DCNAT	Departamento de Ciências Naturais
Depeb	Departamento de Engenharia de Biosistemas
Demat	Departamento de Matemática e Estatística
DMATE	Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
Ebrapem	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
Enaphem	Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática
Efom	Estrada de Ferro Oeste de Minas
FaE	Faculdade de Educação
Fafich	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FFCLMG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais
FDB	Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras
Fapeac	Fundação de Apoio à Pesquisa, Educação e Cultura
Funrei	Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
Funtir	Fundação Tiradentes

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ghoem	Grupo “História Oral e Educação Matemática”
Hifem	História, Filosofia e Educação Matemática
HEM	História da Educação Matemática
HM	História da Matemática
HTP	História do Tempo Presente
Hinem	História na Educação Matemática
IC	Iniciação Científica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
NPCM	Núcleo de Professores de Ciências e Matemática
Obmep	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAV	Pavilhão de Aulas
Proen	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SBHMat	Sociedade Brasileira de História da Matemática
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília
UMG	Universidade de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO – VOLUME I

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 CONCEITOS, METODOLOGIA, FONTES E PROCEDIMENTOS: O CAMINHO DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
1.1 História do Tempo Presente.....	30
1.2 História da Educação Matemática no Brasil: a constituição de um ramo de pesquisa 34	
1.3 Memória.....	37
1.4 História Oral e História Oral em Educação Matemática .....	40
1.5 O caminho percorrido inicialmente .....	47
1.6 No meio do caminho tinha uma pandemia .....	50
<b>2 A CIDADE DE SÃO JOÃO DEL-REI E A FORMAÇÃO LOCAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>59</b>
2.1 Do arraial à sede da comarca .....	60
2.2 São João del-Rei na Guerra dos Emboabas e na Conjuração Mineira.....	62
2.3 O município de São João del-Rei a partir do século XIX e a Estrada de Ferro Oeste de Minas.....	65
2.4 São João del-Rei atualmente no estado de Minas Gerais .....	74
2.5 Um breve histórico da educação sanjoanense e da formação local de professores ...	77
2.6 Do Colégio Santo Antônio à UFSJ .....	79
<b>3 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSJ.....</b>	<b>96</b>
3.1 A criação do curso .....	96
3.2 Fases da Licenciatura em Matemática da UFSJ .....	105
3.2.1 A fase inicial: a existência na resistência .....	106
3.2.2 A fase de reformulação: os benefícios trazidos pelo Reuni .....	116
3.2.3 A fase de consolidação: um curso em busca de identidade.....	120
3.3 O perfil dos professores .....	127
3.3.1 Educação Matemática versus Matemática: disputa pelo espaço de formação de professores.....	133
3.3.2 As professoras da Educação Matemática .....	140
3.4 Entre ônibus e transformações, o perfil dos alunos .....	146
3.4.1 Dificuldades características do corpo discente.....	156



<b>4 OS PERCURSOS CURRICULARES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSJ.....</b>	<b>161</b>
4.1 A matriz curricular de 2003 .....	163
4.2 A matriz curricular de 2011 .....	178
4.3 A matriz curricular de 2019 .....	191
4.4 Atividades além da matriz curricular .....	200
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>212</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>

## SUMÁRIO – VOLUME II

<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE B – Textualização das entrevistas.....</b>	<b>243</b>
Textualização da entrevista Professor José do Carmo Toledo.....	243
Textualização da entrevista com a professora Romélia Mara Alves Souto.....	257
Textualização da entrevista com o professor Francinildo Nobre Ferreira.....	278
Textualização da entrevista com a professora Flávia Cristina Figueiredo Coura.....	289
Textualização da entrevista com a professora Viviane Cristina Almada de Oliveira.....	306
Textualização da entrevista com a professora Fabíola de Oliveira Miranda.....	327
Textualização da entrevista com o professor Marco Túlio Raposo.....	335
Textualização da entrevista com os discentes da primeira turma da licenciatura em Matemática da UFSJ Alessandra Olinda de Carvalho Cunha, Ana Paula da Silva, Antônia Beatriz de Oliveira Silva, Danielli Vilela Santos de Faria, Diogo Geraldo Rios, Eduardo Augusto de Andrade e Francilene Barbosa dos Santos Silva. ....	362
Textualização da entrevista com a professora e ex-aluna Gheyza Ferreira da Silva.....	376
Textualização da entrevista com a egressa Neila Mara Gomes de Oliveira.....	389
Textualização da entrevista com o professor e ex-aluno Gustavo Terra Bastos.....	401
Textualização da entrevista com a egressa Flávia Moraes Simões.....	408
Textualização da entrevista com o egresso Júlio César de Resende Melo.....	421
Textualização da entrevista com o egresso Walter Luís Moura Silva.....	434
Textualização da entrevista com a egressa Keityelle dos Santos Carvalho.....	447
<b>APÊNDICE C – Modelo de carta para submissão das textualizações à aprovação dos entrevistados.....</b>	<b>456</b>
<b>APÊNDICE D – Modelo de carta de cessão de direitos .....</b>	<b>457</b>
<b>ANEXOS – Cartas de cessão .....</b>	<b>458</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, uma quantidade significativa de pesquisadores se dedica a estudar a formação de professores no Brasil. Nos casos em que esses pesquisadores enfocam a história dessa formação em instituições universitárias, em geral, evidencia-se o início tardio, no país, dos cursos voltados para a preparação de profissionais docentes. Um indicativo claro da demora no estabelecimento dos cursos está no fato de que a primeira escola normal criada no Brasil para habilitar professores para o ensino de primeiras letras data de 1835 (TANURI, 2000). No âmbito da educação secundária, os primeiros docentes eram profissionais liberais e “não tinham formação específica para sua tarefa, porque não havia instruções destinadas a essa preparação” (GOMES; GARNICA, 2021, p. 359-360). No caso específico da Matemática, o ensino nas escolas secundárias estava a cargo de engenheiros e profissionais formados em cursos militares (VALENTE, 2008).

Uma formação específica de professores para o ensino secundário, realizada institucionalmente em cursos de licenciatura, começou a vigorar somente na década de 1930, a partir da criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934<sup>1</sup>. Com isso, em partes dos estados do sul e do sudeste brasileiro, licenciaturas foram implantadas e passaram a funcionar. Contudo, a oferta de cursos de licenciatura se mostrava ainda tímida nos estados do centro-oeste, do nordeste e do norte do país. Desde a década de 1960, ocorreu uma grande expansão de instituições públicas e particulares no Brasil que, a partir das políticas educacionais daquele momento, passaram a formar professores em cursos de licenciatura (GOMES; GARNICA, 2021, p. 374).

Preparar professores para exercer a profissão no país e formar de maneira direcionada para lecionar uma disciplina específica foi se tornando tarefa cada vez mais essencial à medida que as legislações iam sendo modificadas e, nelas, determinava-se a necessidade de habilitação específica do profissional da educação.

Em meio a uma variedade de espaços criados para credenciar pessoas a exercer a docência, existe, atualmente, no estado de Minas Gerais, um número significativo de

---

<sup>1</sup> No mesmo ano de criação da USP, em 1934, surgiu também a primeira licenciatura em Matemática do Brasil, instalada nessa mesma universidade. No texto de Maria Laura Magalhães Gomes (GOMES, 2016) podemos encontrar menção a “outras experiências institucionais dotadas de características diferentes, mesmo nas décadas de 1930 e 1940” (GOMES, 2016, p. 430). Esse é o caso, por exemplo, da Universidade do Distrito Federal, extinta em 1939. Seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil. Data de 1939 também – embora o ingresso da turma inicial tenha ocorrido apenas em 1941 – a criação da primeira licenciatura em Matemática do estado de Minas Gerais, na Universidade de Minas Gerais, desde 1965 denominada Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (FERREIRA, 2012).

universidades federais, nas quais podemos destacar a presença de unidades acadêmicas responsáveis por oferecer cursos de licenciatura. Esses locais servem, também, como referência na formação continuada de docentes pelas possibilidades de atualizações pedagógicas e cursos de pós-graduação em diversos níveis que disponibilizam aos professores.

O foco da investigação que realizamos está em São João del-Rei, cidade principal da microrregião<sup>2</sup> identificada pelo mesmo nome. A cidade é uma das mais antigas de Minas e suas origens remontam à primeira década do século XVIII. Com o passar do tempo, constituiu-se como um centro urbano de grande tradição cultural, com a presença de importantes instituições escolares, como mostram os trabalhos de Arruda (2011) e Rios (2008). Na segunda metade do século XX, instalaram-se ali instituições de ensino superior que passaram a oferecer cursos para habilitar professores para o ensino secundário e, no início do século XXI, deu-se a criação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) a partir da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei, existente desde 1987.

Consideramos que um tema de pesquisa fértil para se explorar é o da História da Formação de Professores de Matemática na cidade de São João del-Rei. Embora trabalhos pautados na temática tenham sido desenvolvidos – como a investigação conduzida à época do curso de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (PAIVA, 2016), orientada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Laura Magalhães Gomes, também orientadora do presente trabalho, ainda há muito o que se pesquisar sobre a história da Educação Matemática sanjoanense (SOUTO; SILVA, 2011).

Este trabalho se insere nesse contexto e, mais especificamente, visa investigar a história da formação de professores oferecida pela licenciatura em Matemática da UFSJ<sup>3</sup>, entre os anos de 2001 e 2019. O ano de 2001 marca o início do funcionamento da licenciatura em Matemática, que receberia sua primeira turma de alunos no ano seguinte, bem como representa um momento em que a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei se preparava para sua transição para Universidade Federal de São João del-Rei. O marco temporal final da pesquisa, 2019, foi escolhido por ter sido o ano em que foram discutidas e implementadas novas mudanças no curso de Matemática da UFSJ, em função da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de

---

<sup>2</sup> O estado de Minas Gerais é dividido, geograficamente, em 12 mesorregiões, que, por sua vez se fragmentam em 66 microrregiões (BRASIL, 1990). Segundo informações na página do governo de Minas Gerais, “este sistema de divisão tem aplicações importantes na elaboração de políticas públicas e no subsídio ao sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias”. Tanto as mesorregiões quanto as microrregiões foram estabelecidas com base em critérios naturais, sociais e históricos. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conheca-minas/geografia>. Acesso em 22/12/22.

<sup>3</sup> É importante ressaltar que, até 2019, o curso de Matemática da UFSJ funcionou exclusivamente na modalidade de licenciatura. A primeira turma ingressante no bacharelado em Matemática da UFSJ o fez em 2020.

1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Essa Resolução definiu novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, bem como para a formação continuada de docentes. Como resultado das discussões decorrentes das novas diretrizes, foi feita a atualização do projeto pedagógico da licenciatura, com mudanças na grade curricular, dentre outras alterações na estrutura de funcionamento do curso, que o adequaram às disposições da referida Resolução.

Nos últimos anos, vários trabalhos têm sido produzidos num esforço de mapear (historicamente) a formação de professores de Matemática pelo Brasil, muitos dos quais são vinculados ao Grupo “História Oral e Educação Matemática” (Ghoem)<sup>4</sup>, sendo esse mapeamento uma das linhas de pesquisa do grupo<sup>5</sup>. Num breve levantamento realizado no sítio do Ghoem e em contato com pesquisadores ligados ao grupo, identificamos trabalhos que investigaram a formação e atuação de professores de Matemática em vários estados do país<sup>6</sup>. Além das pesquisas realizadas por esse grupo, outras investigações de natureza histórica sobre a formação de professores de Matemática no Brasil foram e vêm sendo desenvolvidas, sobretudo por pesquisadores associados à Educação Matemática.

Existem alguns estudos com foco na história da formação institucional de professores em Minas Gerais, como o de Ferreira (2012), que contempla aspectos históricos da primeira licenciatura em Matemática do Estado, oferecida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais (FFCLMG), criada em 1939. Para isso, a autora analisou documentos do Arquivo Público Mineiro, da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da UFMG, artigos sobre Belo Horizonte – cidade da instituição, além de realizar três entrevistas com ex-alunos do curso. A FFCLMG surgiu a partir da iniciativa “de professores e profissionais liberais de Belo Horizonte, preocupados com a Educação em seu estado” (FERREIRA, 2012, p. 111) e, portanto, teve um começo bastante difícil por não se tratar de uma iniciativa

---

<sup>4</sup> Segundo Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 230) “O Ghoem é um grupo de pesquisa interinstitucional que congrega profissionais de diversos estados brasileiros. Seus membros são pesquisadores em Educação Matemática e seus orientandos de mestrado e doutorado. Mantendo-se no grupo, esses mestrandos e doutorandos passam a orientar trabalhos e agregam ao Ghoem seus orientandos. Parte significativa da produção do Ghoem (mais especificamente todos os relatórios de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado) está disponível eletronicamente (...)”. O site do Ghoem é: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/>. Acesso em 22/12/22.

<sup>5</sup> Apesar de existirem pesquisas sobre a história da formação de professores de Matemática sem vínculo com o Ghoem, como a realizada por Ferreira (2012), desconhecemos outros grupos que tenham como uma das principais frentes de trabalho um mapeamento (histórico) da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil.

<sup>6</sup> Alguns dos estados contemplados nas pesquisas de membros do Ghoem são: Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Um panorama sobre as pesquisas relacionadas ao projeto de mapeamento histórico da formação de professores de Matemática do Ghoem pode ser encontrando em duas publicações: uma datada de 2013 (GARNICA, 2014) e outra, de 2021 (GARNICA E BARALDI; 2021).

governamental. A FFCLMG, posteriormente, incorporou-se à Universidade de Minas Gerais (UMG), atualmente UFMG.

Destacamos, também, os estudos de Almeida (2015), Marin (2019) e Roque (2019), que abordam, respectivamente, as trajetórias históricas de cursos de licenciatura em Matemática em Montes Claros, Uberlândia e Governador Valadares. Em nossa dissertação de mestrado (PAIVA, 2016) analisamos o curso de Ciências da Funrei e a formação de professores de Matemática no interior dessa licenciatura curta, que existiu em São João del-Rei no período de 1966 a 2001.

A partir de nossas pesquisas sobre a história do curso de Ciências e da formação de professores de Matemática, pudemos reconhecer a trajetória histórica da formação de professores de Matemática de São João del-Rei como um campo de estudo que merece ser explorado. Romélia Mara Alves Souto e Sandra Ferreira da Silva comentam que em São João del-Rei “(...) as histórias da Matemática e da Educação Matemática ainda estão por serem escritas” (SOUTO; SILVA, 2011, p. 221).

No que diz respeito aos estudos sobre as licenciaturas em Matemática no Brasil, Garnica (2013) constata que muitos têm sido realizados com vistas a sua compreensão histórica, porém seu foco se concentra em alguns centros urbanos específicos. Têm sido contemplados, com certa frequência, os dois primeiros entre esses cursos, a saber, o da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1934, e o da Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, que começou em 1935. Tais instituições são tidas como direcionadoras do desenvolvimento de todos os demais cursos fundados posteriormente, ou seja, as outras instituições são vistas, por vezes, apenas como seguidoras de seus modelos. Torna-se importante, então, alargar os limites da investigação sobre a história da formação institucional de professores de Matemática no Brasil, assim como já tem sido feito em outras pesquisas, de modo a não generalizar para todo o território nacional algo que era característico de uma parte dele (GALVÃO; LOPES, 2010). Nesse sentido, estudar a licenciatura em Matemática de São João del-Rei, cidade com um passado de muita movimentação, situada no interior de um estado dotado de centros urbanos maiores e próximos, pode representar uma contribuição relevante.

Minha<sup>7</sup> trajetória acadêmica é outro aspecto motivador para empreender esta pesquisa. Essa caminhada iniciou-se na cidade de São João del-Rei, no ano de 2009, quando saí da minha

---

<sup>7</sup> Durante todo o percurso deste trabalho, o emprego do verbo na primeira pessoa do singular indicará que aquele ponto diz respeito às considerações exclusivamente do autor da tese. Entretanto, um trabalho dessa natureza é construído por uma comunidade de interlocutores. Por isso, o verbo na primeira pessoa do plural indicará que a construção foi feita a quatro ou mais mãos, entre autor e orientadora ou autor e outros membros da comunidade

cidade natal, Divinópolis (MG), para ingressar na licenciatura em Matemática da UFSJ. Ali, pude construir uma trajetória acadêmica intensa e vivenciar, de muitos modos, a rotina da Universidade. Além de cursar as disciplinas obrigatórias para obter o diploma de licenciado em Matemática, tive a oportunidade de participar do movimento estudantil, do colegiado do curso e entender parte das rotinas política e administrativa da instituição. Ademais, desde o primeiro semestre, fiz parte do subprojeto da Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da UFSJ, sob as orientações das professoras Romélia Souto e Viviane Oliveira. Nesse projeto, pude conhecer de perto uma formação inicial de professores que se apresentava como uma tentativa de atrair e manter futuros profissionais trabalhando na Educação Básica a partir de iniciativas planejadas, coordenadas e financiadas. Vivi momentos de aprendizagem, na prática, do que é ser professor. Deixei de integrar a equipe do Pibid Matemática apenas quando consegui meu primeiro emprego como docente na cidade de São João del-Rei, no penúltimo semestre da graduação.

Ainda na primeira semana de aulas, fui apresentado à Educação Matemática durante as aulas de Álgebra I, sob a responsabilidade da professora Romélia Mara Alves Souto, que me orientou em três projetos de Iniciação Científica durante meus quatro anos como licenciando. No primeiro projeto, tentamos tecer algumas compreensões sobre a indisciplina e suas relações com o fracasso escolar em Matemática (SOUTO; PAIVA, 2010). Além do enriquecimento em minha formação como futuro educador matemático, o contato inicial com os afazeres de uma pesquisa acadêmica no Ensino Superior trouxe outras novidades. Pude participar, pela primeira vez, de congressos científicos da área, fazer contatos e criar laços de amizade. Tive também experiências até então inéditas para mim, como, por exemplo, a de sair do meu estado natal e a de viajar de avião.

Na segunda pesquisa, estudamos a atratividade da carreira docente entre os egressos da licenciatura em Matemática da UFSJ, momento no qual, após a conclusão do primeiro projeto, foi possível traçar outros objetivos. Houve um aprofundamento maior no tema, o que resultou na publicação de um artigo científico (SOUTO; PAIVA, 2013), em que divulgamos os resultados da pesquisa.

Por fim, em um terceiro estudo no âmbito da Iniciação Científica, investigamos o papel das atividades curriculares de cunho acadêmico-científico-cultural no desenvolvimento do capital cultural dos ingressantes da licenciatura da UFSJ. Nesse último projeto, enfrentei algumas dificuldades que não havia sentido nos outros, como uma greve de professores no

---

acadêmica. Conquanto isso aconteça, as informações aqui presentes são de responsabilidade única e exclusiva do autor da tese.

decorrer dos trabalhos, o que fez com que algumas ações da pesquisa precisassem ser adiadas, adaptadas ou mesmo canceladas.

De várias maneiras, o tema da formação de professores de Matemática sempre esteve presente em minha carreira como educador matemático e contribuiu para a minha própria formação docente. Em 2011, ao mesmo tempo que senti a necessidade de prosseguir em minha formação acadêmica, comecei a me interessar pela história da formação de professores de Matemática, com o desejo de conhecer os caminhos que levaram à configuração atual da profissão docente. Após indicação da professora Romélia, procurei o professor Antônio Vicente Marafioti Garnica, fundador e um dos líderes do Ghoem, e fui informado que o Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Rio Claro, ofereceria uma disciplina concentrada, durante o período de férias acadêmicas de verão, denominada “Narrativas, Oralidade, História: possibilidades para a Educação Matemática”, a qual eu poderia cursar como ouvinte. Nessa disciplina, conheci a professora Maria Laura Magalhães Gomes, que estava terminando seu pós-doutorado na Unesp e conduziu uma parte dos estudos.

Ao final de 2013, com a conclusão da graduação pela UFSJ, abriu-se para mim a possibilidade de realizar uma pesquisa sobre o curso de Ciências da Funrei. Elaborei, então, o projeto que resultou na dissertação produzida no mestrado em Educação da UFMG, orientada pela professora Maria Laura Magalhães Gomes (PAIVA, 2016). Naquele trabalho, que fez uso da metodologia da História Oral, analisamos a formação matemática de futuros professores no interior de uma licenciatura curta, durante o período 1987-2001. Vale ressaltar que, nesse período, a formação de professores de Matemática na Funrei era realizada exclusivamente no curso de Ciências, uma vez que a licenciatura plena em Matemática encetou suas atividades somente a partir de 2001. A licenciatura curta habilitava o concluinte a lecionar Matemática e Desenho Geométrico no 1º Grau, nos quatro últimos anos do atual Ensino Fundamental. Para o 2º grau, a autorização era concedida em caráter precário, cabendo ao professor interessado complementar seus estudos para legalmente poder exercer a docência no hoje denominado Ensino Médio.

O curso de licenciatura plena em Matemática da UFSJ foi criado no primeiro ano do século XXI, e, pelo menos em seu projeto, procurou incorporar inovações decorrentes da pesquisa em Educação Matemática em relação ao modelo de licenciaturas estabelecido



originalmente no Brasil, que ficou conhecido como “3+1”<sup>8</sup>. Estudar esse curso nos parece uma oportunidade de analisar uma proposta de formação que busca conferir à preparação para a docência um papel significativo durante todo o tempo de graduação.

Maria Laura Magalhães Gomes afirma que

a matemática se afigura, provavelmente, a muitas pessoas, como um conhecimento a-histórico, e nessa perspectiva, seria estranho que o mesmo não se passasse também com a educação matemática. [...] não é fácil para as pessoas comuns, e talvez não o seja nem mesmo para os professores de matemática, perceber que, ao longo do tempo, ocorrem alterações nos conteúdos, nas abordagens, nas concepções, nas finalidades e nos valores propostos para a educação matemática (GOMES, 2010, p. xix).

Acreditamos que esta pesquisa de cunho histórico tem o potencial de contribuir para a compreensão do processo atual de formação acadêmica de professores de Matemática em cursos de licenciatura posto que, muitas vezes, não é evidente que a formação de professores de Matemática sofra alterações com o tempo e que essas mudanças sejam efetivadas com alguma finalidade, ainda que não manifesta.

De que forma se constituiu e como se desenvolveu a licenciatura plena em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei no período 2001-2019? Com essa formulação para nossa questão central de pesquisa, investigamos especificamente como ocorreu a formação institucional de professores de Matemática naquela universidade a partir da criação do curso de Licenciatura Plena em Matemática, com marco final em 2019.

Buscamos compreender a trajetória da formação inicial de professores de Matemática no curso da UFSJ levando em conta aspectos acadêmicos, políticos e sociais. Temos clareza de que investigar tal formação passa por considerar que a UFSJ não somente foi responsável por habilitar professores da microrregião: tem cabido a essa instituição formar parte considerável do corpo docente da cidade e dos municípios próximos. Visamos, portanto, compreender a história da formação de professores de Matemática no âmbito da licenciatura plena da UFSJ como parte significativa da história recente de formação de professores da região como um todo. Em virtude disso, é necessário enfatizar que, apesar de a licenciatura plena em Matemática ter sido criada em 2001 e o curso de Ciências ter sido extinto em data muito próxima,

“(...) o curso de Licenciatura Plena em Matemática não é um desmembramento do curso de Ciências (...). A influência [para a criação de uma licenciatura plena] partiu da vontade que os professores da área de Matemática tinham de ter o seu próprio espaço de formação e de se sentir parte de um curso conduzido pelo Departamento de Matemática, além do interesse

---

<sup>8</sup> Essa designação advém do formato desses primeiros cursos, constituídos por três anos de disciplinas para preparar os bacharéis, acrescidos de um ano de disciplinas pedagógicas para completar a formação daqueles que desejavam se habilitar como professores do ensino secundário (GOMES, 2016).

de contribuir oferecendo a estudantes a oportunidade de cursar Licenciatura em Matemática em uma instituição pública da região.” (PAIVA, 2016, p. 94).

Um acontecimento que contribuiu para que a licenciatura plena em Matemática se tornasse uma realidade na UFSJ foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A nova LDBEN “tornou obrigatória a formação na licenciatura plena para lecionar na educação básica” (ROQUE, 2019, p. 156). Ou seja, para continuar formando professores, a UFSJ precisaria contar com licenciaturas plenas, inclusive em Matemática – nosso objeto de investigação.

Para a tentativa de compreender a história da formação de docentes de Matemática na UFSJ, utilizamos fontes escritas e fontes orais, uma vez que o período recente nos dá a possibilidade de encontrar pessoas – alunos, professores e gestores – que estão ligadas à licenciatura em Matemática. Desta maneira, utilizamos documentos, na concepção que Cellard (2010) lhes dá, ou seja, “(...) todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel.” (p. 297), e também testemunhos de pessoas que fizeram parte do curso de nosso interesse devido à potencialidade que as narrativas dessas pessoas têm a oferecer. Procurar indícios nos relatos e nas experiências desses colaboradores nos auxilia na tentativa de responder à questão principal desta investigação. Nessa perspectiva, Larrosa (2005) afirma que é preciso quebrar o paradigma da experiência, muitas vezes tomada como um conhecimento inferior, ou mesmo algo que atrapalha o verdadeiro conhecimento, e, em seu lugar, dar legitimidade à experiência, dar dignidade a ela.

São João del-Rei, centro da microrregião, com mais de 300 anos de fundação, faz parte de uma região histórica bastante conhecida e privilegiada devido à corrida do ouro, principalmente no século XVIII, e, também, por ter sido berço da Inconfidência Mineira. Outrossim, a cidade manteve protagonismo no estado ao longo do tempo, especialmente até meados do século XX. Por conseguinte, procuramos examinar como a importância histórico-cultural da localidade influenciou na chegada de recursos e infraestrutura para que a cidade se tornasse sede de uma fundação pública, que posteriormente se converteria em uma universidade, mantida com recursos oriundos do governo federal. Igualmente nos indagamos sobre a repercussão dessa intensa movimentação do passado no curso de Matemática da UFSJ. Essas são, portanto, duas questões auxiliares importantes para nossa pesquisa.

Para estruturar nossa narrativa sobre a história da formação de professores de Matemática da licenciatura da UFSJ, no primeiro volume deste trabalho organizamos o texto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre considerações teóricas que deram subsídios a nossa pesquisa. Nele, discorremos sobre História do Tempo Presente e História da Educação Matemática no Brasil, concepções com as quais operamos em nossa investigação. O capítulo segue com uma discussão sobre elementos da Memória. Ao nos debruçarmos sobre as concepções mnemônicas, remetemo-nos à opção metodológica que escolhemos para esta pesquisa, qual seja, trabalhar com o apoio da História Oral. O capítulo continua com considerações sobre essa metodologia de pesquisa e sobre como o trabalho vai se moldando a partir da perspectiva da História Oral. Por fim, trazemos uma breve narrativa dos caminhos da investigação.

Para chegarmos ao nosso objetivo principal, nosso cenário de pesquisa é o tema do capítulo dois, no qual discorremos sobre São João del-Rei como cidade, a constituição do local e o papel que assumiu nos diversos momentos da história, a partir de sua fundação, ocorrida no início do século XVIII, até o período considerado para nossas análises. Em seguida, a educação na cidade é trazida à cena e finalizamos o capítulo com o histórico da instituição que abriga o curso de Matemática desde seus primórdios.

O terceiro capítulo contempla o início da narrativa que produzimos sobre a história da formação de professores de Matemática da UFSJ, no período considerado. Trata-se de um texto no qual apresentamos o processo de planejamento do curso, com enfoque nas motivações para a criação da licenciatura em Matemática e sua relação com a licenciatura curta em Ciências; abordamos também as três fases pelas quais a licenciatura passou; e, por fim, tecemos reflexões sobre os perfis docente e discente dos atores do curso.

Por fim, o quarto e último capítulo do primeiro volume constitui uma análise dos percursos curriculares, com base nos três Projetos Pedagógicos da licenciatura em Matemática, momento em que analisamos a grade curricular, as diferenças na formação de professores de um Projeto para outro e, no fim, as atividades oferecidas no âmbito da licenciatura em Matemática da UFSJ, que iam além das disciplinas e contribuía para uma formação mais abrangente do futuro professor.

Nas considerações finais, apresentamos reflexões sobre pontos da narrativa que constituímos que foram corroborados por outros estudos, mostrando-se como uma tendência da formação de professores no Brasil. Por outro lado, discorremos sobre singularidades observadas na licenciatura em Matemática da UFSJ. Os tópicos escolhidos podem contribuir para novas pesquisas em Educação Matemática, sobretudo no que diz respeito à história da formação de professores no Brasil.

O segundo volume é constituído pelas textualizações que produzimos segundo os pressupostos da História Oral a partir das entrevistas de pessoas que vivenciaram o curso de Matemática da UFSJ em algum momento entre 2001 e 2019. Estão compiladas e são apresentadas na íntegra. Realizamos treze entrevistas individuais, uma entrevista coletiva, com ex-alunos da primeira turma do curso, e aproveitamos uma entrevista realizada durante nossa pesquisa de mestrado (PAIVA, 2016). As dezesseis entrevistas são parte do volume e se apresentam como fontes produzidas intencionalmente. Além das textualizações, estão presentes outros apêndices e anexos, tais como: cartas de cessão de direitos assinadas pelos entrevistados, texto de apresentação inicial da pesquisa entregue aos colaboradores, roteiro das entrevistas e cópias de documentos institucionais que utilizamos.

## **1 CONCEITOS, METODOLOGIA, FONTES E PROCEDIMENTOS: O CAMINHO DA PESQUISA**

Qualquer pessoa que se propõe a conduzir uma investigação de cunho histórico precisa, antes de tudo, debruçar-se sobre certos conceitos que farão parte da sua lide. Os historiadores mais experientes mobilizam e operam com alguns desses termos de tal forma, que parece ser natural seu uso. Contudo, essa não é uma tarefa tão simples. Ao contrário, selecionar, reunir, estudar, mobilizar, relacionar e, por fim, utilizar, efetivamente, tais conceitos com o objetivo de responder a uma indagação, formulada sob a perspectiva do debate acadêmico, está longe de ser algo natural, mecanizado ou feito irrefletidamente.

Ao mencionarmos o ato de selecionar alguns termos e, a partir disso, empreender todas as outras ações subsequentes, nossas experiências e diálogos já foram usados como filtros para a escolha - o que faz, de fato, com que a seleção não ocorra aleatoriamente. Outras pessoas poderiam voltar suas preocupações para o mesmo objeto de pesquisa e mobilizar outros conceitos a fim de responder à questão. Dessa forma, não temos a pretensão de afirmar que este trabalho será balizado exclusivamente pelas considerações escolhidas, por entendermos não ser esse um objetivo alcançável. Nossa intenção é revisitar a literatura em busca de esclarecimentos, fundamentar nossa opção pelo tema e lançar luzes sobre o objeto de estudo, com a consciência de que os destaques aqui feitos são mais para nós do que para demarcar com contornos claros e intransponíveis os limites da investigação.

Pautados nessas concepções, discorreremos, a seguir, sobre alguns conceitos que fundamentaram nossa pesquisa e ajudaram a constituí-la. Este capítulo de nosso trabalho está organizado em seis seções. Nas três primeiras, tecemos algumas considerações sobre História do Tempo Presente, História da Educação Matemática no Brasil e sobre Memória. Em seguida, discorreremos sobre nossa opção metodológica pela História Oral e, posteriormente, refletimos sobre as relações entre a História Oral e a Educação Matemática. Por fim, na quinta seção elaboramos uma narrativa dos caminhos que percorremos até as entrevistas para que este trabalho tomasse forma, focalizando, na sexta parte, um acontecimento imprevisto que afetou significativamente nossos trabalhos: uma pandemia.

## 1.1 História do Tempo Presente

Uma perspectiva da História<sup>9</sup> importante para a pesquisa que pretendemos desenvolver diz respeito à disciplina que se dedica a estudar o presente sob o olhar historiográfico. Recente na historiografia, a História do Tempo Presente (HTP) tem sido um movimento demarcador de importante reflexão epistemológica e, desta forma, tem implicado ponderações sobre o próprio campo da História, as bases metodológicas mobilizadas, o uso de fontes, sobre a relação com outras disciplinas, entre outros elementos próprios da pesquisa de natureza histórica.

A história do tempo presente tem mobilizado segmento expressivo da comunidade de historiadores no plano nacional e internacional. Inscreve-se em um movimento mais amplo de renovação historiográfica que trouxe consigo revitalização da história política, ampliação do uso de fontes, valorização da interdisciplinaridade, maior diálogo com as ciências sociais, recusa de explicações deterministas e totalizantes, valorização de atores individuais e coletivos, relação dialética entre história e memória. (DELGADO; FERREIRA, 2014, p. 9).

A História do Tempo Presente é o “presente do passado incorporado” (DOSSE, 2012, p. 6). Da mudança historiográfica ao longo do tempo, que passou a considerar que “tudo é história”, “resulta uma ampliação do conceito de ‘tempo presente’ que não é mais pensado como um simples período adicional mais próximo. O conceito remete, em sua acepção extensiva, ao que é do passado e nos é ainda contemporâneo, ou ainda, apresenta um sentido para nós do contemporâneo não contemporâneo” (DOSSE, 2012, p. 11).

Helena Isabel Mueller (MUELLER, 2007) sustenta que a História do Tempo Presente foi proposta para abordar, inicialmente, questões em torno da Segunda Guerra Mundial no âmbito de dois grupos representantes de duas amplas tendências historiográficas com relação ao tempo presente. O primeiro grupo é composto por pesquisadores que têm como paradigma a modernidade. São pesquisadores de origem europeia ligados a duas instituições: o *Institut d’Histoire du Temps Présent* e o *Institute of Contemporary British History*.

Há um segundo grupo, cujo referencial se assenta em uma perspectiva pós-moderna,

“(…) e que não tem, necessariamente, nas noções de passado e presente, linhas divisórias para a escolha de seus objetos de estudo; essa escolha está informada pelo objeto em si, e a construção de sua temporalidade será tarefa precípua do historiador.” (MUELLER, 2007, p. 18-19. Grifo nosso).

---

<sup>9</sup> Assim como optamos por utilizar a expressão “Matemática”, com inicial maiúscula em referência a uma disciplina, ao usarmos o termo “História” usaremos a inicial maiúscula a fim de diferenciá-lo do termo história, que terá outros significados.

Nesse contexto, surge uma questão que precisa ser discutida: afinal, existe um critério para se definir um período como adequado a ela? Se considerássemos as rupturas radicais – ocasionadas por grandes acontecimentos, poderíamos eleger alguns momentos históricos como próprios do tempo presente – a Segunda Guerra Mundial, a queda do muro de Berlim, que para François Hartog (HARTOG, 2014) abalou abruptamente nossas relações com o tempo, e o 11 de setembro de 2001 são exemplos neste caso. Contudo, poderíamos tomar o período entreguerras como contraponto a essa afirmação. Como se vê no texto de Mueller (MUELLER, 2007), para Pieter Lagrou o ciclo entre a Primeira e a Segunda Guerra representa um período de certa forma homogêneo, sem rupturas bruscas, que, entretanto, poderia ser analisado segundo os pressupostos da HTP por alguém que tenha vivido aquele tempo.

A pesquisadora brasileira Marieta de Moraes Ferreira, em um artigo publicado em 2018 na revista *Tempo e Argumento*, afirma que:

A primeira dificuldade é que o período histórico em questão é definido por balizas móveis. Assim, que cronologia, que evento-chave e reconhecido deve ser adotado como marco inicial da história do tempo presente? Para alguns, trata-se do período que remonta a uma última grande ruptura; para outros, trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças, ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em xeque (FERREIRA, 2018, p. 86).

Em outras palavras, nessa vertente histórica o período a ser estudado não terminou. Ele está em curso e representa a história do contemporâneo. Desta maneira, tendo o presente como temporalidade nuclear, é fundamental estar atento para não correr o risco de tomar o objeto de estudo segundo um olhar não historiográfico. A proximidade entre pesquisador e acontecimento requer experiência e cautela diante desse desafio, uma vez que a distinção de períodos afastados não está presente na rotina de quem pretende realizar investigações tendo como referência a HTP.

Voltando à indagação, o próprio Pieter Lagrou nos auxilia a responder o questionamento sobre a definição de um tempo considerado presente:

(...) como se definir o “tempo presente” senão por um *continuum* entre o período estudado e o momento da escrita? (...) A particularidade do historiador do tempo presente consistiria no que se poderia chamar de unidade temporal do sujeito e do objeto, daquele que estuda e aquilo que estuda. O historiador é contemporâneo dos acontecimentos que estuda em um outro sentido que aquele de uma coabitação física com as testemunhas (...) (LAGROU, 2001, p. 3 *apud* MUELLER, 2007).

A História do Tempo Presente conta, essencialmente, com a contribuição de pessoas vivas, na condição de testemunhas, muitas vezes rememorando assuntos que fogem ao senso comum do que seria notável de se estudar na História

A história do tempo presente é, parcialmente, uma exceção, na medida em que convoca vivos. Mas é na condição de testemunhas que sobrevivem a acontecimentos (...) e, muitas vezes, na condição de testemunhas inaudíveis por parecerem extremamente inaceitáveis, segundo os parâmetros da compreensão habitual dos contemporâneos, os acontecimentos extraordinários que elas testemunham (RICŒUR, 2007, p. 376).

Para além da temporalidade – embora saibamos que o modo de operar com a HTP está inexoravelmente atrelado à dimensão do tempo e que algumas de suas características decorrem daí –, optar pela História do Tempo Presente acarreta lançar novos olhares para os acontecimentos, tentar compreender o presente a partir da análise de seu passado e capturar a significação que tais fatos têm frente às pessoas que os vivenciaram. O que se coloca como preponderante para o estudo do tempo presente não é o momento cronológico do acontecimento, mas a importância que ele toma ao ser submetido a análises historiográficas e os elementos que ele pode fornecer para a compreensão do presente (MUELLER, 2007). O passado carece ser estudado não para linearizá-lo ou determinar com precisão que determinado evento ocorreu “em”. O que se almeja, por meio da HTP, é a formação de uma identidade temporal para perceber os caminhos que conduziram até o presente. É o que Mueller denomina “prática contemporânea do historiador”. Assim, a História do Tempo Presente é a história viva dos vivos, e a memória das testemunhas do presente tem enorme valor para a construção do conhecimento histórico.

Com efeito, podemos afirmar que a necessidade de pluralidade na escolha das fontes mobilizadas representa um forte consenso entre os adeptos da HTP, desde que essas fontes estejam em consonância com o objeto e a temporalidade investigados (DELGADO; FERREIRA, 2014) e tragam consigo a iminência da memória, seja ela coletiva ou individual. Inevitavelmente, na obtenção das fontes de pesquisa e considerando sua disponibilidade, o próprio pesquisador pode produzir suas fontes históricas, uma vez que sua temporalidade e a do objeto, ao se conectarem, permitem o contato com pessoas que tomaram parte do momento pesquisado. As fontes produzidas podem ser, dentre outras, textualizações advindas da história oral. Analisadas em conjunto com outros materiais, podem contribuir para entender o passado e auxiliar na busca das respostas às questões do tempo presente. Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira, organizadoras de um livro cujo título é exatamente



*História do Tempo Presente*, argumentam, na introdução da obra, sobre o uso de relatos como potentes documentos:

(...) o tempo presente constitui-se como realidade temporal propícia à construção de relatos e registros de lembranças. São vozes múltiplas, que muitas vezes registram formas diferentes e até conflitantes de rememoração de acontecimentos e processos. Portanto, podem ser identificados como documentos que, por trazerem em si diversidade de visões do mundo e de registros das experiências vividas, valorizam a heterogeneidade em detrimento de uma homogeneidade que usualmente simplifica e distorce o mundo real (DELGADO; FERREIRA, 2014, p. 9).

Ao escolhermos mobilizar a *História do Tempo Presente* como uma das referências teóricas de nossa investigação, não podemos nos furtar a destacar o importante papel da História Oral na consolidação dessa perspectiva entre pesquisadores no Brasil, servindo para estimular e garantir a afirmação do tema na comunidade nacional de historiadores (FERREIRA, 2018). Para Ferreira (2018), a influência da História Oral ocorreu devido ao momento de abertura política, após mais de 20 anos de regime militar, vivido pela sociedade brasileira no fim da década de 1980 e início dos anos 1990. Nesse período, paralelamente à consolidação das instituições democráticas, ia se tornando maior o interesse de conhecer a história de grupos tidos como minorias, maior o número de programas e instituições voltados ao estudo e preservação da memória e maior o número de pesquisadores que usavam a História Oral em seus trabalhos de mestrado e doutorado. Todo esse movimento, que tenta compreender um período relativamente recente da história do Brasil, necessitou, assim, de novas reflexões teórico-metodológicas para subsidiar suas pesquisas. Daí o papel fundamental da História Oral na consolidação da *História do Tempo Presente*, uma vez que os historiadores precisavam se lançar ao desafio de investigar períodos não tão distantes, e, até então, “não encaravam uma reflexão sobre o que significava abandonar a premissa da relevância ‘da visão retrospectiva’ para se engajarem na produção de uma historiografia pautada em outros referenciais” (FERREIRA, 2018, p. 91).

Não só a academia passou a se interessar pela memória de sujeitos não considerados em pesquisas *oficiais*.

Por outro lado, a sociedade de modo geral também passou a demonstrar interesse pela recuperação da memória coletiva e individual e pela valorização das biografias, e a demanda das empresas em registrar o depoimento de seus fundadores como meio de preservar sua memória. Todos esses elementos funcionaram como um grande estímulo para a ampliação do uso da história oral e, por tabela, para o aumento do interesse pela história recente (FERREIRA, 2018, p. 88).

Destarte, a relevância da História do Tempo Presente para construção de um relato histórico sobre o curso de Matemática da UFSJ reside não apenas na inserção do tema a ser estudado no escopo do tempo presente, mas também no amalgamento de suas considerações às questões da metodologia por nós escolhida, e sobre a qual discorreremos mais adiante, considerando que “(...) a discussão sobre o estatuto da história do tempo presente, diferentemente da França, entrou no Brasil pela porta da história oral” (FERREIRA, 2018, p. 93).

## **1.2 História da Educação Matemática no Brasil: a constituição de um ramo de pesquisa**

No que concerne à História da Educação Matemática na esfera nacional, Antonio Miguel e Maria Ângela Miorim, em artigo publicado em 2001 (MIGUEL; MIORIM, 2001), identificaram um processo de aparecimento de três tendências distintas de investigação, lastreadas em três indicadores – o surgimento de textos de caráter científico específicos, a realização de debates sobre questões específicas e o aparecimento de sociedades científicas e cursos também específicos. São elas: a História da Matemática, a Educação Matemática e as Relações entre História e Educação Matemática.

Com o propósito de mostrar como se constituiu a História da Educação Matemática (HEM) e fruto de uma virada historiográfica na Educação Matemática, Miguel (2003) identifica seis veios de análise decorrentes da prática social de pesquisar em História da Matemática, entre os quais, além da já citada HEM, damos ênfase a outros dois, quais sejam, a História da Matemática (HM) e a História na Educação Matemática (Hinem) com o destaque para a diferenciação entre os três, no Brasil, que se acentua no final da década de 1990.

Como se percebe, esta necessidade de distinção classificatória entre diferentes “linhas temáticas de investigação” no interior desse inquieto movimento de “virada historiográfica” em educação matemática em nosso país já traduzia, de certo modo, a rica diversidade de propósitos, formas de se ver e de se praticar a pesquisa historiográfica tanto em matemática quando em educação matemática (MIGUEL, 2014, p.34-35)

Até 1999, a rica diversidade propulsora do “movimento” de virada historiográfica em educação matemática havia conseguido ser vivida, pelos diferentes atores nele envolvidos, como uma unidade que procurava manter precariamente as suas aparências no uso tolerante que fazia de uma denominação conflituosa – “história da matemática” – para essa diversidade (Ibidem, p. 35)

Ainda que as três áreas de investigação (HM, HEM e Hinem) se originem sem, inicialmente, diferenciarem-se umas das outras, Miguel, Miorim e Brito (2013) reconhecem que, mais recentemente, elas têm se distinguido devido à percepção das práticas e dos propósitos que orientam suas ações.

Ao direcionarmos nossos olhares mais detalhadamente para a área da História da Educação Matemática consideramos que fazem parte dela investigações sobre a história da Matemática escolar, da formação de professores de Matemática, de propostas e políticas de ensino, de pessoas ou instituições que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Matemática (SOUTO, 2010). Com foco nesses temas, a HEM diferencia-se da Hinem, uma vez que pesquisas próximas a essa última vertente se utilizam do apoio da História para trabalhar conteúdos nas aulas de Matemática. Igualmente, há diferenciação entre HEM e HM, já que a História da Matemática se preocupa com a história de teorias e ramos da matemática, com a vida de matemáticos distintos em obras literárias próximas à Matemática, dentre outros temas relacionados à Matemática propriamente dita.

Antonio Miguel, em trabalho que ele próprio denomina metaestudo (MIGUEL, 2014), defende que as primeiras investigações associadas a esse campo específico de pesquisa datam da década de 1980, segundo levantamento divulgado pelo Grupo de pesquisa Hifem (História, Filosofia e Educação Matemática). Com a atenção voltada para a produção de trabalhos finais de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, Miguel pôde concluir que os programas de pós-graduação em Educação representaram um locus privilegiado, de onde emergiu motivação e interesse na pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil: o autor aponta que, dos vinte trabalhos produzidos entre 1984 e 1999, catorze estiveram vinculados a programas de pós-graduação daquela área.

Pode-se, então, afirmar que as primeiras pesquisas acadêmicas relativas à história da educação matemática no Brasil foram, sem dúvida, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação. A primeira delas foi a dissertação de mestrado denominada *Estudo da Evolução do Ensino Secundário no Brasil e no Paraná, com ênfase na disciplina de Matemática*, de Maria Antonieta Meneghini Martins, que foi defendida em 1984, na (...) Universidade Federal do Paraná (UFPR) (MIGUEL; MIORIM; BRITO, 2013, p. 3)

Ainda que os estudos em História da Educação Matemática tenham surgido nos anos 1980, alguns marcos históricos ao longo do tempo balizaram a presença da área no debate acadêmico brasileiro, sobretudo como tema de investigação de pesquisadores também vinculados à Educação Matemática. Miguel (2014) menciona como relevante, por exemplo, o

surgimento da Sociedade Brasileira de História da Matemática (SBHMat), em 1999, por presumir ser possível que questões historiográficas relacionadas à Matemática propriamente dita tenham precedido as indagações relativas à história da Educação Matemática. Igualmente, podemos considerar os Seminários Nacionais de História da Matemática como locais de fomento às investigações de cunho historiográfico associadas à Educação Matemática – sem, pois, olvidar-nos dos programas de pós-graduação, anteriormente lembrados.

De todo modo, cabe-nos enfatizar também o surgimento de congressos voltados, especificamente, para o debate acerca da História da Educação Matemática como evidência da consolidação desse fazer historiográfico nacionalmente. Referimo-nos ao Congresso Ibero-americano de História da Educação Matemática (Cihem)<sup>10</sup> e ao Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (Enaphem)<sup>11</sup>, os quais têm lugar, intercaladamente, em anos ímpares e pares, respectivamente. O Cihem surgiu antes, em 2011, como o primeiro congresso específico para difundir pesquisas em História da Educação Matemática do qual pesquisadores brasileiros puderam dispor. Quanto ao Enaphem, a cada edição é publicado um livro que retrata as principais discussões e faz análises dos trabalhos apresentados a cada edição anterior (VALENTE, 2014; GARNICA, 2016; DASSIE & COSTA, 2018; SILVA & PINTO, 2020).

Em um artigo de 2009, Maria Laura Magalhães Gomes e Arlete de Jesus Brito fizeram um mapeamento da produção em História da Educação Matemática a partir dos trabalhos inscritos no eixo temático de mesmo nome do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (Ebrapem). Na ocasião, as pesquisadoras notaram um crescente aumento no número de trabalhos e associaram a esse crescimento à “percepção, por parte dos pesquisadores, da importância do conhecimento dessa história para a compreensão da conformação cultural da sociedade brasileira.” (GOMES; BRITO, 2009, p. 125-126). Mesmo assim, enxergamos que a História da Educação Matemática tem um longo caminho a trilhar e a história da formação de professores de Matemática é uma vertente importante. Esperamos que

---

<sup>10</sup> O Cihem ocorre em anos ímpares e foi realizado nos seguintes anos e sedes até o momento: 2011 em Covilhã (Portugal); 2013 em Cancun (México); 2015 em Belém (Brasil); 2017 em Múrcia (Espanha); 2019 em Bogotá (Colômbia); e no ano de 2021 o evento necessitou ser conduzido na modalidade online, devido à pandemia causada pela Covid-19, e teve como sede a cidade de Maracaibo (Venezuela).

<sup>11</sup> O Enaphem se realiza sempre em anos pares e, em sua história, conta com os seguintes registros de anos e sedes: 2012 em Vitória da Conquista (BA); 2014 em Bauru (SP); 2016 em São Mateus (ES); em 2018 em Campo Grande (MS). Em 2020 o evento, que, inicialmente, foi proposto antes da pandemia e seria em Natal (RN), precisou ser realizado na modalidade online; por fim, em 2022 há a previsão de que o evento tenha como sede a cidade de Florianópolis (SC).

este estudo sirva como uma pequena contribuição para avançarmos rumo a compreender melhor a história da formação de professores do Brasil.

### 1.3 Memória

Desde quando iniciamos nossos trabalhos em pesquisas de cunho histórico com testemunhos de pessoas como fontes, uma pergunta feita por Rossi (2010) nos persegue e nos provoca a pensar sobre o que é a memória e qual sua finalidade: “O que significa, de fato, afirmar que na psique dos indivíduos ressurgem formas de pensamento, mitos e imagens próprios da história passada do gênero humano?” (ROSSI, 2010, p. 165). A resposta para essa pergunta não é simples e o que faremos aqui é construir um panorama para tentar elucidar alguns pontos caros a essa investigação.

Como objeto de estudo, a memória sobressai-se como tema nas Ciências Humanas, fundamentalmente na História e na Antropologia, e se manifesta em duas categorias de estudos, basicamente: os que abordam a memória coletiva e os mais voltados para as memórias individuais<sup>12</sup> (LE GOFF, 2013). Focalizando as primeiras, o estudo das memórias coletivas se iniciou e se desenvolveu com a investigação oral e tem algumas características marcantes. Primeiro, as memórias coletivas giram sempre em torno de lembranças cotidianas do grupo, “como enchentes, boas safras ou safras ruins, quase nunca fazendo referências a acontecimentos históricos valorizados pela historiografia” (SILVA; SILVA, 2013, p. 276). Além disso, a memória coletiva sempre tende a fundamentar a própria identidade do grupo e simplifica a ideia de tempo, diferenciando o presente do passado de maneira muito direta.

Contudo, embora

as lembranças se nutram da mesma fonte, a singularidade de cada cérebro humano faz com que eles não sigam necessariamente o mesmo caminho. Os atos de memória decididos coletivamente podem delimitar uma área de circulação de lembranças, sem que por isso seja determinada a via que cada um vai seguir (CANDA, 2014, p. 35).

A memória tem a “propriedade de conservar certas informações” (LE GOFF, 2013, p. 423). Chama a atenção que o famoso historiador francês Jacques Le Goff seja categórico ao afirmar que a memória conserva certas lembranças. Por experiência, sabemos que a memória

---

<sup>12</sup> Há também pesquisadores que diferenciam memória coletiva e memória histórica. Porém, apoiando-nos em Montenegro (2001), acreditamos que memória e História são inseparáveis. Por este motivo, optamos por não ressaltar a categorização da memória como memória histórica.

não retém todas as informações às quais somos expostos. Se assim fosse, teríamos algum problema como o do senhor S., alguém que nada esquecia, examinado por Alexander Luria (LURIA, 1979) e mencionado por Rossi (2010).

O procedimento usado por S. garantia-lhe o armazenamento de todas as memórias, ao passo que a frase mais simples lhe suscitava uma cadeia quase infinita de lembranças e S. perdia, uma após a outra, muitas oportunidades. O personagem, então, se torna um profissional da memória como artista de variedades. Devido à sua peculiaridade, S. retinha tudo o que apreendia de modo acumulativo. O fato de não conseguir selecionar o que não esquecer – ou pelo menos tentar fazer isso – provocava uma séria confusão em S. O homem ficava perdido em suas memórias, sem saber como usá-las (PAIVA, 2016, p.24).

O caso do senhor S. evidencia um aspecto inerente à memória que não pode ser negligenciado, ainda que, muitas vezes, seja deplorado, assim como fazemos com o envelhecimento ou com a morte: “é uma das faces do inelutável, do irremediável” (RICŒUR, 2007, p. 435). Em vez disso, o esquecimento precisa ser entendido e considerado como parte crucial da memória e até mesmo como um mecanismo de seleção que as operações mnemônicas fazem para não termos o mesmo fim do senhor S. O esquecimento ocorre de forma voluntária ou involuntária. Se é involuntário, certamente é porque “como pássaros que só põem ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio (CERTEAU, 2014, p. 150).

Por outro lado, o esquecimento voluntário mostra que a memória não é um repositório de lembranças e, tampouco, um lugar onde não há disputa. “É, pelo contrário, um processo ativo de busca de significado que reestrutura os elementos a serem lembrados de forma a conservá-los, reordená-los ou excluí-los” (NUNES, 2003, p. 14). A função social que alguém desempenha no interior de um grupo condiciona o esquecimento voluntário, por exemplo (BOSI, 1994).

Seja o esquecimento voluntário ou não, Joël Candau afirma que “esquecer é uma necessidade” e, apesar de definir o esquecimento como “inimigo da memória”, pondera que

A memória esquecida, por consequência, não é sempre um campo de ruínas, pois ela pode ser um canteiro de obras. O esquecimento não é sempre uma fragilidade da memória, um fracasso da restituição do passado. Ele pode ser o êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou os membros de um grupo fazem de si próprios. (CANDAU, 2014, p. 127).

Do ponto de vista historiográfico, a memória é um objeto da História e um nível elementar de elaboração histórica (LE GOFF, 2013).

(...) o objeto da história é bem este sentido difuso do passado, que reconhece nas produções do imaginário uma das principais expressões da realidade histórica, nomeadamente de sua maneira de reagir perante seu passado. Mas esta história indireta não é a história dos historiadores, a única que tem vocação científica (LE GOFF, 2013, p. 51).

O que a passagem acima quer dizer é que não devemos tomar a memória como expressão última da História, da perspectiva acadêmica. Antes, pois, operar com essas memórias, elegendo-as como fontes, entre tantas outras possibilidades. Provocar o cotejamento dessas e de outras fontes é tarefa de primeira hora do historiador – ou de quem se utiliza de seus afazeres na pesquisa científica. Afinal, a memória não é capaz de, sozinha, dar salvaguarda ao evento histórico. Assim como está suscetível ao esquecimento, a memória pode ser falseada ou inventada. Ao fim e ao cabo, como nos lembra Certeau, a mobilização da memória “(...) é indissociável de uma alteração. Mais ainda, a sua força de intervenção, a memória obtém de sua própria capacidade de ser alterada” (CERTEAU, 2014, p.150).

Pensando nas memórias como possíveis fontes, a partir da metodologia que detalharemos abaixo, a História Oral, escutamos professores e alunos que fizeram parte, em algum momento, do curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ entre os anos de 2001 e 2019. As fontes que pudemos criar representam uma pluralidade de visões e procuramos explorá-las, compreendê-las e produzir novos saberes a respeito delas (GALVÃO, 2011).

Cabe também alertar sobre a necessidade de diferenciar memórias de documentos. Clarice Nunes faz essa diferenciação ao dizer que

(...) há uma certa resistência dos historiadores dessa peculiaridade<sup>13</sup>, preferindo considerar as memórias como documentos localizados na cabeça das pessoas e não nos arquivos públicos. Ao fazê-lo empurram as memórias para um modelo textual. Compreendidas como texto, elas se tornam uma espécie de objeto. Mas as memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que as distingue do conhecimento. Se o conhecimento nos parece de forma contingente, as memórias são indissolúvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros (NUNES, 2003, p. 15. Grifo nosso).

Um quarto aspecto da memória é caro a este trabalho. A memória possui uma função de compartilhamento (NEVES, 2004). Em tempos em que está estabelecido um processo de desenraizamento, provocado por uma obsessão pela vivência do presente, e está instalada uma

---

<sup>13</sup> A peculiaridade a que Nunes se refere é o sentido específico que a memória tem de assumir para ser considerada como uma fonte histórica.

“crise de paradigmas” (JANOTTI, 2010), a função de compartilhamento se torna resistência ante o esquecimento.

A identidade, além de seus aspectos estritamente individuais, apresenta uma dimensão coletiva, que se refere à integração do homem como sujeito do processo de construção da História. A História, como processo, é compartilhamento de experiências, mesmo que inúmeras vezes sob a forma de conflitos. A memória, por sua vez, como um dos fatores presentes no resgate da história compartilhada, é esteio da identidade (NEVES, 2004, p. 113).

Por fim, ressaltamos o lugar temporal das memórias quando evocadas. Ao se dedicar ao estudo da história das memórias, Henry Rousso (2006) coloca como questão a necessidade de pensar o lugar da História Oral ou das fontes orais para seu objetivo. Embora o tema de estudo do autor francês seja diferente do nosso, a constatação ali feita nos serve igualmente no que concerne a uma verificação simples, cabendo, de nossa parte, uma adequação: o sujeito que autoriza o acesso às suas memórias, quando arguido, “não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade” (ROUSSO, 2006, p. 98). Ou seja, o que as memórias emanam são lembranças de um passado no tempo presente.

Dessa forma, ganha importância a escolha de uma metodologia de pesquisa que conduza nossa investigação, pautada na valorização da memória de nossos entrevistados. Ao mesmo tempo, precisamos que esses procedimentos metodológicos nos guiem a pensar nessas questões que a História do Tempo Presente insiste em nos colocar – e também em questões outras que surgiram em outros momentos. Assim, na seção seguinte, discorreremos sobre a opção metodológica que fizemos e que julgamos ser a que melhor se adequa às necessidades desta pesquisa.

#### **1.4 História Oral e História Oral em Educação Matemática**

O marco temporal que estabelecemos para este trabalho nos deu a possibilidade de conversar pessoalmente com sujeitos cujas trajetórias, em algum período, se cruzaram com a da licenciatura em Matemática da UFSJ. Porém, como salienta Joël Candau, “um grupo pode ter os mesmos marcos memoriais sem que por isso compartilhe as mesmas representações do passado” (CANDAU, 2014, p. 35). Pensando nisso, ouvimos as narrativas de algumas pessoas em algum momento vinculadas ao curso pesquisado e produzimos fontes ao entrevistá-las. Entendemos essas fontes como indispensáveis justamente por proporcionarem múltiplos pontos



de vista e por representarem uma pluralidade de sujeitos que compuseram o curso de licenciatura em Matemática da UFSJ.

Querer contar com os testemunhos de pessoas que participaram, na condição de docentes<sup>14</sup> ou discentes do curso, durante o período estabelecido, não nos fez – e nem poderia fazer – excluir outros tipos de fontes. Pelo contrário, isso nos motivou a procurar conhecer nosso objeto de investigação também em outros meios. Nosso objetivo, com isso, não foi comparar os relatos dos entrevistadores com documentos escritos, como juízes, em busca de uma verdade incontestável. Nossa intenção foi realizar o cotejamento de diversas fontes para construir nossa narrativa sobre a formação de professores de Matemática na licenciatura da Universidade de São João del-Rei.

Outro ponto importante para a investigação foi definir uma metodologia que se adequasse às nossas necessidades de trabalhar com essa pluralidade de fontes sem, contudo, hierarquizá-las. Marc Bloch já chamava a atenção para a necessidade de considerar fontes de várias naturezas e quanto à importância de cada uma quando advogava que “(...) muitos outros vestígios do passado nos oferecem um acesso do mesmíssimo nível. É o caso, em sua quase totalidade, da imensa massa de testemunhos não escritos, e até de um bom número de escritos” (BLOCH, 2001, p. 72).

Essa escolha metodológica a que nos referimos foi feita ainda durante a redação do projeto de pesquisa apresentado por ocasião do processo seletivo de ingresso no doutorado. Portanto, as entrevistas que os colaboradores se dispuseram a nos conceder foram realizadas com base na metodologia da História Oral. “A História Oral, segundo nossa perspectiva, é uma trama metodológica disparada pela oralidade, em situações de entrevistas, mas não restrita à oralidade (o que implica em diálogo com fontes das mais diversas naturezas)” (GARNICA; BARALDI, 2021, p. 10).

Segundo Garnica (2004), a História Oral começou a se destacar em meados da década de 1960/70 e visa tratar o “acontecimento social” sem nenhuma tentativa de “coisificá-lo” ou de “factualizá-lo”, sem qualquer classificação precedente. Ao invés disso, procura abrir “planos discursivos de várias memórias”, levando em conta as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza.

Em um livro, cuja primeira edição data de 1996, Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado levantam uma discussão em torno da definição de História Oral. As autoras questionam se, afinal, ela pode ser tomada como puramente uma técnica, como uma disciplina ou como

---

<sup>14</sup> Alguns docentes exerceram, também, funções ligadas à gestão da licenciatura em Matemática ou da própria UFSJ.

uma metodologia. Apesar de existirem, naquela época, pessoas que conferiam à História Oral o *status* de técnica ou de disciplina, as pesquisadoras preferiam concebê-la como uma metodologia. Entender a História Oral como metodologia, em detrimento das outras duas concepções, é importante para definir os rumos dela a partir daí. Em edições posteriores do livro, as outras duas posturas, para as pesquisadoras, continuaram a ser vistas como empobrecedoras para a área de estudos, com a abertura de espaço para supostos críticos de suas fragilidades. “Passou a época da marginalização da história oral. Hoje ela integra currículos e experiências de muitas comunidades e grupos sociais” (AMADO; FERREIRA, 2006, p. xviii).

Segundo Garnica,

Pensar a história oral como metodologia [...] não significa reduzi-la a uma prática de coleta e arquivamento de informações. Significa, sim, pensar em regras de ação – associadas, como pretendia também Descartes, a uma ideia de eficácia – e fundamentá-las teórico-filosoficamente, analisando situações, propondo táticas e estratégias (no sentido que lhes dá Certeau), testando seus limites, esclarecendo tanto quanto possível o campo epistemológico e axiológico no qual estão assentadas (GARNICA, 2004, p. 154).

Aspecto importante da História Oral é a evocação da subjetividade dos depoentes. Segundo Paul Thompson (1992), uma das potencialidades da História Oral, se não a maior delas, é a criação, em maior extensão do que no caso de outras fontes, de vários pontos de vista originalmente postos em meio a uma realidade complexa e multifacetada, o que Garnica (2008) nomeia como enunciação em perspectiva. Portelli (1991) propõe que o que as fontes orais têm a oferecer ao historiador é exatamente a subjetividade do expositor. As fontes orais não relatam apenas o que foi feito pelas pessoas, mas deixam escapar também o que os sujeitos queriam que fosse feito, o que pensavam estar fazendo e o que acreditavam fazer.

Nesse sentido, o indivíduo é tomado como valor para a História Oral, por sua capacidade de *totalização* (ALBERTI, 2004). Isso vai além de considerá-lo um ente valorizado em nossa cultura individualista. Assim, a História Oral pode representar uma opção totalizadora para nossos objetivos nesta investigação à medida que a centralidade do indivíduo<sup>15</sup> ocupa o lugar deixado pela fragmentação de documentos escritos. Isso pode nos ajudar em nossa tarefa “como compensação totalizadora à segmentação e ao nivelamento em todos os domínios” (ALBERTI, 2004, p. 21).

---

<sup>15</sup> Embora a História Oral proponha essa centralidade no indivíduo, precisamos ser cautelosos quanto ao relato desse narrador. O depoimento originado não deve ser tomado, ele próprio, como central, pois, se assim acontecesse, estaríamos contrariando um dos pontos que parecem consensuais entre os memorialistas no que tange à igualdade entre os diversos tipos de fonte.

Apoiados nas considerações de Alessandro Portelli (2016), a valorização do indivíduo nos convida a encarar a História Oral, além de uma metodologia em constante movimento, como um exercício de escuta ou, de maneira mais literal, entendendo-a como uma *arte da escuta*. Nas palavras do próprio historiador italiano,

A história oral, então, é primordialmente uma *arte da escuta*. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original<sup>16</sup>, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas. É comum, aliás, que a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador consideram historicamente relevante. (PORTELLI, 2016, p. 10).

Para Meihy (2002, p. 20-21),

a necessidade da história oral se fundamenta no direito de participação social, e nesse sentido, está ligada ao direito de cidadania. Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica da vida coletiva.

Entretanto, é necessário termos atenção para algumas questões que podem vir à tona. Pensar – ou prever – tais situações pode auxiliar a evitar “armadilhas” e evitar a fazer mau uso da História Oral. Segundo Galvão e Lopes (2010, p. 77),

Primeiro, há a imprevisibilidade e o não controle da situação, o que requer do pesquisador disposição e habilidade de escuta. [...] Outra questão que merece ser pensada é o retalhamento da voz do sujeito, necessário à operação historiográfica. [...] Ao lado do retalhamento necessário, é preciso manter, na medida do possível, a inteireza de cada depoimento. [...] Também merece destaque o cruzamento de fontes. Ao utilizar outros documentos, o historiador corre menos o risco de considerar as entrevistas como a “voz” daqueles que não podem falar. Além disso, a consulta a outras fontes ajuda a formular as questões das entrevistas e compreender suas respostas.

No Brasil, a História Oral ganhou notoriedade na década de 1990, tendo se expandido mais ainda após a criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994 (AMADO; FERREIRA, 2006). Amado e Ferreira (2006) nos apresentam uma história sempre em construção<sup>17</sup> (pois o objeto histórico é fruto de uma elaboração) e proporcionam a oportunidade de interligar a pesquisa empírica à reflexão teórico-metodológica. Utilizando-a, queremos esquadriñar a memória individual e coletiva, buscando acontecimentos não registrados em

<sup>16</sup> A agenda original mencionada por Portelli diz respeito às provocações previamente pensadas e preparadas pelo entrevistador. Para o pesquisador, essa agenda inicial do entrevistador – a quem ele chama de historiador – deve corresponder à do narrador. Ainda assim, o que um quer saber pode não ser, necessariamente, o que o outro quer contar.

<sup>17</sup> É importante ressaltar que é possível mobilizar a História Oral também em trabalhos que não sejam efetivamente historiográficos.

documentos escritos e, assim, evidenciar as ausências, associando esses acontecimentos a eventos da vida pública e privada. Nessa direção, segundo Garnica e Souza (2012, p. 98-99), buscamos estabelecer “‘versões’ que compõem cenários possíveis e preservam vozes muitas vezes alternativas e dissonantes aos ‘fatos’ históricos”.

No âmbito da Educação Matemática, no entendimento de Garnica (2006), além de a História Oral ser um método de pesquisa qualitativo, a escolha dessa metodologia traz consigo algumas implicações importantes.

(...) optar pela História Oral, portanto, é optar por uma concepção de História e reconhecer os pressupostos que a tornaram possível. É inscrever-se num paradigma específico, é perceber suas limitações e suas vantagens e, a partir disso, (re)configurar os modos de agir de maneira a vencer as resistências e ampliar as vantagens. Portanto, não se trata simplesmente de optar pela coleta de depoimentos e, muito menos, de colocar como rivais a escrita e a oralidade. Trata-se de entender a História Oral na perspectiva de, face à impossibilidade de constituir “A” história, (re) construir algumas de suas várias versões, aos olhos dos atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais, nesse processo, as memórias desses atores – via de regra negligenciados –, sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância de fontes primárias, de arquivos, de monumentos, dos tantos registros possíveis (GARNICA, 2006, p.89).

No nosso caso, particularmente, estamos vinculados a um grupo de pesquisa intitulado “Grupo História Oral e Educação Matemática” (Ghoem). O Ghoem foi criado em 2002 a partir da reunião de pesquisadores cujo ponto em comum era o interesse pelas potencialidades da História Oral como aporte metodológico. Desde então, o grupo incorporou novos projetos, cresceu numericamente e adquiriu novos interesses. Mesmo assim, ainda permanece com seu objetivo inicial inalterado de explorar os limites da História Oral em trabalhos da Educação Matemática. Um dos principais modos de mobilizá-la é por meio do projeto intitulado *Mapeamento (histórico) da formação e atuação dos professores que ensinam/ensinaram Matemática* – em que está inserida esta investigação. Entre inúmeros trabalhos já publicados em diversos meios de divulgação, o projeto do Mapeamento originou dois livros (GARNICA, 2014; GARNICA & BARALDI, 2021) que se propõem a divulgar e discutir pesquisas integrantes do projeto.

Os integrantes do Ghoem concordam que, dada a natureza fluida da pesquisa qualitativa, por meio da qual os procedimentos a serem adotados vão se moldando de acordo com os dados dos quais o pesquisador dispõe, não é possível estabelecer um regulamento sobre a utilização da História Oral nas pesquisas em Educação Matemática. Em lugar disso, busca-se por uma regulação metodológica.

“Regular diz do dirigir, regradar, estabelecer e facilitar por meio de disposições. “Regulamentar” fala da sujeição a regulamentos. Sendo intencional, visando a uma finalidade, a pesquisa – como qualquer outra esfera da vida humana – pede por critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos, organize e ordene – ao menos minimamente – o caótico. (GARNICA, 2008, p. 159).

Essa postura abre espaço para duas práticas que consideramos importantes para uma investigação que se propõe a lançar mão da História Oral como aporte metodológico. A primeira delas diz respeito a uma produção acadêmica coletivamente discutida e analisada. Os trabalhos são frequentemente relidos e novos olhares propõem novas questões ou lançam luzes sobre antigos problemas. Esse posicionamento coletivo também nos deixa à vontade para utilizar a primeira pessoa do plural não como uma humildade disfarçada ou como uma forma de dividirmos nossa responsabilidade. Trata-se de ressaltar que nossas apropriações são resultado do esforço de um coletivo de pesquisadores que, em seus trabalhos, têm contribuído para que avaliemos a História Oral como um método de pesquisa adequado, importante e produtivo para a Educação Matemática (GARNICA, 2003; GARNICA, 2008).

A segunda prática é uma constante crítica da própria metodologia. Isso acarreta várias formas de mobilizar a História Oral, verificar suas limitações e suas vantagens. Ou seja, o que há é uma metodologia em trajetória em que “os modos de ação e o pensar sobre esses modos vai se constituindo ao mesmo tempo em que investigações específicas vão sendo desenvolvidas” (GARNICA, 2004, p. 5). Por exemplo, para este trabalho, foi indispensável repensar a forma de realizar as entrevistas, devido ao advento de uma pandemia surgida no fim de 2019, no fim do primeiro ano do curso de doutorado, e que dura até os dias atuais. Em decorrência dela, foi preciso realizar a maioria das entrevistas sem encontros presenciais.

Apesar de já poder ser uma realidade há algum tempo, a entrevista à distância sempre foi preterida em relação à presencial – a presença no mesmo ambiente físico sempre pareceu contribuir para criar um clima de confiança entre entrevistado e entrevistador. Contudo, fomos levados a repensar sobre tal prática e a refletir sobre a validade, quais poderiam ser as vantagens, desvantagens, os potenciais problemas que poderiam advir da realização das entrevistas virtualmente, pois não tivemos escolha neste trabalho<sup>18</sup>.

De uma maneira geral, a História Oral pôde nos proporcionar acesso a testemunhos capazes de lançar luzes a aspectos não evidenciados nos documentos escritos. A essas narrativas damos o mesmo tratamento que às fontes escritas ao tentar interpretá-las, compreendê-las e

---

<sup>18</sup> Aspectos relacionados à entrevista à distância serão tratados mais detalhadamente nas páginas seguintes, quando discutiremos sobre os caminhos percorridos até a finalização deste texto.

articulá-las para, assim, construir nossa história da formação institucional dos professores de Matemática da UFSJ<sup>19</sup>. Baseando-nos em Gomes (2012), podemos afirmar que “nenhum tipo de documento retrata o que *verdadeiramente* se passou” (p. 128, grifos do original) e, tampouco, os depoimentos orais são donos de tal veracidade. Assim sendo, procuramos não dar mais valor a um tipo de fonte mais do que a outro, pois

Entende-se que a História Oral gera fontes historiográficas e que o pesquisador, ao analisar essas fontes, pode estabelecer uma versão acerca do contexto abordado pelas fontes (criando, portanto, outra fonte). Num trabalho analítico dessa natureza, uma grande variedade de recursos/fontes (e, conseqüentemente, de pontos de vista) é mobilizada além dos depoimentos orais. Os pontos de vista (as verdades do sujeito e das outras fontes disponíveis) são postos em diálogo, sem que uma fonte seja valorada de modo diferenciado, posto que cada um desses recursos abre a possibilidade de conhecer perspectivas alternativas, ainda que, não poucas vezes, conflitantes. (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 237).

Considerando a importância de trabalhar também com outros tipos de fontes, mobilizamos os seguintes documentos escritos: os três projetos pedagógicos da licenciatura plena em Matemática elaborados até hoje<sup>20</sup>; programas das disciplinas do curso de Matemática da UFSJ no período em foco; legislação educacional; atas do colegiado do curso de licenciatura em Matemática<sup>21</sup>; e materiais produzidos por professores e alunos, tais como relatórios de estágio supervisionado.

Para Cellard (2010, p. 295),

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. [...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

<sup>19</sup> De acordo com Gomes (2019, p. 31), “a formação e a atuação de professores de Matemática precisam ser percebidas como um processo contínuo, que ultrapassa a vivência nas instituições acadêmicas e as prescrições para o preparo profissional dos professores”.

Concordando com a autora, entendemos que investigar a formação **institucional** de professores de Matemática não é o mesmo que investigar a formação de professores de Matemática, ainda que nesta pesquisa vislumbremos a possibilidade de tocar em pontos concernentes à formação não institucional dos sujeitos que pretendemos entrevistar. Desse modo, optamos por demarcar, ao longo de todo o texto, que esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como se deu a formação acadêmica, ou seja, em uma licenciatura plena, que formou, e ainda forma, professores de Matemática para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio.

<sup>20</sup> Há um primeiro projeto pedagógico, redigido em 2003, para subsidiar as ações desenvolvidas no âmbito da então recém-criada licenciatura em Matemática da UFSJ. O segundo projeto foi feito em 2011, em substituição ao projeto inicial, alinhando a trajetória acadêmica do licenciando a exigências legais e retirando conteúdos considerados obsoletos (como noções iniciais de informática), mas que, no momento de criação do curso, eram necessários. Por fim, o terceiro projeto data de 2019 e visa a atender às exigências da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 1º/07/15.

<sup>21</sup> O colegiado do curso de Matemática da UFSJ é um órgão deliberativo composto pelo coordenador do curso, pelo vice coordenador, três membros do Departamento de Matemática e Estatística da UFSJ e por um membro discente designado por seus pares. A função da comissão é ser uma instância que pensa a estrutura administrativa do curso.

Sabendo disso, consideramos, ao analisar os documentos escritos acima citados, as condições de produção e a intencionalidade de cada um, de acordo com o que propõe Le Goff (2013).

### **1.5 O caminho percorrido inicialmente**

O Programa de Pós-graduação da UFMG exige que o candidato ao curso de doutorado elabore um projeto de pesquisa – ou, pela limitação do número de laudas da seleção, uma intenção de pesquisa, uma espécie de “pré-projeto”. Antes de ingressar, eu<sup>22</sup> havia pensado na possibilidade de investigar a história do ensino de Matemática de um colégio tradicional da cidade de Belo Horizonte, conhecido pela excelência. Além disso, muitos alunos, para ingressarem no educandário, eram submetidos a uma rigorosa e concorrida seleção, a qual contava com uma prova de Matemática. Pensei nessa possibilidade também a partir do contato de pesquisas como as de Ana Rafaela Ferreira (FERREIRA, 2016), Kelly Melillo (MELILLO, 2018) e Renata Alves Costa (COSTA, 2021) – todas orientadas pela professora Maria Laura Magalhães Gomes e que realizaram uma investigação de natureza histórica.

Antes, para testar como seria a receptividade à minha pesquisa, escrevi um artigo sobre os materiais relativos ao ensino de Matemática presentes em um laboratório do colégio e o submeti à análise e aprovação por parte da administração escolar. O resultado foi a constatação da existência de uma enorme burocratização na instituição, que poderia se tornar um entrave, dependendo dos rumos que a pesquisa tomasse. Além disso, houve pedidos de modificações no artigo que, a meu ver, mais o tornariam uma propaganda das boas práticas do colégio do que contribuiriam para seu objetivo de sistematizar o que fora e o que não fora encontrado no local, levando em consideração materiais físicos, pessoas e concepções acerca do ensino de Matemática. Após essa experiência, mesmo sabendo da facilidade de residir em Belo Horizonte e ter como contexto para a pesquisa um colégio da capital mineira, concluí que era melhor não continuar por esse caminho. A proximidade geográfica poderia não representar facilidade para a execução do projeto.

Outra proposta de investigação em meu horizonte era a de, em certa medida, continuar a investigação do mestrado, voltada para a formação de professores de Matemática no curso de

---

<sup>22</sup> Nesta seção e na próxima, o leitor perceberá que o uso de verbos na primeira pessoa do singular e do plural será uma marca forte presente no texto. Essa escolha teve como objetivo indicar movimentos individuais do autor ou movimentos resultantes de uma construção coletiva. Nesse caso, as interações ocorreram, majoritariamente, a partir das orientações realizadas, discussões no grupo de pesquisa ou de intercâmbios com os próprios colaboradores.

Ciências da Funrei (PAIVA, 2016). Havia a possibilidade de dar prosseguimento à investigação estudando esse aspecto no curso de licenciatura em Matemática da UFSJ – instituição originada a partir da Funrei –, criado em 2001. Essa foi a minha decisão e, portanto, ingressei no doutorado com o projeto de investigar o curso da UFSJ, sob a orientação da professora Maria Laura. Além de cursar as disciplinas, no primeiro ano precisei reelaborar o projeto de pesquisa apresentado na seleção. Para isso, dentre outras coisas, eu precisaria reunir mais documentos institucionais sobre o curso do que dispúnhamos até aquele momento. Retornei à coordenação do curso de Matemática em busca dos projetos pedagógicos e outros documentos. Chegando ali, pude conversar melhor com a vice coordenadora, à época a professora Flávia Cristina Figueiredo Coura. Ela me indicou alguns documentos e sugeriu, também, a possibilidade de consulta aos relatórios de Estágio Supervisionado produzidos pelos alunos do primeiro currículo do curso de licenciatura<sup>23</sup>. Gostei da sugestão, mas, para os meus objetivos de reescrever o projeto, essa não era uma prioridade. Resolvi deixar a tarefa para depois.

Ainda em 2019, no início dos trabalhos da pesquisa, tive a oportunidade de participar de um evento acadêmico que considero marcante para o andamento da investigação. Refiro-me ao encontro anual do Ghoem, realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Rio Claro, realizado no dia 31 de maio de 2019<sup>24</sup>. Naquela ocasião, recebi pareceres escritos das professoras Heloisa da Silva e Iara Leticia Leite de Oliveira. Ambas fizeram uma leitura crítica do texto e apontaram caminhos para a continuidade da investigação. As intervenções orais de outros participantes do encontro contribuíram para definir como objeto de investigação a história da formação de professores de Matemática no curso de licenciatura da UFSJ.

Com a reformulação do projeto em andamento, minhas atenções se voltaram para os colaboradores da pesquisa, aqueles e aquelas que me concederiam entrevistas e compartilhariam suas memórias conosco. Na cidade de São João del-Rei, pude vislumbrar potenciais colaboradores – professores e ex-alunos – que tinham ou têm alguma ligação com o curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ no período de interesse. Adicionalmente, procurei a coordenação do curso para manifestar meu desejo e, prontamente, obtive a anuência da instituição. Na produção de fontes a partir da oralidade, uma possibilidade estava em alguns professores que participaram da criação do curso e atuaram em seus primeiros anos. Muitos desses docentes foram meus professores na licenciatura em Matemática – o que facilitou meu

---

<sup>23</sup> O Capítulo 4 desta tese discute os currículos da licenciatura em Matemática.

<sup>24</sup> Até o momento da qualificação, o encontro anual de 2019 foi o último ocorrido na modalidade presencial.



trabalho – e ainda lecionam na instituição atualmente<sup>25</sup>. Contudo, a relação de entrevistados demorou algum tempo para ser completada, pois era preciso levantar outros nomes: ex-alunos, funcionários e outros docentes da instituição cujas trajetórias na licenciatura em Matemática não foram concomitantes à minha e, que, portanto, eu não conhecia.

O fato de o período pesquisado ser próximo àquele no qual a pesquisa era conduzida implicou um número grande de opções para as entrevistas. Por isso, foi necessário definir alguns critérios para a escolha dos colaboradores. Em conversa com minha orientadora, ficou decidido que convidaríamos: professores que já haviam lecionado no curso e sido seus coordenadores; ex-alunos que se tornaram professores da Universidade; e outros cuja experiência na graduação incluiu outras atividades além de cursar as disciplinas necessárias. Contatamos também uma funcionária da coordenação que trabalha na administração desde 2004 e um professor de outro departamento, que lecionou Física na licenciatura estudada até se aposentar, cuja trajetória se confunde com a história da UFSJ e das instituições que a antecederam.

Após essa definição, solicitamos aos docentes que conhecíamos a indicação de ex-alunos que poderiam colaborar conosco. Nesse momento, cabe-nos ressaltar o apoio da professora Viviane Cristina Almada de Oliveira, que nos ajudou a pensar em nomes, dispôs-se a fazer a apresentação inicial de nossa proposta e nos colocou em contato direto com potenciais entrevistados. Tendo Viviane indicado nomes de alunos e Flávia Coura os meios de contato com professores, conseguimos um apoio valioso, caracterizando o processo que Garnica, Fernandes e Silva (2011, p.235) denominam *critério de rede*. Em outras palavras, “um colaborador sugere ao pesquisador a pertinência do depoimento de outra pessoa” (GARNICA, 2004, p.102). Não somente as docentes citadas – mas sobretudo elas – nos sugeriram possíveis colaboradores<sup>26</sup>.

Naquele momento de reelaboração do projeto, ainda não era possível entrevistar pessoas ligadas à licenciatura da UFSJ, pois, para isso, seria necessário obter autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) da UFMG, que só poderia ser solicitada depois da aprovação do projeto reformulado. Em novembro de 2019, chegamos à redação final do texto a ser

---

<sup>25</sup> A exceção é o professor Marco Túlio Raposo, que se aposentou em 2012.

<sup>26</sup> Porém, há que se ter cuidado com o critério de rede. Não devemos nos restringir a ele para não correremos o risco de deixar de considerar a multiplicidade de olhares sobre o mesmo objeto de pesquisa, já que muitas indicações vêm por afinidade de quem indica. O critério de rede, usado como o único para selecionar colaboradores, pode eleger para a pesquisa pessoas que compartilham da mesma visão e que, conseqüentemente, terão visões semelhantes. Visões destoantes e, muitas vezes, conflitantes convivem e, na História Oral, têm o papel fundamental de proporcionar pontos de vista variados sobre o mesmo fato. Pensando nisso, acatamos, também, sugestões de outras pessoas.

encaminhado ao parecerista convidado, o professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, da Faculdade de Educação da UFMG.

Com o parecer emitido e devidamente registrado na secretaria da pós-graduação, preparávamo-nos para conseguir autorização do Coep para colher as narrativas de nossos colaboradores. Todavia, um evento inesperado atrasou algumas partes de nosso planejamento: a emergência da pandemia da covid-19.

### **1.6 No meio do caminho tinha uma pandemia**

A pandemia foi provocada por um novo coronavírus, surgido no final de 2019 e batizado como SARS-CoV-2. A doença causada por ele ficou conhecida como covid-19 e invadiu nossos lares e nossas vidas. Durante algum tempo, ainda no início de 2020, muitas atividades precisaram ser suspensas até que se aprendesse mais sobre como lidar com a doença. Vidas de pessoas próximas foram ceifadas repentinamente e a nova realidade assustava.

Em fevereiro de 2020, o parecer de aprovação elaborado pelo professor Taborda foi encaminhado ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação. Somente em junho do mesmo ano é que demos entrada no pedido de autorização do Coep para nossa pesquisa, porque, além da aprovação do referido Colegiado, a partir do parecer, foi necessária a aprovação da Câmara do Departamento de Matemática, ao qual está vinculada a orientadora do trabalho.

Mesmo sem a situação de pandemia, o trâmite pelo Coep é bastante complicado, a começar pelo local em que protocolamos o pedido de aprovação: a Plataforma Brasil, planejada para avaliar projetos de pesquisa da área da saúde, com formulários próprios para investigações dessa natureza e pouca conexão com pesquisas da área de Ciências Humanas que envolvam seres humanos. É comum o projeto baixar em diligência na primeira vez em que é analisado e foi o que aconteceu em nosso caso. Em setembro de 2020, o primeiro parecer com as pendências para adequações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi emitido e, naquele mesmo mês, realizamos uma nova submissão.

Demorou quase cinco meses para o projeto ser reanalisado e as entrevistas serem autorizadas. Quando isso aconteceu, já estávamos em 2021 e era urgente realizá-las. Os nomes dos mesmos professores apareciam como sugestões com certa constância e todos eles, com exceção de um professor ligado à Matemática Pura, mas que conduz projetos de extensão da área de Ensino, vinculam-se à área da Educação Matemática. Nossa tentativa inicial foi de entrevistar todos os professores do Demat que passaram pela coordenação do curso, mas houve

uma docente que não retomou os contatos iniciais que com ela havíamos estabelecido – trata-se da única professora que coordenou o curso e não se insere na área da Educação Matemática.

Muitos foram os discentes indicados para participar da pesquisa, de modo que foi preciso escolher somente alguns entre eles. O critério que usamos na escolha foi, primeiramente, selecionar estudantes de todas as fases do curso. Em seguida, em uma segunda filtragem, procuramos discentes que não se limitaram a cursar as disciplinas obrigatórias em suas trajetórias. Nossa intenção, nesse segundo momento, foi obter relatos que mencionassem as várias atividades do curso de Matemática, a partir das experiências dos estudantes que tiveram a oportunidade de aproveitá-las.

No fim, contamos com discentes indicados por professores, ex-alunos que se tornaram professores da UFSJ, estudantes medalhistas de olimpíadas do conhecimento, que participaram de projetos de iniciação científica ou de extensão, de destacada atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e estudantes da primeira turma da licenciatura em Matemática da instituição – esses últimos concordaram em participar coletivamente da pesquisa. São pessoas que se deslocavam diariamente de suas cidades para frequentar as aulas, que precisaram se mudar para São João del-Rei, e moradores locais. Constam alunos que concluíram o curso no tempo previsto, pessoas que necessitaram de períodos complementares para findarem seus estudos e alunos que iniciaram a formação na licenciatura em Matemática, mas que não a concluíram na instituição. Fazem parte, ainda, licenciados que, ao se graduarem, tiveram na docência em Matemática sua atividade profissional principal, que fizeram da docência uma atividade complementar à que já exerciam e também alguns que abandonaram a ideia de ser professor e passaram a exercer outras profissões.

A tabela a seguir nos fornece um panorama da relação final dos entrevistados.

Tabela 1 – Dados sobre os colaboradores da pesquisa

	Nome	Vínculo com o curso	Ano de formatura na instituição	Graduação cursada na instituição	Período de vínculo com a instituição como docente	Período de vínculo com a instituição como discente	Data/hora da(s) entrevista(s)	Local de realização da entrevista	Duração da(s) entrevista(s)
1	Romélio Mara Alves Souto	Professora e uma das proponentes do curso.	Não se aplica	Não se aplica	1997 - atual	Não se aplica	19/02/2021 10h 23/02/2021 20h30	Microsoft Teams	1h 59min 1h 28min
2	Francinildo Nobre Ferreira	Professor e um dos proponentes do curso.	Não se aplica	Não se aplica	1989 - atual	Não se aplica	28/03/2021 15h	Google Meet	1h 46min
3	Flávia Cristina Figueiredo Coura	Professora e coordenadora do curso	Não se aplica	Não se aplica	2009 - atual	Não se aplica	11/03/2021 19 h	Microsoft Teams	1h 54min
4	Viviane Cristina Almada Oliveira	Professora e ex-coordenadora do curso	Não se aplica	Não se aplica	2003 - atual	Não se aplica	15/02/2021 14h 17/02/2021 14h	Microsoft Teams	2h 36min 2h 49min
5	Fabíola de Oliveira Miranda	Professora e coordenadora do curso	Não se aplica	Não se aplica	2015 - atual	Não se aplica	13/08/2021 14h	Google Meet	1h 15min
6	Marco Túlio Raposo	Ex-Pró-reitor de Ensino de Graduação e ex-	1971	Licenciatura curta em Ciências	1966 - 2012	1969 - 1971 1976 - 1978	18/02/2021 14h	Microsoft Teams	2h 46min

		professor de Física				1980 - 1982			
7	Gustavo Terra Bastos	Professor e ex-aluno do curso	2010	Licenciatura em Matemática	2015 - atual	2007 - 2010	28/06/2021 15h30	Google Meet	59min
8	Gheyza Ferreira da Silva	Professora e ex-aluna do curso	2006	Licenciatura em Matemática	2015 - atual	2003-2006	08/07/2021 17h	Google Meet	1h 57min
9	Neila Mara Gomes	Ex-aluna	2006	Licenciatura em Matemática	Não se aplica	2003 - 2006	16/02/2021 18h	Microsoft Teams	1h 13min
10	Flávia Moraes Simões	Ex-aluna	2013	Licenciatura em Matemática	Não se aplica	2009 - 2013	14/02/2021 10h	Residência da entrevistada	1h 09min
11	Júlio César de Resende Melo	Ex-aluno	2018	Licenciatura em Matemática	Não se aplica	2015 - 2018	15/02/2021 10h	Microsoft Teams	1h 50min
12	Walter Luis Moura	Ex-aluno	2018	Licenciatura em Matemática	Não se aplica	2015 - 2018	16/02/2021 10h	Microsoft Teams	1h 45min
13	Keityelle dos Santos Carvalho	Ex-aluna	2018	Licenciatura em Matemática	Não se aplica	2014 - 2018	17/02/2021 10h	Microsoft Teams	1h 07min

Fonte: produzido pelo autor.

Quanto aos nossos convidados para a entrevista, nem todos os antigos coordenadores responderam quando os contatamos. Além disso, não foi possível contar com a participação de qualquer funcionário técnico-administrativo. Entretanto, a servidora vinculada à Licenciatura em Matemática, mostrou-se solícita em atender nossas demandas na coordenadoria e em esclarecer eventuais dúvidas que tivéssemos.

Duas entrevistas merecem destaque por características que as distinguem das usualmente produzidas para uma pesquisa com a metodologia da História Oral. A primeira é a do professor José do Carmo Toledo, falecido em 2017, ou seja, antes mesmo de esta investigação ter início. O professor Toledo foi um dos proponentes do curso de Matemática que aqui investigamos e um dos colaboradores da pesquisa que conduzimos durante o mestrado, sobre a história da formação de professores de Matemática do curso de Ciências da Funrei. Sua entrevista dessa época, ocorrida em 13 de julho de 2015, foi a que usamos. Naquele momento, o docente mencionou a criação do curso de Matemática, sua participação e as intenções de criar um espaço exclusivamente dedicado a formar professores de Matemática, surgidas no interior do corpo docente do Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação da Funrei<sup>27</sup>.

A segunda entrevista diferenciada foi a realizada coletivamente, com estudantes que fizeram parte da primeira turma da licenciatura em Matemática. Os ex-alunos ingressaram em 2002 e concluíram o curso em 2005, ou posteriormente. Após nosso contato com alguns deles, esses ex-alunos compartilharam com outros colegas, por meio de um aplicativo de mensagens eletrônicas, nossa intenção. A partir da grande aceitação e da vontade de todos participarem, solicitaram-nos a realização de uma entrevista coletiva. A condução de uma entrevista dessa natureza se mostrou desafiadora à medida que ela fugia do que era habitual para mim. Os alunos que aceitaram participar do momento de conversa coletiva foram os seguintes: Alessandra Olinda de Carvalho Cunha, Ana Paula da Silva, Antônia Beatriz de Oliveira Silva, Danielli Vilela Santos de Faria, Diogo Geraldo Rios, Eduardo Augusto de Andrade e Francilene Barbosa dos Santos Silva. A entrevista foi realizada pela plataforma *Google Meet*, no dia 06/03/2021, às 9h, e teve duração de 2h 32min.

De um modo geral, acabei percebendo que todas aquelas situações de entrevista seriam novas devido às restrições da pandemia. Somente um encontro foi presencial: a entrevista

---

<sup>27</sup> A produção intencional de fontes pela História Oral leva a que o material coletado ganhe vida própria e possa ser utilizado em investigações diferentes daquela que o originou. Evidencia-se, nesse caso, a importância de tratarmos as fontes de acordo com suas particularidades, repetindo explicações em notas de rodapé feitas em outros lugares, por exemplo, se necessário.

concedida por minha esposa, a ex-aluna Flávia Moraes Simões. Essa entrevista foi conduzida nos moldes usuais. Com a exceção dessa entrevista e da do professor Toledo, realizada durante o mestrado, todas as outras conversas se deram à distância, com a ajuda de uma plataforma virtual de reuniões.

As primeiras entrevistas foram realizadas na plataforma de reuniões adotada pela UFMG, o *Microsoft Teams*, devido às funcionalidades oferecidas, principalmente pela possibilidade de gravação. Após uma breve explicação sobre o acesso à reunião, fizemos as entrevistas. No entanto, houve alguns problemas de ordem técnica que, em algumas ocasiões, atrasaram ou interromperam momentaneamente a sessão, o que causou certo desconforto.

Por esse motivo, foi preciso testar outra plataforma, em geral mais conhecida, de reuniões virtuais – referimo-nos ao serviço operado pela *Google* chamado *Google Meet*. Havia entrevistados que não possuíam conta na plataforma *Microsoft Teams* e ficou claro que esse poderia ser um problema no momento da entrevista coletiva. Problemas técnicos e de acesso se mostravam mais fáceis de resolver em entrevistas individuais. Por isso, após as primeiras entrevistas, realizei a entrevista coletiva via *Google Meet*. Tudo ocorreu de maneira tranquila, em relação às questões técnicas, e as demais entrevistas também foram feitas pelo *Google Meet*, com o qual tinha me familiarizado em meu trabalho como professor.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada e a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A). O roteiro permitiu aos sujeitos trazer à tona suas lembranças sobre a formação de professores de Matemática na UFSJ, no período delimitado. No roteiro, procuramos incentivar cada colaborador a discorrer também sobre sua vida pessoal, formação acadêmica e atuação profissional, que constituem elementos importantes para a compreensão de nosso objeto de investigação.

De acordo com os parâmetros que vêm sendo adotados pelo Ghoem e em conformidade com alguns autores que se utilizam da História Oral, após a realização das entrevistas fizemos a transcrição do registro em áudio. Esse passo consiste num primeiro registro escrito, observando cuidadosamente o vocabulário e procurando preservar na escrita a linguagem usada. Somente após essa primeira etapa de transcrição é que demos início à textualização das entrevistas, ou seja, à produção de um texto editado, o qual sofreu adaptações com a intenção de suavizar as marcas da oralidade e se conectar à nossa questão de pesquisa, para possibilitar uma construção da história do curso de Matemática na UFSJ, no período de 2001 a 2019. Portanto, este estudo se enquadra na perspectiva da História Oral Temática (GARNICA, 2003), que se pauta em obter depoimentos significativos sobre um tema específico, diferentemente da

perspectiva denominada História Oral de Vida, que visa compreender experiências vividas pelo entrevistado sem, contudo, delinear um tema particular.

Cautelas de cunho ético não puderam ser desconsideradas para a realização das entrevistas. Antes de cada conversa com os colaboradores, lhes remetemos uma carta de apresentação inicial da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Coep e o roteiro para as entrevistas. Precedendo a realização das entrevistas, cada colaborador leu e assinou o TCLE, no qual foram apresentadas todas as condições para a realização da entrevista e foi salientada a necessidade da autorização de uso de todo o material produzido (gravação, transcrição e textualização).

Enviamos as textualizações aos colaboradores, juntamente com uma carta que solicitava sua apreciação sobre o material. Eles e elas o aprovaram ou propuseram adequações, alterações, inclusões e/ou exclusões. Além desses dois documentos, no mesmo momento, remetemos a todos uma carta de cessão de direitos dos documentos produzidos. Solicitamos aos entrevistados a autorização de divulgação de seus nomes, por meio da carta de cessão de direitos, obtendo a assinatura e a autorização de todos os participantes. Alguns sugeriram mudanças no modelo proposto para a carta de cessão, no que foram atendidos.

Tentamos estabelecer uma relação de confiança e respeito para com nossos entrevistados de modo a garantir que se sentissem à vontade para formularem questionamentos acerca do roteiro ou darem sugestões para ele, bem como para apresentarem materiais ou documentos que julgassem úteis para complementarem seus depoimentos. As datas e horários das entrevistas foram definidos, de acordo com a disponibilidade dos colaboradores.

Enquanto realizávamos as entrevistas, aflorou outra questão relacionada aos trâmites do projeto no Coep: a documentação escrita relacionada à pesquisa. Dois tipos específicos de documentos nos interessavam: as atas das reuniões do colegiado da licenciatura em Matemática da UFSJ e os relatórios de Estágio Supervisionado produzidos pelos alunos ingressantes no curso entre 2002 e 2010<sup>28</sup>. Esses documentos estavam disponíveis na sala da coordenação de Matemática, que se encontrava fechada desde o início da pandemia.

A professora Flávia Coura, na época, deixou de ser vice coordenadora do curso e assumiu a coordenação em substituição à professora Romélia Souto. Solicitei autorização do Colegiado do curso de Matemática para ter acesso aos documentos. Para expor meus motivos

---

<sup>28</sup> As turmas ingressantes entre os anos de 2002 e 2010 tinham como incumbência realizar o Estágio Supervisionado nas escolas de Educação Básica, nos termos das leis e resoluções vigentes. Ao final do Estágio, cada discente deveria produzir relatórios de sua experiência. Esse material contém memórias pessoais dos estagiários, relatórios de observação e outros materiais produzidos pelos discentes. Os alunos ingressantes a partir de 2011, em lugar dos relatórios de Estágio, deveriam produzir Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).



e esclarecer a quais documentos solicitava acesso, no dia 19 de fevereiro de 2021 participei como convidado da reunião virtual daquele órgão. O Colegiado advertiu-me sobre a necessidade de conservar o anonimato dos alunos envolvidos e citados nos referidos documentos e aprovou, por unanimidade, o acesso.

Após conseguir a liberação do acesso, precisei solicitar adentrar o espaço físico em que os documentos se encontravam, já que, devido à pandemia, o acesso às dependências da Universidade foi restringido. Dessa forma, o Comitê de Enfrentamento à covid-19 da UFSJ teve de autorizar minha entrada na sala 1.16 do Pavilhão de Aulas (PAV) do *Campus* Santo Antônio (CSA) – local onde funciona o curso e onde esses documentos estão guardados. Para a nossa surpresa, a autorização para o nosso pleito de entrar no *campus* veio acompanhada do seguinte parecer da Chefia de Gabinete da Reitoria:

1. Fica autorizado acesso às atas do colegiado por se tratarem de documentos públicos; e
2. É negada a autorização de acesso, de qualquer espécie, aos relatórios de estágio dos graduandos de qualquer época ou a qualquer outro documento de contenha dados pessoais identificáveis, baseada na Lei de Proteção de Dados Pessoas (sic).

Após a primeira negativa de acesso, por meio da professora Flávia solicitamos revisão da decisão com base na lei federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Essa regra prevê o acesso a dados como os que pleiteávamos e os artigos 4º, 7º e 11 esclarecem o seguinte:

- Art. 4º Esta Lei não se aplica ao tratamento de dados pessoais: (II) realizado para fins exclusivamente: acadêmicos, aplicando-se a esta hipótese os arts. 7º e 11 desta Lei;
- Art. 7º O tratamento de dados pessoais somente poderá ser realizado nas seguintes hipóteses: IV - para a realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais;
- Art. 11. O tratamento de dados pessoais sensíveis somente poderá ocorrer nas seguintes hipóteses: II - sem fornecimento de consentimento do titular, nas hipóteses em que for indispensável para: c) realização de estudos por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais sensíveis;

Ainda assim, a negativa se manteve e a decisão que tomamos foi a de enviar a matéria para apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conep) da UFSJ, com as seguintes solicitações:

- (1) Esclarecimentos sobre a competência do Comitê de enfrentamento à covid-19 e da Chefe do Gabinete da Reitoria quanto à concessão de acesso aos documentos mencionados e
- (2) Tendo em vista a posição do Gabinete, análise da decisão do Colegiado do curso de Matemática – Licenciatura - quanto ao acesso do doutorando aos relatórios de estágio dos egressos do curso de Matemática- Licenciatura, nos

termos segundo os quais foi aprovado pelo Colegiado do curso em reunião extraordinária, realizada no dia 19 de fevereiro de 2021.

Em setembro de 2020, o processo foi enviado à Secretaria dos Conselhos Superiores e, algumas semanas após, o relator foi nomeado. Após trâmites ao longo de quase todo o ano de 2021, o Conep ratificou a autorização irrestrita de acesso às atas de reunião do Colegiado do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ e aos Relatórios de Estágio Supervisionado. O relator emitiu o seguinte voto:

Face ao exposto, priorizando a realização da pesquisa no âmbito da instituição e observando os critérios definidos pela LGPD sou de parecer favorável que o estudante PAULO HENRIQUE APIPE AVELAR DE PAIVA tenha acesso irrestrito as Atas de Assembleias no período delimitado no escopo da proposta e acesso mediante a anonimização de dados sensíveis dos Relatórios de Estágio solicitados, nos termos da LGPD.

Iniciamos, então, o processo de análise das fontes que criamos ou que angariamos, buscando cotejá-las para construir nossa narrativa sobre a formação de professores de Matemática da licenciatura em Matemática da UFSJ. Os capítulos seguintes deste trabalho apresentarão as análises que empreendemos.

Sabemos que a realidade é complexa e multifacetada (THOMPSON, 1992). Dessa forma, não é nossa intenção construir esta breve narrativa do que experimentamos nos caminhos da pesquisa até aqui com aspiração à generalização (BOLÍVAR, 2002). O que quisemos foi expor esse percurso para contribuir com o debate acerca da pesquisa em História da Educação Matemática, sobretudo utilizando a História Oral.

## 2 A CIDADE DE SÃO JOÃO DEL-REI E A FORMAÇÃO LOCAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

*“...aos oito dias do mez de Dezembro do dito anno neste Arraial do Rio das Mortes, onde viu por ordem de sua Magestade, ... Dom Braz Balthazar da Silveira, Mestre de Campo General dos seus exércitos, Governador e Capitão General da Cidade de São Paulo, e Minas, para effeito de levantar Villa o dito Arraial... levantando o Pelourinho no lugar, que escolheu párea a dita Villa a contento, e com a aprovação dos moradores della, a saber na Xapada do morro que fica da outra parte do córrego para a parte do Nascente do dito Arraial, por ser o cito mais capaz de conveniente para se continuar a dita Villa, a qual elle dito Mestre de Campo general, Governador general apepleidou com o nome São João d’l-Rey, e mandou, que com este título fosse de todo nomiado em memória de El-Rey Nosso Senhor por ser a primeira Villa que nestas Minas elle dito Governador, e Capitão general...e se levantou com effeito o dito Pelourinho... creando nella os Officiaes necessários, assim como Milícias, como de Justiça...mandou-se se procedesse a elição de pelouros para os Oficiaes da Câmara na forma da Ley”.*

*(Auto de levantamento da Vila de São João del-Rei aos 8 de dezembro de 1713)<sup>29</sup>*

Antes de procedermos à nossa narrativa sobre a formação de professores do curso de Matemática da UFSJ, conheçamos nosso cenário de pesquisa. O fato de o curso investigado pertencer à Universidade Federal de São João del-Rei faz-nos querer entender como a cidade se constituiu e se formou até os dias de hoje. Parece-nos importante saber, ainda que panoramicamente, quais os caminhos percorridos pela educação e pela formação de professores no município.

Principiaremos, então, este capítulo discorrendo sobre aspectos históricos da São João del-Rei tricentenária que a colocaram em posição de destaque no estado durante boa parte de sua existência. Buscaremos entender o que provocou o atual período de calmaria que paira sobre o lugar atualmente e o importante papel da Universidade, não apenas para a educação local, mas para a economia e para a sociedade sanjoanense. Tentaremos nos situar, também, quanto à posição geográfica da cidade atualmente, observando outros municípios próximos. Em resumo, queremos compreender como a educação fez parte da rotina da cidade desde meados do século XIX.

---

<sup>29</sup> (MOREIRA, 2013, p. 128)

## 2.1 Do arraial à sede da comarca

A cidade que sedia a Universidade Federal de São João del-Rei – e que dá nome à instituição – originou-se no início do século XVIII, com registros mais precisos desde 1701. Coube ao paulista Tomé Portes d’El Rey fixar a primeira comunidade de moradores, instalando-se “[...] à margem esquerda do caudaloso Rio das Mortes, no vau ou porto de passagem do Caminho Geral, posteriormente denominado Caminho Velho” (GAIO SOBRINHO, 2000, p. 31). Depois de instalar-se no território, desistindo de sua busca inicial por riqueza, o desbravador foi designado para o cargo de guarda-mor distrital, responsável pela cobrança dos quintos reais pela passagem ao Rio das Mortes, no Porto Real. Tomé Portes deu início à agricultura no local.

Situada em uma região que, posteriormente, seria parte do estado de Minas Gerais – região esta que ficara conhecida pela descoberta de ouro e pedras preciosas –, o novo povoamento, chamado Arraial Novo de Nossa Senhora do Pilar do Rio das Mortes, serviu inicialmente de pouso para os passantes que vinham de São Paulo restaurarem as forças. Ou seja, o Arraial, que estava “a meio caminho do Rio e de São Paulo” (VASCONCELOS, 1999, p. 237) tornou-se a “(...) principal estalagem onde os passageiros se refazem por chegarem já muito faltos de mantimentos” (GAIO SOBRINHO, 2000, p. 31). Além da posição privilegiada entre São Paulo e Rio de Janeiro, desempenhava o papel de ponto de ligação com regiões já povoadas como, por exemplo, Caeté e a região de Ouro Preto e Sabará (IBGE, 1959).

O caminho primitivo dos bandeirantes vinha de Embaú a Ibituruna e daí ao Rio das Mortes. Descobriu-se, porém, um atalho em muito melhores condições, partindo do *Mbaependy* e atravessando o sertão das Carrancas para sair em São João d’El Rei (VASCONCELOS, 1999, p. 393).

Servindo como ponto de parada e de pouso para viandantes recuperarem as energias, diferentemente de outras cidades do Brasil colonial – Ouro Preto, Mariana e Diamantina, por exemplo –, São João del-Rei não surgiu ao atrair desbravadores em busca de ouro. Contudo, após a descoberta de ricos mananciais auríferos em 1704, registrou-se rápido crescimento populacional na região (VASCONCELOS, 1999). A localização central do Arraial Novo de Nossa Senhora do Pilar do Rio das Mortes facilitava a chegada daqueles que buscavam nova oportunidade de trabalho, vindos de diversos pontos.



**Mapa 1** – Comarcas de Minas Gerais em 1821.  
 Fonte: Grupo de Pesquisa em História da Cultura Jurídica (UFMG).

Em setembro de 1713, D. Brás Baltasar da Silveira assumiu o governo de São Paulo e Minas do Ouro em substituição a Antônio de Albuquerque. Após sua posse, partiu rapidamente para as Minas, onde um dos intuitos era organizar a Justiça no local. O governante tinha em mente dividir o território em três comarcas – sul, norte e centro. Para o norte e para o centro já havia vilas que serviriam de cabeças do foro. No entanto, o sul ainda não dispunha de um local adequado, com características para receber a comarca da região. Menos de três meses após a posse, D. Brás chegou ao arraial do Rio das Mortes. Devido ao rápido crescimento populacional e à crescente importância geográfica e econômica, o vilarejo do início do século XVIII foi elevado à condição de Vila em 8 de dezembro de 1713, por ato e termo<sup>30</sup>. Desde essa data, o local passou a se chamar São João del-Rei. No termo de criação, consta o motivo da escolha do

<sup>30</sup> A respeito da condição de vila, cabe-nos aqui diferenciar o significado do que o termo representava à época do ocorrido e nos dias atuais. O historiador Antônio Gaio Sobrinho, em capítulo de um livro publicado por ocasião da passagem dos 300 anos da cidade de São João del-Rei, relata que

No período colonial o título de cidade era apenas honorífico atribuído necessariamente às vilas escolhidas para sede de bispado, porque, sendo o bispo membro do clero, classe equiparada à nobreza, não ficava bem residir numa vila, como um vilão qualquer. Assim, na Capitania de Minas Gerais, a única vila promovida à cidade, àquela época, foi a do Ribeirão do Carmo, em 1745, quando se tornou Cidade de Mariana, por ter sido escolhida como sede episcopal. (...) De modo que, no período colonial, uma vila tinha a mesma importância que, hoje, têm as cidades. A cidade era, então, apenas um título de honra, que algumas vilas requisitavam, com uma exposição de motivos. A própria Vila de São João del-Rei, em 1749, dirigiu ao Rei Dom João V, acompanhada de um Alvará de Lembranças, a sua petição do foral de cidade, que, contudo, nem resposta mereceu daquele rei, morto no ano seguinte (GAIO SOBRINHO, 2013, p.139).

nome da vila: “(...) e mandou que com esse título fosse de todos nomeada em memória d’El Rei Nosso Senhor por ser a primeira vila que nestas Minas levanta”<sup>31</sup> (VASCONCELOS, 1999).

No ano seguinte, 1714, São João del-Rei tornou-se sede da comarca do Rio das Mortes, seis anos antes de ocorrer a divisão da capitania de São Paulo e Minas do Ouro.

Passando a criar as três comarcas, [D. Brás] elegeu uma comissão composta dos procuradores das Câmaras, e de dois peritos, para determinar quais os limites que deveriam ser estabelecidos entre elas, as quais foram a de Vila Rica, a do Rio das Velhas com a sede em Sabará, e a do Rio das Mortes com a sede em São João d’El Rei, eretas todas pela provisão de 6 de abril de 1714. Não se deve perder de vista, como os limites da do Rio das Mortes sobre o termo de Guaratinguetá ficam designados expressamente pela Serra da Mantiqueira ao sul, mas para o oeste não se determinaram por ser o sertão desconhecido (VASCONCELOS, 1999, p. 311, parênteses nossos).



**Mapa 2** – Comarca do Rio das Mortes.

Fonte: Grupo de Pesquisa em História da Cultura Jurídica (UFMG).

## 2.2 São João del-Rei na Guerra dos Emboabas e na Conjuração Mineira

A corrida pelo ouro nas terras de Minas atraiu gente de vários lugares. Rapidamente, os locais onde eram descobertos novos veios auríferos eram povoados por pessoas que buscavam o metal precioso e, em 1707, eclodia o que Lemes (2013) defende ser “o primeiro grande conflito do século das minas” (LEMES, 2013, p. 212): a Guerra dos Emboabas. O motivo da

<sup>31</sup> Embora seja essa a versão que consta nos documentos institucionais, Diogo de Vasconcelos (VASCONCELOS, 1999) argumenta que a expressão “d’El Rei” é devida ao sobrenome de Tomé Portes d’El Rei, o primeiro morador do Arraial do Rio das Mortes. Uma coincidência do destino proporcionou a D. Brás a lisonja a D. João V, então rei de Portugal.

origem do conflito foi o direito de exploração das recém-descobertas jazidas de ouro na região. Os paulistas, que haviam encontrado o ouro, reivindicavam para si a exclusividade de exploração por terem sido os descobridores e porque o local pertencia aos limites de sua capitania. Em contraponto à reclamação paulista, portugueses e brasileiros de outras partes do país, pejorativamente denominados emboabas pelos paulistas, contestavam a pertinência da reclamação dos bandeirantes.

O conflito – que apesar do nome não foi necessariamente uma guerra – se estendeu de 1707 a 1709 por diversos povoados ao redor das jazidas de ouro. Mas foi nas cercanias do Arraial Novo de Nossa Senhora do Pilar que ocorreu um dos episódios mais emblemáticos e trágicos, eternizado como Capão da Traição.

Ao fim de 1708, os emboabas detinham o controle de algumas importantes áreas de mineração e, após sofrerem um duro golpe, ao saírem derrotados de batalha campal em Cachoeira do Campo, os bandeirantes se refugiaram mais ao sul, na região do Rio das Mortes. Ali se abrigaram em um capão e, após ataques certos ao grupo rival que ali fora à procura dos bandeirantes, os paulistas, liderados por Gabriel de Góis, se viram cercados e definhando de fome e sede. Não restou outra solução que não a de se entregarem ao exército do Sargento-mor Bento do Amaral Coutinho.

Depois de comunicarem a rendição aos reinóis e receberem a garantia de que os vencedores não fariam nenhum mal a eles,

(...) os vencidos se alegraram e saíram do bosque em direção onde estava Amaral, que os recebeu de semblante jovial e sereno, em cuja presença foram entregando e depondo as armas. Concluída a entrega, porém, e logo que o monstro [Amaral] os viu a todos desarmados, transformou-se em fúrias e num brado medonho, fulminante, mandou-os à morte (VASCONCELOS, 1999, p. 262, parênteses nossos).

Posteriormente à matança, a Coroa nomeou emboabas para os mais notáveis cargos e postos nas vilas recém-criadas e acabou com qualquer pretensão política e de supremacia territorial dos paulistas (SCHWARCZ; STARLING, 2018). Empurrados para fora do território das Minas, os bandeirantes seguiram rumo a Goiás, onde iriam encontrar novos veios de ouro. Desde o fim do conflito, a região do Arraial viveu um período de franco crescimento e expansão. A ascendente importância trouxe ao lugarejo a condição e vila e, posteriormente, de comarca da região.

O conflito culminou na eleição de Manuel Nunes Viana ao cargo de governador das Minas (ROMEIRO, 2008) e, após a Guerra dos Emboabas, a Coroa portuguesa passou a

acompanhar cerradamente as atividades na região. Uma das medidas impostas foi a regulamentação da cobrança do quinto do ouro – imposto cobrado pelo ouro extraído, equivalente a vinte por cento do total obtido na atividade.

“As Minas foram ocupadas com muita rapidez e num curto período: a exploração do ouro teve início na década de 1690, atingiu seu auge entre 1730 e 1740, e começou a definhar a partir dos anos 1750” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 121). Ao longo dos anos, a população já demonstrava seu descontentamento com a hostilidade das cobranças fiscais por parte da Fazenda Nacional. Com a atividade que impulsionou economicamente a capitania da Minas Gerais em decadência e a metrópole cobrando tributos cada vez mais altos, nasceu um movimento revolucionário, muito inspirado na Revolução Americana (MAXWELL, 2009), “o mais importante movimento anticolonial da América portuguesa e o primeiro a adaptar um projeto claramente republicano para a colônia” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 125), que também marcou São João del-Rei: a Inconfidência Mineira.

Na década de 1780, a conjuração começara a tomar contornos, a partir de um gatilho que articulava três fatores distintos, a saber: político-administrativo, econômico e cultural (SCHWARCZ; STARLING, 2018). Parte da elite de Minas estava insatisfeita com a Coroa e percebeu que era possível organizar um movimento separatista de Portugal e dar início a uma república.

O movimento era formado e apoiado por diversas pessoas, mas um dos principais nomes da Conjuração Mineira era Joaquim José da Silva Xavier – ou Tiradentes. Nascido em São João del-Rei<sup>32</sup>, foi o mais ativo propagador das ideias dos que apoiaram os inconfidentes, tido como o grande responsável por colocá-las em circulação em diferentes grupos sociais (MAXWELL, 2009). Muito disso se deveu à condição extraordinária de mobilidade geográfica, conquanto não apenas a possibilidade de locomoção fluida ajudou o alferes<sup>33</sup> na função de propagandista dos inconfidentes. Também sua condição socioeconômica e sua habilidade com as palavras a fim de convencer seus ouvintes contribuíram, pois

Solteiro, de quarenta e poucos anos, o militar vivia em moradia alugada na cidade [Vila Rica]. Nem oligarca, nem artesão, situado desconfortavelmente entre eles, tinha o perfil cultural dos primeiros, mas desempenhava uma atividade profissional secundária mais à feição dos últimos (MAXWELL, 2009, p. 194-195)

---

<sup>32</sup> Tiradentes nasceu em 1746, na Fazenda do Pombal. Ainda hoje, três municípios – São João del-Rei, Ritópolis e São José do Rio das Mortes (atualmente Tiradentes) – reivindicam para si o título de terra natal do célebre personagem da Inconfidência Mineira.

<sup>33</sup> Essa era a denominação militar que indicava o primeiro posto do oficialato.



São João del-Rei foi palco constante do movimento dos inconfidentes, fato relatado por inúmeros historiadores que se dedicam ao tema. Porquanto, “as ideias de autonomia e de República que Tiradentes divulgou percorreram virtualmente a capitania inteira, e foram irradiadas a partir de três centros de transmissão: as comarcas de Vila Rica, Rio das Mortes e Serro do Frio” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 144).

Não era objetivo inicial dos inconfidentes se imporem militarmente sobre os portugueses, mas, sim, propagar suas ideias na América portuguesa e exaurir a Coroa em vários aspectos, inclusive economicamente, obrigando-os a um acordo. Ao se verem sem apoio para dar continuidade ao projeto de independência, em maio de 1789 iniciou-se, por parte dos envolvidos, uma tentativa de desmobilização das atividades. Porém, antes que os inconfidentes se dissipassem, o movimento foi descoberto e desmantelado após o visconde de Barbacena receber seis denúncias formais de conspiração contra a Coroa – a primeira e mais contundente partida de Joaquim Silvério dos Reis.

Após a prisão dos conspiradores, seguida de três anos de interrogatório, as sentenças aos inconfidentes foram de degredo na África, prisão perpétua em Portugal – para os clérigos, apreensão de bens e até condenação à forca (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 144). Como forma exemplar de punição, devido a sua impressionante capacidade de difusão das ideias dos conjuradores mineiros, Tiradentes foi enforcado em 21 de abril de 1792, no Rio de Janeiro. Seu corpo foi esquartejado, distribuído ao longo dos principais pontos do Caminho Novo e sua cabeça exposta na praça central de Vila Rica. São João del-Rei, que tinha sido escolhida no projeto inconfidente como capital da nova república – espelhando, assim, as mudanças demográficas que eram verificadas na capitania (MAXWELL, 2009), continuou como sede da comarca do Rio das Mortes<sup>34</sup>.

### **2.3 O município de São João del-Rei a partir do século XIX e a Estrada de Ferro Oeste de Minas**

Com a diminuição da extração de ouro, a atividade agrícola e a atividade agropastoril continuaram a fazer parte da rotina da Vila e, com isso, suas atividades mercantis continuaram

---

<sup>34</sup> Em outra ocasião, São João del-Rei até chegou a ser capital do estado, mas de forma provisória, em 5 de abril a 22 de maio de 1833, por ocasião da “Revolta da Fumaça”. A rebelião levou revoltosos à então capital, Vila Rica, e fez com que o governo transferisse a capital para a cidade. Em memória desse episódio, foi instalado em São João del-Rei um chafariz, construído em 1834, chamado “Chafariz da Legalidade” (MOREL, 2003).

a crescer e se fortalecer. Nesse período notou-se, também, o amadurecimento do setor comercial na cidade, que funcionava a todo vapor. O comércio garantiu a sobrevivência de São João del-Rei nos momentos de tensão e crise.

A arquitetura da cidade é um ponto de destaque. Nesse cenário, merecem ênfase as igrejas construídas, a maioria no estilo barroco mineiro<sup>35</sup> e as construções coloniais. Apesar de esses edifícios serem os mais afamados, é possível observar uma São João del-Rei que foi recebendo instalações, com o passar do tempo, projetadas segundo outros estilos arquitetônicos, e essa miscelânea de imóveis passou a conviver de forma a compor um cenário característico da cidade. “De passado colonial marcante, (...) a cidade o acolhia [o passado colonial], convertendo, conformando, subvertendo e submetendo a todos às marcas da modernidade e do progresso” (ARRUDA, 2011, p. 66, parênteses nosso). Segundo Graça Filho, a situação favorável de São João del-Rei após a bonança trazida a Minas pelo ciclo do ouro ficou lavrada nas obras e nos acabamentos dos grandes templos católicos surgidos nessa época, finalizados na primeira metade do século XIX.

Mais que isso, a mineração em São João del-Rei parece ter sido uma contingência. (...) Seu povoamento tivera início com as fazendas de cultura e criação, estabelecidas às margens do Rio das Mortes (...). Até o descobrimento do ouro de aluvião por Tomé Portes del Rei, fora uma região agrícola pastoril. Passada a época mineradora, São João del Rei retornaria às características primárias de sua economia (GRAÇA FILHO, 2002, p. 36).

Apesar de o fim inesperado da Inconfidência Mineira afetar a Vila, a intensa movimentação da cidade fez com que São João del-Rei não perdesse sua importância, especialmente devido à sua localização.

De posição geográfica privilegiada, por ser entrecortada por importantes estradas, São João del-Rei foi um dos principais centros de exportação dos produtos mineiros e de redistribuição de mercadorias. Possuía uma vida política, econômica e cultural intensa, exercendo papel fundamental no abastecimento de produtos alimentícios e de consumo em geral e de circulação de pessoas e mercadorias (ARRUDA, 2011, p. 64).

Em 1838, com o Brasil já independente de Portugal, a Vila de São João del-Rei foi elevada à condição de cidade e o município contava com cerca de mil e seiscentas casas, dispostas em vinte e quatro ruas, além de dez praças. E alguns anos depois, a lei nº 11, de 1891,

---

<sup>35</sup> Em 1947, 700 imóveis, entre igrejas barrocas e casas coloniais do século XVIII, foram tombados definitivamente pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Desde então, entre episódios de descaso com as construções e de descumprimento do determinado pelo tombamento, os edifícios do passado vêm disputando espaço com o moderno.

alterava a denominação da comarca sediada na cidade. A antes chamada comarca do Rio das Mortes, a partir daquele ano, passou a ter o nome de sua cidade-sede.

Dados da biblioteca municipal de São João del-Rei mostram que, no século XIX, a cidade dispunha de casa bancária, hospital, biblioteca, teatro, cemitério público, serviços de correio e iluminação pública a querosene<sup>36</sup>. No início do século, foi erigida a primeira biblioteca pública de Minas Gerais, e é desse período, também, a criação do segundo jornal mineiro, *Astro de Minas*, que circulou de 1827 a 1839 (JINZENJI, 2008).

O tempo de pujança econômica e crescimento populacional durante a maior parte do século XIX manteve a cidade como referência de sua região (GRAÇA FILHO, 2002). Certamente isso contribuiu para que São João abrigasse, além da Estrada de Ferro Oeste de Minas (Efom), a Companhia Industrial São-Joanense de Fiação e Tecelagem. O oitocentos também marcou a chegada da ferrovia, transporte que influenciou a sociedade sanjoanense de diversas formas.

A história da Efom tem ligações com a vinda da Família Real ao Brasil. Junto à Corte, chegaram abastados imigrantes portugueses que se instalaram na cidade do Rio de Janeiro. Desde então, ela começou a conviver com o desabastecimento de alimentos. A solução foi encontrada em Minas Gerais, que passou a fornecer gêneros alimentícios. A localização de São João del Rei, no caminho para o Goiás, era estratégica, o que possibilitou que a cidade servisse de entreposto comercial entre a Corte e Goiás, além de ser, ela própria, produtora agrícola (GRAÇA FILHO, 2002)<sup>37</sup>.

Na segunda metade do século XIX, as ferrovias se expandiam pelo Brasil. O imperador Dom Pedro II, empolgado com a nova tecnologia, inaugurou várias obras ferroviárias. Uma das primeiras ferrovias que chegaram ao estado de Minas Gerais foi a Estrada de Ferro Dom Pedro II, na década de 1870, que, após a proclamação da república, passou a ser a Central do Brasil. A Dom Pedro II penetrava o território mineiro na região da Zona da Mata e uma ligação de São João del-Rei à ferrovia foi planejada e construída pelos comerciantes sanjoanenses (CAMPOS, 2012), que sabiam da possibilidade de a cidade perder sua função de entreposto comercial, caso isso não fosse feito. Por outro lado, a inauguração da Efom tornava as localidades por onde o trem passava “autônomas com relação àquela praça” (GRAÇA FILHO, 2002, p. 232).

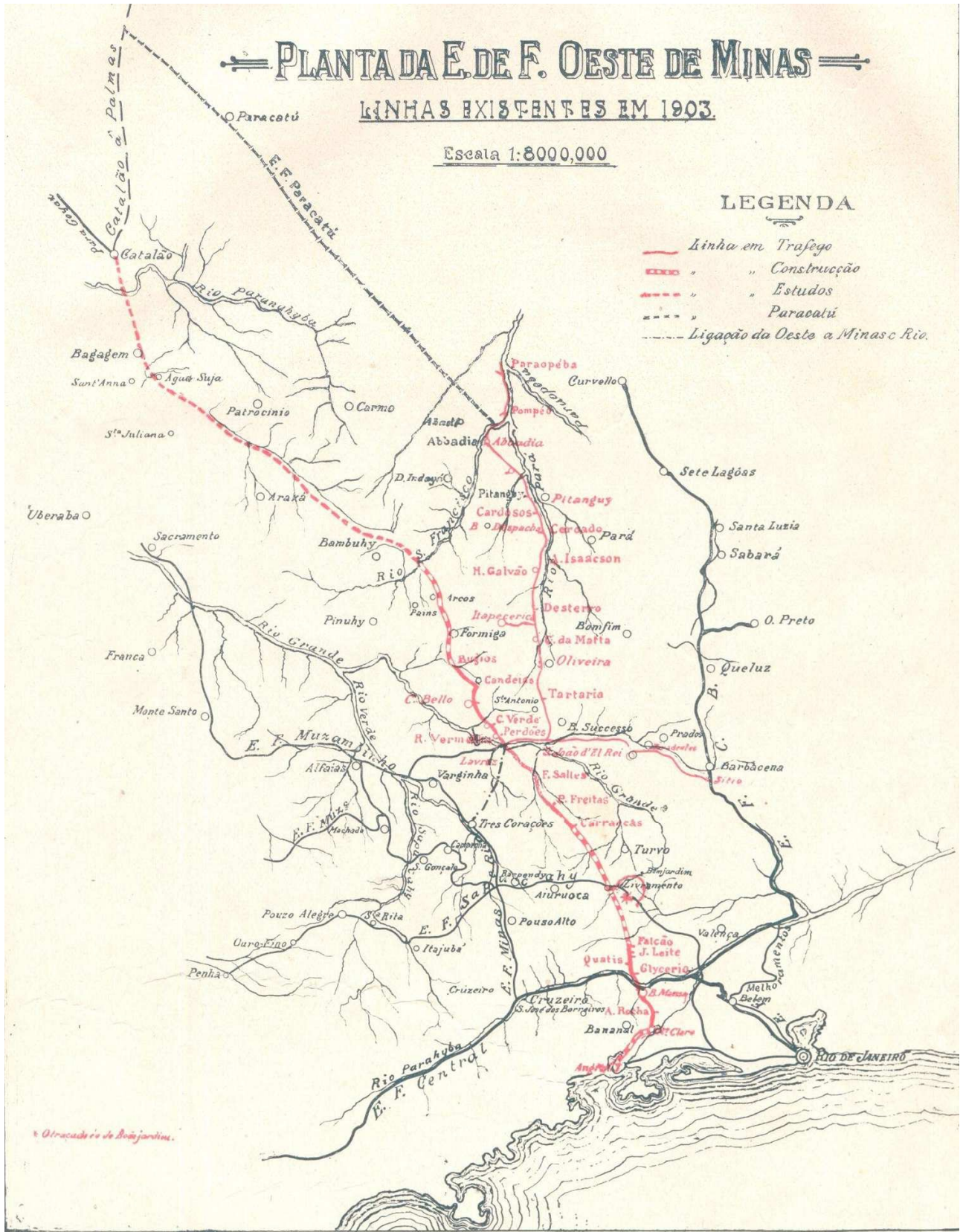
---

<sup>36</sup> <https://biblioteca.saojoaodelrei.mg.gov.br/pagina/13063/História%20de%20São%20João%20del-Rei>. Acesso em 02/08/22.

<sup>37</sup> Cabe aqui destacar a produção de queijo que tornou a cidade popularmente conhecida na região, ainda hoje, como “São João dos queijos”.

A Efom conectava a Ferrovia Dom Pedro II, que partia do Rio de Janeiro, ao interior de Minas, na região da cidade de Lavras. Porém, construiu-se um ramal que levava a composição até Barra do Paraopeba, às margens do Rio São Francisco, antes do final do trajeto. No total, eram 602 km de ferrovia de bitola 762mm (SANTOS, 2009). Os trilhos seguiam o curso do Rio das Mortes.

Em 30 de setembro de 1880 foi aberto o tráfego, com a inauguração das estações de Sítio e Barroso, além do posto telegráfico de Ilhéus, totalizando 49 quilômetros que custaram 330:888\$876, ou seja, 7:000\$000 por quilômetro construído . Em fins de julho de 1881 foi terminada a construção do trecho até São João del-Rei, com a existência de quatro estações: Sítio, Barroso, São José del-Rei [atualmente Tiradentes], São João del-Rei e dois postos telegráficos, Ilhéus e Capão Redondo. Foi realizada a inauguração oficial de toda a linha em 28 de agosto de 1881, com a presença do Imperador D. Pedro II e dois ministros, o de Agricultura e o da Marinha (CAMPOS, 2012, p. 106).



Mapa 3 – Estrada de Ferro Oeste de Minas (1903).  
Fonte: CAMPOS, 2012.

A ferrovia trouxe consigo mudanças na economia da cidade e, também, a possibilidade de novas indústrias na região, a exemplo de uma fábrica de cimento instalada nas vizinhanças, na cidade de Barroso. Com os trilhos, ocorreram também mudanças na sociedade sanjoanense. Esta passou a se organizar muito em função do trem, que representava, por sua vez, um meio de interação social. Pela ferrovia tudo e todos chegavam na cidade.

Durante algumas décadas, a cidade do Campo das Vertentes foi a sede da Efom. Na década de 1920, o então governador, Arthur Bernardes, transferiu o escritório da empresa para a nova capital do estado, Belo Horizonte, que passou a concentrar a atividade administrativa da estrada de ferro e viu sua população aumentar em função da chegada dos funcionários transferidos<sup>38</sup>. Mesmo com o remanejamento, a Efom continuou passando por São João del-Rei. Com a saída da administração da Efom, a economia sanjoanense sofreu um baque que vinha se arrastando desde o século passado, conforme nos mostra o historiador Afonso de Alencar Graça Filho (GRAÇA FILHO, 2002). O comércio viu as vendas diminuírem, apesar de o trem continuar sendo fundamental para a cidade.

Alguns outros momentos marcantes do município também estão intimamente vinculados à existência da ferrovia na urbe. Dentre eles, podemos destacar o término do ano letivo no Rio de Janeiro, quando os estudantes tomavam o trem e desembarcavam na cidade para rever seus familiares. Além do trem dos estudantes, o mais conhecido time de futebol da cidade, Athletic Club, se deslocava pela ferrovia para as competições, causando forte comoção da população na partida e na chegada.

Ao longo de mais de um século, a Estrada de Ferro Oeste de Minas conduziu os sanjoanenses, os mineiros e suas cargas por Minas Gerais, até que, na década de 1980, já aos cuidados da administração federal, foi desmontada (SANTOS, 2009). Havia, inclusive, um plano para transformar a estação ferroviária de São João del-Rei em um terminal rodoviário. A mobilização popular impediu que isso acontecesse e, atualmente, o vestígio do que fora a Efom no passado está representado nos 12 km de trilhos que ligam as cidades de São João del-Rei e Tiradentes.

A importância adquirida por São João del-Rei desde sua criação, o protagonismo assumido em vários momentos e as articulações de políticos mineiros do final dos oitocentos levaram a cidade a ser cogitada para o posto de capital do estado, em disputa com a região

---

<sup>38</sup> Uma publicação do Arquivo Público da cidade de Belo Horizonte marca em 01/03/1920 o início das atividades do escritório transferido para a capital, instalado no edifício da Equitativa (BELO HORIZONTE, 2019).

inicialmente denominada Arraial do Curral del-Rei que foi, posteriormente, a escolhida para sediar a atual capital, Belo Horizonte<sup>39</sup> (GUILARDUCI, 2009).

As tratativas para a nova sede do governo de Minas se iniciaram após a promulgação da de uma lei que autorizava mudanças de capitais, no período do governo de Deodoro da Fonseca. As cidades de Ouro Preto – então a capital – e Juiz de Fora travaram embates acalorados, fomentados pelas respectivas imprensas locais, a ponto de a disputa precisar ser acalmada antes que houvesse consequências drásticas.

Ouro Preto ameaçou partir para a luta armada contra os “sindicatos de Juiz de Fora”. Por sua vez, os líderes políticos de Juiz de Fora ameaçaram separar a cidade de Minas, juntando-a ao Rio de Janeiro ou ao Espírito Santo, garantindo seu acesso ao mar. Desafiou Ouro Preto a viver a suas próprias custas e não apenas do dinheiro do café produzido pela Zona da Mata (VISCARDI, 2007, p. 31).

Ao final, “a decisão se deu a favor de Curral del Rei por uma diferença de apenas dois votos, sendo que vários congressistas se ausentaram” (VISCARDI, 2007, p. 40). Após a escolha de Belo Horizonte, São João del-Rei teve enfraquecida sua força econômica e viu seu crescimento diminuir e perdeu, aos poucos, a importância que tivera no passado. Um de nossos entrevistados para este trabalho, o professor Marco Túlio Raposo, sanjoanense de nascimento, rememora o período de decadência da seguinte forma:

*Quanto à criação da Funrei e posterior transformação em UFSJ, tem um outro aspecto muito importante e que é preciso considerar: a gente pode imaginar São João del-Rei antes e depois da Funrei. Toda essa história que eu acabei de falar, aqueles momentos de vários tipos de colégio na cidade, coincidiram com momentos de pujança econômica e tudo isso acabou em um dado momento. A Estrada de Ferro Oeste de Minas – depois Rede Mineira de Viação e, hoje, Ferrovia Centro-Atlântica – é de 1881; a Fiação e Tecelagem Sanjoanense é de 1891. Tiveram origem em São João. Havia aqui também um Regimento de Caçadores, que virou Regimento de Infantaria, XI Regimento de Infantaria Tiradentes<sup>40</sup>, que tinha dois batalhões, com cinco companhias em cada batalhão. Tinha mais de 1200 homens e, com 1200 homens, tinha um estado-maior de vários oficiais superiores, vários oficiais subalternos. Teve, inclusive, um general, único general que comandou aqui, lá por volta dos anos 1930 e 1940 – os outros todos que vieram depois foram coronéis. Isso*

<sup>39</sup> Segundo Guilarduci (2009), a cidade de São João del-Rei não concorreu diretamente ao posto de capital do estado. Duas regiões – territórios que pertenciam a outras cidades – consideradas em condições técnicas para a instalação da futura capital foram escolhidas para a disputa do posto. Uma delas, localizada nos arrabaldes de São João, era a chamada Várzea do Marçal. A outra região escolhida para o certame, e vencedora, foi aquela onde se situa atualmente Belo Horizonte, na época integrante do município de Sabará. Com a escolha realizada, Várzea do Marçal não se tornou município e continuou integrada a São João del-Rei. Por esse motivo, no trabalho em questão o autor atribui a São João del-Rei o posto de cidade concorrente a capital mineira. Atualmente, a região da Várzea do Marçal é o bairro Colônia do Marçal, originado a partir da chegada de imigrantes italianos às terras sanjoanenses nos anos 1940.

<sup>40</sup> Atualmente 11º Batalhão de Infantaria de Montanha, pertencente ao Exército Brasileiro.

*significa dinheiro entrando na cidade para comer, para morar, para se movimentar. Tinha, também, os institutos de previdência. São João del-Rei tinha todos os institutos de previdência e todos eles foram unificados sob a sigla INPS, onde eu trabalhei, com mais de cem funcionários administrativos. Todos os médicos de São João del-Rei eram credenciados a atender pelo convênio com esses institutos. Enfim, tinha uma entrada considerável de recursos, de salários de servidores, militares, ferroviários e funcionários da indústria têxtil que movimentava a economia da cidade (Marco Túlio Raposo)<sup>41</sup>.*

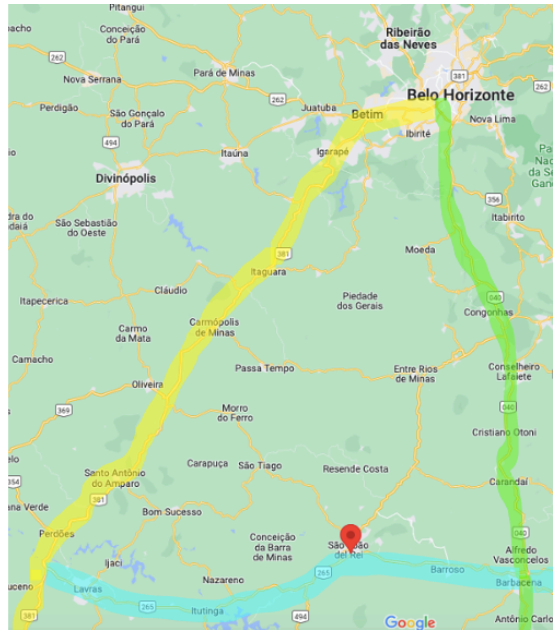
*De repente acabou. Nos anos 1970 começou a acabar, foi começando a fechar. Na parte da ferrovia, fechou ramal de Águas Santas e a ferrovia foi sendo desmontada – manteve esse pequeno trecho entre São João e Tiradentes, com 16 km, e pronto. Depois, o regimento de dois batalhões ficou reduzido a um batalhão com 400 homens, no máximo, hoje em dia, e nem é comandado mais por coronel. Ultimamente, o comando do 11º Batalhão de Infantaria de Montanha tem sido designado a tenentes-coronéis. Consequentemente, são muito menos sargentos, muito menos oficiais subalternos e superiores. A economia se ressentiu. As fábricas fecharam todas. Tinha Fábrica Brasil, Santanense, Sanjoanense, Dom Bosco, Chagas Dória. Só ficou, hoje, a Fábrica de Tecidos Sanjoanense, que é justamente a mais antiga, de 1891, e que não tem mais nem cinquenta empregados, é tudo automatizado (Marco Túlio Raposo).*

Somadas ao declínio econômico que São João del-Rei vivia, as mudanças ocorridas, ao longo do século XX, principalmente após a segunda metade, para adaptar o estado à nova capital e comportar um país em crescimento, convergiram para fazer de São João uma cidade que começava a perder, talvez, sua essência, aquilo para o qual o Arraial havia sido vocacionado desde sua criação. Se antes a cidade estava “a meio caminho do Rio e de São Paulo” e servia de entreposto comercial para grandes centros urbanos, no século XX surgiram duas rodovias que ligam Rio de Janeiro e São Paulo diretamente à capital mineira, sem passar por São João<sup>42</sup>. Cada vez mais, a cidade foi perdendo sua posição estratégica do passado, embora seja inegável que o papel regional de São João ainda permanecesse forte por centralizar o crédito da região, por sua maior dimensão e pela oferta mais diversificada de mercadoria. (GRAÇA FILHO, 2002). Inúmeros setores e serviços continuavam sendo oferecidos a toda a comarca e a educação institucional não foge a essa realidade.

<sup>41</sup> As partes destacadas em *itálico* indicam excertos que extraímos das textualizações disponibilizadas no volume 2 desta tese, a fim de fundamentar este estudo.

<sup>42</sup> Referimo-nos aqui, principalmente, à BR-040, que liga Brasília ao Rio de Janeiro, passando por Belo Horizonte, e à BR-381, que começa no Espírito Santo, e liga Belo Horizonte a São Paulo. No mapa 4 é possível localizar as rodovias BR 040 (destacada de verde), BR 381 (destacada de amarelo) e BR 265 (destacada de azul). O encontro das três rodovias federais, duas a duas, faz lembrar a formação de um triângulo ao sul do mapa de Minas Gerais. São João del-Rei está localizada no interior desse triângulo, às margens da BR 265, a mais perigosa entre as três autoestradas e a menos usada.





**Mapa 4 – Rodovias de Minas Gerais.**  
Fonte: Google Maps (adaptação do autor).

Dito isso, é possível considerar que exista decadência ou acomodação à economia de subsistência em uma cidade que sempre protagonizou a produção e intermediação de alimentos? Na opinião de Graça Filho, essa é uma lacuna que historiadores e outros pesquisadores ainda precisam elucidar melhor.

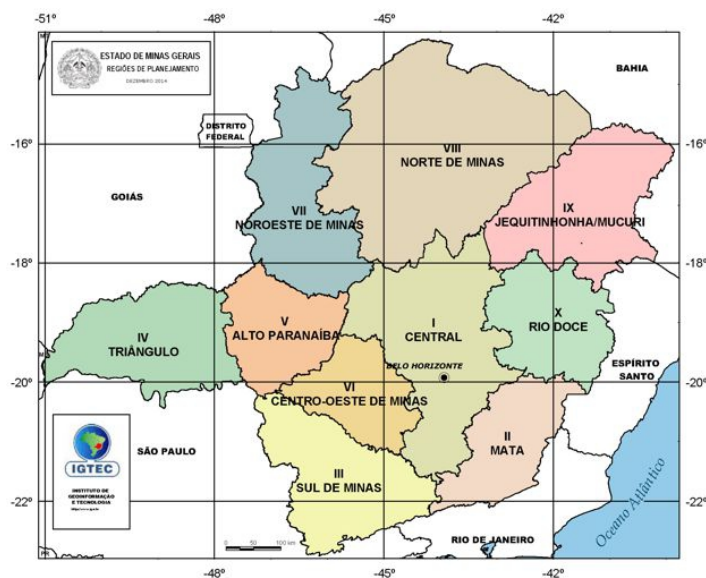
O problema atual da estagnação de sua economia, que inquieta os sanjoanenses e aqueles que se debruçam sobre sua história, permanece sem uma resposta convincente. É preciso elucidar as barreiras que se opuseram ao crescimento de sua indústria embrionária, que tinha todas as condições para se desenvolver durante o período republicano (GRAÇA FILHO, 2002, p. 233).



**Mapa 5 – Formação urbana de São João del-Rei.**  
Fonte: CAMPOS, 2012.

## 2.4 São João del-Rei atualmente no estado de Minas Gerais

Minas Gerais é atualmente dividida em dez Regiões de Planejamento e São João del-Rei faz parte da região Central, onde também estão Belo Horizonte e outras cidades, como Contagem, Betim, Sete Lagoas, entre outras. Essa região abrigava 6.278.865 habitantes, de acordo com o censo de 2010. O mapa abaixo mostra todas as regiões do estado. Na conjuntura atual, São João del-Rei não exerce papel de destaque em Minas, devido à importância econômica muito maior das demais cidades. Sua relevância pode ser notada, entretanto, ao focalizarmos regiões menores.



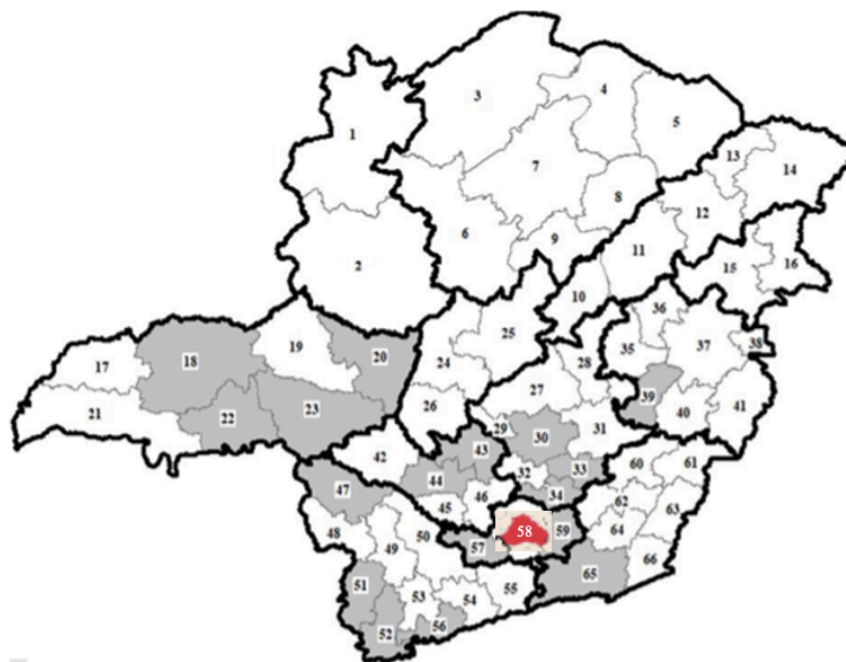
**Mapa 6** – Regiões de Planejamento de Minas Gerais.  
Fonte: Instituto de Geoinformação e Tecnologia.

Em um raio menor, a cidade se sobressai entre suas vizinhas, de menor porte, que a têm como referência regional. Como uma das referências de sua região, apoia os demais municípios nas áreas de educação, saúde e mobilidade para outros lugares. No mapa a seguir vê-se em destaque a mesorregião do Campo das Vertentes, à qual São João del-Rei pertence. A cidade ocupa o centro dessa região, nomeada em alusão à Serra da Mantiqueira.



**Mapa 7** – Mesorregião do Campo das Vertentes em Minas Gerais.  
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

São João del-Rei exerce maior influência ainda na microrregião que leva seu nome, uma vez que os municípios localizados ali são fortemente dependentes dos recursos disponíveis na principal cidade. O mapa a seguir permite visualizar a microrregião de São João del-Rei e a cidade em seu interior. A tabela abaixo traz a lista dos municípios da região do Campo das Vertentes de acordo com sua respectiva microrregião.



**Mapa 8** – Microrregião de São João del-Rei (número 58) e cidade de São João del-Rei (destacada em vermelho).  
Fonte: SILVA, 2019, com adaptações do autor.

**Tabela 2** – Municípios da mesorregião Campo das Vertentes

<b>Mesorregião</b>	<b>Microrregião</b>	<b>Cidades</b>
Campo das Vertentes	Lavras	Carrancas
		Ijaci
		Ingaí
		Itumirim
		Itutinga
		Lavras
		Luminárias
Campo das Vertentes	Lavras	Nepomuceno
	São João del-Rei	Ribeirão Vermelho
		Conceição da Barra de Minas
		Coronel Xavier Chaves
		Dores de Campos
		Lagoa Dourada
		Madre de Deus de Minas
		Nazareno
		Piedade do Rio Grande
		Prados
		Resende Costa
		Ritópolis
		Santa Cruz de Minas
		Santana do Garambéu
		São João del-Rei
		São Tiago
		Tirandentes
	Barbacena	Alfredo Vasconcelos
		Antônio Carlos
		Barbacena
		Barroso
		Capela Nova
		Caranaíba
		Carandaí
		Desterro do Melo
		Ibertioga
		Ressaquinha
Santa Bárbara do Tugúrio		
Senhora dos Remédios		

Fonte: [https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/arquivos/2016/ligminas\\_10\\_2\\_04\\_listamesomicro.pdf](https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/arquivos/2016/ligminas_10_2_04_listamesomicro.pdf).  
Acesso em 03/08/2022.

Como um elemento importante para a cidade e para toda a mesorregião, bem como para este trabalho, faremos agora um breve relato histórico no que concerne à educação em terras sanjoanenses.

## 2.5 Um breve histórico da educação sanjoanense e da formação local de professores

Criada nos setecentos, ainda naquele século São João del-Rei viu fundada ali a primeira instituição educacional de que se tem notícia na capitania e, ao menos a partir de então, começou sua relação com a educação formal. Em meio às reformas pombalinas, a vila passou a ter destaque na educação mineira por ter sido fundada em suas terras a primeira instituição pública secundária da capitania, sob a forma de uma aula-régia de latim. Nas *Efemérides Mineiras*, José Pedro Xavier da Veiga (VEIGA, 1998) assinala: “30-1-1774 – Institui-se em São João del-Rei uma aula-régia de Latim. Parece ter sido a primeira escola pública secundária criada na Capitania”.

O passado agitado da vila do Rio das Mortes, o rápido crescimento populacional e o movimento que a colocou no núcleo da Inconfidência Mineira certamente contribuíram para fomentar as atividades educacionais e culturais no lugarejo. Em especial, o século XIX viu essas vertentes aflorarem devido ao protagonismo assumido no período. Antônio Gaio Sobrinho (2000) considera que a cidade sempre foi afortunada ao receber estabelecimentos de ensino. A rotina como protagonista em Minas e os destaques dos quais constantemente temos notícia fazem-nos presumir que a cidade, ao menos no início do século XIX, exercera forte influência no cenário política.

Todas as legislações de ensino primário de Minas Gerais desde sua primeira Lei Orgânica reconheceram a importância de nossa cidade privilegiando-a como sede dos círculos literários, das agências e circunscrições, e, por fim, das delegacias e superintendências de ensino (...). O objetivo a alcançar era sempre formar, nesta Vila, uma sociedade diferenciada onde, pelo nascimento ou pela cultura, cada qual reconhece o seu lugar. Uns para o trabalho, outros para o ócio nobre, estes para mandar, aqueles para obedecer. Tudo, enfim, à semelhança da Corte, no Rio de Janeiro, que, por sua vez, importava os valores e padrões europeus. A partir da Europa, os brancos educados civilizariam o mundo, inclusive esta longínqua São João del-Rei (GAIO SOBRINHO, 2000, p. 53-54).

Ainda em meados do século XIX, a comarca do Rio das Mortes, segundo Brügger (2002) e Morais (2009), era morada de cerca de 210.000 habitantes. Para essas pessoas, São João del-Rei representava parte significativa da educação da região. Antônio Gaio Sobrinho refere-se com detalhes a cerca de vinte escolas que funcionavam na cidade no século XIX.

Essas instituições requeriam pessoas aptas a lecionar nos educandários. Ainda nos anos 1800, quando a Vila contava com cerca de 16.000 habitantes<sup>43</sup>, era necessário começar a planejar a formação dos professores que atuavam ali. Nesse momento de início da expansão da formação docente no cenário nacional, as mudanças chegaram também a São João del-Rei. Maria Aparecida Arruda (ARRUDA, 2011) faz menção à primeira Escola Normal da cidade, datada de 1883<sup>44</sup>. A instituição era pública e frequentada por meninas e meninos. Após a Escola Normal, vieram outros colégios com o intuito de continuar a formar mais docentes.

Além da Escola Normal, no século XX outras instituições instaladas na cidade tinham a incumbência de preparar professores para a docência. Dentre essas instituições, destacamos duas que, em dias atuais, ainda se mantêm em funcionamento, contudo não necessariamente formando professores como no passado.

O mais antigo desses estabelecimentos de ensino é o Colégio Nossa Senhora das Dores (CNSD), de 1898. A Escola Normal, inaugurada no final do século XIX, não teve uma história longa. Foi forçada a dar fim às suas atividades no início do século seguinte por falta de estudantes. As alunas preferiam o Colégio Nossa Senhora das Dores, voltado à formação das mulheres, tendo como um de seus focos a preparação de professoras para trabalhar no então denominado ensino primário (ARRUDA, 2011). A formação de professoras prolongou-se por quase um século, embora tenha passado por mudanças ao longo dos anos.

Além do CNSD, outro centro de ensino na cidade, já durante a década de 1950, destinava esforços, total ou parcialmente, à formação de professores para atuar no ensino primário. Trata-se do Instituto Auxiliadora, que, apesar de ter grande parte de sua história ainda pouco pesquisada, foi criado em 1956. Após essa data, o instituto deu início ao curso de formação de professores e ao curso ginásial<sup>45</sup>.

Percebemos, ainda que de maneira panorâmica, a grande presença de instituições educacionais em São João del-Rei. No meio de inúmeras escolas, houve espaço também para as de formação de profissionais da educação, à medida que o contexto estadual ou o nacional possibilitavam tal formação. Isso fez do município uma referência para as atuais mesorregião e microrregião em que se localiza. Ainda assim, provavelmente os docentes formados nos dois

---

<sup>43</sup> Afonso de Alencastro Graça Filho (GRAÇA FILHO, 2003) diz que a população da cidade diminuiu significativamente nessa época, em contraposição ao desenvolvimento e ao crescimento da econômico de São João. O autor atribui tal fato às novas demarcações territoriais que a região sofreu, fazendo com que São João del-Rei tivesse reduzida sua dimensão territorial.

<sup>44</sup> Efetivada pelo art. 2º da Lei n. 3116, de 6 de outubro de 1883. Disponível em <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1883-10-06;3116>>. Acesso em 03/08/2022.

<sup>45</sup> Informação disponível em: <https://www.institutoauxiliadora.com.br/instituto-auxiliadora---sjdr/pagina/nossa-escola>. Acesso em 04/08/2022.

colégios sanjoanenses não tinham formação específica, ou mesmo aprofundada, em Matemática. Entretanto, parte das atribuições professorais era lecionar o conteúdo, uma vez que as formações oferecidas habilitavam o profissional para trabalhar no que hoje chamamos de anos iniciais do Ensino Fundamental.

A história da formação direcionada a futuros professores de Matemática na cidade, todavia, é tema de pesquisa de um número ainda pequeno de trabalhos, ou seja, a despeito de São João del-Rei formar professores de Matemática há algum tempo, trabalhos históricos relativos à educação apresentam poucas informações sobre a formação dos professores que têm, por incumbência, entre seus afazeres, ensinar Matemática, ou sobre a formação dos docentes preparados para atuar especificamente em Matemática.

A formação específica de professores de Matemática, propriamente, na cidade de São João del-Rei, pôde realizar-se institucionalmente algum tempo depois, no início do século XXI. Tal formação – objeto de estudo desta pesquisa – ocorreu em uma licenciatura em Matemática de uma universidade pública, administrada pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação. Abaixo, abordaremos parte dessa história, focalizando, primeiramente, as instituições precursoras dessa universidade – antes da federalização – e, posteriormente, a Fundação criada após a federalização. A trajetória da universidade federal, já com essa denominação, será objeto de discussão dos capítulos seguintes e será atrelada às análises do curso de Matemática. Optamos por essa estrutura porque as atividades de ensino da primeira turma tiveram início no mesmo ano em que ocorreu a transformação da Funrei em UFSJ – em 2002.

## **2.6 Do Colégio Santo Antônio à UFSJ**

O primeiro indício do que viria a ser a UFSJ nos remete a 1909, quando religiosos holandeses, da Ordem dos Frades Menores, fundaram na cidade o Grupo Escolar Católico que, mais tarde, passou à categoria de ginásio e, em seguida, transformou-se em colégio, recebendo o nome de Colégio Santo Antônio. O educandário ofertava os cursos de admissão; secundário, com cinco séries; e científico, com duas séries (ARRUDA, 2005).

Em 31 de maio de 1968, um incêndio acarretou graves consequências para o Colégio Santo Antônio. O prédio sofreu sérias avarias e a província dos frades franciscanos não dispunha de recursos orçamentários para a reparação do imóvel. A solução encontrada foi repassar o patrimônio ao estado de Minas Gerais. Em 1970, o Colégio Santo Antônio encerrou

todas as suas atividades em São João del-Rei e concentrou-as na capital, Belo Horizonte, onde chegara em 1950.

Naquele ano o prefeito Municipal, Milton de Resende Viegas, adquiriu o patrimônio do Colégio Santo Antônio e a posse do terreno de 41.690 m<sup>2</sup> após negociações com o governo de Minas, intermediadas por políticos representantes do município do Campo das Vertentes. Com um prédio grande à disposição, o executivo propôs à Câmara Municipal de São João del-Rei um projeto de lei de criação de uma instituição de ensino superior. Em 1970, estava aprovada a criação da Fundação Municipal de São João del-Rei e, por meio da Lei Municipal 1.177, de 6 de outubro de 1970, e do Decreto Municipal 611, de 15 de outubro do mesmo ano, instalou-se a Fundação Municipal; o início das atividades data de 1972. A referida lei estabelecia a criação dos cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Ciências Econômicas, dos quais apenas os dois últimos receberam autorização e tiveram reconhecimento do Ministério da Educação para funcionar<sup>46</sup>.

A Lei 1.177 previa que a Prefeitura Municipal deveria designar à Fundação oito por cento da arrecadação total do município no exercício anterior, salvos valores recebidos com destinação especial. Além disso, a instituição era autorizada a arrecadar recursos extras provenientes de alguns de seus serviços<sup>47</sup>, de doações, e recebia recursos provenientes de emendas parlamentares, disponibilizadas por parlamentares federais e estaduais atuantes na região. Tal sistemática de arrecadação não era suficiente para cobrir os gastos da Fundação.

O fato de esses recursos adicionais, que vinham auxiliando na manutenção da instituição, em caráter esporádico, não terem vínculo direto a uma ordem jurídica, que fosse capaz de sustentar uma instituição deste porte, veio a colaborar para a fragilização e até mesmo uma deterioração operacional da instituição, ficando cada vez mais difícil manter seu funcionamento. Assim a instituição permaneceu durante dezesseis anos (ARRUDA, 2005, p.6)

Em 1986, a instituição passava por sérias dificuldades financeiras e a solução foi unir-se com outro estabelecimento local. A junção das três faculdades incorreu na federalização de uma só fundação – a Funrei. Antes, porém, de discorrermos sobre a trajetória dessa Fundação,

---

<sup>46</sup> Destarte, passaram a compor a Fundação Municipal de São João del-Rei a Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e a Faculdade de Engenharia Industrial, Elétrica e Mecânica (Faein). A Faceac data de 1972 e a Faein, de 1975. Informações do sítio da UFSJ ([https://ufsj.edu.br/dplag/historico\\_institucional.php](https://ufsj.edu.br/dplag/historico_institucional.php). Acesso em 05/09/2022) mostram que em 16 de junho de 1976 a primeira turma da Faceac colou grau e em 1979, foi a vez da primeira turma de engenheiros formada para Faein.

<sup>47</sup> Segundo Arruda (2005), os recursos poderiam ser originários de taxas de exame de vestibular, taxa de matrícula, subvenções, impostos provenientes de locação e demais arrecadações da rodoviária, aluguéis, saldos mensais das Faculdades, recursos eventuais resultantes de multas, registro de diplomas e outros.



cabe-nos abordar parte da história de outra instituição que podemos considerar, também, como precursora da UFSJ: o Colégio São João.

Também confessional, sua criação data do ano de 1940 e era administrado pelos padres salesianos. Suas atividades de ensino começaram para atender aos seminaristas da congregação religiosa mantenedora, os quais viviam em regime de internato na instituição, atividade que se estendeu por trinta anos. Nos anos 1970, o Colégio São João passou a receber alunos oriundos das famílias locais, não necessariamente como seminaristas ou internos. O internato acabou aos poucos, mas o colégio continuou suas atividades até 1986. Nesse ano, encerrou definitivamente suas atividades.

Entre o fim da década de 1940 e início dos anos 1950, o educandário mudou de sede e passou a funcionar juntamente com o Instituto Salesiano de Filosofia e Pedagogia, primeiro estabelecimento de ensino superior criado em São João del-Rei (GAIO SOBRINHO, 2000). Os fundadores pensaram no Instituto com o intuito de interiorizar o ensino superior no Brasil, formando professores habilitados, aptos a lecionarem nos ginásios.

Esse Instituto teve uma nova expansão, que acarretou o surgimento da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (FDB) na década de 1950. Reconhecida por meio do Decreto 34.392 de 27 de outubro de 1953 e inaugurada em 9 de março de 1954, a FDB iniciou suas atividades dois anos depois. A instituição de ensino superior da cidade abriu-se também a alunos residentes em São João del-Rei, assim como o Colégio São João, tendo, a partir daí, atendido a estudantes da cidade e de seus arredores (GAIO SOBRINHO, 2000). Segundo Arruda (2011, p. 35), sua finalidade, “conforme estabelecido em regimento, foi habilitar professores para atuar nos colégios da região”.

A primeira licenciatura da FDB direcionada para questões próprias do ensino de Matemática surgiu em 1966, por ocasião da fundação do curso de Ciências, e foi reconhecida em 4 de novembro de 1971, por meio do Decreto 69.461. O aluno concluinte da Licenciatura Curta era credenciado a lecionar Matemática e Desenho Geométrico, entre outras autorizações que recebia, atuando no segmento de ensino à época denominado Primeiro Grau. Um curso de Matemática, equivalente à Licenciatura Plena em Matemática<sup>48</sup>, foi pensado, e uma tentativa

---

<sup>48</sup> Segundo o professor Marco Túlio Raposo, em razão da resolução 45/74 do Conselho Federal de Educação cogitou-se criar habilitações plenas para os alunos formados em Ciências pela FDB, mediante uma complementação de seus estudos com uma carga de 1000 horas. Essa habilitação poderia ser, dentre outras, em Matemática. Assim, o curso de Ciências passaria a ser um ciclo básico depois do qual o aluno poderia obter mais

de criação foi realizada na década de 1970, porém sem sucesso. A licenciatura em Ciências foi o curso da cidade responsável por entregar professores de Matemática formandos até o ano de 2003, quando deixou de existir (PAIVA, 2016).

A FDB manteve sua estrutura e continuou sendo uma instituição de ensino privada até 1986, quando, pela Lei nº 7.555 de 18 de dezembro, foi instituída a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei)<sup>49</sup>. Assim diz o documento que deu amparo legal à criação da Funrei:

Para a consecução do objetivo de que trata este artigo, a Fundação será a mantenedora das escolas superiores de São João Del Rei, representadas pelas Faculdades de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, Faculdade de Engenharia Industrial e Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, bem assim por outras unidades que venham a ser criadas, obedecidas as exigências legais (BRASIL, 1986)<sup>50</sup>.

As instituições da cidade, todas particulares, passavam por dificuldades financeiras, e a solução encontrada foi uni-las para formar uma só instituição, que ficou aos cuidados da administração pública federal e que, com um volume maior de recursos injetados em sua atividade-fim, passou a atender a uma quantidade maior de alunos. Os cursos das instituições anteriores foram mantidos e a Funrei, uma das poucas instituições federais de ensino superior propostas naquela década, teve sua data simbólica de criação instituída em 21 de abril de 1987.

*A Funrei começou a funcionar em dezembro de 1986. Foi criada, mas não tinha sido instalada oficialmente. Como eu havia sido convidado para dar aulas de Física no curso de Ciências pelo padre Luiz Zver, recomencei a trabalhar no curso como professor horista e, em abril de 1987, quando foi oficialmente instalada a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei, eu lecionava na instituição (Marco Túlio Raposo).*

Se na década de 1980 São João del-Rei não vivia mais os tempos áureos de crescimento e importância econômica para Minas Gerais e, quiçá, para o país, relatos de nossos entrevistados dão a entender que a força política da região ainda exercia alguma influência nas tomadas de decisão em âmbito nacional. Essa influência, está ligada, sobretudo, ao fato de que um dos sanjoanenses mais conhecidos do Brasil pós-redemocratização da década de 1980 era Tancredo

---

uma habilitação. Por razões de ordem administrativa, essa perspectiva – da criação da habilitação em Matemática – não deu certo.

<sup>49</sup> Embora a lei 7.555 seja de 1986, a Funrei foi fundada oficialmente em 21 de abril de 1987. Todas essas informações podem ser consultadas no endereço eletrônico [https://ufsj.edu.br/dplag/historico\\_institucional.php](https://ufsj.edu.br/dplag/historico_institucional.php). Acesso em 03/08/2022.

<sup>50</sup> A Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) data de 1972 e a Faculdade de Engenharia Industrial (Facein), de 1975. Ambas integravam a Fundação Municipal de São João del-Rei.

de Almeida Neves, escolhido presidente da República pelo Colégio Eleitoral, em 15 de janeiro de 1985. Tendo falecido repentinamente, Tancredo não chegou a tomar posse. A criação da Funrei é atribuída a ele, uma vez que José Sarney, então presidente da República que assumiu em 1985 – e que era vice na chapa de Tancredo – promulgou uma lei para a criação da Funrei. A iniciativa veio numa tentativa de salvar as instituições da cidade e para atender às expectativas dos habitantes locais por maior oferta de educação em nível superior e pela contribuição que a chegada da nova instituição daria para a economia local (ARRUDA, 2005). Segundo Antônio Gaio Sobrinho, o próprio presidente José Sarney, ao sancionar a lei de criação da Funrei, proclamou: “é a mão de Tancredo Neves que está sancionando esta Lei” (GAIO SOBRINHO, 2000, p. 146).

*(...) quero lembrar a importância histórica, cultural e política da cidade de São João del-Rei e a influência daqui para a criação de uma universidade federal. Aliás, as universidades brasileiras públicas, principalmente as mais antigas, todas têm um viés político muito forte na criação. A nossa está intimamente ligada à força política do Tancredo Neves. Não à toa a data comemorativa é 21 de abril. A força política da região na época da federalização é um movimento ligado a essa questão (Romélia Mara Alves Souto).*

O marco legal que deu base para a criação da Funrei e orientou a nova estrutura, a partir da união de três faculdades locais, teve lastro na Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) e na Lei 5.539/68 (Estatuto do Magistério Superior Federal). A partir de 1987, a Fundação de Ensino foi organizada de modo que as antigas faculdades cedessem lugar aos departamentos e estes, por sua vez, foram vinculados aos centros.

No bojo das reformulações ocorridas após a federalização, uma das preocupações dos gestores da Funrei foi implementar a política de indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão: “uma exigência legal, mas que encontrou nos seus companheiros de aventura decidido apoio e compromisso” (ARRUDA, 2005, p. 16). Para estreitar os laços com a comunidade local e implementar ações de extensão, entre outras ações, merecem destaque o projeto Inverno Cultural, iniciado em 1988, e a aquisição do Solar da Baronesa, no ano de 1995, um prédio do centro histórico da cidade que ainda serve como centro cultural da instituição.

Ainda que o país estivesse passando por um período conturbado na economia, com contingenciamentos orçamentários significativos no MEC e nas agências de fomento, os investimentos iniciais em novos laboratórios marcaram compromisso da Funrei com a pesquisa, assim como o crescimento de projetos na modalidade Iniciação Científica. Agências de fomento federais e estaduais ofertavam bolsas de estudo, além de a própria Funrei ter se mobilizado e

criado fundações de apoio à pesquisa. São desse momento a Fundação de Apoio à Pesquisa, Educação e Cultura (Fapeac), criada em 1992, e a Fundação Tiradentes (Funtir), de 1995.

A pós-graduação *stricto sensu* ensaiava seus primeiros passos na Funrei. Em 2002, último ano antes da federalização, contava com dois programas de mestrado: um na área de Letras e o outro, multidisciplinar em Física, Química e Neurociência. Para alavancar o número de programas *stricto sensu*, os docentes de instituição, remanescentes dos tempos de faculdades particulares e, após a Funrei, contratados por meio de concurso público, receberam apoio institucional com vistas à qualificação profissional em níveis de mestrado e doutorado. O resultado foi um crescimento de 50,27% do número de doutores e de 38,5%, de mestres (ARRUDA, 2005).

A propósito, o número de profissionais da instituição foi se tornando um problema ao longo dos anos à medida que a Funrei crescia. Dados extraídos do Relatório de Gestão 1998-2003 mostram que o ritmo de contratação de novos docentes e técnicos-administrativos não se manteve proporcional ao crescimento da Funrei. Nela tabela abaixo, podemos verificar que houve um salto na quantidade de professores e técnicos-administrativos de 1987 a 1994, mas, depois desse período, o número permaneceu praticamente estável, enquanto a Fundação crescia na oferta de cursos, pesquisas e projetos de extensão e, conseqüentemente, a demanda de trabalho aumentasse.

**Tabela 3** – Número de servidores da Funrei entre 1987 e 2002

Tipo de Servidor	Ano						
	1987	1994	1998	1999	2000	2001	2002
Professores	139	194	191	187	185	181	176
Técnicos-administrativos	118	281	252	250	246	243	230

Fonte: UFSJ – Relatório de Gestão 1998 - 2003.

O oferecimento de cursos de nível superior à população sanjoanense já era uma realidade desde antes do advento da Funrei. Contudo, a partir de 1987, nota-se uma rápida ampliação dos cursos de graduação, por meio do aumento da oferta de vagas, sobretudo no turno noturno. Todos os cursos da instituição funcionavam à noite, ao passo que somente quatro deles ofereciam vagas também no período integral.

No início do século XXI, novamente a Funrei passou por mudanças em sua estrutura de funcionamento para dar origem à Universidade Federal de São João del-Rei, a partir da Lei 10.425, em 19 de abril de 2002<sup>51</sup>.

O expansionismo da Funrei levou seus organizadores a solicitar ao MEC a transformação da instituição em universidade o que veio a acontecer em 21 de abril de 2002, com a transformação da Fundação de Ensino Superior em Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, conferindo-lhe maior autonomia e poder de decisão (ARRUDA, 2005, p. 19)

O diretor acadêmico à frente da Funrei, professor Mário Neto Borges, tinha a aspiração de transformar a fundação de ensino em uma universidade federal, com todas as suas características e, principalmente, autonomia administrava dos órgãos superiores. Quando a proposta foi levada ao Congresso Nacional para tramitação, o presidente da casa era o deputado federal Aécio Neves da Cunha, neto e discípulo de Tancredo Neves na política. Apesar de não ter nascido em São João del-Rei, o deputado havia criado laços estreitos com a cidade e contribuiu na celeridade dos trâmites e na discussão proativa com vistas a converter a Funrei em universidade federal. Em contrapartida, uma das entrevistadas alertou para a criação da UFSJ como moeda de troca política.

*Esse curso está vinculado a uma instituição federal, cuja criação se deu a partir de articulações políticas que criaram a Funrei e de uma oportunidade que o Aécio Neves teve, em outra ocasião, de fazer da conversão da Funrei em UFSJ uma plataforma de campanha. Acho que foi meramente uma oportunidade de se criar uma instituição. Não houve um projeto a ser consolidado ou de emancipação e crescimento da região a partir da UFSJ. Esse crescimento acabou acontecendo em consequência da chegada de mais pessoas para a cidade (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

No início das atividades da instituição como Universidade Federal de São João del-Rei, os servidores que tinham vínculo com a Funrei foram incorporados à nova organização, bem como toda a estrutura física anterior foi aproveitada da Funrei. Consequentemente, os dois locais que, inicialmente, abrigavam a grande maioria dos cursos, departamentos, laboratórios e administração, os *campi* Santo Antônio (CSA)<sup>52</sup> e Dom Bosco (CDB)<sup>53</sup>, concentraram a maioria das atividades da Universidade. Logo no início de 2002, a UFSJ recebeu da Prefeitura Municipal de São João del-Rei, na forma de comodato, o local que viria a se tornar a terceira

---

<sup>51</sup> Informações disponíveis em: [https://ufsj.edu.br/dplag/historico\\_institucional.php](https://ufsj.edu.br/dplag/historico_institucional.php). Acesso em 03/08/2022.

<sup>52</sup> Local onde funcionavam a Faceac e a Faein.

<sup>53</sup> Estrutura da antiga Faculdade Dom Bosco.

unidade da instituição, denominada *campus* Tancredo Neves (Ctan)<sup>54</sup>. Além disso, a mesma equipe que levou a proposta de conversão ao Governo Federal ficou responsável por dar início aos trabalhos da recém-criada Universidade. Por esse motivo, a administração da equipe comandada pelo professor Mário Neto, que finalizaria seus trabalhos em 2002, se estendeu até o ano de 2004, quando ocorreu a primeira consulta para nomeação de reitor da UFSJ<sup>55</sup>.



**Figura 1** – *Campus* Santo Antônio da UFSJ.  
Fonte: [www.ufsj.edu.br](http://www.ufsj.edu.br)



**Figura 2** – *Campus* Dom Bosco da UFSJ.  
Fonte: Kiko Neto – acervo pessoal



**Figura 3** – *Campus* Tancredo Neves da UFSJ.  
Fonte: [www.ufsj.edu.br](http://www.ufsj.edu.br)

Mais que utilizar a estrutura física e os servidores vindos da Funrei, por algum tempo a recém-criada Universidade manteve sua cultura interiorana e o seu modo de trabalhar, típicos de uma instituição que, embora pública, tinha uma complexidade de funcionamento menor. Paulatinamente, a Universidade se percebeu possuidora da autonomia característica de educandários de sua natureza e foi se adaptando à sua nova realidade. Essa mudança de comportamento pôde ser percebida com a criação de novos cursos<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> Segundo a página da UFSJ, o *campus* Tancredo Neves (Ctan) possui a maior extensão territorial dentre todos os *campi* da UFSJ, sendo que sua área é cinco vezes maior que a soma das áreas dos outros *campi*. Antes de ser incorporado à Universidade, abrigou as instalações uma escola mantida pelos padres salesianos e, de 1986 a 2002, o Centro Educacional Tancredo de Almeida Neves (Cetan), uma escola de práticas agrícolas e educacionais, em sistema de internato, mantida por uma empresa privada. Informações disponíveis em <https://www.ufsj.edu.br/ctan/>. Acesso em 08/10/22.

<sup>55</sup> Na ocasião, foi escolhido como reitor da UFSJ o professor Helvécio Luiz Reis, que se manteve no cargo por dois mandatos consecutivos, de 2004 a 2012. Além dos professores Mário Neto e Helvécio, ocuparam o cargo os seguintes docentes: Valéria Heloísa Kemp (2012 – 2016), Sérgio Augusto Araújo da Gama Cerqueira (2016 – 2020) e Marcelo Pereira de Andrade (2020 – atual).

<sup>56</sup> Cabe-nos ressaltar que o curso de Matemática não foi criado como consequência da autonomia universitária adquirida a partir de 2002 pela UFSJ. Antes, por meio da Portaria 2.210 do Ministério da Educação, em 11 de

*(...) nós viramos Universidade Federal de São João del-Rei em 2002, e foi a partir de então que os novos cursos começaram a surgir, porque decidir pela abertura de novos cursos passou a ser uma questão interna, no âmbito da autonomia universitária. Não era preciso mais montar aquele processo gigantesco, não tinha que fazer mais uma carta-consulta para o MEC com um mundo de dados, justificando a formulação. Isso passou a ser resolvido internamente. Obviamente que, para evitar a proliferação de coisas meio sem sentido ou voluntarismo, nós propusemos um conjunto de regras para fazer proposta de novos cursos, sendo a principal delas haver gente disponível para implantar o curso (Marco Túlio Raposo).*

Outra característica herdada do período da Funrei foi o constante incentivo à complementação da formação dos docentes. Nossos entrevistados que iniciaram suas trajetórias nessa época falaram sobre as articulações para afastamento, com anuência da instituição, com vistas a progredir em seus estudos. A intenção da administração era qualificar o corpo docente para que fosse possível, cada vez mais, integrar ensino, pesquisa e extensão e dar visibilidade à UFSJ.

*(...) criamos um cronograma para que os professores da instituição pudessem complementar os estudos fazendo doutorado - foi o meu caso e de muitos outros. Quando começamos a voltar, o resultado foi imediato: criação de grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, abertura de novos cursos de licenciatura, entre outras coisas. Esse foi um investimento certo que os administradores vislumbraram e no qual investiram muito.*

*(...)*

*Um professor que vem do doutorado, além das ideias novas, além de uma qualificação melhor, volta criando grupo de pesquisa, traz congressos da área, entre outras coisas. Ou seja, com uma pessoa qualificada vem junto uma porção de coisas que beneficiam muito os alunos (Romélia Mara Alves Souto).*

Dados do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (UFSJ, 2014) mostram que a maioria dos professores aprovados nos concursos da Funrei e, posteriormente, da UFSJ<sup>57</sup>, ao ingressar, tinha como título máximo o de mestre – alguns docentes ingressavam como especialistas, ou mesmo, apenas graduados. Para exemplificar, em 2002, a UFSJ contava com sessenta e seis doutores, oitenta e seis mestres, quinze especialistas e nove graduados em seu quadro efetivo. Coube à administração fomentar a complementação da formação, especialmente em nível de doutorado, para que o resultado viesse. Em termos numéricos, o planejamento de longo prazo, começado nos primórdios da Funrei, foi dando resultado, e no

---

outubro de 2001, o curso foi autorizado a funcionar sob a administração da Funrei. Discorreremos com mais detalhes sobre esse episódio nos capítulos que se seguirão, quando focalizaremos o curso de Matemática.

<sup>57</sup> Considerando os cinco primeiros anos de UFSJ. Ou seja, até 2007.

ano seguinte, 2003, a quantidade de doutores (82) superava a de mestres (78) (UFSJ, 2014), conforme a tabela abaixo.

**Tabela 4 – Titulação do corpo docente da UFSJ entre 2002 e 2013**

<b>Evolução da titulação do corpo docente de 2002 a 2013.</b>												
<b>Titulação</b>	<b>2002*</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009**</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Graduação</b>	9	9	7	7	7	7	07	13	14	13	15	16
<b>Especialização</b>	15	14	13	13	13	11	11	13	15	20	20	19
<b>Mestrado</b>	86	78	75	74	77	67	78	112	170	147	165	177
<b>Doutorado</b>	66	82	90	98	119	129	149	293	389	418	440	480

\* Ano de transformação da Instituição em Universidade. \*\* Posição em setembro de 2013.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSJ – 2014-2018.

Durante os anos iniciais, paralelamente à complementação da formação dos docentes, política importante para fazer funcionar o tripé ensino-pesquisa-extensão e fazer circular o nome da recém-criada universidade, a UFSJ experimentou certo crescimento, fruto de sua autonomia. Nos cinco primeiros anos de funcionamento, a instituição viu surgir cursos de graduação, foram criados cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e os laços com a comunidade externa continuaram a existir. Todavia, o crescimento inicial foi potencializado com a chegada de um programa que objetivava valorizar, democratizar e expandir o acesso às universidades federais em todo o território nacional.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) foi uma política de incentivo à expansão universitária no Brasil, criada pelo governo Lula e instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com previsão de conclusão até 2012. Fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e foi instituído “sob o pressuposto do importante papel das universidades federais no desenvolvimento econômico e social do país” (LIMA; MACHADO, 2016, p. 384). Logo após a apresentação do Programa à comunidade acadêmica, em 2008, cinquenta e três das cinquenta e quatro universidades federais então existentes aderiram ao Reuni, dentre as quais a UFSJ.

Sua principal finalidade é reduzir as desigualdades sociais com relação ao acesso e à permanência no ensino superior. (...) foram traçados objetivos de ampliação do acesso à educação superior por meio de promoção do aumento das vagas em cursos de graduação, de oferta de cursos noturnos e de ocupação de vagas ociosas. Propôs o incentivo às inovações pedagógicas e o combate à evasão como estratégias de elevação das condições de permanência e sucesso dos alunos nesse nível de ensino (LIMA; MACHADO, 2016, p. 384).

Para atender aos anseios do Reuni, rapidamente a Universidade deu início à sua expansão. Em pouco tempo, a quantidade de alunos atendidos saltou de 3,2 mil para 12 mil. Da



mesma forma, aumentou o número de cursos de graduação, que passou dos trinta anteriormente existentes para cinquenta e três em 2012<sup>58</sup>. Os cursos proporcionaram maior acesso de estudantes ao Ensino Superior, assim como o Reuni estabelecia, mas a escolha das graduações visava atender, também, as vocações da cidade e da região que ainda faltavam em sua estrutura. Esse objetivo foi cumprido parcialmente, uma vez que nem todos os cursos que formam a mão de obra demandada na região foram contemplados. Num lugar onde a criação de gado leiteiro ainda é bastante presente, foi criado o curso de Zootecnia, por exemplo, mas, por outro lado, o curso de Medicina Veterinária não foi implantado. Sua falta foi sentida por um de nossos entrevistados, morador de uma cidade vizinha a São João, que constatou a ausência da seguinte forma:

*Falando por mim, o meu sonho de criança era fazer Veterinária. Eu tenho praticamente um zoológico em casa ainda e amo animais. Contudo, nem cogitei fazer Veterinária, porque a UFSJ não oferece essa graduação. Nem ela nem qualquer outra instituição aqui da região. Se eu tivesse persistido nesse sonho de infância, certamente também não conseguiria ter feito e seria uma pessoa frustrada. Eu teria de viver em outra cidade para isso e digo que, no meu caso particular, não teria condições (Júlio César de Resende Melo).*

Para atender à nova demanda, o franco crescimento foi acompanhado de obras de infraestrutura e do aumento da quantidade de servidores contratados. O gráfico a seguir nos mostra a evolução do número de docentes da UFSJ.

**Gráfico 1** – Quantidade de docentes vinculados à UFSJ entre 2002 e 2019



Fonte: UFSJ – Relatórios de gestão 2002 - 2019.

<sup>58</sup> A título de exemplo do rápido aumento de cursos, e mesmo de unidades acadêmicas, destacamos a Portaria nº 563, de 12 de maio de 2009, do Reitor da UFSJ, por meio da qual, de uma só vez, foram criados oito cursos de graduação e três departamentos.

Até o ano de 2007, verificamos que o ritmo de contratação de novos professores pouco oscilou e em determinados anos a universidade chegou a perder docentes, cuja vaga não foi preenchida. Após o Reuni, o número de professores da instituição quase dobrou no período 2008-2009 – houve um acréscimo de 236 novos docentes. Se comprarmos os números de 2008 e 2010, podemos concluir que a quantidade de professores da UFSJ mais que dobrou e, ao final do período previsto para o Reuni vigorar, o número de docentes saltou de 214 para 640.

Para comportar a nova quantidade de alunos e servidores, a UFSJ precisou investir em obras de infraestrutura. Por esse motivo, novos prédios foram sendo construídos, sobretudo para a ampliação do Ctan. Aos poucos, novos pavilhões, laboratórios, ginásios, restaurante universitário e moradia estudantil foram surgindo.

A expansão da Universidade exigiu uma administração mais pujante para conseguir dar conta da nova carga de trabalho, ao mesmo tempo que dois terços dos novos docentes e muitos técnicos-administrativos eram novos na instituição. Isso gerou uma sobrecarga de trabalho sobre os agentes da administração, relatada por Cristiane Araújo e Larissa Medeiros (ARAÚJO; SANTOS, 2014a). Uma gestora entrevistada naquela pesquisa descreveu que, no período do Reuni, chegava a dedicar dez horas diárias de trabalho à parte administrativa da instituição, pois, nas palavras dessa gestora, “entraram muitos funcionários, mas eles não têm a experiência que nós temos” (ARAÚJO; SANTOS, 2014a, p. 648). Com o passar dos anos, os servidores ingressantes na instituição foram se inteirando da rotina administrativa da UFSJ e passaram a atuar nesses cargos, concomitantemente às funções para as quais, originalmente, haviam sido contratados.

A economia e a rotina da cidade de São João del-Rei sofreram modificações consideráveis também. Do ponto de vista econômico, com a chegada de mais alunos e servidores, Araújo e Santos (ARAÚJO; SANTOS; 2014b) destacam o aquecimento do comércio local, o surgimento de mais postos de trabalho na cidade e a efervescência do setor imobiliário. A população teve melhoras em seu poder aquisitivo, em decorrência do aumento do consumo. Isso ficou evidente durante a pandemia da covid-19, quando muitos estudantes deixaram São João para retornarem às suas cidades de origem.

*O exemplo mais gritante pode ser visto hoje, com a situação de pandemia, a quantidade de casas e de apartamentos para alugar. Eu conheço um sujeito que construiu quarenta quitinetes e não tem nenhuma hoje ocupada por causa da pandemia. Era tudo ocupado. Aqui do lado da minha casa tinha uma república de moças, onde moravam cerca de oito estudantes. No final do ano passado, elas vieram aqui e fecharam a república. Hoje, por acaso, eu fui ao*

*médico de manhã, passei ali no Beco do Bispo<sup>59</sup>, onde tinha um prédio que era só de repúblicas. Em todas as janelas tem a placa de “aluga-se”. Não tem nenhum aluno morando lá. Quanto isso representa? Essa pandemia mostrou claramente. Os professores e funcionários que moram aqui continuaram morando, alimentando, consumindo e gastando por aqui. Mas, mesmo assim, em escala muito reduzida. Quem movimentava bar e restaurante era essa turma. Eu digo, sem sombra de dúvida: é antes e depois da UFSJ. O impacto econômico é muito significativo na vida da cidade (Marco Túlio Raposo).*

No entanto, a maior circulação de pessoas em função da UFSJ trouxe, também, alguns problemas. Mais moradores da região passaram a frequentar os cursos noturnos da Universidade e, com isso, a circulação de ônibus fretados à noite acarretou um trânsito mais intenso no caminho para os *campi*. Do mesmo modo, os servidores e os estudantes que precisaram se mudar para a cidade contribuíram para a piora do trânsito durante o dia. Por fim, se por um lado o poder aquisitivo da população cresceu, por outro, o custo de vida também foi aumentado, devido ao crescimento da demanda.

De todo modo, no estudo realizado por Araújo e Santos, no qual foram entrevistados moradores de São João del-Rei, os respondentes “conseguem identificar tanto questões negativas quanto positivas, mas que, de alguma forma, consideram que as vantagens são maiores que as desvantagens obtidas pelo Programa [Reuni]” (ARAÚJO; SANTOS, 2014b, p. 428, colchetes nossos).

Desde os tempos da Funrei, ou mesmo dos anteriores à Fundação, a presença da UFSJ já podia ser notada na comunidade sanjoanense e na região do Campo das Vertentes. Tal presença era sentida na forma da opção facilitada para os moradores ingressarem no Ensino Superior público, devido à localização geográfica da instituição, aproveitando os projetos de extensão universitária, na presença de estagiários em vários setores da sociedade e por meio das apresentações culturais. Entretanto, após o surgimento do Reuni, essa presença foi intensificada na região.

Se o Reuni proporcionou a expansão da UFSJ dentro da cidade de São João del-Rei, a adesão da UFSJ ao Programa Expandir, outra política do governo Lula voltada para expandir e interiorizar o Ensino Superior público no Brasil, contribuiu para levar unidades da UFSJ para outras cidades mineiras. Por meio do Expandir, a partir do ano de 2007, deu-se início à construção dos *campi* Alto Paraopeba (na cidade de Ouro Branco), concentrando cursos de

---

<sup>59</sup> Localizada no centro histórico de São João del-Rei, a passagem popularmente conhecida como Beco do Bispo é uma rua estreita, situada ao lado da entrada do *campus* Santo Antônio, onde, tradicionalmente, residem estudantes universitários devido à proximidade da UFSJ. O nome popular foi adotado porque a residência episcopal oficial da Diocese de São João del-Rei estava na esquina dessa rua com a Rua Padre José Maria Xavier. Atualmente, a antiga residência episcopal é sede do Secretariado Diocesano de Pastoral.

Engenharia, Centro-Oeste “Dona Lindu” (em Divinópolis), com cursos voltados para a área da saúde, e Sete Lagoas (na cidade de mesmo nome), com cursos dedicados, sobretudo, às ciências agrárias.

Quanto ao orçamento, cabe uma comparação para darmos conta da importância da UFSJ para, principalmente, a cidade onde está sua sede. Consultando o sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de São João del-Rei<sup>60</sup>, é possível constatar que o orçamento anual de 2019, para toda a cidade, foi de pouco mais de 299 milhões de reais. Por sua vez, a Universidade Federal de São João del-Rei recebeu recursos da ordem de 443 milhões de reais (UFSJ, 2020). Ou seja, sem desconsiderar que há três *campi* fora da sede, os recursos que chegam a São João del-Rei via UFSJ afetam diretamente o local, provocando um impacto que, provavelmente, não seria tão sentido em cidade de maior porte. Portanto, a presença da UFSJ na região de São João del-Rei exerce influência econômica não apenas pela quantidade de pessoas que atrai, mas, também, pelos recursos originados no Governo Federal.

Um dos maiores desafios, após a federalização da Funrei, provavelmente foi encontrar formas para iniciar e fomentar a pesquisa acadêmica. Na condição de faculdades particulares, as instituições enfrentavam sérios problemas financeiros para se manterem. Logo, o incentivo e o financiamento de pesquisas não podiam ser tratados como prioridade para os administradores. A situação ficou crítica a ponto de laboratórios da Faculdade Dom Bosco serem desmontados e preparados para serem despachados para outros lugares.

*A Faculdade Dom Bosco, (...) na época, tinha um laboratório de Física e de Química muito interessantes, com muitos equipamentos italianos (...). Esse negócio todo ia embora para Taubaté. Quando eu assumi a coordenação do curso de Ciências (...) eles tinham retirado todos os laboratórios e guardado em um salão grande, naquele prédio grande que tem, lá na última sala do terceiro andar do campus Dom Bosco. Fui ver o estado das coisas, estava tudo empilhado, não tiveram nem o cuidado de preservar as coisas. No final das contas, eu sei que ficou. Eles deixaram lá, mas estragou muita coisa. Hoje isso é um museu lá no DCNAT, com muita peça desse tempo, que, na época, a gente usou bastante no curso (Marco Túlio Raposo).*

Os primeiros gestores da Funrei apostaram na qualificação do corpo docente, o que, em certa medida surtiu efeito. O incentivo para a complementação dos estudos levava o nome da instituição para universidades em que circulavam muitos pesquisadores; os professores poderiam formar parcerias e retornavam a São João del-Rei reunindo condições para formar grupos de pesquisa, propor projetos de Iniciação Científica, pleitear bolsas e criar programas de pós-graduação.

---

<sup>60</sup> <https://www.saojoaodelrei.mg.gov.br/pagina/9386/LOA>. Acesso em 08/10/22.

Em 2001, surgiu o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, mais um movimento em direção da difusão da pesquisa. Dois anos depois, o segundo curso de mestrado foi criado na UFSJ. Após o Reuni, a expansão em *campi* fora da sede e a chegada de professores oriundos de vários lugares, muitos deles com o título de doutor, a pesquisa na UFSJ deu outro passo importante rumo à consolidação. Somada essa característica à quantidade vultuosa de investimento, entre 2008 e 2019 surgiram vinte e nove novos cursos de mestrado, totalizando trinta e um. Além dos cursos de mestrado, a partir de 2010 a UFSJ passou a receber alunos de doutorado e, ao final de 2019, havia sete programas<sup>61</sup> (UFSJ, 2019).

Ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, a Iniciação Científica caminhava bem, a instituição possuía um número cada vez maior de grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação *stricto sensu* ocupavam um espaço cada vez maior na realidade da Universidade. Entretanto, a avaliação dos programas era um ponto de atenção. De todos os cursos, dois mestrados e um doutorado eram avaliados com o conceito cinco<sup>62</sup>, a maioria tinha conceito quatro ou três, havendo, inclusive, dois programas com conceito dois (UFSJ, 2019). Apesar de haver programas considerados bons ou muito bons pela Capes, nenhum dos programas da UFSJ representava referências para a área, de acordo com a pontuação recebida daquela agência.

De um modo geral, os últimos anos após o término do Reuni, especialmente de 2015 até 2019, mostraram uma Universidade Federal de São João del-Rei estabilizada como instituição, e que buscava se expandir. A UFSJ tornou-se importante para as localidades onde tinha presença e buscou estabelecer parcerias com a comunidade local. Na área da pesquisa, houve um crescente número de grupos de pesquisa, ampliação da Iniciação Científica, com oferta de bolsas para os estudantes, e a busca por consolidação dos programas de pós-graduação. Na área do ensino, a Universidade ofertou vários cursos de graduação presenciais e a distância, entre bacharelados e licenciaturas<sup>63</sup>, em diversos turnos. Ou seja, além dos cursos, noturnos, característica da instituição cuja finalidade era oferecer ao trabalhador a oportunidade de acesso

---

<sup>61</sup> Os programas de doutorado eram os seguintes programas:

- Programa de Pós-graduação em Bioengenharia (*campus* Dom Bosco);
- Programa de Pós-graduação em Física e Química de Materiais (*campus* Dom Bosco);
- Programa de Pós-graduação Multicêntrico em Química de MG (*campus* Dom Bosco);
- Programa de Pós-graduação em Psicologia (*campus* Dom Bosco);
- Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (*campus* Centro-Oeste Dona Lindu);
- Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (*campus* Centro-Oeste Dona Lindu); e
- Programa de Pós-graduação em Biotecnologia (*campus* Centro-Oeste Dona Lindu).

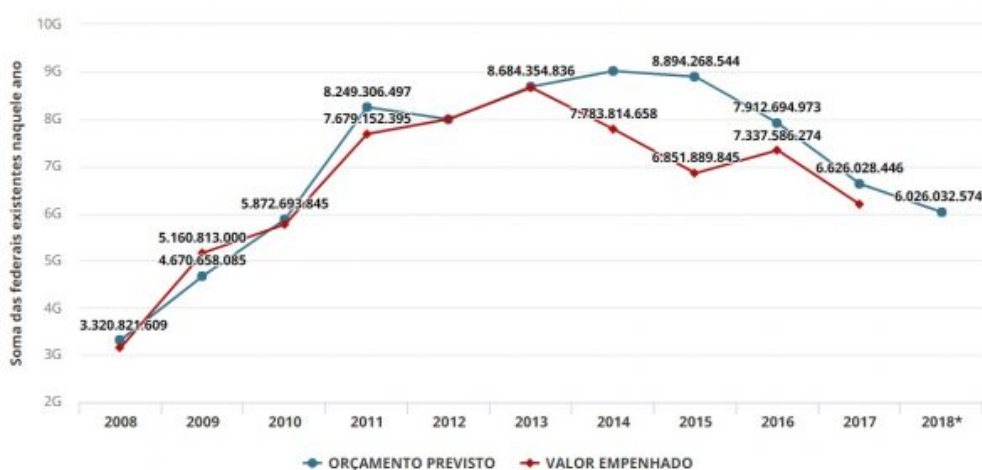
<sup>62</sup> Um dos programas de mestrado com conceito 5 ocorria em rede nacional e era coordenado por outra instituição.

<sup>63</sup> As licenciaturas ofertadas até 2019 pela UFSJ eram: Matemática, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Letras (Inglês e Português), Química, Educação Física, Geografia, Música e Teatro. Todos os cursos estão sediados nos *campi* da sede.

ao Ensino Superior, a universidade oferecia também cursos em período integral. Também contava com políticas de assistência estudantil que visavam proporcionar condições para que os estudantes permanecessem e se formassem nos cursos.

Todas essas ações continuaram a se realizar de alguma maneira, ainda que o Governo Federal, após um tempo de bonança, houvesse anunciado contingenciamento das despesas com universidades federais e, executado, inclusive, o bloqueio de verbas. A partir de 2014, universidades têm relatado déficit nos orçamentos e algumas chegaram à situação de correr o risco de interromper atividades. O gráfico abaixo nos fornece uma perspectiva do que ocorre em nível nacional e, conseqüentemente, afeta a UFSJ:

**Gráfico 2 – Repasses do governo às universidades federais**



Fonte: Andifes.

A área da pesquisa também foi fortemente afetada com grandes cortes por meio do contingenciamento do repasse de verba às agências de fomento à pesquisa científica – à Capes e ao CNPq. Com isso, chamadas para editais e bolsas dessas agências foram comprometidos e os números<sup>64</sup> da UFSJ relativos a 2019 apontam uma estagnação na quantidade de bolsas distribuídas aos doutorados em relação a 2018 (sessenta e nove bolsas no total) e uma redução de bolsas para os mestrados (de 332 para 279). Nesse sentido, a professora Romélia apontou o papel dos servidores da instituição:

*O que está sendo muito desfavorável é a política atual do MEC, à qual também nós estamos submetidos. Aí vêm BNCC<sup>65</sup>, novas diretrizes para a formação de professores, cortes no orçamento. Tudo no espírito deste tempo que nós estamos vivendo. Nestes tempos, a gente fica mais no papel de fazer a resistência do que fazer a coisa andar. Se andar é impossível, pelo menos a*

<sup>64</sup> <https://ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/pplan/ufsjemnumeros20162019.pdf>. Acesso em 08/10/22.

<sup>65</sup> Base Nacional Comum Curricular.

*gente resiste, tenta segurar o que conquistou até agora* (Romélia Mara Alves Souto).

Após a transformação da Funrei em UFSJ, a instituição aproveitou-se de um tempo de fortes investimentos federais nas universidades para crescer. Aumentou seu número de cursos, a quantidade de funcionários e alunos, expandiu seus *campi* e incentivou a pesquisa. A Universidade criou uma estrutura mais complexa e de desafios maiores. Dentre os desafios novos, está ganhar visibilidade em um estado com a maior quantidade de universidades federais do país, algumas delas de grande expressividade nacional e internacional, continuar aprimorando a qualidade dos seus cursos de graduação e pós-graduação e manter uma presença efetiva e significativa nas comunidades das quais faz parte.

Após esse sobrevoo pela história do local, da educação sanjoanense e da Universidade Federal de São João del-Rei, no capítulo a seguir discorreremos sobre o curso de Matemática, focalizando seu processo de criação e as fases pelas quais passou; procuraremos ainda delinear o perfil de seus docentes e discentes.

### 3 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSJ

Neste capítulo, focalizamos o curso que formava professores de Matemática na modalidade de licenciatura plena na UFSJ. Inicialmente, discorreremos sobre o processo de criação do curso, enfatizando as motivações para tal criação e a relação entre a licenciatura em Matemática e a anterior, em Ciências, bem como a conversão da Funrei em UFSJ. Posteriormente, trazemos informações sobre os primeiros anos de funcionamento da licenciatura plena em Matemática e elencamos três fases do curso. Em seguida, elaboramos um perfil de seus docentes e discentes.

#### 3.1 A criação do curso

No início da década de 1990, a formação institucional de professores de Matemática da cidade de São João del-Rei concentrava-se, exclusivamente, no Curso de Ciências da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei). Naquele tempo, o curso funcionava como uma licenciatura curta. Para estabelecer as complementações necessárias a uma licenciatura plena, foi formada uma comissão interna, composta por professores do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT) da Funrei, que precisava levar em conta as necessidades ou as carências de docentes na região. A conclusão dessa comissão após estudar a questão foi de que as disciplinas com maior defasagem de professores eram a Física e a Química. A partir do vestibular de 1992, os alunos ingressantes teriam a possibilidade de continuar os estudos para obter a licenciatura plena em uma das duas áreas.

No contexto anterior, os professores que concluíam a graduação no curso de Ciências da Funrei estavam aptos a lecionar Matemática e Desenho Geométrico. Contudo, a habilitação para a docência referia-se somente às séries finais do antigo 1º Grau, denominado Ensino Fundamental desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Cabia ao concluinte dar continuidade aos estudos em outras instituições, caso almejasse ministrar aulas de Matemática no então 2º Grau. Esse foi o caso, por exemplo, do ex-aluno Aurélio José Parreira, entrevistado por ocasião de nossa pesquisa de mestrado (PAIVA, 2016).

Uma vez que a licenciatura em Ciências estava sob a gestão de professores do DCNAT, o qual congregava físicos, químicos e biólogos, esses grupos de professores trabalhavam a formação do professor de Ciências na perspectiva das três disciplinas. A formação do professor de Matemática, especificamente, praticamente não era levada em conta.



*Apesar disso, havia alunos que despertavam interesse para Matemática ou para licenciatura. A gente percebia que muita gente se interessava pela parte relacionada ao ensino de Matemática. Tanto é que isso foi um dos pontos que contaram na hora de criar o curso de Matemática. A gente viu que tinha demanda, tinha gente interessada, tinha gente procurando (Romélia Mara Alves Souto).*

Dos estudantes que queriam se formar especificamente em Matemática, alguns cursavam a licenciatura curta em Ciências e complementavam a formação, cada um a seu modo. Outros sequer ingressavam no curso de Ciências. Dirigiam-se, sobretudo, para uma licenciatura oferecida em uma instituição privada da região, cuja qualidade foi questionada pelo professor Toledo, embora sem esclarecer as razões de sua posição. De qualquer forma, essa preferência pelo ensino particular levou os professores do Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (DMATE) a refletirem sobre a responsabilidade da universidade pública na formação de professores de Matemática na região.

Toledo ainda apontou, como outra motivação pessoal, a necessidade de um espaço no qual pudesse colaborar com a formação do futuro professor de Matemática de maneira mais incisiva. Na licenciatura em Ciências, os professores do DMATE eram designados para determinadas disciplinas, mais ligadas às exigências para funcionamento legal do curso e menos à formação do futuro educador – essa parte ficava quase que exclusivamente a cargo dos professores do Departamento de Educação da Funrei. Não havia, por parte dos professores do DMATE, sentimento de pertença ao curso, no que tange a serem partícipes do processo de formação, ainda que, ao final, os docentes ali formados pudessem lecionar Matemática. Até então, além do curso de Ciências, a formação que o Departamento ofertava ocorria via cursos de fim de semana, em que o aluno, às vezes, fazia uma atividade num mês e voltava somente no mês seguinte. Essa percepção da necessidade de um curso que oferecesse mais do que elementos básicos da formação é oposta à tendência das práticas – e até mesmo das disposições institucionais – mencionada por Filipe Fernandes e Vicente Garnica: “qualquer formação é melhor que nenhuma” (FERNANDES; GARNICA, 2020, p. 8).

Concomitantemente, o DMATE, nos anos 1990, era um departamento “assistencial” da Universidade. Servia como uma instância acadêmica de apoio aos diversos cursos à medida que eles solicitavam disciplinas. Nas palavras do professor Toledo,

*O Departamento de Matemática, em 1990, era apenas um departamento de apoio aos cursos da universidade. Os cursos que precisavam de Matemática, Estatística e Ciência da Computação buscavam os profissionais do departamento. Então eu era apenas um profissional no departamento que servia para dar aulas de Matemática superior nos diversos cursos que existiam, os quais não eram muitos. No total, eram cinco no campus Santo*

*Antônio e uns quatro no campus Dom Bosco. O meu trabalho, de 1990 até 2001, foi apenas de um professor no departamento de apoio à universidade. (José do Carmo Toledo).*

Os docentes do DMATE, naquele momento, reivindicavam para seu departamento um protagonismo maior na formação do professor de Matemática – principalmente com o objetivo de atender à região – e desejavam fazer isso na própria Funrei.

Outra demanda pela criação da licenciatura em Matemática foi constatada a partir da convivência com pessoas que já exerciam a docência na Educação Básica da cidade de São João del-Rei. A necessidade de uma formação mais consistente ficou clara para a professora Romélia logo no princípio de sua participação no Núcleo de Professores de Ciências e Matemática<sup>66</sup> (NPCM) como professora da Funrei – sua primeira experiência como integrante do grupo foi na condição de professora da rede pública de ensino da cidade. Após seu ingresso na Fundação, outros professores da rede estadual tomaram parte nas discussões.

*A partir da experiência do NPCM, tive mais subsídios e mais condições de começar a pensar a questão da licenciatura, porque eu via a necessidade, na lida com os professores da rede, de criar a licenciatura em Matemática na antiga Funrei. Além disso, para ampliar o meu trabalho no curso de Ciências, porque não era interessante só ficar lecionando Matemática em outros cursos (Romélia Mara Alves Souto).*

A necessidade de criação da licenciatura plena, observada a partir da lida com professores que já atuavam na Educação Básica, pode ter sido percebida devido a alguma deficiência identificada na formação desses docentes. Nesse sentido, seria importante oferecer às futuras gerações de professores uma formação mais direcionada. De toda forma, entendemos que a necessidade de repensar o *locus* da formação institucional de professores de Matemática em São João del-Rei, mencionada pela professora, tornava-se urgente, também, por força da legislação. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei Nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Em seu artigo 62, a LDBEN preconiza que

a

formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

---

<sup>66</sup> O NPCM foi criado pelo professor Murilo Cruz Leal, um dos pioneiros nos estudos da formação de professores na Funrei, em 1992. O Núcleo congregava professores da Funrei e docentes de Ciências e de Matemática da educação escolar local em torno de atividades de pesquisa, ensino e extensão. As atividades consistiam, dentre outras, em encontros, cursos de capacitação, seminários e grupos de discussão.

Portanto, a justificativa para uma nova licenciatura em Matemática ser considerada passava, também, por oferecer aos professores já em exercício na escola a oportunidade de se licenciarem em uma graduação plena. Se não fosse esse o caso, cursos de pós-graduação seriam suficientes para a formação continuada do professor.

Diante de todas essas circunstâncias, que tornavam a criação da licenciatura plena em Matemática na instituição uma realidade cada vez mais inevitável, não podemos olvidar o processo de franca expansão em que a Fundação se encontrava por objetivar se converter em universidade federal. No bojo dessa ampliação, o então diretor executivo da Funrei, o professor Mário Neto Borges<sup>67</sup>, incitava todas as unidades acadêmicas a criarem seus cursos – e não foi diferente com o DMATE. Pessoalmente, ele percorria os diversos departamentos e propunha aos professores tal desafio.

*O curso não foi criado porque a universidade se transformou. Foi mais porque a gente estava querendo se transformar numa universidade federal e, para isso, a gente precisava impulsionar a Funrei em várias direções. Eu acho que, na época da criação do curso de Matemática, foram criados três cursos juntos: a Biologia e História, além do nosso. Isso abrindo frentes de trabalho e de investimento foi o que eu acho que ajudou a consolidar a Funrei para que ela se tornasse uma universidade. Já como UFSJ, o curso teve sua primeira turma, mas esses cursos ajudaram no processo de transformação de Funrei para UFSJ (Romélia Mara Alves Souto).*

O interesse da instituição em ganhar força para iniciar seu projeto de transformação em universidade e a crescente necessidade, percebida pelos professores do departamento, de se ter um espaço dedicado exclusivamente à formação de professores de Matemática e às imposições da legislação, contribuíram para que a ideia de uma licenciatura plena em Matemática fosse colocada em prática. Antes, pois, os docentes solicitaram autorização ao Departamento, e o chefe na época, o professor Marco Antônio Claret de Castro<sup>68</sup>, nomeou uma comissão para estudar a viabilidade do projeto.

*Afinal, estamos situados em uma região geográfica privilegiada, do ponto de vista da formação universitária. Num raio de 150 km, naquela época, já havia cerca de sete universidades federais com cursos de Matemática. A primeira coisa que a gente se perguntava era: será que nós vamos ter alunos? Então a gente criou uma comissão, dentro do Departamento, para estudar a*

---

<sup>67</sup> Mário Neto Borges é professor titular da UFSJ, com doutorado na área de Engenharia Elétrica. Foi diretor da Funrei entre os anos de 1998 e 2002 e reitor da UFSJ entre os anos de 2002 e 2004. Após o período na reitoria, assumiu a presidência da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (2009 - 2014) e, depois, a presidência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2016 - 2019).

<sup>68</sup> Marco Antônio Claret de Castro foi professor do Demat da UFSJ até o ano de 2019, quando se aposentou. Foi chefe do Demat nos anos de 1998 e 1999.

*viabilidade, a demanda, as condições e a necessidade de contratação de professores* (Romélia Mara Alves Souto).

Os membros da comissão consideraram que, mesmo em uma região privilegiada, dotada de vários cursos de graduação em Matemática sediados a pequena distância, o curso deveria ser ofertado integralmente no turno noturno. Assim tem ocorrido desde o início das atividades. Nessa direção, a professora Romélia argumentou que a tônica da instituição é ser um centro de ensino pronto a atender a classe trabalhadora da região que deseja dar continuidade aos estudos. Analisando as publicações da edição número 197 do Diário Oficial da União, de 15 de outubro de 2001, encontramos as portarias 2.210, 2.211 e 2.212 do Ministério da Educação, as quais autorizavam, respectivamente, o funcionamento das licenciaturas em Matemática, História e Ciências Biológicas, todas pelo Centro de Ensino Funrei. Ao final do primeiro artigo de cada uma das portarias, estava especificado que os cursos teriam suas atividades no turno noturno.

A comissão encarregada de planejar o curso de licenciatura em Matemática a ser criado era composta pelos professores Francinildo Nobre Ferreira, José do Carmo Toledo, Mario Wilian Dávila Dávila, Milena Spegiorin Moreno Gomes, Peter de Matos Campos e Romélia Mara Alves Souto. O professor Francinildo descreveu a divisão dos trabalhos da comissão da seguinte maneira:

*Nós dividimos o trabalho, basicamente, em duas equipes: Toledo e Romélia cuidaram das disciplinas pedagógicas e da organização dessas disciplinas – não lembro se essa equipe contou com a participação de outra pessoa; e na parte da Matemática, ficamos, Mário e eu, principalmente, mas o Peter e a Milena também participavam. Além disso, nós nos debruçamos sobre a organização do plano de ensino e de planos de curso bem realistas e, assim, fomos construindo o curso, seguindo as diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura. Foi um trabalho contínuo e longo para a que a gente criasse as disciplinas e um currículo sobre o qual eu ouvia, de vários alunos, que se diferenciava por tratar, na universidade, dos conteúdos básicos. No curso de Ciências, por exemplo, trabalhava-se pouco os conteúdos básicos, era um curso mais ligado ao Cálculo, embora algumas disciplinas fossem de conteúdo básico* (Francinildo Nobre Ferreira).

Enquanto a comissão trabalhava e antes de o primeiro projeto ser aprovado, o curso teve, efetivamente, suas atividades iniciadas. A Portaria Nº 2.210, de 11 de outubro de 2001, do Ministério da Educação, autorizou o funcionamento da licenciatura a partir de sua data de publicação, ocorrida no dia 15 do mesmo mês, no Diário Oficial da União. Naquele ano, o vestibular da Funrei já passou a contar com a opção de inscrição para o curso de licenciatura em Matemática.

Figura 4 – Portaria de autorização de funcionamento da licenciatura em Matemática da UFSJ

## **PORTARIA Nº 2.210, DE 11 DE OUTUBRO DE 2001**

**O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 1.845, de 28 de março de 1996, e tendo em vista o Despacho nº 093/2001, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.004350/2001-30, do Ministério da Educação, resolve:**

**Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Matemática, licenciatura, a ser ministrado na Praça Frei Orlando, nº 170, Centro, na cidade de São João del-Rei, no Estado de Minas Gerais, pelo Centro de Ensino F-UNREI, com sede na cidade de São João del-Rei, no Estado de Minas Gerais, mantido pela União, com quarenta vagas totais anuais, turno noturno.**

**Art. 2º A Instituição deverá adequar a oferta do curso, na modalidade licenciatura, ao que estabelece a legislação vigente.**

**Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.**

**PAULO RENATO SOUZA**

Fonte: Diário Oficial da União.

As aulas começaram no primeiro semestre de 2002, concomitantemente à conversão da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei em Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), nas instalações físicas do *campus* Dom Bosco. Isso poderia nos levar a concluir que o advento da Universidade Federal tenha facilitado a criação do curso de Matemática. Entretanto, não é o que parece, se considerarmos a cronologia dos acontecimentos.

Outro aspecto que não poderíamos nos furtar a observar e esclarecer é a relação entre a nova licenciatura plena em Matemática e a antiga licenciatura curta em Ciências. Coincidentemente, enquanto uma encerrou a oferta de turmas em 2001, a outra iniciou suas atividades no ano seguinte. A princípio, essa continuidade temporal poderia nos induzir à conclusão de que a graduação em Matemática é um desmembramento do curso de Ciências, o que é veementemente negado pelos professores proponentes do curso que entrevistamos – Romélia, Francinildo e Toledo. Quando muito, o professor Toledo aludiu a uma influência indireta.

*A mim, pessoalmente, o curso de Ciências influenciou diretamente na criação do curso de Matemática. Tanto é que eu ajudei a cuidar muito da parte pedagógica do projeto do curso. A parte de ementa e de disciplinas ficou com outros colegas. Pedagogicamente, era importante essa questão de precisar bater asas, de nos dedicar a formar professores de Matemática e de que não*

*era bom como estava. Isso é uma motivação. O curso de Ciências teve um papel importante, com certeza. O que aconteceu foi que nós criamos o ambiente de formação específica em Matemática e as motivações foram variadas. Se os matemáticos que só se interessavam por Matemática queriam esse ambiente para poder trabalhar, também quem gostava de Educação Matemática queria esse ambiente para poder formar professores com melhor qualificação pedagógica, conduzida pelos próprios educadores matemáticos e não só pelos departamentos de Educação. (José do Carmo Toledo).*

Considerando o ponto de vista de Toledo, o curso de Matemática não é um desmembramento do de Ciências. Os professores do DMATE continuaram lecionando no DCNAT as mesmas disciplinas a que estavam acostumados, ou seja, os dois cursos sempre pareceram desvinculados. Outro indício está na formação da comissão para a formação dos primeiros estudos e redação dos primeiros documentos. Não encontramos qualquer membro ligado ao curso de Ciências além dos professores de Matemática.

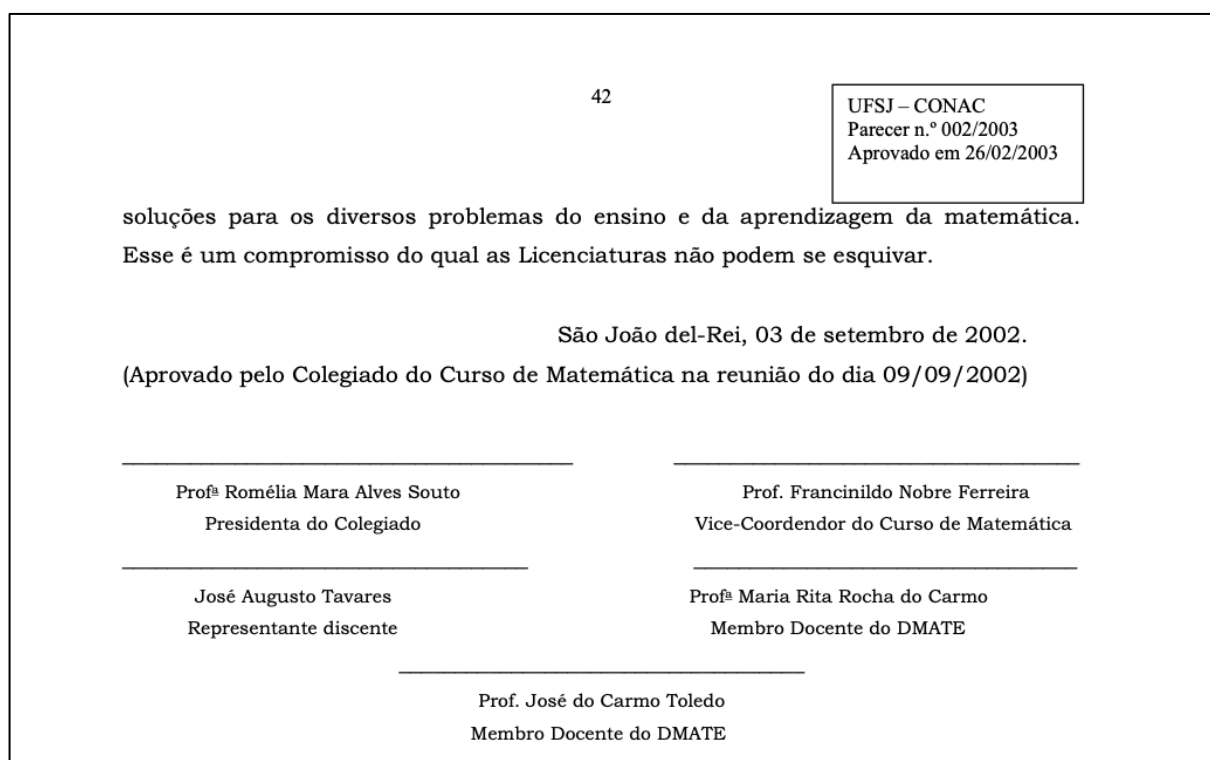
A intenção dos docentes do DMATE de ofertar uma licenciatura plena que se apresentasse como formação de qualidade, oferecida por uma instituição pública de ensino, foi concretizada. O professor Francinildo ressaltou que, antes do curso da UFSJ, a licenciatura em Matemática gratuita mais próxima de São João del-Rei situava-se em Ouro Preto. A alternativa de cursar Matemática em uma instituição particular da região começou a perder a atratividade, ao menos para os cidadãos sanjoanenses. Foi o que relatou o ex-aluno Diogo, da cidade de São João del-Rei.

*Para contextualizar um pouco, nessa nossa região de São João del-Rei ocorreu o seguinte: antes da implementação do curso de Matemática, as pessoas que davam aula de Matemática eram as que tinham feito o curso de Ciências da Funrei. Então elas tinham, na verdade, licenciatura curta. Para quem quisesse cursar licenciatura plena em Matemática, teria de ir até Barbacena estudar na Unipac, que é uma instituição particular de lá. Por exemplo, eu mesmo me organizava para cursar Matemática em Barbacena. Porém, nesse intervalo, ocorreu o processo de transformação da Funrei para UFSJ – se não me engano de 2001 para 2002. Tudo isso foi acontecendo ao mesmo tempo na instituição e divulgaram que seria oferecido o curso de Matemática, para ingresso em 2002. Foram oferecidas quarenta vagas e deveríamos ter começado em fevereiro ou março de 2002, mas, devido a uma greve grande em 2001, o início do ano letivo seguinte atrasou (Diogo Geraldo Rios, aluno da primeira turma).*

O primeiro projeto pedagógico do curso foi aprovado após o início da formação da primeira turma. O professor Francinildo relatou que as tratativas para a implementação do novo curso se iniciaram quando de seu retorno do doutorado, em 1999. Portanto, foram necessários três anos desde o início dos trabalhos da comissão até que o primeiro projeto fosse redigido e

aprovado pelo colegiado em 9 de setembro de 2002. Dos docentes da comissão de criação, assinaram o primeiro projeto do curso a professora Romélia, como presidente do colegiado; Francinildo, na condição de vice-presidente, e Toledo, membro docente. Além deles, a professora Maria Rita Rocha do Carmo, que não integrou a comissão de planejamento do curso, tomava assento, à época, no colegiado. Por fim, o acadêmico José Augusto Tavares completava a primeira composição do órgão.

**Figura 5** – Página final do primeiro projeto do curso de Matemática da UFSJ.



Fonte: [https://ufsj.edu.br/comat\\_lic/projetos\\_pedagogicos.php](https://ufsj.edu.br/comat_lic/projetos_pedagogicos.php). Acesso em 14/02/22.

A construção do projeto foi trabalhosa e requereu bastante dedicação e empenho. Depois do curso organizado e em funcionamento, uma comissão do Ministério da Educação (MEC) foi designada para verificar o andamento das atividades. No relatório final, a comitiva solicitou ajustes finos e, assim, a licenciatura em Matemática seguiu seu rumo.

Um dificultador para a criação da licenciatura plena em Matemática era o baixo número de professores. No final dos anos 1990, o DMATE era composto por cerca de dez professores. Para agravar a situação, além de um número pequeno de docentes, segundo a professora Romélia, eram ainda em menor número os professores da área de formação. Além dela, única pessoa com formação especializada na área, o professor Toledo se voluntariou para contribuir nesse aspecto.

*A dificuldade maior que a gente via na época, mas que a gente resolveu arriscar, era a questão do corpo docente. Precisava contratar muita gente. Então a gente fez um cronograma e esse cronograma não foi cumprido mesmo tendo sido atrelado, na documentação, à criação do curso. Além disso, criamos outro cronograma para que os professores da instituição pudessem complementar os estudos fazendo doutorado - foi o meu caso e de muitos outros. Quando começamos a voltar, o resultado foi imediato: criação de grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, abertura de novos cursos de licenciatura, entre outras coisas. Esse foi um investimento certo que os administradores vislumbraram e no qual investiram muito (Romélia Mara Alves Souto).*

Apesar de Romélia ter dito que o cronograma de contratações proposto não foi cumprido, ao menos algumas contratações foram feitas. São, por exemplo, desse período inicial os ingressos dos docentes Ronaldo Ribeiro Alves e Viviane Cristina Almada de Oliveira. Esta última professora ingressou na UFSJ em um certame que já direcionava a vaga para a área de Educação Matemática. A contratação de um profissional com formação específica em Educação Matemática só foi possível após a criação de uma licenciatura que justificasse a nova aquisição.

Outro aspecto previsto no projeto do curso foi o cronograma de saída para qualificação de professores que iriam atuar na licenciatura. No Departamento, havia um programa e uma escala de saída. A condição para o afastamento era que outro docente deveria assumir os encargos na instituição. Assim, no momento que a professora Viviane foi contratada, de acordo com o cronograma, o afastamento seria concedido à professora Romélia, que reconheceu que, sem a chegada de Viviane, não seria possível sua saída. O curso não poderia funcionar sem mais um docente no quadro, principalmente um profissional ligado à formação de professores.

Logo em seguida à professora Romélia, o professor Toledo se afastou de suas atividades como docente da UFSJ para complementar sua formação em uma área diferente daquela em que, originalmente, havia ingressado na instituição. Depois de ter cursado o mestrado em Matemática, o docente começou seu curso de doutoramento na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, o mesmo em que Romélia complementava sua formação. Durante algum tempo, ambos conviveram nele. O professor Toledo, em sua entrevista, refletiu sobre sua formação no doutorado e a atuação no novo espaço de formação institucional de professores de Matemática de São João del-Rei.

*Em 2002, quando começou a primeira turma do curso de Matemática, é que o meu trabalho passou a ser de formador de professores. Eu já vinha fazendo o trabalho de formação de professores no curso de Ciências, porém de Matemática mesmo, somente a partir de 2002. O doutorado surgiu justamente nesse período em que a gente acabava de criar a Licenciatura em Matemática. Em 2002, a primeira turma começou, se eu não me engano, e em 2004 eu já sentia necessidade de me aprofundar nos estudos, pois finalmente*



*na minha trajetória profissional eu sentia a necessidade pessoal e profissional de me qualificar mais, justamente por eu ter pegado uma disciplina de História da Matemática e não ter, até então, nenhum tipo de formação na área – a minha graduação e o meu mestrado foram em Matemática Pura. Eu não tinha uma leitura de Educação Matemática suficiente para me dar uma tranquilidade no curso. A partir do momento em que eu lecionei História da Matemática, eu percebi que precisava me qualificar na área de Educação Matemática. Até então, como membro de um departamento de apoio, eu não senti essa necessidade, e por isso fui cuidar de outras coisas da minha vida pessoal. Deixei um pouco de lado a minha formação acadêmica (José do Carmo Toledo).*

Após o movimento para a criação do curso de Matemática, no ano seguinte, 2002, as atividades de ensino foram, efetivamente, iniciadas. Desde então, passaram-se vinte anos de formação de professores de Matemática na UFSJ por meio dessa licenciatura. Nossa pesquisa focalizou os anos de 2001 a 2019 e, nesse recorte, identificamos três fases diferentes do curso.

### **3.2 Fases da Licenciatura em Matemática da UFSJ**

Ao analisar as fontes históricas que produzimos, bem como os documentos institucionais considerados para esta pesquisa, pudemos distinguir três fases diferentes pelas quais o curso de Matemática da UFSJ passou desde o seu início, em 2001, até 2019. A concepção de formação de professores, os recursos, humanos e materiais destinados ao Ensino Superior, as necessidades dos discentes, a participação e maturidade dos docentes, bem como as condições do período, fizeram o curso ir ganhando determinados contornos.

Cabe-nos ressaltar que essas cisões no tempo são imprecisas quanto aos marcos inicial e final, posto que as mudanças se deram gradualmente. É igualmente importante salientar que essas delimitações do curso podem ser revistas, criticadas e reformuladas por outro pesquisador disposto a investigar o mesmo objeto que nós, utilizando, inclusive, as mesmas fontes. Ainda assim, para discorrermos mais claramente sobre o curso da UFSJ, consideramos pertinente o estabelecimento de três marcos temporais<sup>69</sup>:

- 1) fase inicial, da criação do curso, em 2001, até 2007;
- 2) fase de reformulação, de 2008 a 2012, marcada pela presença do Reuni na UFSJ;

---

<sup>69</sup> Apesar de o número de fases que definimos para a licenciatura de Matemática da UFSJ (três) ser igual ao de projetos pedagógicos e de currículo que o curso teve durante o período analisado, é importante esclarecer que os anos de elaboração dos documentos (2003, 2011 e 2019) não coincidem, necessariamente, com os marcos temporais fixados para as fases do curso. As alterações do currículo e do projeto pedagógico ocorreram por outros motivos, que serão abordados no próximo capítulo.

- 3) fase de consolidação, de 2013 a 2019, ano final de nossa análise, que coincide com a criação do bacharelado em Matemática na UFSJ.

Dialogaremos, nas páginas que seguem, sobre os aspectos que marcaram as três fases.

### 3.2.1 A fase inicial: a existência na resistência

As atividades do curso começaram no dia dez de junho de 2002, após um período de greve na Universidade. Ele foi instalado primeiramente no *campus* Dom Bosco, o mesmo local onde, antes, funcionava o curso de Ciências da Funrei. Entretanto, o estabelecimento da licenciatura naquele *campus* não se relacionava a qualquer outro motivo, além da limitação de espaço físico em uma instituição que queria se expandir e precisava se adequar à nova demanda. Podemos perceber que o curso foi instituído e os administradores precisaram encontrar um espaço físico para acomodar, ainda que provisoriamente, as instalações da nova licenciatura.

*Num primeiro momento, a Matemática funcionou no campus Dom Bosco porque, nele, os prédios do Departamento de Engenharia de Biosistemas (Depeb) e do DCNAT haviam sido construídos há pouco tempo e, portanto, foram liberadas salas no conjunto de baixo, perto da entrada do campus. Ou seja, era onde tinha sala disponível. A primeira turma de Matemática começou lá no campus Dom Bosco, no salão grande do terceiro andar, já que começou com uma turma cheia, acho que eram quarenta alunos (Marco Túlio Raposo).*

O caráter de provisoriedade com que o curso se instalou pôde ser sentido também pela professora Viviane Almada, que ingressou na UFSJ como docente na primeira vaga destinada, especificamente, à Educação Matemática no Departamento de Matemática e Estatística (Demat)<sup>70</sup>. Quando chegou, seu gabinete foi alocado no *campus* Dom Bosco, próximo à sala da coordenação do curso de Matemática, enquanto todos os outros professores do Demat tinham salas no *campus* Santo Antônio.

*(...) os professores do Demat e do Departamento de Economia da UFSJ tinham seus gabinetes no quarto andar do campus Santo Antônio. Como eles precisariam me acomodar em uma sala com outro professor, por causa do espaço físico, acabei não tendo gabinete no Santo Antônio. Minha sala ficava no mesmo campus do curso, ao lado da sala da secretaria e da coordenação.*

<sup>70</sup> O Departamento ao qual a maioria dos professores do curso de Matemática da UFSJ são vinculados, até 2010 chamou-se Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação e tinha como sigla DMATE. Após a expansão provocada pelo Reuni e a criação do curso de Ciência da Computação em São João del-Rei, no *campus* CTAN, professores da Computação se desvincularam do DMATE e fundaram o Departamento de Ciências da Computação. Desde então, o DMATE se tornou Departamento de Matemática e Estatística e adotou a sigla Demat. Neste trabalho, a partir daqui, usaremos o nome e a sigla atuais, pois estaremos sempre nos referindo ao mesmo departamento, o dos professores ligados à Educação Matemática e à Matemática, a menos que seja necessária tal diferenciação.

*Tanto que, com a exceção do meu primeiro período como professora da UFSJ, em que eu assumi turmas de outra docente em outros cursos, as disciplinas que eu pegava para ministrar aulas, geralmente, eram todas na Matemática (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

O *campus* Dom Bosco era o local da Universidade que abrigava a maioria dos cursos de Ciências Humanas. Os alunos das primeiras turmas do curso de Matemática, em seus relatos, salientaram que discentes de cursos ligados àquela área geralmente obtinham um aproveitamento muito bom nas avaliações, o que não se verificava com estudantes da Matemática. Devido a essa característica, os alunos da primeira turma relataram que eram vistos como diferentes, uma vez que uma nota seis era motivo de alegria.

*É muito comum conversarmos com pessoas de outras graduações da universidade que dizem ter tirado total nas provas ou nas disciplinas, como se fosse a coisa mais simples do mundo. No nosso caso, uma nota seis era suficiente para nos deixar felizes (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

A estrutura administrativa e a região das salas de aula da licenciatura em Matemática funcionavam em conjunto com o curso de História, também recém-criado. Entretanto, os acadêmicos não se relacionavam. Os cursos dividiam um pavilhão, com formato em “L”, mas, à medida que vestibulares iam acontecendo, as licenciaturas passaram a necessitar de mais espaço. A coordenadoria do curso precisou solicitar, junto à reitoria, a mudança de *campus*. A justificativa para a mudança foi a criação de espaços direcionados à formação do professor de Matemática e a proximidade com o Demat. Dessa forma,

*“a solução foi separar e a Matemática migrou para o campus Santo Antônio para ficar mais próxima das exatas, acredito” (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

*Francinildo conseguiu me convencer a me candidatar a vice coordenadora do curso de Matemática, uma vez que ele se candidataria a coordenador. Logo depois, ele saiu da coordenação e acabei ficando como coordenadora. Isso logo no período em que houve a negociação para a gente sair do Dom Bosco e ir para o Santo Antônio. Foi uma situação muito complicada, pois o Dom Bosco já não dispunha de espaço físico suficiente para a Matemática. Nós tínhamos salas de aula totalmente improvisadas e uma sala para outras atividades. Na época, o reitor era o Helvécio<sup>71</sup> e já havia um desejo grande dos professores do Demat de que o curso fosse para o Santo Antônio. Muitos docentes alegavam, por vezes, não lecionar em nossa licenciatura por conta do gabinete e das outras disciplinas que ministravam serem no Santo Antônio (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

---

<sup>71</sup> Helvécio Luiz Reis foi professor do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da UFSJ e assumiu a reitoria da universidade por dois mandatos consecutivos (2004 - 2012). Foi, também, prefeito de São João del-Rei e, atualmente, é professor de outras instituições de ensino superior da região.

Ao final do ano de 2004, o curso de licenciatura em Matemática se transferiu para o *campus* Santo Antônio. Logo, três turmas começaram no antigo local, mas nenhuma finalizou a licenciatura plena lá. Durante o período de transição, algumas disciplinas eram oferecidas no *campus* Dom Bosco e outras no Santo Antônio. No Dom Bosco, os primeiros alunos relataram faltar, por exemplo, salas de estudos reservadas aos estudantes do curso, principalmente para os discentes que vinham de outras cidades.

*Às vezes, tínhamos um horário vago, ou algo do tipo, e a gente ficava muito nos corredores. Havia algumas mesas espalhadas no corredor, mas nada muito específico. Na minha época não tínhamos um diretório acadêmico do curso. Estava tudo começando mesmo* (Neila Mara Gomes de Oliveira, aluna da primeira fase).

A mudança fez da Matemática a única licenciatura do *campus* Santo Antônio, mas parece ter resultado em maior afinidade por parte dos estudantes e dos professores com o novo *campus*. Os relatos dão a entender que o novo endereço foi entendido como das exatas por já abrigar cursos de Engenharia e Economia. Talvez a simpatia se explique pela própria área de concentração dos cursos, pelo rendimento acadêmico semelhante, ou por ser o local do Demat também. De toda forma, para a maioria dos entrevistados, a Matemática, à época da mudança, se aproximava mais do *campus* e dos cursos de exatas em relação às demais licenciaturas.

A ida para o Santo Antônio proporcionou a criação de um espaço até então não existente e que só foi construído a partir da mudança de *campus*: o Laboratório de Matemática. O local era importante para auxiliar nas disciplinas e porque, em 2005, o curso receberia a comissão para tratar do reconhecimento, precisava se preparar e se organizar para o momento<sup>72</sup>, pois a estrutura disponível no *campus* Dom Bosco, no início, era a de um curso em implantação. Naquele tempo, os laboratórios eram compartilhados com os cursos de Física e Química, por estes serem mais antigos.

*Em termos de estrutura física, o curso começou funcionando no Dom Bosco. Lá tínhamos uma mesma secretaria para atender a Matemática e a História. Havia salas de aula, mas não havia muitos equipamentos. Posteriormente, a referência do curso passou a ser o campus Santo Antônio e foi aqui que nós realizamos a compra de materiais ao mesmo tempo que as disciplinas também que foram produzindo alguns. Por exemplo, no laboratório de Matemática ainda temos uns sólidos geométricos com ferro. Peguei algumas molduras, fui ao serralheiro e fiquei com eles uns três dias fazendo todas as construções e olhando as medidas. No início, trabalhei de modo mais contínuo no*

---

<sup>72</sup> Segundo a professora Viviane, atualmente o laboratório não fica no mesmo local no *campus* Santo Antônio, devido a uma ampliação, ocorrida na terceira fase do curso. Além disso, o laboratório foi rebatizado como Laboratório de Educação Matemática.

*laboratório e, mesmo recentemente, algum material que nós construímos nos projetos de extensão, nós colocamos lá no laboratório. Depois, outros professores foram contribuindo também com materiais para o laboratório. Esse era um sonho meu, que o laboratório do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ fosse um local onde as pessoas das escolas pudessem conhecer, fazer algum curso e se aprofundar (Francinildo Nobre Ferreira).*

O laboratório construído ficava localizado no terceiro andar do prédio principal e os graduandos utilizavam o espaço principalmente para estudar geometria. Como não havia muita disponibilidade de computadores, não havia, também, softwares de apoio ao estudo.

*Na minha época, a gente ainda dependia muito de pegar a informação do livro e tentar visualizar. Por isso, eu me lembro muito desse laboratório, bastante mesmo. A gente pegava a chave na portaria do campus para acessar o lugar. Desde a nossa saída do Dom Bosco, toda essa estrutura, nesse sentido, melhorou bastante (Neila Mara Gomes de Oliveira, aluna da primeira fase).*

O ano de 2005 foi muito atribulado para a administração do curso. As tarefas administrativas, que não foram poucas, ficaram sob a responsabilidade de Viviane, Francinildo, Ronaldo e Adélia. Isso ocorreu porque a maioria dos professores do curso era constituída por substitutos. Além de terem assumido um cargo temporário, muitos deles não residiam em São João del-Rei, tinham uma carga didática elevada e pouca experiência no ensino. De fato, a comissão do MEC para o reconhecimento da licenciatura visitou a UFSJ para inspecioná-la com vistas a reconhecer seu curso de Matemática. A coordenadora do curso, nesse período, era a professora Viviane, que relatou momentos de trabalho hercúleo, em que chegou a sacrificar o convívio com a própria família para conseguir atender às solicitações da comissão. Pedidos que, atualmente, podem ser atendidos facilmente, em 2005 não o eram.

*Algo que me marcou também, nessa minha primeira fase de universidade, foi o reconhecimento do curso. Nunca havia ficado tão maluca na minha vida como quando eu trabalhei para que o nosso curso fosse reconhecido. Foi um trabalho insano! Por exemplo, os avaliadores pediram os comprovantes das titulações e das publicações dos professores. Imagine nós, da coordenação, tendo que conseguir essas informações dos docentes para uma avaliação de curso, quando o comum são os professores apresentarem essa documentação para progressão na carreira. Eu cheguei a pagar mototáxi do meu próprio bolso para buscar, na casa dos professores, os documentos. Atualmente, basta ir ao Currículo Lattes da pessoa, olhar a referência, pesquisar na internet e baixar o PDF. Mas, antes, não existia essa facilidade. Foi um tempo de muita correria, em que precisei contar muito com a compreensão do meu marido, inclusive, no cuidado da minha primeira filha (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Os alunos, por sua vez, contaram que foram entrevistados pelos avaliadores sob certa tensão, porque havia o risco de o curso não ser reconhecido. Alguns chegaram até a argumentar que a baixa relação candidato/vaga dos alunos ingressantes se deu devido a essa incerteza quando ao futuro da obtenção do título de licenciado. Contudo, a Comissão Permanente de Vestibular divulgava essa relação, e podemos observar um movimento contrário, ou seja, o primeiro exame de seleção para o curso de Matemática foi um dos mais concorridos, até o fim da seleção via vestibular, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 5** – Relação candidato/vaga nos vestibulares de Matemática entre 2002 e 2009

Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Candidato/Vaga	6,05	4,55	6,15	4,80	3,65	4,55	1,75	2,93

Fonte: UFSJ – Relatório de Gestão 1998 - 2003.

As razões para esse ocorrido podem ser diversas, como, por exemplo, certa demanda repressada de pessoas da região do Campo das Vertentes que queriam ou precisavam do título acadêmico oferecido pela instituição. Outra possibilidade seria a certeza de uma boa formação da primeira turma, pois ela serviria de base para o reconhecimento do curso. Poderia ser ainda uma simples coincidência. De qualquer maneira, para o primeiro projeto pedagógico do curso, uma pesquisa foi feita com candidatos aos cursos da então Funrei nos anos 1999 e 2000. O resultado foi que 176 e 215 candidatos, respectivamente, declararam que escolheriam Matemática como primeira opção, caso o curso existisse.

As informações indicam que, se fossem oferecidas 40 vagas para o curso de Matemática, como é o nosso propósito, havia uma disputa de 4,4 candidatos por vaga em 1999 e 5,4 candidatos por vaga em 2000, Essas conclusões são muito relevantes se considerarmos as dimensões da Funrei e o papel social que ela cumpre em nossa região, atendendo alunos que são, em sua grande maioria, trabalhadores que procuram se formar em um de seus nove cursos, todos oferecidos na modalidade noturna e alguns, também, em modalidade diurna (UFSJ, 2003, p.2).

No fim do processo, o curso foi reconhecido por meio da Portaria nº 256, de 26 de janeiro de 2006, pelo Ministro da Educação da época, Fernando Haddad.

Na primeira fase, os nomes das disciplinas dos primeiros períodos lembravam os conteúdos estudados na Educação Básica, de modo a aparentar certa revisão do conteúdo do Ensino Fundamental e, principalmente, do Ensino Médio. Mesmo assim, os discentes das primeiras turmas relataram, ao ingressarem no curso, terem encontrado algo diferente daquilo

que pensavam. Eles e elas disseram que se assustaram com o modo dissertativo de focar a matemática, no trabalho com demonstrações, num curso que lhes parecia um bacharelado.

*No primeiro período do curso, eu estudei Geometria Plana com o professor Francinildo, que hoje é meu colega de trabalho no Demat, e foi um choque. Apesar de achar que tinha facilidade olhando para a Matemática que estudei no Ensino Fundamental e Médio, quando ingressei no curso superior e estudei Geometria Plana, com todos aqueles axiomas, demonstrações, com a matemática se apresentando dissertativa. Eu fiquei pensando que não iria conseguir. De início, bateu aquele desespero de calouro, que geralmente se tem (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

*Para completar, sou da segunda turma do curso e nós conhecemos os alunos da primeira turma. Entre eles, ocorreram muitas reprovações e eles ficavam falando conosco que o curso de Matemática era “fatorial”, porque o aluno, no terceiro período, fazia matérias do segundo e do primeiro. Aquilo me deixou preocupada, principalmente porque eu pensava que, uma vez reprovada em Geometria Plana, por ser pré-requisito, não poderia cursar Geometria Espacial e tudo iria se transformando em uma bola de neve (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Durante o percurso, era comum a evasão. As turmas da primeira fase contaram que poucos acadêmicos conseguiam concluir o curso no tempo regular – à época, de quatro anos – e os graduandos que permaneciam eram aqueles que se acostumavam com a nova forma de abordar a Matemática, mesmo com a reprovação, que sempre permaneceu como uma constante no curso.

É desse período também uma disciplina intitulada Introdução à Informática, que se destinava a incluir o estudante digitalmente em um período cujo acesso à tecnologia ainda não havia se popularizado. Essa matéria estava em consonância com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 que, em seu artigo segundo, indicavam o seguinte:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, grifos nossos).

No que tange ao acesso às tecnologias de informação e comunicação, o curso e a Universidade desempenharam um papel importante. Enquanto a Universidade disponibilizava computadores para os estudantes, a licenciatura em Matemática se encarregava de instruir para o uso adequado às demandas que surgiriam na carreira do futuro professor de Matemática.

*Em 2003, pouca gente tinha computador em casa. Uma disciplina que nos ajudou muito com isso foi Introdução à Informática, pois proporcionava a nós acesso e ensinava como usar os recursos tecnológicos. Por mais que pareça um absurdo atualmente, na graduação, pela primeira vez na vida, tive um e-mail, pois o Claret ensinou como criar um. Isso me faz ficar pensando nos dias de hoje e nos alunos, que têm de ingressar na UFSJ sabendo como acessar o portal da universidade. Eu, por exemplo, nem computador tinha em casa na época da faculdade. Mal tive aquele curso básico de computador para aprender Windows, Word e Excel (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Com o passar dos anos e a popularização dos computadores, a disciplina foi ficando obsoleta e, na segunda fase do curso, já não era vista mais como necessária a todos os estudantes.

*a disciplina de Introdução à Informática, para a época que a gente estava vivendo [década de 2010], não me agregou tanto, porque eu já tinha um conhecimento bom de informática. Mas, se for pensar em todos os alunos do curso e que um professor tem que dominar essas ferramentas, como tirar a oportunidade de alguém que não sabia aprender aquilo na faculdade? Para mim não era algo necessário, mas será que era assim para todos os alunos do curso? Poderia haver pessoas que não tiveram o mesmo acesso que eu tive à tecnologia ou alunos de gerações diferentes. (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

Além do baque inicial da graduação registrado pelos ex-alunos e da disciplina de Introdução à Informática, destacamos uma mentalidade criada entre os estudantes quanto à grande aproximação do curso com um bacharelado em Matemática. Essa posição ficou evidente nos relatos dos estudantes entrevistados e nas aprovações em cursos de mestrado em Matemática pelos alunos.

*Quando fui cursar o mestrado e o doutorado em Matemática Pura, quando eu conversava com os professores já nesse outro nível e eles diziam: “Nossa! Você fez um curso de licenciatura muito bom. Em geral, os cursos de licenciatura não têm uma base teórica tão forte, têm um viés mais para a formação de professores”, como é o caso da PUC, por exemplo, que é bem*



*direcionada à formação de professores. Foi essa percepção que eu tive depois, mas, na época, não consegui perceber nenhuma influência de instituição ou autor, acho que por inexperiência (Neila Mara Gomes de Oliveira, aluna da primeira fase).*

Se as aulas, especialmente das disciplinas comumente associadas à Matemática Pura, marcavam presença, um aspecto do curso que ainda não havia sido muito explorado foi o das atividades extracurriculares de pesquisa e extensão. O momento inicial de mudanças e reconhecimento do curso, com poucos docentes efetivos envolvidos com a licenciatura, provavelmente levou essa vertente a se situar em plano secundário. Para alunos e professores, como o curso era o primeiro aos cuidados dos professores do Demat, a prioridade era o oferecimento das aulas das disciplinas do currículo.

*No início da licenciatura, nas primeiras turmas, 2002 e 2003, o curso funcionava basicamente para oferecer as aulas, até porque os professores estavam se adaptando também à nova realidade de conduzir uma graduação. À medida que o tempo passou, o número de atividades foi aumentando. Isso tudo foi algo do tipo “trocar a roda com o carro andando”. As atividades não paravam para que ajustes fossem feitos. Quando tudo começou a ganhar corpo, o leque começou a se abrir (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).*

*Era um momento em que tudo ainda estava se construindo e, inserido nesse processo, tudo é diferente de quando já há um curso bem estruturado. Eu vi o curso ainda limitado, funcionando basicamente para atender à demanda de disciplinas da grade (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).*

Da parte dos professores, tudo era novo e todo o volume de trabalho se concentrava em uma pequena parcela dos docentes do Departamento de Matemática, o que acarretou uma carga muito grande de atividades. Os proponentes do curso, juntamente com a professora Viviane, contratada justamente pela criação da licenciatura, assumiram todos os encargos administrativos e quase todos os didáticos ao longo dos dez primeiros anos.

Consultando as atas das reuniões do colegiado do curso de Matemática até 2006, verificamos que ocuparam assentos naquele órgão e assumiram funções de coordenadores e vice coordenadores oito docentes: Romélia Mara Alves Souto, Francinildo Nobre Ferreira, José do Carmo Toledo, Maria Rita Rocha do Carmo, Carlos Alberto Raposo da Cunha, Viviane Cristina Almada de Oliveira, Adélia Conceição Diniz e Ronaldo Ribeiro Alves. As lembranças dos alunos sobre os professores do curso estão, frequentemente, associadas a esses professores e professoras.

A escassez de professores atuantes foi mais fortemente sentida nas disciplinas de conteúdo não exclusivo de Matemática. Os docentes responsáveis pela criação do curso

explicitaram a necessidade de vagas na área de Educação Matemática, pois faltavam professores no Demat com esse perfil para atuar em disciplinas mais específicas de formação de professores. Até aquele momento, a única pessoa da área de Educação Matemática era a professora Romélia. Havia a dificuldade de conduzir conteúdos de práticas de ensino, estágio supervisionado, criar e produzir programas de extensão na área.

Pouco tempo depois da criação da licenciatura em Matemática, a professora Romélia se afastou da Universidade para cursar o doutorado e, assim que Viviane ingressou, passou a ocupar o cargo de vice coordenadora, com o professor Francinildo na coordenação. Para cumprir um cronograma estipulado para a licença dos docentes do Demat para o doutorado, logo após a saída de Romélia, o professor Toledo, outro que contribuía muito na condução das disciplinas pedagógicas e no Estágio Supervisionado, também foi complementar sua formação, afastando-se das atividades na UFSJ.

*Sempre tivemos ajuda do Toledo e do Francinildo, que se dedicavam à formação de professores de Matemática também, além de terem muita experiência. Eles estavam sempre ajudando, eles ficavam no suporte, para fazer funcionar o projeto que a gente tinha proposto. (...) quando saí para o doutorado, eu era um esteio importante porque era a única pessoa da área de Educação Matemática. Os meus colegas me ajudaram muito, mas quem tinha de tomar as iniciativas, que escrever os projetos, que abrir caminhos nessa área era eu, por ser minha área de formação e atuação. Ao chegar minha vez de sair, aquele cronograma de contratação que citei não aconteceu por diversos motivos (Romélia Mara Alves Souto).*

Uma solução paliativa foi contratar professores em caráter temporário, os chamados professores substitutos, que, segundo o professor Francinildo, representavam mais da metade dos docentes do Departamento. Esses professores não assumiam encargos administrativos no curso e, mesmo que os assumissem, ficariam por pouco tempo na instituição. Para completar o estado de abandono da licenciatura, a maioria do corpo docente do Demat não apresentava interesse pela formação de professores nos moldes implantados. Além disso, houve

*(...) uma falta de compromisso com o curso dentro da Universidade e dentro do Departamento. (...) O curso ficou, durante alguns anos, na maneira que eu vejo, abandonado. Ao retornar, fiquei assustadíssima. A Viviane tinha sido contratada - nos quatro anos em que estive fora ela aguentou firme - e estava coordenando o curso, lecionando e orientando cerca de sessenta alunos de estágio sozinha (Romélia Mara Alves Souto).*

*Além desse, nós tínhamos outro problema muito complicado: quase cinquenta por cento de professores do Departamento eram substitutos. Embora sempre quiséssemos atuar no curso, acontecia também de os substitutos darem aula no nosso lugar. Num certo sentido, isso deixava a coordenação um pouco mais apreensiva e preocupada com o andamento das atividades, pois ela precisava trabalhar com muitos professores (Francinildo Nobre Ferreira).*

Muitos dos docentes contratados eram ex-alunos que, nos anos seguintes à conclusão da graduação em Matemática, voltavam como professores do curso. Geralmente a esses novos docentes cabiam disciplinas dos períodos iniciais do curso ou disciplinas de formação de professores, geralmente ligadas à Educação Matemática. A visão da licenciatura em Matemática da UFSJ como um curso semelhante a um bacharelado, em termos de aprofundamento, pode ter raízes nessa configuração. Na primeira fase, o curso se caracterizava por não conseguir dar continuidade ao trabalho das disciplinas de formação de professores, devido à falta de docentes. Não havia outra possibilidade a não ser contratar professores substitutos, que atuavam isoladamente e, muitas vezes, estavam iniciando a carreira docente. As razões que identificamos para essa configuração estão no descumprimento da Universidade na contratação de novos servidores efetivos e os afastamentos necessários para capacitação dos professores em exercício.

*Nada contra os ex-alunos, recém-formados, que estavam ali lecionando. Mas imagine: um aluno que acabou de sair da graduação em dezembro, de um curso com muitos problemas, e, já em fevereiro, está trabalhando com formação de professores sem experiência nenhuma, sem a formação teórica necessária (Romélia Mara Alves Souto).*

Na visão dos egressos, que retornaram à UFSJ como professores substitutos, aquela foi uma experiência profissional relevante. Os recém-formados também mencionaram a precarização da remuneração que, de acordo com o inciso I do artigo 7º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993<sup>73</sup>, equivalia a “importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante” (BRASIL, 1993) e carga horária elevada. Mesmo assim, conforme os ex-estudantes, foi uma experiência válida. A ex-aluna Francilene Barbosa dos Santos Silva, por exemplo, descreveu-a como muito importante para sua permanência no magistério. As experiências anteriores a deixaram desmotivada. Segundo o relato dessa ex-aluna da primeira turma, ela já cogitava uma mudança de área e foi a oportunidade como professora substituta na UFSJ que a segurou na profissão.

*No nosso curso, fiquei com as disciplinas de Trigonometria e Introdução ao Cálculo. Foi bom dar aula para o pessoal. Eu sentia uma emoção muito grande por poder ensinar o que eu havia aprendido na faculdade. Ao mesmo tempo, tive um certo medo porque ficava pensando no pouco tempo que eu tinha de formada. Isso me deixava muito preocupada. Além da experiência*

---

<sup>73</sup> Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências.

*docente, eu orientei monitores, que eram alunos que haviam cursado a disciplina e prestavam uma assistência aos que estavam cursando a matéria no semestre (Francilene Barbosa dos Santos Silva, aluna da primeira fase).*

*Tenho certeza que duas disciplinas que dei foram História da Matemática e Álgebra I. A maioria das minhas turmas era de calouros. Também como a Francilene, achei muito gratificante. Foi uma experiência muito válida, apesar do medo que tínhamos a cada minuto por termos acabado de nos formar e por estarmos lecionando em uma universidade tão bem vista e tão conceituada. Isso exigiu de nós uma preparação muito grande. Mas quando a turma de Álgebra I, no primeiro período, entrou, me assustei. Após o medo, vi que muitos alunos chegavam ao curso perdidos, igual a nós chegamos no nosso início (Danielli Vilela Santos de Faria, aluna da primeira fase).*

Podemos perceber, na primeira fase da licenciatura em Matemática da UFSJ, dificuldades enfrentadas em várias frentes. Poucos professores de um Departamento pequeno se envolveram, efetivamente, com o novo curso; a estrutura física não estava minimamente pronta para receber a nova licenciatura e foi montada gradativamente, com o curso em funcionamento; a Universidade se comprometeu com um cronograma de contratação de novos professores e apenas dois foram contratados, um número insuficiente para o desenvolvimento de um projeto consistente; e a solução paliativa foi a contratação de professores substitutos. Ainda assim, mesmo tendo, praticamente, somente frequentado aulas, sem terem tido a oportunidade de outras atividades formativas, os discentes avaliaram suas experiências como positivas e sua formação como muito boa. Em seu momento inicial, o curso resistiu às adversidades, muito graças aos docentes que se dedicaram a ele, e deu seus primeiros difíceis passos rumo a uma consolidação que viria nos anos seguintes, no bojo de um projeto de expansão das universidades federais brasileiras.

### **3.2.2 A fase de reformulação: os benefícios trazidos pelo Reuni**

A segunda fase da licenciatura em Matemática foi marcada por uma reestruturação do curso do ponto de vista da chegada de novos docentes e dos recursos para projetos. Em outros pontos ele continuou o mesmo, como nos casos do turno de oferecimento, da quantidade de vagas anuais, da alta taxa de evasão, do perfil do aluno ingressante e do atendimento às cidades da microrregião de São João del-Rei. Essas características estão presentes no Projeto Pedagógico de 2011, que apresenta dados estatísticos do corpo discente (UFSJ, 2011), e algumas delas foram descritas por nossos entrevistados.

*Voltando mais uma vez à licenciatura, o curso era noturno. Eu ouvia dizer, não sei se é verdade, que esse era o horário escolhido porque muitas das pessoas que optavam pela licenciatura trabalhavam ou já eram mais velhas e*

*tinham outras obrigações durante o dia. Portanto, não estavam por conta apenas da universidade. (...) Acredito que, ainda hoje, São João del-Rei é uma cidade muito tranquila, então eu ia e voltava a pé do campus. Eu gostava também porque isso me possibilitava fazer outras coisas durante o dia e acordar mais tarde - na época eu gostava (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

*Se alguém me perguntar: “Como era o aluno na sua primeira temporada<sup>74</sup>?”, respondo que ele era um aluno mais velho, que tinha saído há bastante tempo do Ensino Médio, que era trabalhador e que, muito provavelmente, não seria professor de Matemática. Ele estava ali para fazer um curso superior e o de Matemática foi fácil de entrar (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

Em 2007, poucos professores do quadro permanente do Demat – cerca de três – lecionavam na licenciatura. O restante eram professores substitutos, muitos recém-formados no próprio curso, ainda procurando constituírem-se como professores. Essa configuração determinava mais a formação ofertada do que o próprio projeto político-pedagógico, segundo os relatos da professora Romélia. Ela considerou que a formação começou a melhorar quando retornou às atividades na UFSJ, após a conclusão do curso de doutorado, momento que quase coincidiu com a contratação de novos docentes.

As turmas a partir de 2008 passaram a contar com uma formação mais qualificada em comparação com as turmas da primeira fase da licenciatura, porque fizeram o curso no momento de retorno dos professores de seus cursos de doutorado<sup>75</sup>. Além de uma qualificação melhor, esses docentes traziam na bagagem novas ideias e, via-de-regra, se engajavam mais em atividades de pesquisa. Essa mudança parece refletida na fala da egressa Flávia Moraes Simões, ingressante na segunda fase do curso e graduada em 2013. A egressa, após uma década na docência, teceu reflexões sobre a base para lecionar adquirida na licenciatura em Matemática:

*(...) nunca me senti despreparada para poder dar aula no Ensino Básico. Além disso, depois de concluir o curso, achei que todas as disciplinas me formaram bem como professora. Eu gostei da minha formação (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

A volta dos professores Romélia e Toledo do doutorado coincidiu com o início do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Instituído pelo Decreto nº 6.096/ 2007, o programa teve início em 2008 e até 2012 criou 21.786

<sup>74</sup> Na entrevista que nos concedeu, a professora Flávia Coura dividiu sua trajetória na UFSJ em dois momentos, que chamou de “temporadas”. A primeira temporada foi demarcada por ela como de seu ingresso na Universidade até o afastamento para o doutorado. Já a segunda iniciou-se com o retorno dos estudos e continuava, no momento da entrevista.

<sup>75</sup> O retorno da professora Romélia coincidiu com o afastamento da professora Viviane. No entanto, a formação de professores da UFSJ, em breve, ganharia reforço com a volta do professor Toledo. Apesar de sua formação ter sido em Matemática no mestrado, o docente cursou doutorado em Educação, de modo que passou a contribuir para a área.

novas vagas para professores no Brasil, além de uma série de benfeitorias estruturais e orçamentárias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b). Para um primeiro momento, segundo consta no sítio eletrônico da Universidade<sup>76</sup>, chegaram nove professores aprovados no concurso para as vagas de Matemática e uma professora para a área de Educação Matemática – a professora Flávia Coura.

*(...) eu tomei posse no início de 2009 na Federal de São João del-Rei. Na minha posse, eram cerca de duzentos professores tomando posse no mesmo dia. Uma multidão de novos docentes da instituição, porque estávamos vivendo esse momento de franca expansão no Ensino Superior público federal brasileiro. Nesse mesmo ano, eu comecei a atuar. A minha vaga e o meu concurso foram voltados para o trabalho na licenciatura em Matemática, mas, aqui no Departamento, a gente não trabalha, necessariamente, só na licenciatura (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

Com a exceção de um docente, todos os outros aprovados e contratados tinham o mestrado como titulação máxima. Ainda assim, essas novas cabeças passaram a atuar no curso de Matemática e imprimiram uma nova rotina à licenciatura. Além do curso, o Demat contava agora com mão de obra aumentada, o que liberava os docentes para desenvolverem mais projetos de pesquisa e extensão, conforme assinalaram ex-alunos entrevistados.

*Nesse momento, comecei a ter aula com pessoas que possuíam outras visões. Essa mudança no corpo docente do departamento aconteceu e em um curto período de tempo. Um benefício que enxergo nisso foi com relação à pesquisa que, entre nós, professores, faz parte da rotina, vem da formação (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).*

*Sobre os programas de iniciação científica, eu lembro de alguns alunos serem convidados, lembro do Pibid, que era semelhante às iniciações científicas, e tinha o programa que eu fazia e que era exclusivo para medalhistas da Obmep (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

O período de bonança trouxe também para a UFSJ, em 2009, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), cuja finalidade é “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2007). Esse projeto, de âmbito nacional, procurava conceder à iniciação à docência o mesmo *status* que os projetos de iniciação científica tinham na academia. Muitas licenciaturas da UFSJ aderiram ao Pibid inicialmente, até o ponto em que todos os cursos de formação de professores passaram a compor o projeto da UFSJ. O Programa foi uma grande oportunidade, porque fortaleceu todas as licenciaturas da Universidade, tendo dado visibilidade a esses cursos. O subprojeto da

<sup>76</sup> [https://ufsj.edu.br/secop/cpd\\_sjdr\\_2008.php](https://ufsj.edu.br/secop/cpd_sjdr_2008.php). Acesso em 06/11/22.

Matemática tinha como participantes uma professora-coordenadora do Pibid, duas docentes orientadoras, oriundas de escolas da cidade, alunos bolsistas e voluntários.

Os alunos bolsistas do Pibid tiveram chance de experienciar a licenciatura em períodos do dia diferentes do turno em que o curso funcionava regularmente. Durante o dia, os estudantes participavam, na Universidade ou nos colégios, de atividades que os levavam a refletir sobre a escola básica.

O Pibid ao possibilitar que os alunos entrem na escola precocemente, de forma coletiva e colaborativa, garante que esse primeiro contato não será solitário e desorientado. Permite que a escola e seus professores “apresentem” a realidade docente para os bolsistas, confrontando saberes já adquiridos e essa realidade. Nesse formato possibilita que os alunos aprendam a viver na escola, com suas regras, valores e rotinas, contribuindo para que saberes sejam consolidados, reestruturados e novos sejam gerados (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018, p.18).

A mobilização das licenciaturas da Universidade Federal de São João del-Rei em torno de uma agenda em comum culminou na criação do Fórum das Licenciaturas da UFSJ. Esse espaço congregava estudantes, professores da Universidade e representantes da Escola Básica da microrregião de São João del-Rei. A finalidade do Fórum era “discutir e propor soluções que visavam a estreitar as relações entre instituições de ensino” (UFSJ, 2011).

*Antes disso, o que a gente via muito eram programas e projetos isolados. Cada uma das licenciaturas tocava o seu, a gente lidava com as mesmas dificuldades, com os mesmos problemas, isoladamente. Depois foi que a gente se fortaleceu para trabalhar e a gente começou a participar de muitas coisas nos nossos departamentos. As nossas vozes começaram a ser mais ouvidas, o nosso trabalho começou a ser mais respeitado e a gente conseguiu avançar. Veio a contratação de novos professores em todos os departamentos envolvidos com licenciaturas (Romélia Mara Alves Souto).*

Curiosamente, a quantidade de recursos que chegava à UFSJ para o desenvolvimento de atividades era tamanha que mesmo a chegada de novos docentes não era suficiente para o volume de atividades. Havia dificuldade de conduzir conteúdos de práticas de ensino, estágio supervisionado, criar e produzir programas de pesquisa, extensão e iniciação à docência na área. A professora Romélia relatou que o curso precisou renunciar a oportunidades surgidas em alguns programas financiados pelo Governo Federal, porque os docentes não tinham condições de assumirem mais compromissos. Foi o caso, sobretudo, dos professores da Educação Matemática, que ainda eram poucos.

A reorganização da parte de formação de professores na licenciatura em Matemática e o trabalho das docentes ligadas à Educação Matemática provocaram uma reformulação do

curso, para além da mudança de currículo que ocorreu em 2011. Como consequência, a semelhança a um curso de bacharelado, característica da primeira fase, arrefeceu. A graduação da UFSJ passou a ser descrita como um curso com muito conteúdo matemático, mas não em nível de bacharelado. Logo, questões sobre a Educação Básica e a Educação em geral tiveram um pouco mais de espaço, assim como uma reflexão sobre o modo de ensinar determinados conhecimentos matemáticos.

*Quando eu cheguei, o curso estava ainda em sua primeira versão, no currículo de 2003. Nesse período, eu tinha uma visão muito limitada da formação de professores - esse é um aspecto que mudou muito em mim desde quando eu ingressei no curso de licenciatura até o início do doutorado. A Flávia, lá de 2009, olhava para o curso e sentia justamente um foco no conteúdo matemático. Eu não diria que era um curso bacharelesco, a partir da visão que eu tenho. Para ser um curso bacharelesco, ele teria que aprofundar ainda mais na Matemática do Ensino Superior e ele ainda não chegava nesse ponto. Mas era um curso de muito estudo do conteúdo matemático, inclusive da Educação Básica. Era assim que eu via o curso e eu me lembro que, nas minhas primeiras experiências na licenciatura, eu tinha muita preocupação em discutir mais o ensino dos conteúdos, até porque essa era uma lacuna que eu tinha. Eu percebia que, mais do que saber trigonometria, eu precisava trabalhar com aqueles futuros professores, e comigo mesma, como ensinar trigonometria e como ajudar os nossos alunos a aprender trigonometria. Nesse sentido, o curso tinha pouca interlocução com o ensino de Matemática. (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

*Hoje em dia, sinto que, para mim, faltou essa parte. Seria essencial para poder ter feito um mestrado com menos sofrimento. Foi um período muito difícil para mim justamente pela dificuldade, por falta de conhecimento dessa matemática mais ligada ao bacharelado (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).*

*(...) antes de ingressar eu tinha dois objetivos. O primeiro era dar aula na Educação Básica, porque eu gostava de ser professora e dessa atuação, e acho que quanto a esse objetivo o curso me atendeu muito bem. Eu me senti muito bem preparada quando saí de lá para poder fazer isso. O meu segundo objetivo era o mestrado em Matemática Pura, depois o doutorado para dar aula no Ensino Superior. Nesse quesito, como eu fui para uma licenciatura, cujo objetivo não é preparar para o mestrado nessa área, saí um pouco em desvantagem, vamos dizer assim, em relação a outras pessoas que foram para o mestrado na UFMG junto comigo. Logo, para esse objetivo eu tive que ter complementação, e tive. Mas, mesmo assim, ainda sinto que faltou um pouco mais de aprofundamento para eu conseguir acompanhar melhor o mestrado. No sentido de ser professora de Educação Básica, eu me senti muito bem atendida pelo curso (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

### **3.2.3 A fase de consolidação: um curso em busca de identidade**

*Quando fui para o doutorado, fiquei quatro anos fora e foi um tempo em que, como fiquei longe da UFSJ, eu sumi mesmo. Quando eu voltei, percebi que o*



*perfil de aluno do curso de Matemática mudou muito, muito mesmo!* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

*Quando chego para a segunda temporada, eu já observo, nas quatro turmas que estavam ali, em 2018, um perfil diferente. Os alunos são mais novos, saíram do Ensino Médio há menos tempo e, como eles não têm uma trajetória profissional consolidada, ser professor de Matemática pode vir a ser um caminho* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

Passados alguns anos de existência da licenciatura em Matemática da UFSJ, era possível perceber transformações em relação ao que o curso era nos primeiros anos. Mudanças eram inevitáveis para uma adequação à realidade da profissão docente de cada período. No entanto, a graduação ainda assumia uma forte dimensão da formação matemática. Para a professora Viviane, que retornava do afastamento para o doutorado no fim da segunda fase, a terceira fase representou o momento em que o curso esteve pautado nas concepções dos matemáticos quanto aos conhecimentos indispensáveis ao professor de Matemática. Em outras palavras, muitas vezes isso significava estritamente saber bem o conteúdo.

Por outro lado, estão presentes em parte da segunda fase e da terceira disciplinas ligadas a temas da Educação Matemática. Ainda que essas disciplinas fossem poucas, segundo a professora Fabíola era um privilégio para os futuros professores cursarem-nas, a exemplo de Etnomatemática e Modelagem Matemática.

Um discurso que voltou a ser proferido pelos acadêmicos é o do curso como bacharelado disfarçado de licenciatura. A quantidade de disciplinas específicas era maior, se comparadas à das pedagógicas, e a importância atribuída a cada uma delas era sentida.

*A maioria do corpo docente valoriza mais as disciplinas específicas, despreza as pedagógicas, e acaba que ficávamos num fogo cruzado. Ao mesmo tempo que precisávamos, sim, estudar conteúdos matemáticos, precisávamos também das disciplinas pedagógicas. E como a gente já vem trazendo essa influência tanto curricular quanto do corpo docente, com relação à valorização das disciplinas de Matemática, os próprios discentes começam a desprezar as disciplinas pedagógicas também. Pude notar um desprezo grande pela leitura de textos por causa de uma concepção de que somente a Matemática importa e, para estudar Matemática, não é necessário ler* (Júlio César de Resende Melo, aluno da terceira fase).

As expectativas não correspondidas dos estudantes da terceira fase do curso, conforme os relatos dos ex-alunos entrevistados, eram aprofundar o que tinham aprendido na Escola Básica ou estudar diferentes formas de abordagem de um mesmo conteúdo.

*Essa minha perspectiva foi a mesma de todos os meus colegas e foi a mesma dos licenciados que eu entrevistei no mestrado. (...) Quando chegamos no curso, vemos que a matemática que tanto amamos não é a matemática que existe fora da escola, na área acadêmica. Descobrimos que ela vai muito além*

*de tudo o que imaginamos e do que, até então, havíamos visto. A minha perspectiva em relação ao curso era essa, não no sentido de que eu me decepcionei. O novo modo de a matemática se apresentar me causou surpresa. Passei dificuldades, claro, como acredito que a maioria das pessoas que vêm de escola pública tenha passado. Isso porque a gente chega com certas limitações causadas por conteúdos que deveríamos ter aprendido, mas não aprendemos ou aprendemos parcialmente (Walter Luiz Moura Silva, aluno da terceira fase).*

*Antes de entrar, a ideia que eu tinha era de que estudaria as disciplinas que os professores me apresentaram na escola básica e achei que iria ter aula de como dar aula, de como ser professora, como me portar, enfim, essas coisas. Realmente, esperava que o curso me ensinasse os conteúdos da escola, não que fosse ver demonstrações de teoremas e outras coisas. Nunca tinha ouvido falar de integral, derivada, limite. A ideia que eu tinha era que eu estudaria Funções, Geometria Plana, Geometria Espacial, Matemática Financeira - o que acontece também mas, de maneira geral, achei que a gente iria estudar somente assuntos da Escola Básica, ou, pelo menos, todas aquelas que estavam presente nos sumários dos livros (Keityelle dos Santos Carvalho, aluna da terceira fase).*

Os seis primeiros períodos do currículo de 2011 eram voltados para a formação matemática do professor de Matemática. No último ano do licenciando, havia uma ênfase maior na formação pedagógica do professor de Matemática, o que representava alívio para quem tinha afinidade com as disciplinas ligadas à formação pedagógica do futuro professor e apreensão naqueles cuja preferência era pelas matérias de formação matemática.

*Eu observei isso a partir do que aconteceu com um amigo meu que era ótimo em Matemática e, portanto, se deu muito bem no curso até o quarto período. Do quinto em diante, começou o estágio, escrita de relatório, e ele começou a apresentar dificuldade - isso acontecia com várias pessoas. Para mim, foi um alívio chegar nessa parte, porque eu comecei a fazer aquilo que eu gostava. Apesar de ter participado do Pibid desde o meu primeiro período e, portanto, já ter certa experiência com as rotinas da segunda parte do curso, quando cheguei ao quinto período, aquilo foi o máximo. Além disso, me senti aliviada, porque eu teria poucas disciplinas de Matemática Pura. Esse é um ponto que nós, alunos, sempre conversávamos. O curso era pesado no começo e dizíamos que, em vez disso, deveria haver uma mescla entre os conteúdos pedagógicos e as disciplinas de Matemática Pura. Muitos, às vezes, entravam com muita vontade de ser professor, mas acabavam se perdendo nesse início de curso, como quase aconteceu comigo, por conta desse tanto de matéria de Matemática Pura. Eu digo isso porque eu era assim e o pessoal que estudou comigo, da minha turma, também. No início do curso, a gente não traz conosco o hábito de estar o tempo todo estudando, de rever tudo que o professor passou na aula anterior, ou até mesmo de estudar aquilo que o professor vai abordar na aula seguinte. Nesse começo, para quem tinha certas dificuldades com essa parte de matemática mais pura, essa dificuldade era muito por conta dessa falta de disciplina de estudar como deveria (Keityelle dos Santos Carvalho, aluna da terceira fase).*

A distribuição desigual das disciplinas ao longo dos períodos não impediu que fosse constatada uma maior solidez na rotina do curso e nas atividades oferecidas. Nessa fase, os discentes tinham ciência da possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa, extensão e docência, mesmo que esses projetos fossem executados sem o auxílio de bolsa de estudo. Isso porque uma das marcas da terceira fase do curso foi a diminuição de investimentos no Ensino Superior por parte do Governo Federal<sup>77</sup>. Nesse contexto, a quantidade de professores disponíveis para a execução desses projetos aumentou e também houve uma melhora significativa na qualificação docente na última fase, por nós definida, da licenciatura em Matemática.

*Falando um pouco mais da parte estrutural do curso de Matemática da UFSJ, quando eu cheguei, o curso estava na segunda versão do currículo, de 2011, e foi bem naquela época que eles diminuíram a verba para a educação – inclusive ficamos um tempo sem o Pibid (Fabiola Oliveira Miranda).*

O fim da segunda fase e início da terceira foi o momento de a professora Viviane retornar do doutorado, em 2011. Ocorreu na terceira fase, ainda, o ingresso da professora Fabiola de Oliveira Miranda, em 2015, em vaga da Educação Matemática deixada pelo professor Marco Antônio Escher. O professor Escher ingressou em 2010 e permaneceu por três anos na instituição até se transferir para outra universidade. Docentes da área de Matemática também continuaram a ingressar na UFSJ.

*Retornei do doutorado já tendo que redigir um projeto do Pibid para a Matemática – a Romélia havia demonstrado não pretender continuar na coordenação dele – mesmo sem saber da existência do Pibid devido ao meu afastamento. À medida que fui escrevendo o projeto é que fui entendendo do que se tratava o programa (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Por sua vez, o Pibid, que chegou recebendo investimentos volumosos do Governo Federal, viu sua situação estagnar com a redução do repasse de verbas e com a diminuição do interesse – ocorreu de o Programa não funcionar durante algum tempo. A partir de 2018, todavia, o Pibid foi impulsionado pelo Programa Residência Pedagógica<sup>78</sup>. A consolidação do Pibid e o trabalho com o Residência mobilizaram alunos durante o dia, além das atividades rotineiras da noite.

*Também começo a ver os alunos da Matemática mais envolvidos, por exemplo, com Iniciação Científica ou com aqueles programas originados da*

---

<sup>77</sup> Cf. gráfico 2 do capítulo 2.

<sup>78</sup> Instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, é direcionado aos alunos da segunda metade dos cursos de licenciatura e objetiva proporcionar atividades aos estudantes que contribuam com sua formação teórica e prática como futuro docente.

*Obmep. Se antes, durante o dia, eu pouco via aluno da Matemática na UFSJ, na minha segunda temporada passo a ver mais* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

O curso, que começou suas atividades de maneira precária na primeira fase, dependeu do esforço grande de poucos docentes para continuar existindo e proporcionando uma formação de qualidade. Após esse período, houve uma segunda fase em que novas oportunidades surgiram, junto com novos docentes para dividir o fardo. Nesse momento, o curso se redesenhou e ganhou força. A terceira fase veio após esse momento de redescoberta, em que a licenciatura em Matemática da UFSJ buscou se consolidar. Podemos perceber claramente como os estudantes do curso passaram a encarar as atividades extracurriculares da Matemática. A depender do seu referencial, eles consideravam suficientes, ou não, as atividades extracurriculares oferecidas.

*Atualmente, vejo que os estudantes que ingressam têm muitas opções. (...) Mas esse processo é natural, afinal, o curso de licenciatura existe há quase vinte anos. Nesse tempo ganhou consistência, estrutura, corpo docente qualificado e mais opções. Resumidamente, vejo o curso de Matemática da UFSJ, hoje, como um espaço muito mais rico e interessante do que o que a gente tinha à disposição na nossa época. Agora é polir o diamante, porque a estrutura está pronta* (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).

Para o professor Gustavo, que foi aluno das primeiras turmas, o curso já caminha com alguma diferença em relação à sua época de estudante. O ambiente da licenciatura está mais propício ao desenvolvimento de atividades que vão além das aulas. Já para a professora Flávia Coura, que se formou em outra instituição, durante a segunda fase, a graduação ainda não oferecia tantas possibilidades para o discente fora do horário regular de aulas. Isso ocorria principalmente com aqueles estudantes que iam para São João del-Rei somente à noite. Esse movimento indica que a licenciatura passou, na terceira fase, por um período de consolidação, no qual algumas questões pareciam estar resolvidas, enquanto novos desafios estavam surgindo no contexto particular da UFSJ.

Outro indício do período de consolidação do curso está na estrutura física. O Laboratório de Ensino de Matemática localizava-se no terceiro andar do prédio hoje dedicado à administração da Universidade. O espaço ali construído contava com o material usado no Pibid, que tinha uma sala específica à qual somente os integrantes tinham acesso, e materiais que eram produzidos pelos alunos durante as disciplinas do curso. O local recebia as aulas da graduação e dispunha de computadores exclusivos para uso dos alunos da Matemática. Pelo local, havia também livros didáticos disponíveis para serem consultados.

A expansão universitária, iniciada em meados da década de 2010, levou para o *campus* Santo Antônio, em 2017, uma nova distribuição física dos cursos e departamentos. Na nova configuração, o curso de Matemática saiu do prédio principal desse conjunto arquitetônico, que passou a concentrar atividades administrativas da Universidade. Para comportar a expansão da UFSJ, foram criados os Pavilhões de Aula (PAV) nos *campi* da UFSJ, com a finalidade de concentrar as atividades de ensino, liberando espaço, assim, para outras atividades da instituição. Dessa forma, a licenciatura em Matemática experimentava sua segunda mudança de sede.

As salas de aula do prédio principal onde funcionava o curso ficavam, anteriormente, isoladas umas das outras. Com a transferência para o PAV, a Matemática ocupou, praticamente, todo o primeiro andar. A mudança possibilitou trocas de experiências entre os alunos do curso e, segundo o relato dos entrevistados, estreitou os laços entre os frequentadores da graduação. Nesse mesmo andar, passaram a funcionar salas de aula, laboratório e coordenação do curso (Comat). Em termos de conforto, os ambientes ficaram maiores, mais iluminados e melhores.

*À medida que a Universidade se expandia fisicamente, foram sendo criadas ou construídas algumas novas dependências, foram sendo liberados espaços e permitindo a alocação adequada dos cursos que foram sendo criados. Hoje sabe o que tem na Universidade, tanto no campus Santo Antônio quanto no campus Dom Bosco? Tem pavilhão de aula. Não tem mais aquelas salas de aula dentro dos departamentos, não. As salas de aula são todas nos pavilhões de aula e todos os cursos têm suas atividades didáticas concentradas nos pavilhões. Acho que, neste momento, só a Medicina é que está funcionando no Departamento de Medicina, no Dom Bosco. Todos os demais cursos têm aulas no pavilhão de aulas. E está tudo ocupado na Universidade (Marco Túlio Raposo).*

O corpo docente do curso era composto, majoritariamente, por professores efetivos da UFSJ e do Demat. Os professores substitutos dessa época vinham de outros departamentos, como o de Psicologia e o de Educação. Notamos, nessa fase, que mais professores do Demat se interessaram em lecionar na licenciatura, o que contribuiu para o estabelecimento de uma disputa em torno do lugar da formação de professores de Matemática na instituição. Essa situação será abordada com mais detalhes no próximo capítulo, quando teceremos reflexões sobre os currículos da licenciatura.

*Desde quando ingressei na instituição, tanto o Demat quanto o curso já contavam com a grande maioria dos professores vinculados à UFSJ como efetivos e em dedicação exclusiva. Já não passávamos mais por aquele aperto da época da Romélia e da Viviane, quando uma precisava sair para estudar e a outra tinha que dar conta de estágio, coordenação e disciplina (Fabiola Oliveira Miranda).*

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definindo novas diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura. As novas diretrizes, em seu Art. 13, nos parágrafos 1º e 2º determinaram algumas das mudanças que deveriam ocorrer nos cursos de licenciatura:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL 2015).

Inevitavelmente, a licenciatura em Matemática deveria passar por uma terceira mudança em seu currículo para se adequar às novas orientações. Tendo em vista as novas demandas e em meio às disputas pelos espaços de formação, foi proposta, no contexto da nova reformulação curricular, a criação do curso de bacharelado em Matemática da UFSJ. Tentaremos mostrar, mais adiante, que a criação do bacharelado evidenciou o jogo de disputas em torno da formação de professores de Matemática e não apenas a reivindicação para um espaço próprio para questões tipicamente associadas à Matemática Pura.

De toda forma, é evidente a melhora na qualidade da licenciatura em Matemática com o transcorrer dos anos:

*percebo que o curso de Matemática, ao longo de toda a sua trajetória, melhorou ao longo do tempo, porque se aproximou mais do ensinar e*

*aprender Matemática. Acho que, hoje em dia, é um curso mais moderno, nesse sentido. Como a maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática, ele carece de, realmente, instituir relações ricas e duradoras com a Educação Básica. Nesse sentido, acho que a gente, como curso, precisa se relacionar mais com o professor e a professora que ensinam Matemática na Escola Básica. Essa interlocução, que depende de certos aspectos institucionais tanto da universidade quanto da carreira do professor, é um aspecto que enriqueceria muito o curso (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

Antes de adentrarmos as questões em torno do currículo da licenciatura em Matemática, nas seções seguintes deste capítulo, tentaremos traçar o perfil dos docentes e dos discentes do curso.

### 3.3 O perfil dos professores

A maioria dos professores atuantes na licenciatura em Matemática da UFSJ é lotada em uma unidade acadêmica surgida em 1987, no mesmo ano de criação da Funrei. No início, essa unidade era o Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (DMATE) e congregava professores das três áreas. A chegada do Reuni à UFSJ ensejou o aparecimento do Departamento de Ciência da Computação, que passou a se responsabilizar pela área que lhe deu nome. Conseqüentemente, em 2010, a denominação do DMATE foi modificada para Departamento de Matemática e Estatística (Demat). A recém-criação da Funrei proporcionou a concessão de vagas ao Demat, especialmente no início da década de 1990. No mesmo período, houve uma escassez nos concursos de docentes para o ensino superior, devido às medidas de contenção de gastos do governo Collor. As vagas surgidas na Funrei constituíram uma exceção e chamaram a atenção de profissionais à procura de concursos públicos para docência no Ensino Superior. O professor Toledo, que ingressou na Universidade em 1989, descreveu os primeiros tempos do Departamento.

*(...) o DMATE contava com professores mais antigos. Alguns professores que foram incorporados por causa da federalização em 1987. (...) Muitos professores foram incorporados automaticamente sem concurso, que era mais uma dificuldade. Professores de várias áreas distintas compunham o DMATE. Havia, por exemplo, um pedagogo responsável por Matemática, um pedagogo que era do Departamento de Matemática sem nenhuma condição de ser matemático lá dentro. Eu lembro desse professor específico, ele pegava sempre Desenho Geométrico e ficava sempre nessa disciplina para ter o que fazer no departamento. Era um departamento bem misturado no início, mas depois foi ficando mais matemático, com a cara do matemático puro que acabou de fazer mestrado em Matemática. Isso começou a ficar muito forte de 1992 em diante (José do Carmo Toledo).*

Durante o tempo de Funrei, os professores do Demat atuavam, basicamente, lecionando disciplinas de suas áreas em cursos da instituição. Segundo o professor Marco Túlio Raposo, ter carga didática elevada e acumulá-la a encargos administrativos era característica comum aos professores dos diversos departamentos da Funrei, em virtude da insuficiência de docentes. Os próprios professores do Demat dessa época relataram que outras atividades, afora o ensino e as administrativas, não eram comuns. Por esse motivo, o Departamento foi tido como uma unidade de apoio aos cursos da Funrei, designado como um departamento assistencial (PAIVA, 2016) até o ano de 2002.

Quando a criação de um curso de Matemática foi cogitada, a realidade dos docentes era semelhante à descrita acima e o cronograma de afastamentos para complementação dos estudos estava sendo cumprido. Apesar da rotina apertada, alguns professores do Departamento resolveram organizar o novo curso, incentivados pelos gestores da Fundação, que almejavam transformar a Funrei em uma universidade federal.

Entretanto, não foi apenas a vontade de fazer a Universidade se expandir que motivou os docentes nessa tarefa. Identificamos, também, no relato do professor Toledo, a necessidade de um espaço específico por parte dos professores do Demat, em uma comunidade acadêmica permeada de conflitos. Nesse novo *locus* de formação, educadores matemáticos e professores com formação específica em Matemática poderiam deter o controle sobre o currículo da licenciatura. Em outras palavras, o currículo da licenciatura em Matemática na UFSJ, na expressão de Ivor Goodson, pode ser interpretado como um artefato social para realizar objetivos humanos específicos (GOODSON, 1997).

*O que aconteceu foi que nós criamos o ambiente de formação específica em Matemática e as motivações foram variadas. Se os matemáticos que só se interessavam por Matemática queriam esse ambiente para poder trabalhar, também quem gostava de Educação Matemática queria esse ambiente para poder formar professores com melhor qualificação pedagógica, conduzida pelos próprios educadores matemáticos e não só pelos departamentos de Educação (José do Carmo Toledo).*

Daquele momento em diante, o currículo da licenciatura em Matemática poderia ser conduzido hegemonicamente pelos professores do Demat. Assim, o Departamento sairia de uma posição de coadjuvante na formação de todos os alunos, para assumir, em certa medida, a posição de protagonista. A formação de professores de Matemática ganharia determinados contornos que os membros do Departamento achavam necessários na constituição dos profissionais ali formados.



Nos primeiros anos de funcionamento, o corpo docente era muito próximo aos alunos, no sentido de conseguir auxiliar diretamente os discentes em suas dúvidas na maioria dos casos. Mesmo considerando que tal proximidade tenha continuado a existir na UFSJ, essa característica ficou muito marcada na fase inicial. Talvez porque tanto professores quanto alunos experienciavam, pela primeira vez, estar em um espaço específico para tratar de questões do licenciando em Matemática, no qual podiam ditar os rumos da formação. O fato de os docentes estarem no começo da trajetória do curso, muitos ainda em doutoramento, e o baixo número de professores disponíveis para a licenciatura fizeram da concentração quase exclusiva<sup>79</sup> na oferta de disciplinas uma marca do corpo docente do período.

A partir da implementação do Reuni, em um curto período, novos docentes ingressaram no Demat e passaram a atuar no curso. Além de reforçar o grupo de professores dispostos a lecionar na licenciatura, outras visões de formação de professores de Matemática começaram a tomar lugar. Os professores substitutos tornaram-se raros na graduação e, quando existiam, em geral não eram docentes oriundos do Demat, mas de departamentos que prestavam serviço ao curso, como os de Letras, Educação ou Psicologia.

*O corpo docente do nosso curso era composto, majoritariamente, por professores efetivos da UFSJ. Durante os quatro anos, tive apenas dois professores substitutos. O primeiro foi o professor de Psicologia da Educação I, no terceiro período. Ele não era ligado ao Departamento de Matemática. Foi indicado pelo Departamento de Psicologia da UFSJ. A outra professora substituta foi a de Libras, do Departamento de Letras, Arte e Cultura (Walter Luiz Moura Silva, aluno da terceira fase).*

A qualificação dos docentes foi outra característica modificada gradativamente na segunda fase do curso.

*Sobre o corpo docente do curso de Matemática, a minha impressão é que a grande maioria dos professores era muito bem-preparada. Enquanto eu estava lá, lembro que a gente pesquisava o Currículo Lattes dos professores, o que a pessoa tinha e não tinha. Quando saíam a relação de disciplinas e o professor responsável, a gente sempre olhava e comentava: “O fulano tem doutorado na área em que ele vai lecionar”. Geralmente, quando pegava um professor dando aula na área em que se especializou, a gente sabia que seria um curso difícil. De um modo geral, eram professores que eu acreditava serem muito qualificados, eu lembro de muitos doutores (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

---

<sup>79</sup> Ao utilizarmos a expressão “quase exclusiva”, estamos considerando que, no período, alguns projetos de iniciação científica e de extensão universitária foram propostos. Essas iniciativas foram, na primeira fase do curso, isoladas. Discorreremos sobre elas na última seção do próximo capítulo.

A chegada de novos doutores – aprovados recentemente nos concursos do Reuni ou de volta da licença de afastamento – trouxe fôlego à pesquisa no Demat, o que se refletiu em um número maior de projetos de Iniciação Científica para estudantes do curso. Os testemunhos dos ex-alunos mostram que alguns se envolveram nesses projetos enquanto eram licenciandos. Essa tendência começou a ganhar força já no fim do período de reformulação do curso, na segunda fase, quando os docentes egressos do doutorado e os novos professores já estavam adaptados ao curso.

A terceira fase, o período de consolidação, marca o ingresso de ex-alunos do curso de Matemática da UFSJ como professores do quadro permanente do Demat.

*Isso mostra também, no meu entender, que há uma continuidade que nós geramos por aqui. A Universidade está cumprindo seu papel e os alunos que estão concluindo estão fazendo parte também. Alguns retornam ao departamento (Francinildo Nobre Ferreira).*

De um modo geral, percebemos que o corpo docente influenciou positivamente o alunado da licenciatura em Matemática em diversos pontos. Nas entrevistas textualizadas, alguns docentes foram lembrados como boas referências da profissão. São os casos das professoras Adélia Conceição Diniz<sup>80</sup>, Romélia Mara Alves Souto e Viviane Cristina Almada de Oliveira e dos professores Flaviano Bahia Paulinelli Vieira<sup>81</sup>, Guilherme Chaud Tizziotti<sup>82</sup>, Marcos Santos de Oliveira e Marco Túlio Raposo. A boa relação entre docentes e alunos mostrou-se saudável para a manutenção de um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem.

*Voltando ao perfil de professora, como docente, aprendi a nunca dizer para o aluno que ele não irá conseguir – aquela história de período fatorial que me falaram quando eu era graduanda. As meninas que estão dando aula na Engenharia, de Cálculo 1, comentam que os coordenadores falam com os alunos: “passa em Cálculo 1 porque, se você não passar, vai agarrar tudo”. Nem todo mundo funciona sob pressão, como aconteceu comigo na época. Algumas pessoas criam um certo bloqueio. Então eu tento sempre falar assim: “calma. Não foi bem na primeira prova, tem a sub<sup>83</sup>”. Eu tento estimular meus alunos a não desistirem. Mas também não sou a favor de aprovação automática. Esse negócio de dar ponto para o aluno passar em Cálculo porque ele não usará aquilo na vida, acho que vai usar na vida pelo menos*

<sup>80</sup> A professora Adélia ingressou no Demat em 2004 e transferiu-se para o *campus* Sete Lagoas da UFSJ em 2015, vinculando-se ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas.

<sup>81</sup> Flaviano foi um dos professores da UFSJ que ingressou no Demat graças às vagas criadas pelo Reuni, em 2009. Faleceu precocemente em 2011, aos 27 anos, na época em que lecionava na licenciatura em Matemática. O professor foi um dos signatários do segundo projeto pedagógico do curso.

<sup>82</sup> Trabalhou no Demat e na licenciatura de 2008 a 2010, até se transferir para a Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>83</sup> Termo atribuído à avaliação substitutiva que o docente tem de aplicar ao final de cada semestre. A nota alcançada nessa avaliação substitui a menor nota do aluno nas avaliações regulares ao longo do semestre.

*para passar na graduação. Então tem que manter o nível* (Gheya Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).

Por outro lado, a partir do período de reorganização, constatamos algumas tensões na relação professor-aluno não notadas nas primeiras turmas. Identificamos, nas atas do colegiado, embates de estudantes que questionavam as formas de docentes conduzirem suas disciplinas, como no caso da turma de Cálculo Numérico de 2011, que solicitava o cancelamento daquela disciplina. Um documento, elaborado pelos estudantes daquele período, foi encaminhado à Pró-reitoria de Ensino de Graduação que, por sua vez, remeteu a carta ao Colegiado do curso, solicitando esclarecimentos. O Colegiado era composto por cinco professores e um representante discente e, conhecendo os trâmites acadêmicos, a maioria decidiu, providencialmente, não se manifestar sobre o documento. Essa decisão mostrou-se cômoda para o órgão, que não se dispôs com o professor, não cobrou esclarecimentos sobre o ocorrido e não provocou o debate necessário sobre o papel dos professores na formação dos alunos e o papel dos estudantes em tal condição. No fim das contas, o docente leu uma carta que redigiu, na qual defendia suas posições, e o assunto foi dado por encerrado.

Figura 6 – Parte da Ata do dia 27 de maio de 2011 do Colegiado do licenciatura em Matemática.

13 Não houve manifestação. 14 unanimidade. 3- Memo nº 131/2011/UFSJ/PROEN-ADJ de 25 de maio de 2011 - A Prof.<sup>a</sup> Carolina informou aos presentes que recebeu do Pró-Reitor Adjunto de Ensino de Graduação - Prof. Dimas José de Resende 16o Memorando nº 131/2011/UFSJ/PROEN-ADJ de 25 de maio de 2011, enviando um documento dos alunos 17matriculados na unidade curricular Cálculo Numérico - 5º período do Curso de Matemática, em que solicitam 18o cancelamento da referida unidade curricular. Neste memorando o Prof. Dimas solicita uma manifestação do 19Colegiado a respeito do assunto. A Prof.<sup>a</sup> Carolina destacou que este documento deveria ter sido entregue diretamente ao Colegiado, respeitando a hierarquia acadêmica. O Colegiado definiu que sua manifestação será a 20seguinte: Não cabe ao Colegiado do Curso de Matemática se manifestar quanto a esta carta, já que os alunos 21não respeitaram a hierarquia acadêmica e o Colegiado não recebeu nenhum documento formal, por parte dos 22alunos, solicitando providências a respeito desse assunto. No entanto, foi sugerido, já que ambas as partes se 23encontravam reunidas, um debate para tentar chegar num consenso. 24

Fonte: Livro de Atas da Coordenadoria do Curso de Matemática.

Os novos professores trouxeram vigor para as aulas e para as atividades extracurriculares, mas, também, concepções de formação docente que, aparentemente, causaram estranheza. Os alunos da terceira fase do curso relataram situações da época.

*Algo que me marcou muito – não esqueço disso até hoje e dá até um arrepio de nervoso – foi que, no primeiro dia de aula, ele chegou, olhou a sala lotada no fundo – ingressaram cinquenta pessoas na minha turma, mas cabiam umas duzentas na sala –, parou lá na frente, olhou na cara de todo mundo, deu uma risadinha e falou assim: “Aqui tem cinquenta pessoas, né? Se dois forem aprovados comigo será muito!”. A primeira fala dele foi essa! Foi muito assustador receber essa acolhida como calouro. Aquilo desestabiliza qualquer ser humano, sem contar toda aquela simbologia matemática*

*despejada achando que a gente sabe de tudo aquilo* (Júlio César de Resende Melo, aluno da terceira fase).

No geral, as reivindicações dos estudantes não eram atendidas, muito devido à inexperiência dos discentes. Ao fim e ao cabo, restava realizar o aprendizado em situações como a descrita por Júlio César. Os alunos puderam, entre outras lições, tomar os bons exemplos para aprimorar a prática docente e as experiências não tão boas como modelo para não imitar. Esses depoimentos podem propiciar aos professores reflexões sobre sua contribuição na formação do futuro professor de Matemática e sobre o papel e a responsabilidade do uso da estrutura institucional em benefício próprio ou de alguém.

Panoramicamente, compreendemos que o perfil dos professores foi lentamente modificado entre a segunda e a terceira fase da licenciatura em Matemática. De início com poucos professores atuantes no curso, dos quais a maioria associada à Matemática, após o Reuni, o corpo permanente do Demat passou a contar depois com mais docentes dispostos a atuar no curso. Nesse universo, estão mais professores dispostos a trabalhar diretamente com a formação de professores e, mais especificamente, as professoras ligadas à Educação Matemática.

*Do que eu observo muito da Romélia, da Viviane, de mim e um pouco da Fabíola, vejo que cada uma de nós carrega para o curso um pouco da área de pesquisa. Por exemplo, a Viviane tem uma leitura e uma produção em cima da teoria do Rômulo, dos Campos Semânticos, que ela leva para o modo como pensa o curso, mas, especialmente, para o modo como conduz as disciplinas. A Romélia tem uma visão muito apurada dos críticos do currículo da licenciatura, dessa visão de licenciatura bacharelesca. A Fabíola, muito desse campo da Educação Matemática Crítica, da Etnomatemática, de trazer para o curso uma visão de matemática que, não necessariamente, é aquela visão da matemática eurocêntrica. Da minha parte, eu me lembro que, quando a gente foi trabalhar nessa reformulação, um documento que eu li muito foi o parecer das DCN de 2015. Aquela perspectiva, porque essa é uma perspectiva que sempre me agradou, de relacionar a formação inicial com a formação continuada e de proporcionar uma formação profissional. O professor entendido como profissional do ensino. Esse é um aspecto que eu vejo no parecer e que tentei levar para o projeto pedagógico do curso* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

Nas duas últimas fases da licenciatura, chamou a atenção uma disputa em torno do modelo de formação de professores de Matemática. Tentaremos, nas próximas duas seções, abordar o foco dos embates: a disputa pela formação de professores entre educadoras matemáticas e matemáticos e a atuação de novas docentes da Educação Matemática.

### 3.3.1 Educação Matemática versus Matemática: disputa pelo espaço de formação de professores

Entre os professores do Demat, uma questão parece perpassar as fases do curso. Referimo-nos à característica de alguns docentes considerarem, talvez alguns mais e outros menos, que o saber mais importante para a formação do licenciando é o conhecimento da Matemática. Essa certeza, sustentada por alguns, ganhou corpo muito em função de a licenciatura ter sido o único curso com vínculo forte ao Demat por muitos anos, uma vez que o bacharelado foi criado apenas em 2019.

*Inclusive, quando eu entrei, pensei assim: “mas por que tem licenciatura e não tem bacharelado aqui, se o perfil do Departamento é todo para o bacharelado?” Eu não entendi. É engraçado, porque essa dicotomia sempre aparece muito associada mais a pessoas, me parece muito mais um posicionamento pessoal. Eu acho que tem a ver com a formação deles, com o que eles ouviram na graduação, mestrado, doutorado e afins. Mas eu acho que isso é muito mais um posicionamento pessoal e as coisas ficam nesse nível do pessoal (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

A preocupação com as disputas entre Matemática e Educação Matemática desviou muitas vezes o foco dos professores na parte acadêmica do curso de licenciatura. Em vez disso, os embates para definir o perfil de contratação de novos professores exigiam de ambos os lados preparação para o confronto de argumentos. Por exemplo, após o ingresso da professora Flávia Coura no Demat, a terceira docente com formação em Educação Matemática, o Departamento recebeu autorização para contratar dois docentes para comporem o quadro de efetivos de um curso destinado a formar professores. Inicialmente, surgiram duas possibilidades aventadas pelos membros do Demat: contratar dois professores com formação em Matemática ou dois com formação em Educação Matemática. Uma terceira proposta recomendava uma vaga para cada uma das áreas. Considerando que a carga horária da licenciatura envolvia ambos os segmentos, a proposta conciliadora foi a escolhida. Nesse contexto, o quarto docente com formação em Educação Matemática, Marco Antônio Escher, ingressou na UFSJ.

O professor Escher foi contratado em 2010 e permaneceu em São João del-Rei por três anos. Em 2013, foi transferido para a Universidade Federal de Juiz de Fora, o que levou a outra situação conflituosa entre os professores, porque o processo para análise do perfil da vaga recomendava a contratação de um matemático no lugar de um educador matemático. Um pedido de vistas ao processo fez-se necessário para que a documentação pudesse ser analisada detalhadamente.

*Foi criado um mal-estar, além do já existente pelas disputas de vagas para concursos. Eu não participei da discussão com relação ao concurso que houve quando da entrada da Flávia, nem do Marco Escher, mas tivemos uma situação complicada na época em que o Marco Escher foi redistribuído para a Universidade Federal Juiz de Fora. Houve a necessidade de fazer a substituição dele e, como ele tinha sido contratado como alguém da área de Educação Matemática, entendemos que o concurso dele, automaticamente, seria para a mesma área do novo concurso. Porém, uma proposta foi que houvesse uma rediscussão da vaga e a professora relatora do processo foi de parecer que a área do concurso não fosse mais Educação Matemática e, sim, Matemática. Na época, Flávia e eu tivemos que nos mobilizar em função disso e baixamos em diligência o processo para poder fazer uma leitura atenta dos documentos que constavam nele. Descobrimos que a vaga de um outro professor que havia sido redistribuído não foi rediscutida. Somente a vaga da Educação Matemática. No fim das contas, foi preciso muita luta para que a vaga se mantivesse como originalmente era. Isso gerou uma situação muito complicada e tinha a ver com a distribuição de encargos docentes (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Com muito esforço, decidiu-se que a vaga fosse preenchida pela área de Educação Matemática e, nesse certame, a professora Fabíola de Oliveira Miranda ingressou na UFSJ. Antes, porém, o Departamento alegara que a natureza das vagas era diferente. Com esse argumento, em uma primeira reunião, a relatora do processo votou para que a vaga fosse para a Matemática. Nessa mesma reunião, as professoras Viviane e Flávia Coura se mobilizaram para pedir vistas ao processo.

Em uma segunda reunião, destinada a discutir a referida vaga, houve uma votação apertada, e foi necessário o voto de minerva do chefe do Departamento para desempatar. No entanto, tal voto não foi proferido, pois, antes disso, o presidente encerrou os trabalhos da reunião. Com o impasse, foi preciso recorrer a instâncias superiores da UFSJ para esclarecer que era improcedente a argumentação, não adotada em outra situação análoga com um docente da área de Matemática. Foi cogitada, inclusive, a possibilidade de judicialização do processo, caso o argumento fosse mantido.

Na terceira e última reunião para debater o caso, os órgãos consultados da Universidade esclareceram que o pleito para a alteração do perfil da vaga era improcedente e a pessoa responsável pela relatoria do processo alterou seu voto. A mudança de posicionamento foi acompanhada por outros professores, em número suficiente para ficar autorizada a contratação de outro docente da área de Educação Matemática

*Fico muito preocupada, porque estamos em um Departamento de Matemática em que somos minoria. Por exemplo, nessa situação da vaga da Fabíola, que chegou na vaga que o Escher ocupava e que lutamos para que permanecesse conosco, se não tivéssemos ido até a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e solicitado um documento informando que não havia diferença entre as duas*

*vagas, no qual constava que as vagas eram exatamente iguais, para poder mostrar ao chefe do departamento como ele teria de proceder, teríamos perdido alguém da área. O que nos alegavam no Demat é que a vaga do Escher era de um jeito e a que viria ser ocupada pela Fabíola era de outro, mas esse não foi o entendimento quando o professor da Matemática foi redistribuído. Foi preciso mostrar o documento da Pró-reitoria e dizer que estávamos dispostos a entrar na Justiça comum, como professores que não se sentem acolhidos no direito de permanecer com essa vaga. Houve a votação, que terminou empatada. O voto de minerva era do chefe do departamento, que já tinha ciência do documento. Sabe o que ele fez no dia da votação? Saiu andando da reunião sem falar absolutamente nada e foi embora para casa. Não ficou para não proferir o minerva (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Segundo os relatos das educadoras matemáticas, as discussões sobre vagas representaram um desequilíbrio grande, por elas serem minoria e por se inserirem em uma área acadêmica cuja trajetória é mais recente. Esse desequilíbrio ficou evidente quando o grupo precisou lutar por uma vaga que havia sido da Educação Matemática.

*Essas negociações ocorrem, mesmo em períodos distintos, em um cenário caracterizado pelo desequilíbrio entre as áreas envolvidas: de um lado, atores de uma área de pesquisa consolidada e reconhecida no campo das Ciências Exatas, e hegemônica dentro da instituição; de outro, protagonistas de um processo, ainda incipiente, de consolidação de uma nova área de pesquisa que se relaciona com a formação de professores para a educação básica, dialogando com o campo das Ciências Humanas (COSTA NETO; GIRALDO, 2021, p.162).*

As disciplinas da licenciatura em Matemática também passaram a ser alvo de disputa à medida que o Demat foi crescendo. Antes, com menos professores, o docente escolhia a disciplina de seu interesse e, caso houvesse divergência, normalmente chegava-se a um acordo verbal. Com as disciplinas restantes, era elaborada uma lista e o professor indicava quais entre elas lecionaria. Normalmente, as ditas disciplinas pedagógicas ficavam a cargo de professores especialistas no assunto ou de professores substitutos, uma vez que os matemáticos preferiam disciplinas com as quais eram mais familiarizados.

*Muitas dessas dificuldades no Demat existiam porque, por parte do grupo dos matemáticos, havia um entendimento do que eram as nossas disciplinas, que eles, por sua vez, não queriam dar. Dentre essas disciplinas, estavam Estágio Supervisionado, Didática, Projetos de Ensino, História da Matemática, entre outras. A proposta era que essas disciplinas ficariam conosco e, somente caso sobrasse alguma disciplina tida como de matemática – Cálculo, Geometria Analítica, Álgebra Linear – é que podíamos lecionar (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Conforme o Departamento passou a ter um número maior de professores, foi elaborada uma matriz de distribuição de disciplinas, com alguns critérios. O professor elegia sua primeira

opção, que lhe era assegurada – o critério era ter lecionado a disciplina anteriormente. As demais disciplinas eram ocupadas a partir do que ia sendo deixado nas primeiras escolhas dos docentes. No caso de uma mesma disciplina ser indicada na mesma ordem de prioridade a dois professores diferentes, o acerto era realizado verbalmente. Contudo, essa situação era mais frequente se comparada aos anos anteriores. Segundo a professora Viviane, o estabelecimento de critérios ocorreu porque docentes que regularmente ofereciam as mesmas disciplinas começaram a ser surpreendidos. No momento da escolha, realizada de maneira informal, as disciplinas tradicionalmente deles eram selecionadas por outro professor. Como consequência, se era possível lecionar sempre um mesmo conteúdo, o docente não conseguia mais ter o controle de todas as disciplinas de sua preferência.

*Se antes a pessoa lecionava de acordo com a área de especialização, agora, quando a disciplina cai para alguém e o docente não consegue trocar, ele é obrigado a lecionar o assunto, mesmo que não seja do seu domínio. (Francinildo Nobre Ferreira).*

Devido à nova organização dos encargos didáticos, outra discussão teve início quanto à divisão do Departamento<sup>84</sup>. Desconsiderando a área de Estatística, nunca houve distinção entre novas vagas, distribuídas ao Demat, para abertura de concursos. Todas sempre foram discutidas pelos docentes da área de Matemática e de Educação Matemática em conjunto. Talvez isso se explique pelo fato de a primeira docente da Educação Matemática, a professora Romélia, ter ingressado na UFSJ quando havia somente vagas para Matemática. Naquele momento, fez-se uma proposta na tentativa de se criar outra área no Demat, para a Educação Matemática. Segundo a professora Viviane, a intenção era que assim se pudesse delimitar as disciplinas que os professores de cada área poderiam lecionar. Essa nova sistemática fomentou uma discussão sobre quais conteúdos os professores da área de Educação Matemática poderiam ministrar. No novo entendimento, Fundamentos de Matemática Elementar, por exemplo, seria uma disciplina do escopo da Matemática.

*Quando estavam com essa história de criar outra área no Demat, falei que eu não iria para a de Educação Matemática, pois queria ter o direito de escolher. Se eu fosse para a área de Educação Matemática, não teria o direito nem de escolher. Ficaria restrita ao que eles entendem como sendo nosso, afinal, nós somos minoria. Se a decisão de a quais áreas as disciplinas pertenciam dependesse da unanimidade do Demat, perderíamos e ficaríamos com o que eles achariam que deveria ser nosso (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

*Lembro que cheguei a ir ao sindicato conversar com o advogado e perguntar até que ponto essa autonomia do departamento valeria para me delegar ou*

---

<sup>84</sup> No momento em que o debate foi aberto, os professores da Ciência da Computação já haviam se organizado em outra unidade acadêmica e não compunham o quadro do Demat.



*restringir as disciplinas que eu poderia ministrar. Hoje em dia, há uma porta de vidro que divide uma sala e ninguém escuta – ou escuta menos – a conversa com o advogado. Mas, na época, havia somente uma mesa e o sindicato é um ponto onde os professores vão tomar café. Um docente do Demat chegou enquanto eu estava conversando com o advogado e continuei minha conversa. Na época, esse professor me esperou sair para me interpelar do lado de fora e questionou minha decisão de conversar com o advogado. Respondi a ele que apenas estava olhando o que é direito meu e não estava fazendo nada de mais. Ele me disse o seguinte: “Vocês, educadores matemáticos, acham que podem dar aula de qualquer coisa” (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

*Respondi a ele que tinha certeza de que eu não poderia lecionar qualquer coisa, mas que existem certos conteúdos que eu me sentia preparada para ministrar e que achava que poderia contribuir como educadora matemática. Que se fosse demandado, pelo departamento, que eu ministrasse algo com que não tenho familiaridade, obviamente iria me preparar, dentro das minhas condições, para a disciplina. Nesse momento, entrou na conversa a Álgebra Linear – na época, algumas pessoas queriam pegar essa matéria e ele se sentia incomodado porque eu queria também. Ele disse ter estudado Álgebra Linear no mestrado e eu aleguei que também estudei o assunto no mestrado; foi a temática do meu mestrado, e no doutorado. Eu quis mostrar para ele que em Educação Matemática a gente também estuda essas coisas, porém com outro olhar. Não é uma forma melhor, nem pior, mas com outro enfoque. Dizer que eu não tinha preparação para esse conteúdo é equivocado, pois depende de qual ponto de vista (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

A disputa em torno das disciplinas passou a ser uma constante na micropolítica do corpo docente do Demat, que sempre constituiu a maioria dos professores da licenciatura em Matemática da UFSJ. Assim como autores relatam em outras pesquisas (COSTA NETO & GIRALDO, 2021; LOPES, 2013; GABRIEL, 2013), a análise da complexidade das disputas existentes no Demat, e que resvala na formação de professores do curso de Matemática da UFSJ, nos permite compreender o movimento de deslocamento de uma disputa local, as disciplinas que cada docente estaria apto a lecionar, para algo mais geral, em torno da delimitação, preservação e permanência de áreas de estudo e ações profissionais.

A ideia de segregar matemáticos e educadores matemáticos não teve força para continuar em discussão. Após essa tentativa, uma disputa mais recente entre matemáticos e educadores matemáticos ganhou corpo. Antes, educadoras matemáticas transitavam entre disciplinas que matemáticos julgavam pertencer-lhes. Desde então, passou a ocorrer um movimento semelhante por parte dos matemáticos, que começaram a demonstrar interesse por ministrar disciplinas que as professoras consideravam da Educação Matemática.

Na terceira fase do curso, o Estágio Supervisionado encontrava-se estruturado de forma que o professor-orientador conseguia desenvolver um acompanhamento mais próximo das

ações dos alunos<sup>85</sup>, em comparação com as fases iniciais e de reformulação da graduação. Nesse momento, alguns matemáticos cogitaram assumir turmas de Estágio, o que gerou certa preocupação. Naquele momento, ao ficarem responsáveis pelo Estágio, o acompanhamento que esses docentes, sem formação na licenciatura, ofereciam aos estagiários era permanecerem à disposição dos alunos, em uma sala de aula da UFSJ, para o esclarecimento de possíveis dúvidas. A frequência a essa atividade era normalmente pequena. No final, os relatórios eram assinados e assim terminava o Estágio.

A solução encontrada foi estabelecer delimitações, entre as quais que o proponente a acompanhar o Estágio fosse portador do título de licenciado e tivesse formação em Educação ou Educação Matemática. Além disso, analisando a distribuição das disciplinas entre os docentes, de 2002 a 2019, notamos a presença de professores de outras áreas como responsáveis por disciplinas como Etnomatemática, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Matemática e História da Matemática. Todavia, alguns professores parecem ter tido boa aceitação e desenvolvido um trabalho respeitável. Afora o professor Francinildo, que, desde o período de criação do curso, demonstrou interesse claro por questões relacionadas ao ensino de Matemática, a professora Viviane destacou outros dois docentes com essa característica.

*De alguns professores, entendemos que há um interesse genuíno em conhecer outra área e não nos opomos a isso – até porque não damos conta de ficar com todas as disciplinas que eles entendem como sendo da Educação Matemática. Por exemplo, temos a Ivana e o Zulu<sup>86</sup>, que acabam tendo interesse em questões da História da Matemática. O olhar deles sobre a História da Matemática é diferente do olhar do educador matemático ou do historiador da Matemática. Mas são professores que entendem poder contribuir à maneira deles e não vejo como um problema (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Esses docentes perceberam que temas diretamente relacionados ao ensino são importantes na formação do futuro professor de Matemática e passaram a se envolver com as questões relacionadas à Educação Básica.

Por outro lado, os relatos indicaram a presença de professores que tentam se aventurar na licenciatura não apenas por se abrirem a outras possibilidades de pensar a formação de professor de Matemática. Há aqueles que trabalham na licenciatura em uma tentativa de reproduzir a própria trajetória, considerada por eles de sucesso. Muitas vezes, esse percurso é calcado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos proposto por Demerval Saviani, o qual

---

<sup>85</sup> A professora Viviane ressaltou que, ainda que houvesse muito por fazer, os professores conseguiam se deslocar até as cidades onde os alunos realizavam o estágio para conhecer o local. A organização era feita de modo que uma mesma professora acompanhava as turmas em todos os períodos, do início ao fim do Estágio.

<sup>86</sup> Zulu é a forma como o professor Waliston Luiz Lopes Rodrigues Silva gosta de ser chamado.

postula que “para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Todos esses emaranhados institucionais acabam por influenciar o que acontece na licenciatura. Ao desviar o tempo que os envolvidos nessa disputa poderiam empregar em outras atividades, a rixa entre matemáticos e educadores matemáticos representou um entrave à melhoria da licenciatura da UFSJ.

*Se essas disputas que acabam acontecendo abrissem a possibilidades para uma discussão, dentro das universidades, a respeito do papel de muitas das nossas disciplinas, seria uma forma de crescimento dos próprios cursos de graduação. Entretanto, infelizmente, até onde eu consigo enxergar, o que acontece são apenas disputas por espaços a serem ocupados. É claro que eu quero que outros matemáticos estejam no meu departamento, pois sei que o fortalecimento do curso de bacharelado só acontecerá se houver envolvimento de matemáticos de várias áreas. Os grandes bacharelados em Matemática são reconhecidos e têm a influência deles justamente por existirem pessoas nesses cursos que dão uma amplitude maior para o que é discutido ali. Por aqui, olhando de fora, não vejo acontecendo isso nem na própria área de Matemática. Há uma certa concentração – agora menos do que antes – em certas áreas, que impede esse crescimento (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Ainda que a disputa pelo modelo de formação ideal e por quais disciplinas cada docente deve lecionar seja realizada entre os professores, nas discussões internas ao Departamento, os pontos levantados vão além desse âmbito e reverberam no curso e entre os discentes.

*Dos professores do Demat, com exceção da Viviane, da Romélia, da Flávia e da Fabíola – educadoras matemáticas –, todos os outros professores eram matemáticos puros de formação. Mesmo assim, as professoras da Educação Matemática davam disciplinas mais ligadas à Matemática Pura e, com o passar o tempo, o contrário também aconteceu, ou seja, as disciplinas ligadas à Educação Matemática foram conduzidas por professores da outra área. Nesse momento, eu percebi uma diferença se formando. Mesmo se considerarmos que Fundamentos 1 não era bem Matemática Pura e, sim, uma retomada da Educação Básica, acho que as professoras a lecionaram muito bem e mostraram domínio da matemática ali necessária. Já o contrário, os matemáticos puros lecionando disciplinas da Educação Matemática, não acontecia com a mesma qualidade. Eles não entendiam do assunto e eu senti um certo estranhamento nas ocasiões (Walter Luiz Moura Silva, aluno da terceira fase).*

Na maioria das entrevistas com os ex-alunos, notamos uma distinção clara entre professores das áreas de Educação Matemática e de Matemática. Essa última área foi chamada, muitas vezes, de Matemática Pura. Assim, entre os professores classificados como matemáticos, os discentes não diferenciaram os com formação em Matemática Pura daqueles

da Matemática Aplicada. Essa linguagem parece evidenciar uma cultura criada entre os alunos, em algum momento, de que a formação matemática, qualquer que seja, coloca-se em um plano acima da formação dirigida para o ensino e não carece de mais de uma expressão que a identifique. Dessa forma,

(...) as expectativas e necessidades de determinados grupos não apenas se opõem às perspectivas de outros grupos sociais, mas até mesmo as negam. Seja como for, não é um processo “natural”, mas fruto de um processo longo e árduo de enfrentamentos, debates, negociações, etc. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 13).

Nas próximas páginas, veremos que o processo de negação da área de Educação Matemática reside, inclusive, na forma como são tratadas as professoras da área.

### 3.3.2 As professoras da Educação Matemática

Os docentes que lecionaram disciplinas no curso foram, em sua maior parte, aqueles que participaram da criação da graduação. O maior número deles era ligado à Matemática e imprimiu às disciplinas matemáticas do curso um ritmo, descrito pelos próprios estudantes nas seções anteriores, semelhante ao de um bacharelado. Com isso, o currículo fortaleceu muito a formação matemática e ex-alunos das primeiras turmas afirmaram não ter enfrentado dificuldades para cursar pós-graduação em Matemática. Por sua vez, as disciplinas de formação do professor de Matemática ficaram em segundo plano. Palavras dos discentes da primeira turma refletiram a configuração do curso em sua primeira fase e a atitude de muitos estudantes diante da realidade.

*Nós usávamos essas matérias pedagógicas como hora do repouso. Era o momento em que descansávamos porque o ritmo das matérias das áreas de Cálculo e Álgebra era tão pesado que deixávamos essas matérias da Educação de lado. O estudo para uma prova ou o trabalho a ser entregue das disciplinas pedagógicas sempre era adiado até o dia anterior à atividade. A gente percebia que os professores dessas disciplinas ficavam chateados, mas não tinha como. Por exemplo, se, no mesmo período, tínhamos Cálculo 1 e História da Matemática, qual matéria eu daria ênfase? História da Matemática? Nunca! Nos preocupávamos com as matérias mais pesadas. Isso era o que pensávamos e esse não era um pensamento exclusivo da UFSJ. Na outra instituição que estudei era a mesma coisa (Eduardo Augusto de Andrade, aluno da primeira fase).*

Durante toda a primeira fase, apenas uma professora da área de Educação Matemática trabalhou na licenciatura em Matemática. Esse papel, inicialmente, coube à professora Romélia Souto, muito atuante junto ao Departamento no início do curso. Quando chegou o momento de

ela se afastar para o doutorado, a professora Viviane ingressou na UFSJ e conduziu a parte pedagógica da licenciatura. Ao final desse período, Viviane lecionava, orientava todos os alunos no Estágio Supervisionado e coordenava o curso. Segundo Romélia, isso ocorreu porque a maioria dos professores da área de Matemática que havia no Demat não tinha interesse pelo modelo de formação de professores implantado na UFSJ. As exceções a essa situação foram os professores Francinildo e Toledo no início, além de Ivana e Zulu, já na terceira fase do curso. Mesmo assim, a carga de trabalho de professores com formação em Educação ou Educação Matemática era elevada.

Devido à escassez de docentes dispostos a se dedicar a questões relativas à dimensão pedagógica da formação do professor, o corpo docente atuante no curso, ao final da primeira fase e início da segunda, era, em grande parte, de professores substitutos, que se responsabilizavam, principalmente, pelas disciplinas de formação de professores e por aquelas destinadas a uma revisão de conteúdos do Ensino Médio, embora tivessem sido escolhidos a partir de processos seletivos voltados para a área de Matemática.

*Dessa forma, quando voltei do meu doutoramento, os professores contratados, que estavam lecionando, eram alunos que haviam acabado de colar grau no curso onde começaram a lecionar (Romélia Mara Alves Souto).*

A consequência disso foi uma formação pedagógica aligeirada e superficial durante o período inicial da licenciatura em Matemática da UFSJ, que surtiu efeitos negativos na formação de muitos desses professores, mesmo após algum tempo desde a formatura.

*(...), observo, também, que alguns alunos entendem que as disciplinas de Educação Matemática são disciplinas inúteis e que, com certeza, vão ser aprovados. Tem todo um grupo de ex-alunos do curso com quem eu tenho contato, porque são professores. Esses egressos do curso de uma determinada fase têm discursos sobre Educação, sobre escola e sobre o ensino de matemática que são sustentados única e exclusivamente pelo senso comum. O que eles falam, qualquer pessoa na rua fala sobre educação, sobre escolas e sobre ensino de Matemática. Eles não têm uma visão qualificada, fundamentada em estudos e em resultados. Algo em comum a esses alunos é que eles tiveram pouca ou nenhuma aula com Toledo, Romélia, Viviane, comigo e com Fabiola. Isso eu posso dizer. Ou seja, as disciplinas da Educação Matemática, por muito tempo, foram conduzidas por professores substitutos, que eram contratados com processos seletivos em Matemática e não em Educação Matemática (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

Em 2007, chegou a vez de Viviane se afastar para o doutorado, após o retorno de Romélia à Universidade. A presença de uma única docente da área de Educação Matemática caracterizou o Departamento até 2009, quando Flávia Coura foi aprovada no concurso para professora do Demat. No início de 2009, o professor Toledo retornou à UFSJ como doutor em

Educação Matemática, assumiu disciplinas pedagógicas e orientou projetos na área. Contudo, lecionou na licenciatura somente até o ano seguinte, tendo trabalhado em outros cursos da Universidade em seus anos restantes na instituição.

No ano seguinte, 2010, ingressou o professor Marco Escher, que permaneceu apenas três anos na UFSJ e foi redistribuído para outra universidade, conforme comentado anteriormente.

Em 2014, a professora Flávia conseguiu licença para cursar seu doutorado, concluído em 2018. Em 2015, durante o período de afastamento de Flávia, a professora Fabíola Miranda foi aprovada em concurso e contratada pela Universidade. Por fim, após o retorno de Flávia, a Educação Matemática passou a contar com quatro professoras e essa era a situação no final do período que pesquisamos<sup>87</sup>. Em comparação com os outros departamentos da UFSJ, o Demat é aquele com o maior número de pesquisadores vinculados à Educação<sup>88</sup>.

*O Demat, por causa da nossa luta até mais antiga e mais ferrenha, conseguiu uma condição mais confortável em relação às outras unidades acadêmicas. Somos o departamento com uma licenciatura vinculada que tem mais gente da área de Educação. Somos quatro. Nos outros, eles continuam lutando sozinhos. No Demat também somos uma minoria esmagadora que conta com o apoio de alguns simpatizantes da área de Matemática Pura e Estatística, mas uma minoria que faz muito barulho e que se impôs pelo trabalho, por todas as frentes que nós encampamos, que a gente não recusou. A gente brigou muito e briga até hoje (Romélia Mara Alves Souto).*

Mesmo com a conquista, com muito esforço, das vagas para a Educação Matemática, as professoras entendem que é necessário ampliar o quadro de docentes com esse perfil para desenvolverem um trabalho melhor. Corroboradas pela documentação escrita do curso, as palavras da professora Fabíola evidenciam que, apesar do aumento da quantidade de docentes, o curso, em sua terceira fase, precisou contar com professores substitutos em alguns momentos, para lecionar conteúdos relativos à parte pedagógica da licenciatura.

*A gente ainda acha que são poucos professores na área de Formação de Professores. Nós discutimos isso, ainda mais com o Pibid e Residência Pedagógica, que são programas bons, pois abrangem muito mais, dão uma característica à formação, os alunos percebem muito mais a escola estando no Residência ou no Pibid. De vez em quando temos os substitutos, que ficavam encarregados de aulas como Introdução à Lógica, do primeiro período, e algumas dentro da Educação Matemática. E o nosso departamento, apesar de ser bastante ativo, é muito individualista. É cada um por si. Isso*

<sup>87</sup> O quadro de professores efetivos do Demat mostra que, na terceira fase do curso, a maioria dos docentes já tinha o título de Doutor.

<sup>88</sup> Estamos considerando aqueles docentes que, após cursarem a graduação, deram continuidade a seus estudos em nível de mestrado e doutorado em Educação ou em áreas afins como, no caso do Demat, Educação Matemática e Ensino de Matemática ou Ensino de Ciências e Matemática.

*gera uma dificuldade a meu ver. Mas, de toda forma, sempre tem alguém divulgando pela lista de e-mails novas produções, porque isso é uma exigência para mudar de nível dentro da progressão da carreira como docente do Ensino Superior (Fabiola de Oliveira Miranda).*

O crescimento do número de docentes da Educação Matemática coincidiu com o aumento de trabalho. Na UFSJ, os projetos Pibid e Residência Pedagógica começaram, respectivamente, em 2009 e 2018, e têm sido coordenados por profissionais da Educação Matemática. Concomitantemente, cresceu a demanda por projetos de pesquisa, nos quais as docentes tiveram melhores condições de se engajar por estarem em número superior ao de antes. Ao final de 2019, docentes da Educação Matemática eram quatro professoras, num quadro de sete docentes da área de Estatística, vinte e três da de Matemática e três professores remanescentes da época de DMATE, com formação em Computação.

*(...) parece que a gente, da Educação Matemática, está reclamando à toa. Isso afeta indiretamente e diretamente o trabalho, pois são outras atividades que poderíamos desenvolver. E, além dos projetos, há as disciplinas lecionadas, coordenação, colegiado e outras atividades. Nós tomamos isso como obrigação – não precisaria ser obrigação – para garantir uma boa formação aos alunos, e essas obrigações ocupam um espaço grande em nossos afazeres em função do número de educadores matemáticos. Se fôssemos mais, talvez conseguíssemos nos revezar e propor outras atividades (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

A dificuldade de conseguir aprovar vagas para a Educação Matemática em concursos foi focalizada na seção anterior, assim como a tentativa de segregação e negação da área por parte de alguns representantes da área de Matemática. A linguagem usada por muitos professores do Demat para se referir às quatro professoras indica que eles as consideravam profissionais de categoria inferior à sua.

Alguns professores formaram um grupo com o objetivo de criar um curso de especialização em Ensino de Geometria. Apesar do nome, havia somente uma disciplina de Ensino de Geometria no curso, cuja parte substancial se concentrava nos conteúdos matemáticos. Talvez o termo “Ensino” tenha sido usado para atrair professores da Educação Básica para a especialização.

Considerando a proposta da presença de uma disciplina ligada à área de Ensino, os proponentes convidaram professoras da Educação Matemática para compor o corpo docente do curso. Entretanto, nenhuma delas aceitou participar. Com a recusa, foi aberta uma discussão sobre quem se responsabilizaria pela disciplina, e, nessa oportunidade, as professoras constataram o uso de uma linguagem para nomeá-las da qual já tinham conhecimento, embora não o tivessem testemunhado antes.

*Há algum tempo, um professor do Demat começou a nos chamar de “tias” entre os alunos – ele sempre se referia a nós como “As tias da Educação Matemática”. Acontece que os alunos não têm ideia do porquê de ele nos chamar de “tia”, do tom pejorativo que esse apelido carrega (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Em um aplicativo de mensagens, foi criado um espaço destinado à discussão da especialização em Ensino de Geometria e, na conversa, apareceu a seguinte frase: “Alguém já perguntou para as “tias?”. A resposta foi: “Eu já perguntei para a Romélia, que não quis. As outras tias também não podem”. As professoras, naquele momento, registraram imagens de toda a conversa, com os participantes, professores universitários lotados em um mesmo Departamento, chamando-as, pejorativamente, de “tias”.

*(...) a gente teve uma briga homérica no Departamento - a área de Educação contra todo o resto. Nos bastidores, entre comissões formadas por eles ou com os alunos, se referiam a nós, da área de Educação, como “tias”. “As tias fizeram não sei o quê. As tias aquilo outro”. Sentindo-nos incomodadas com aquilo, resolvemos levar a coisa adiante. Nós escrevemos um documento e, nesse documento, a gente contava a história de como as professoras começaram a ser chamadas de tias e o porquê disso. Explicamos por que a gente não queria ser tratada daquela forma, exigindo o devido respeito. Isso tudo cria um clima. Tem aqueles que compreendem e apoiam. Teve professores que, a partir daí, passaram a entender, pediram desculpa e falaram que não iam agir dessa forma mais. Mas tem aqueles que ficam com raiva e levam para o lado pessoal, aí vira mais inimigo ainda (Romélia Mara Alves Souto).*

As docentes, ofendidas, manifestaram-se, exigindo respeito em relação a sua área de formação, bem como alguma retratação pela ofensa. O termo já estava tão arraigado na referência de alguns professores a elas que docentes recém-chegados à instituição o usavam com naturalidade.

*É algo que acontece vez aqui, vez ali, com alguém fomentando, mas que, depois, acaba fazendo parte das estruturas a ponto de uma professora que não tem nem dois anos de casa – e não fazer a menor ideia do contexto em que aquilo surgiu – já estar nos chamando assim (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Maria Celeste de Souza e Maria da Conceição Fonseca (2010) tensionam as relações de gênero no contexto da Educação Matemática. As autoras discutem a associação de homens à razão e, conseqüentemente, a uma maior aptidão quanto à matemática. Também refletem sobre a associação de mulheres à “desrazão” e, portanto, à sua ausência de vocação para aquela ciência (SOUZA; FONSECA, 2010). Quando um professor usa pejorativamente a denominação “tias” em referência a mulheres profissionais do ensino de Matemática, há uma concepção de



“desprofissionalização” da mulher, considerada como inferior para a matemática – e não seria diferente com docentes da Educação Matemática. Chama a atenção no ocorrido que, segundo os relatos das professoras, pelo menos uma colega reproduziu o discurso de inferiorização, sem qualquer questionamento. Tal postura evidencia a naturalização da discriminação contra as mulheres por parte das próprias professoras do Demat. “A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos” (FREIRE, 1997, p.10).

Entre os alunos, também era difundida a linguagem discriminatória, talvez porque os professores lhes quisessem mostrar que um professor de Matemática deve ser rígido, sisudo, impessoal e possuir certa estreiteza cientificista (FREIRE, 1997). Se a prática de ensinar reúne as competências técnicas esperadas, como é o caso das professoras da Educação Matemática, mas está acompanhada de outros elementos, como, por exemplo, uma formação crítica dos alunos, a luta pelo reconhecimento profissional e o ensino pautado no diálogo, certamente, podemos considerar que a prática dos professores que começaram a usar a palavra “tias” para se referir às colegas está contaminada e não é, genuinamente, formadora de bons profissionais.

(...) a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...) É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais (FREIRE, 1997, p. 8-9).

Dando prosseguimento, na próxima seção nos debruçaremos sobre o perfil discente da licenciatura em Matemática da UFSJ e como esse aspecto foi sendo moldado e modificado ao longo dos quase vinte primeiros anos de existência do curso.

### 3.4 Entre ônibus e transformações, o perfil dos alunos

Cabe começar esta seção, dedicada ao perfil dos estudantes da licenciatura em Matemática, pela ênfase à importância da Universidade Federal de São João del-Rei para o local onde está fixada sua sede. Diariamente, muitos ônibus compõem a paisagem noturna da cidade, levando estudantes para as aulas. Estiveram presentes em todo o recorte temporal contemplado neste trabalho referido especificamente ao curso de licenciatura em Matemática estes dois traços peculiares: a relevância da Universidade para a região em que se localiza e o trânsito noturno dos ônibus nos quais viaja a maior parte dos alunos.

Conforme foi discutido nas páginas anteriores, desde a criação da Funrei, a instituição exerceu forte influência na região Campo das Vertentes. Uma das formas importantes de sua atuação é proporcionar aos moradores acesso ao Ensino Superior de modo que, em alguns casos, o aluno não tenha de se mudar de cidade para estudar, pela comodidade de contar com uma instituição de ensino pública de qualidade próxima a ele. Outra situação em que a presença da Universidade é vantajosa é aquela dos residentes na própria São João del-Rei que não teriam condições de se manter em outra cidade exclusivamente para estudar. Antes da licenciatura em Matemática da UFSJ, o curso de Matemática gratuito mais próximo de São João del-Rei, até o Reuni, era o de Ouro Preto, a 154 Km de distância. Ao longo das entrevistas, docentes e discentes ressaltaram esse papel da UFSJ no Campo das Vertentes e citaram casos em que a localização da instituição influenciou diretamente na trajetória de habitantes locais. Ilustram a situação excertos das falas de duas ex-alunas do curso que puderam usufruir desse benefício.

*(...) como nativa também, tive uma oportunidade morando aqui. Meu pai e minha mãe são de São João del-Rei e, se eu não volto para cá, eu não teria oportunidade de estudar em uma universidade. Meu pai não teria dinheiro e, na época, não existia Prouni<sup>89</sup>. Não seria quem sou hoje, nem seria doutora em Matemática. (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

*A minha única opção para cursar Matemática foi a licenciatura em São João del-Rei, porque minha família é de lá e era onde eu tinha lugar para morar. Não tive opção de ir para outra universidade, dadas as condições da minha família, que não tinha recursos para me manter em outra universidade federal, fora de São João (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

Outra marca da Universidade tem sido a oferta de cursos noturnos, e com os de licenciatura não foi diferente. A maioria deles estava disponível no início de 2002 e, em 2019,

---

<sup>89</sup> Programa Universidade para Todos. Gerido pelo Ministério da Educação, destina-se a oferecer bolsas de estudo, integrais ou parciais, a estudantes de instituições de Ensino Superior particulares.

a UFSJ oferecia vagas para as licenciaturas em Matemática, Ciências Biológicas, Filosofia, Física, História, Letras (Inglês e Português), Química, Educação Física, Geografia, Música e Teatro, que preparavam professores para atuação na Educação Básica. A oferta de cursos noturnos atendia, especialmente, as pessoas que trabalhavam durante o dia nos diferentes setores da sociedade. Dessa forma, elas podiam continuar a exercer suas funções laborais regularmente e, à noite, frequentar a Universidade.

São João del-Rei está cercada de municípios menores bastante próximos. Em um raio de setenta quilômetros, há várias cidades, muitas das quais ligadas diretamente a São João por meio de rodovias. O mapa abaixo mostra as principais estradas, federais e estaduais, que dão acesso à urbe.



**Mapa 9** – Cidades em um raio de 70 km de São João del-Rei e principais rodovias que levam à cidade.

Fonte: Google Maps, com adaptações do autor.

No período considerado para nossa análise, a cidade exercia um papel de referência a esses municípios da região e uma marca da UFSJ eram os ônibus que se deslocavam diariamente, conduzindo estudantes dos cursos noturnos para as aulas. Essa característica nunca mudou. Os estudantes saíam de suas cidades entre 17h e 18h, assistiam as aulas e, ao término, retornavam. No mapa acima, as principais cidades de onde partiam ônibus com destino aos

*campi* da UFSJ<sup>90</sup> estão inseridas no círculo destacado. Era comum o curso de Matemática receber alunos vindos de várias cidades do Campo das Vertentes, como Barbacena, Barroso, Entre Rios de Minas, Lagoa Dourada, Prados, Resende Costa, Ritópolis, São Tiago, entre outras. Muitas vezes, havia mais alunos desses lugares do que da própria São João del-Rei, ou de cidades mais distantes.

A presença dos ônibus na rotina da Universidade chegou a repercutir na duração da licenciatura em Matemática. Quando o currículo entrou em sua terceira versão, a partir de 2019, os documentos regulatórios passaram a prever uma carga horária mínima para a conclusão dos cursos de licenciatura maior que a de antes (BRASIL, 2015). Em função disso, o curso passou a ter quatro anos e meio de duração prevista, um semestre a mais do que antes. A professora Fabíola explicou que o tempo para a conclusão precisou ser aumentado porque, em virtude do atendimento a trabalhadores e pessoas vindas diariamente de outras cidades, não era possível oferecer um curso em tempo integral e, tampouco, disciplinas com início às 17h.

Não há apenas benefícios criados por essa característica própria da Universidade. Há, também, dificuldades. Os alunos que residiam em outras cidades, mesmo que pudessem vivenciar a Universidade em suas várias facetas, além das aulas, enfrentavam problemas para acompanhar atividades realizadas durante o dia. Frequentar os espaços comuns da Universidade, como a biblioteca, por exemplo, com mais frequência, e travar contato com os estudantes do curso cujas residências eram próximas ao *campus* era difícil.

*(...) Me aproximei daquelas pessoas que tinham os objetivos parecidos com os meus, que não eram muito de farrã e que queriam estudar. Criamos um grupo em um aplicativo de mensagens para trocar informações, para montar uma parceria. Mesmo nesse grupo de cinco pessoas, acho que o fato de eu morar em outra cidade me fez ficar mais isolado. (Júlio César de Resende Melo, aluno da terceira fase).*

A propósito da origem geográfica dos alunos, apesar de a UFSJ ocupar uma posição importante para os cidadãos que almejavam o Ensino Superior, nas primeiras turmas da primeira fase do curso notamos que a maioria dos alunos provinha da região, não apenas da cidade sede. Muitos desses iam e voltavam de ônibus de suas cidades. Grande parte dos estudantes chegavam de Barbacena<sup>91</sup>, além dos outros locais já mencionados. Uma peculiaridade da primeira fase era receber estudantes de cidades um pouco mais distantes, se

---

<sup>90</sup> A maioria das pessoas que utilizava os ônibus para irem a São João del-Rei estudar, tinha como destino a UFSJ. Contudo, uma pequena parte dos alunos se deslocava rumo a outras instituições sanjoanenses de Ensino Superior ou que ofereciam cursos técnicos.

<sup>91</sup> Município mineiro da região Campo das Vertentes, localizado a, aproximadamente, 170 Km da capital do estado e a 60 km de São João del-Rei.

comparadas às destacadas no mapa da página anterior. É o caso, por exemplo, dos discentes que residiam em Conselheiro Lafaiete<sup>92</sup>, como Neila, uma de nossas entrevistadas.

*Com relação aos alunos, a maioria vinha do entorno da cidade, na minha turma mesmo. Conselheiro Lafaiete eu acho que era um dos lugares mais distantes, mas tinha muita gente de Barbacena, Prados e outras cidades do entorno. Tinha uma pessoa da minha sala que era carioca, que foi para São João para estudar, mas pouca gente de longe (Neila Mara Gomes de Oliveira, aluna da primeira fase).*

Com a chegada do Reuni, estudantes que se deslocavam desde cidades mais afastadas puderam contar com Instituições de Ensino Superior próximas às suas cidades. Como consequência, a regionalização dos universitários da UFSJ passou a ser ainda mais forte. Por isso, na segunda fase da licenciatura, poucos eram os discentes oriundos de cidades mineiras fora do Campo das Vertentes e ainda em número menor os de outros estados. Por outro lado, a partir de 2010, a UFSJ adotou parcialmente o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para aprovar ou não os candidatos a seus cursos de graduação e, em 2013, fez opção pela seleção exclusivamente via Sisu. Essa poderia representar uma facilidade para candidatos de vários lugares ingressarem na instituição, porque a Portaria Normativa número 21, de 5 de novembro de 2012, do Ministro da Educação, especificava com base em qual exame o estudante seria selecionado e o meio pelo qual os procedimentos ocorreriam.

Art. 2º O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.

§ 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem.

(...)

Art. 12. Todos os procedimentos referentes a oferta, inscrição, classificação, seleção e lançamento das vagas serão efetuados por meio do Sisu na internet, ressalvadas:

I - a matrícula do estudante, que observará os procedimentos estabelecidos pela instituição para a qual foi selecionado; e

II - a convocação dos estudantes em lista de espera, que será realizada pelas instituições de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a, grifos nossos).

---

<sup>92</sup> Conselheiro Lafaiete fica situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte e dista cerca de 100 Km de São João del-Rei.

Assim, a seleção pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os procedimentos realizados por meio de uma plataforma *online* abririam a possibilidade de candidatos de todas as partes do país concorrerem às vagas da UFSJ. Porém, para a licenciatura em Matemática, essa sistemática de ingresso não representou uma diversificação na origem geográfica dos estudantes. No âmbito da UFSJ, Gustavo, ex-aluno do curso de Matemática e atual professor da Universidade, informou ter tido, em suas turmas, alunos oriundos de outros estados, mas eles eram raros em cursos de maior prestígio social. Os motivos para esse fenômeno vão desde a então baixa projeção dos *campi* sede da UFSJ para além de suas fronteiras regionais, passando pelas ofertas de cursos mais próximos ou a distância, até o pouco prestígio da carreira de professor da Educação Básica, apontado por vários estudos (GATTI; NUNES, 2009; FANFANI, 2005; CONSED, 2005, entre outros).

Na terceira fase, permanecia a tendência da presença de muitos estudantes da cidade de São João del-Rei ou do entorno. Ademais, alguns alunos de cidades a uma distância de cerca de cem quilômetros de São João voltaram a frequentar o curso de Matemática com alguma frequência. A diferença dessa situação para o que ocorria com os alunos de Conselheiro Lafaiete, na primeira fase da graduação, é que os estudantes dessas cidades mais afastadas passaram a se mudar para São João del-Rei. Entre nossos entrevistados, percebemos essa característica na trajetória de Keityelle e, em certa medida, de Walter<sup>93</sup>. Essa nova característica vai ao encontro da mudança no perfil discente, constatada pela professora Flávia Coura após retornar de seu doutorado. A professora notou a presença de alunos mais jovens e que, talvez por essa razão, tivessem menos empecilhos para uma mudança de cidade.

*Quando fui para o doutorado, fiquei quatro anos fora e foi um tempo em que, como fiquei longe da UFSJ, eu sumi mesmo. Quando eu voltei, percebi que o perfil de aluno do curso de Matemática mudou muito, muito mesmo!* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

*Se alguém me perguntar: “Como era o aluno na sua primeira temporada?”, respondo que ele era um aluno mais velho, que tinha saído há bastante tempo do Ensino Médio, que era trabalhador e que, muito provavelmente, não seria professor de Matemática. Ele estava ali para fazer um curso superior e o de Matemática foi fácil de entrar. É o que vem na minha cabeça. Quando chego para a segunda temporada, eu já observo, nas quatro turmas que estavam ali, em 2018, um perfil diferente. Os alunos são mais novos, saíram do Ensino Médio há menos tempo e, como eles não têm uma trajetória profissional consolidada, ser professor de Matemática pode vir a ser um caminho* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

---

<sup>93</sup> O local de onde o ex-aluno Walter saiu para ir à UFSJ cursar Matemática chama-se Morro do Ferro. É um distrito da cidade de Oliveira (MG) situado a 35 Km de São João del-Rei. Porém, o discente se viu na necessidade de se mudar, uma vez que não partiam ônibus do distrito ou das cercanias com destino a São João.

No que diz respeito ao ingresso, a licenciatura em Matemática nunca esteve entre os cursos mais concorridos da UFSJ e a maior disputa pelas vagas se deu nas primeiras turmas (cf. tabela 5, p. 114). Os alunos da segunda fase percebiam haver menos concorrência. Para quem planejava ingressar na Matemática, a escolha era propícia a cursar o Ensino Médio sem sentir muita pressão.

*(...) a relação candidato/vaga era baixa (...) e eu fiquei muito nervosa para fazer a prova, mas não me senti intimidada pelo vestibular – eu apenas precisava não ser eliminada para passar. Eu acho que isso foi um diferencial para eu ter um terceiro ano mais leve (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

A maioria dos que procuravam o curso chegava da escola pública para cursar uma graduação em uma Instituição de Ensino Superior também pública<sup>94</sup>. Antes da adesão ao Sisu, a seleção dos estudantes era feita pelo vestibular da UFSJ, que ocorria em dois dias. No primeiro dia, havia provas de conhecimentos gerais e redação. No segundo, provas de conhecimentos específicos. No caso da licenciatura em Matemática, eram consideradas conhecimentos específicos as disciplinas de Matemática, Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. O resultado do processo seletivo era divulgado pelos Correios no início e foi se informatizando com o passar do tempo.

A criação do curso de Matemática na Universidade Federal de São João-Rei veio atender aos anseios dos professores do Demat por um espaço de formação cujos rumos pudessem direcionar; veio no mesmo momento em que o curso de Ciências era extinto; e veio, também, como opção a dois perfis de candidatos<sup>95</sup>. Havia aqueles que procuravam um curso de Matemática como primeira graduação, como Danielli.

*Quando eu entendi o que queria para meu futuro, tive certeza de que queria ser professora de Matemática e que queria estudar em São João Del-Rei. Porém lá não havia, ainda, o curso de Matemática. Na primeira vez que tentei, fiz o vestibular para Ciências Econômicas, por habilitar a lecionar Matemática. Não passei e, no ano seguinte, abriu o curso de Matemática. Fiquei em nono lugar, nem acreditei. Nós íamos aos Correios olhar lá a classificação, eles pregavam um cartaz nas agências (Danielli Vilela Santos de Faria, aluna da primeira fase).*

<sup>94</sup> Ao longo de parte do período analisado nesta pesquisa, havia outra licenciatura em Matemática na região, em Barbacena, pertencente a uma instituição privada. Esse curso de Matemática era oferecido pela Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac). Segundo o sítio eletrônico da instituição, ele teve início em 1968 e funcionou, ao menos, até 2008, de acordo com o Relatório Parcial da Autoavaliação (UNIPAC, 2014).

<sup>95</sup> De acordo com o histórico registrado no primeiro Projeto Pedagógico do curso, nos vestibulares de 1999 e 2000 da Funrei, foi realizada uma pesquisa entre os candidatos sobre o que pretendiam ao cursar a licenciatura em Matemática, caso a graduação fosse oferecida. As informações obtidas indicaram que, no caso do oferecimento de quarenta vagas, como era a intenção desde então, haveria uma disputa de mais de quatro candidatos por vaga.

Havia, ainda, um segundo perfil, o daqueles que atuavam na Educação e desejavam complementar sua formação com uma licenciatura plena. Alguns dos primeiros estudantes, a maioria da primeira turma, mas não somente, estavam nesse caso. Para esses estudantes, o curso noturno representou a oportunidade de frequentar uma licenciatura plena paralelamente a suas atividades profissionais na Educação.

*Quando fiz o vestibular para Matemática, sendo sincera, eu pensei que não passaria. Conversei com o marido, falei que teria de viajar todo dia e ele me deu apoio. Acabou que passei. De quarenta vagas, passei em trigésimo. Como estava na zona rural, fui informada por uma prima da notícia da aprovação – naquela época não era como hoje, de rede social para todo lado. Como eu ainda estava sem acreditar, ela falou: “Você acha que vão existir dois doidos no mundo com o mesmo nome, querendo fazer Matemática?” Então fui para a graduação. Como venho de um curso de Magistério, quando entrei naquela Matemática, não sabia nada e, para completar, paralelamente, eu fazia o curso de Normal Superior e trabalhava. Foi uma loucura! (Antônia Beatriz de Oliveira Silva – Bia, aluna da primeira fase).*

A segunda fase do curso, que denominamos fase de reformulação, do ponto de vista do perfil discente pode ser tomada também como uma fase de transição. Isso porque, na segunda fase, o aluno mais velho e, muitas vezes, trabalhador, foi dando lugar a colegas mais jovens. Na fase de consolidação do curso, a maioria era de alunos mais jovens, que tinham passado cerca de dois ou três anos sem estudar, ou que haviam acabado de se formar no Ensino Médio. Já não havia mais tantos professores sem licenciatura em Matemática. Sobre os demais trabalhadores da região, que desejavam obter um curso de nível Superior, para o professor Francinildo, a diminuição do ingresso desse tipo de aluno tem explicação na popularização de cursos EAD pelo país.

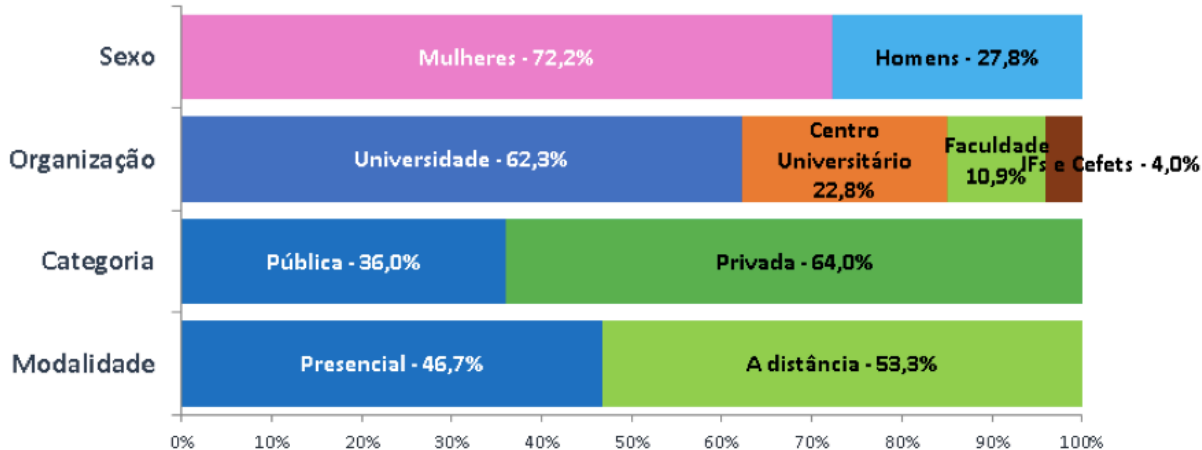
*No início do curso, vários alunos trabalhavam. Ainda hoje, creio que muitos desses alunos do turno noturno ainda têm as suas atividades. Depois de saírem da empresa, vêm à aula, à noite. Contudo, eu acho que, no passado, a procura era maior. Atualmente, também, há esses cursos na modalidade EAD, que se apresentam como um grande leque de oportunidades para aqueles que querem se enveredar por esse ramo do ensino e têm que continuar trabalhando. A própria UFSJ tem cursos a distância e a licenciatura em Matemática chegou a ser ofertada (Francinildo Nobre Ferreira).*

De fato, dados do Censo da Educação Superior de 2018 mostram que, naquele ano, a quantidade de alunos matriculados em cursos a distância ultrapassou a de alunos vinculados a cursos presenciais pela primeira vez na série histórica (INEP, 2018). No ano seguinte, as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2019 revelaram que os licenciandos estavam em maioria nos cursos a distância, se comparados aos estudantes matriculados em bacharelados



EAD. Além disso, “entre 2009 e 2019, o número de ingressos variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 378,9%” (INEP, 2019, p. 12). No mesmo ano, 53,3% das matrículas em cursos de graduação em licenciatura foram na modalidade EAD (INEP, 2019). O gráfico abaixo ilustra o panorama das matrículas em licenciaturas em 2019.

**Gráfico 3** – Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – 2019



Fonte: Inep, 2019

As turmas da fase de consolidação eram compostas, principalmente, por jovens que, provavelmente, não estavam à procura, simplesmente, de um título acadêmico. Os que escolhiam a licenciatura em Matemática da UFSJ convictos da profissão docente buscavam uma formação de qualidade e decidiam enfrentar um curso que, eles próprios, classificaram como difícil.

*De maneira geral, os alunos da licenciatura em Matemática, no período em que estive lá, eram jovens. Na minha turma, por exemplo, havia uma colega que tinha mais de trinta anos, no meio do pessoal de vinte. Ela dava aula particular desde quando se formou. De maneira geral, os alunos não tinham outras profissões. A maior parte era mesmo estudante. Um dos poucos casos fora disso era o de uma menina que já era licenciada em Física. Então era isso: a maior parte de jovens que queriam a licenciatura em Matemática como primeira graduação (Keityelle dos Santos Carvalho, aluna da terceira fase).*

A mudança no perfil dos discentes modificou as atividades ofertadas. Durante a primeira e parte da segunda fase, as atividades extraclasse se resumiam, basicamente, a um projeto de

extensão conduzido pelo professor Francinildo e ao subprojeto da Matemática do Pibid; projetos de Iniciação Científica não eram tão comuns. O perfil diferente de alunos que despontava e os professores que tinham acabado de ingressar no curso imprimiram uma nova dinâmica na graduação. Além dos projetos referidos, houve o início do Residência Pedagógica, bem como o crescimento dos projetos de Iniciação Científica e de programas ligados à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep). Foi a oportunidade para alunos antes dedicados exclusivamente ao curso se mobilizarem durante o dia, além de frequentarem as aulas à noite. Mesmo assim, a professora Flávia Coura relatou que, em sua opinião, o curso de Matemática ainda carecia de atividades fora do horário de aula, pois era necessário inserir o máximo possível de atividades no turno noturno para que a maioria dos discentes, aqueles vindos de outras cidades, pudessem participar.

A licenciatura em Matemática sempre formou poucos profissionais anualmente e o número de concluintes foi ainda menor no prazo esperado de quatro anos. Entre as cinco primeiras turmas do curso, 33,5% dos estudantes haviam se formado até 2010, o que representa uma média de 13,4 alunos por turma (SOUTO; PAIVA, 2013). O número pequeno parece ter se mantido com o passar dos anos, de acordo com os relatos dos estudantes.

*No tempo certo, segundo semestre de 2006, quatro pessoas conseguiram se formar (...) Junto com a gente, formaram-se, também, alguns remanescentes da primeira turma. No período seguinte, primeiro semestre de 2007, acho que outros quatro ou cinco da turma. Depois disso eu não tive notícia de como ficou (Neila Mara Gomes de Oliveira, aluna da primeira fase).*

*Mesmo as pessoas que não são da minha turma seguem essa tendência: muitas desistências, muitas trabalham como professores de Matemática e muitas não exercem a profissão (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

*A sala de aula no início do primeiro período era lotada. Não sobrava nenhuma mesa. (...) À medida que os meses foram passando, ainda no primeiro período, muitas pessoas desistiram. Da minha turma, acho que treze ou catorze chegaram ao último ano e, desse pessoal que resistiu, ninguém tinha tido experiência como professor antes de iniciar o curso. (...) Dos catorze que ficaram na turma, quatro de nós nos formamos no tempo previsto e continuamos estudando (Walter Luiz Moura Silva, aluno da terceira fase).*

O baixo número de concluintes não era apenas uma característica do corpo discente da licenciatura em Matemática da UFSJ e corrobora a falta de professores de Matemática com formação específica na área, identificada por pesquisas de abrangência nacional, realizadas à época investigada (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Independentemente do segmento escolhido para atuação do ex-aluno, entre os que permaneceram trabalhando como professores, a continuidade dos estudos, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, foi uma realidade experimentada mais fortemente a partir da segunda turma<sup>96</sup>. Os próprios alunos têm notícias de seus contemporâneos de licenciatura nessa condição, assim como os professores falaram de discentes na formação continuada. Enquanto estiveram na condição de graduandos, alguns dos alunos que resolveram continuar sua formação, afirmavam “eu só vou fazer licenciatura e não quero mais saber de continuar estudando”. Após a conclusão, seja por necessidade imposta pela carreira, desejo de aprofundar certos conhecimentos ou em busca de colocação profissional melhor, os discentes mudaram de ideia e resolveram prosseguir nos estudos. De maneira ininterrupta, ou com pausas entre os cursos, parte dos egressos investiu na formação continuada.

*Interessante notar é que, pelas informações que eu tenho até o momento, a maioria dos que continuam na carreira docente investiu mais na formação continuada - em mestrados e doutorados. Isso eu acho que é legal e é consequência, talvez, do investimento e do esforço que a gente tem feito na formação dessas pessoas, mostrando que, para ser professor em qualquer nível, é necessário ir além da graduação (Romélia Mara Alves Souto).*

Na fase de consolidação do curso, o fomento ao ingresso em programas de mestrado passou a ser maior do que nas duas fases anteriores. Nessas, cerca da metade dos concluintes ingressava em programas de pós-graduação imediatamente ou algum tempo após a conclusão da graduação. Por sua vez, entre os concluintes da terceira fase, usualmente mais jovens, sem vínculo empregatício anterior e que não contribuíam para o sustento familiar, era comum pensar em cursar pós-graduação, e essa passou a ser uma tendência entre a maioria.

*Formam-se poucos alunos anualmente, mas, dos que se formam, todos pensam em fazer mestrado. Alguns param no mestrado, outros vão para o doutorado, mas a maioria almeja fazer uma pós-graduação stricto sensu. Muito mais do que os alunos da primeira temporada. Eu diria que, de 2018 para cá, dentre os que eu acompanhei se formando, a regra tem sido eles irem para a pós-graduação stricto sensu. Hoje em dia isso é uma tendência e quase todos conseguem. A maioria. Eu posso dizer que, pelo menos metade vai fazer mestrado em Matemática ou Aplicações da Matemática - Física, Ciência da Computação, Engenharia. Alguns fazem na Educação Matemática e na Educação (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

---

<sup>96</sup> Na entrevista, a aluna da primeira fase do curso e atual docente do Demat, Gheyza, disse que muitos alunos da primeira turma decidiram não dar continuidade aos estudos. Uma explicação para isso reside no fato, abordado anteriormente, de muitos dos discentes da primeira turma já exercerem a docência e terem procurado o curso de Matemática como complementação à formação anterior. No entanto, entre os alunos da turma inaugural do curso, houve os que deram continuidade aos estudos na área em que se formaram. São os casos dos entrevistados Diogo e Francilene.

Entre os estudantes que optaram pela continuidade dos estudos, os que ingressaram em programas de Matemática, Matemática Aplicada, ou áreas afins formam a maioria. Programas de pós-graduação dessas áreas estão presentes na própria UFSJ ou em instituições mais próximas de São João del-Rei. Os estudantes que escolhem programas de Educação, Educação Matemática ou áreas correlatas são minoria absoluta. De 2012 a 2018, a professora Romélia Souto esteve credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências da Educação da UFSJ e, nesse período, orientou ou coorientou três ex-alunos da licenciatura em Matemática da UFSJ, num total de seis orientandos que teve. Durante esse período, houve mais essa possibilidade de ingresso daqueles estudantes que almejavam ingressar em mestrados na área de Educação. Por motivos de saúde, a professora não pôde oferecer mais vagas, nem permanecer como professora do Programa por mais tempo. Desde então, o professor que quisesse continuar os estudos na área precisou recorrer a instituições mais distantes ou a orientadores cuja formação inicial não era em Matemática. A professora Viviane, além de ser uma voz dissonante dos demais professores, por ter dito que os alunos que continuavam na pós-graduação, assim que terminavam o curso, eram minoria, comentou a situação.

*Os alunos que tentam ingressar no mestrado e no doutorado, assim que terminam o curso, acho que representam a minoria. Dessa minoria, a maior parte normalmente vai para a Matemática Pura ou Aplicada e uma parte menor dá continuidade aos estudos em programas de Educação ou Educação Matemática. Muita gente tem vontade de, por necessidade, fazer o mestrado aqui, em Educação. Mas, depois que a Romélia saiu, as possibilidades diminuíram. O que sei é que o Paulo, da Química, está orientando alguns de nossos ex-alunos (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

A seguir, comentaremos algumas dificuldades que os alunos do curso enfrentaram e as consequências desses problemas em sua formação.

### **3.4.1 Dificuldades características do corpo discente**

No geral, o corpo discente da licenciatura em Matemática da UFSJ é proveniente de escolas públicas, dos segmentos socioeconomicamente menos favorecidos, apresenta dificuldades quanto à matemática escolar que usualmente faz parte da Educação Básica e tem pouco acesso a atividades culturais como teatro, cinema, exposições, entre outras. Muitos dos estudantes integram um contingente de pessoas destituídas de bens culturais básicos pelas

poucas oportunidades que tiveram de acesso a obras literárias, jornais, revistas, filmes, exposições, espetáculos e demais produções culturais.

*Com relação ao déficit de acesso a bens culturais, ele acontece porque recebemos alunos que vêm de classes muito desfavorecidas, então no ambiente onde ele é criado e onde vive ele não tem acesso e não tem noção, às vezes, dessas deficiências. A educação e a aquisição de bens culturais não são um valor, muitas vezes, nas famílias de onde eles vêm. Por exemplo, eu vi, na graduação de Matemática, alunos que nunca tinham ido ao cinema ou que não conheciam música popular brasileira de qualidade. Eu não esqueço um dia em que, na aula de Didática, eu apresentei a letra de uma música do Chico Buarque, que tinha a ver com o que nós estávamos tratando na aula. Eu não me lembro mais o tema, mas eu me lembro que fiquei muito surpresa porque a maioria dos alunos nunca tinha ouvido uma música do Chico Buarque. Não sabiam quem era Chico Buarque. Eu fiquei indignada com aquilo! E aí eu me dei ao trabalho de apresentar o Chico Buarque para eles e um aluno falou assim: “Mas, Romélia, isso não toca em rádio.” E eu respondi, “sim, nunca tocou em rádio mesmo” (Romélia Mara Alves Souto).*

Ao analisar os dados na pesquisa de Paiva e Souto (2013b) e compará-los com informações presentes em outro estudo dos mesmos autores (2013a), verificamos que, no que concerne às condições socioeconômicas dos estudantes, a licenciatura em Matemática pôde representar uma melhora na renda mensal depois que os estudantes se formaram. Esses dados são confirmados pelas entrevistadas Gheyza e Flávia Simões. Outro ponto em que a licenciatura contribuiu está na agregação de capital cultural ao aluno. Nesse sentido, as atividades acadêmico-científico-culturais tiveram papel importante (PAIVA; SOUTO, 2013). “De qualquer modo, a formação para a docência agrega (...) um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 167)

O conhecimento matemático prévio esperado pelos professores do curso constituía outro problema para parte do copo discente. Alguns relatos dão conta de que faltavam a muitos estudantes noções que os professores, no geral, consideram elementares. Consequentemente, o trabalho com os alunos dos primeiros períodos era estratégico no sentido de trabalhar com a matemática e envolver a elaboração de uma rotina de estudos para eles. A dificuldade com a matemática estudada durante a Educação Básica, resultava em um número grande de desistências e num tempo para conclusão do curso quase sempre maior do que quatro anos, conforme o que se previa. Em casos extremos, alguns estudantes permaneceram por mais de dez anos na graduação.

Com o passar do tempo e com a ampliação da oferta de acesso ao Ensino Superior no Brasil pelo Reuni, as turmas passaram a apresentar cada vez mais dificuldades. Uma parte dos

alunos sempre tinha ingressado com a convicção da profissão que os esperava. Contudo, a seleção pelo Sisu proporcionou o ingresso de um outro tipo de estudante, especialmente a partir da terceira fase do curso. Se antes algumas pessoas ingressavam na licenciatura por afinidade com a matemática, mesmo não almejando a docência, após o Reuni e o Sisu, esses candidatos passaram a escolher um curso que, futuramente, poderia lhes oferecer remuneração melhor e proporcionar mais prestígio social. Assim eles podiam utilizar a matemática à qual se afeiçoavam para conseguir condições profissionais que desejavam. Essas vagas, devido à baixa concorrência, que eram antes ocupadas por alunos que não tinham outra opção, passaram a ser preenchidas por discentes que não conseguiam ingressar em outros cursos.

*Fazendo uma comparação, as turmas que ingressaram nos primeiros anos do curso, há vinte anos, eram muito diferentes – assim como acontece nas escolas. Os alunos vinham completamente diferentes das turmas que vêm hoje. Nós estudávamos pontos de Geometria Analítica que não dá para pensar em abordar agora – rotação, coordenadas polares e coordenadas cilíndricas, por exemplo. Para se ter uma ideia, um aluno, que faz parte do Pibid de Matemática e deveria estar no terceiro período, estava fazendo uma prova de Matriz, Sistemas e Determinantes. Em um determinado exercício, ele precisava resolver uma equação de segundo grau e foi me dizer que não sabia como fazer (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Ainda sobre a dificuldade nos conteúdos matemáticos da Educação Básica, segundo Gheyza, que vivenciou a fase inicial como aluna e a fase de consolidação como professora, a autonomia dos estudantes do início fazia a diferença para alcançarem melhores resultados. Conforme a entrevistada, os alunos da terceira fase, em geral, atribuíam seus próprios problemas a motivos externos a eles. Como consequência, não procuravam formas de ultrapassar os percalços.

Ao final de todo o trabalhoso processo para auxiliar o estudante nas lacunas da formação matemática, os trabalhos considerados exitosos recompensavam todo o esforço.

*Em compensação, nesse tempo todo lecionando, eu vi muitas histórias de pessoas que entravam com toda essa defasagem, com todas as dificuldades que eu citei aqui, e que superaram. Com esforço, com disciplina, com perseverança e que, depois, seguiram para a pós-graduação. Muitos deles se tornaram professores da Educação Básica e, hoje, são excelentes professores (Romélia Mara Alves Souto).*

Por fim, cabe-nos chamar a atenção para um último percalço para a formação de professores de Matemática na licenciatura da UFSJ. Não eram incomuns casos de alunos regularmente matriculados que não tinham a intenção de seguir a carreira docente. O desinteresse em temas como formação de professores, educação pública de qualidade e ensino-

aprendizagem de matemática era frequente por parte de pessoas que estavam na licenciatura, mas já haviam decidido não serem professores.

*Acho curioso que, às vezes, os alunos falam que aqui no curso há muita coisa de Educação Matemática. De vez em quando, eu escuto reclamações de que têm muito texto para ler. Eu sempre os lembro que estão estudando para se tornarem professores (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Diversos motivos levavam discentes a essa tomada de decisão. O mais comum, talvez, era a tentativa de utilizar a licenciatura em Matemática como porta de entrada para a Universidade e, uma vez matriculados, pleitear uma vaga nos cursos de Engenharia por meio de processo de transferência interna de curso. Nesses casos, a decisão havia sido tomada antes do ingresso, de modo que o aluno já começava o curso sem abertura para a discussão de questões próprias da profissão docente. A concorrência do processo seletivo tradicional inviabilizava o ingresso direto nesses cursos de estudantes que enxergavam na licenciatura em Matemática uma concorrência menor e, portanto, vislumbravam uma possibilidade futura de conseguir ingressar em Engenharia.

*Aconteceu, também, de colegas entrarem, se identificarem com outra área e passar os períodos fazendo apenas uma disciplina, para não perder o vínculo com o curso, enquanto preparavam o caminho para mudar de área. Esse foi o caso, por exemplo, de uma menina da Pedagogia, que estava esperando o próximo Enem para tentar mudar de curso. Ela cursava uma matéria na Matemática e fazia o restante na Pedagogia para começar a integralizar o curso antes de ingressar nele. No final, quem ficou foi quem sempre quis fazer Matemática. Aqueles que não esperavam mudar e se identificaram com o curso. Além disso, do pessoal mais velho, todo mundo desistiu (Walter Luiz Moura Silva, aluno da terceira fase).*

A ideia de não seguir a carreira da docência esteve presente em todas as fases do curso. Mesmo entre os estudantes que concluíram a licenciatura, houve casos de abandono da carreira. Romélia Souto (2016) constatou, em uma pesquisa realizada com egressos até o ano de 2012, que 37% dos participantes da investigação haviam abandonado a profissão e cerca de metade do total de entrevistados não exercia a docência (SOUTO, 2016). Esses dados foram atualizados por Júlio César Melo que, em seu trabalho de conclusão de curso, levantou resultados semelhantes junto aos alunos matriculados entre 2012 e 2018 (MELO, 2018). Com esses dados, percebemos que os alunos da UFSJ que realmente exerceram a docência depois de formados são poucos em relação ao total anual de ingressantes. Para completar o quadro, é preciso considerar ainda o abandono da docência na Educação Básica por parte dos ex-alunos que conseguiram ingressar na carreira do Ensino Superior.

De um lado, o discurso pedagógico da academia e o que é veiculado pelas políticas de governo insistem sobre o papel fundamental da docência perante o longo processo de escolarização das novas gerações exigido pelas sociedades contemporâneas, dada a complexidade de que estas se revestem. Não obstante, a universalização da educação básica que conduziu à perda relativa de sua importância como distintivo social, a massificação dos processos educativos e a deterioração das condições de exercício da profissão aliada aos baixos salários dos professores, além do fato de que eles deixaram de ser os únicos profissionais autorizados a lidar com os processos de transmissão cultural do conhecimento, resultam, concomitantemente, na perda de prestígio da profissão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 154)

A licenciatura em Matemática da UFSJ tem uma história muito recente. Ademais, se comparada a cursos de Matemática de outras universidades federais, é nova. Entretanto, notamos que em quase duas décadas, o perfil discente não permaneceu inalterado. Ao contrário, o perfil de alunos que o curso recebia foi se moldando e se adequando às diferentes demandas surgidas no período. Algumas características foram mantidas, muitas delas pelas particularidades da UFSJ.

O último capítulo, a seguir, focaliza os currículos do curso, as abordagens curriculares e as atividades extracurriculares nele oferecidas.



#### 4 OS PERCURSOS CURRICULARES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSJ

Entre 2001 e 2019, a licenciatura em Matemática da UFSJ passou por três modificações, no que diz respeito à estrutura curricular. As três matrizes curriculares foram apresentadas em Projetos Pedagógicos, aprovados em 2003, 2011 e 2019, e, por esse motivo, referir-nos-emos a elas associando-as aos projetos a que estão vinculados pelas datas. Após a formulação do primeiro Projeto, as mudanças que se sucederam foram motivadas por exigências legais ou por orientação de comissões avaliadoras do curso.

A partir da motivação inicial de cada versão, as matrizes curriculares passaram a ser elaboradas por professores do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ e com base em documentos normatizadores. Antes de abordar os três percursos curriculares do curso, é necessário considerar que o processo de definição dos conhecimentos considerados dignos de serem incluídos na matriz curricular não se dá de modo natural, neutro ou inocente por parte das forças que atuam nas ações necessárias (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017). Com efeito, a construção do currículo da licenciatura em Matemática da UFSJ precisa ser enxergada como uma tarefa eminentemente política, na qual as instâncias e os participantes do processo buscam legitimar o que consideram essencial para a formação do futuro professor de Matemática nesse jogo.

Conforme alerta Tomás Tadeu da Silva, uma

história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que convém ensinar às crianças, jovens e adultos (SILVA, 2008, p.5).

Uma contribuição importante para o estudo dos currículos do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ está no trabalho de pesquisadores anglófonos associados à Sociologia Crítica da Educação, os quais, desde a década de 1970, se propõem a investigar a construção social do currículo em perspectiva história. Essa discussão ganhou notoriedade no Brasil entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017) e, entre os estudiosos do assunto, destacamos a figura do professor britânico Ivor Goodson.

Ao voltar seu olhar para a tradição anglo-saxônica, o autor julgou por bem adentrar os estudos de natureza histórica.

Nas suas buscas, deparou-se com uma dimensão pouco reconhecida até os anos 1970, que reconhece que as disciplinas escolares nem sempre nascem em uma pretensa ciência de referência. (...) o autor observou que, antes de se consolidarem como um artefato estável e quase inquestionável dos currículos, as disciplinas escolares cumpriram um percurso que passava por sucessivas fases, desde o seu caráter utilitário para a vida cotidiana, até se converter em artefato com autonomia própria, alimentado pelos especialistas acadêmicos/universitários (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Nessa direção, os trabalhos de Goodson chamaram a atenção para a grande variedade de forças que atuam na construção das disciplinas e, conseqüentemente, dos currículos. Mais que isso, evidenciaram os conflitos não apenas na dimensão cultural, mas, também propuseram reconhecer a dimensão política que cerca as disputas. Dessa forma, as pesquisas de Goodson ajudaram a “desnaturalizar” o currículo como algo imutável e atemporal (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017).

Para Goodson, há que se considerar uma variedade de áreas e níveis para a construção do currículo. Assim, coexistem o currículo prescrito, próprio do Estado, para atender às demandas estatais; o currículo pré-ativo; e o currículo ativo. Este último, segundo Taborda de Oliveira, “podemos caracterizar como ‘em ação’ ou ‘em movimento’” (2017, p.11). Consideramos que essas camadas do currículo coexistem e são distintas. Entretanto, não é possível estudar o currículo escrito, ou prescrito, sem considerar o currículo em ação, ou ativo. Segundo o próprio Goodson,

O currículo é, por conseguinte, formulado numa variedade de áreas e níveis. Entretanto, fundamental para essa variedade é a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. Os riscos de se estudar apenas o currículo escrito são manifestos (...) (GOODSON, 2008, p. 22).

Levando essas perspectivas em conta, é mister contar com os testemunhos de sujeitos que vivenciaram uma ou mais fases da licenciatura em Matemática da UFSJ em diferentes condições, bem como ter em mãos os Projetos Pedagógicos do período pesquisado<sup>97</sup>.

Por outro lado, ao enfatizar a dimensão prescritiva do currículo, que tanto influencia na definição curricular, Ivor Goodson nos instiga a ir além das práticas em sala de aula e a questionar, para a produção de um currículo: “1) o que ocorre na aula; 2) o entorno político; 3) as definições pré-ativas (parâmetros anteriores); e 4) as definições intelectuais” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 12-13).

---

<sup>97</sup> É importante ressaltar que todos os professores participantes desta pesquisa, até o momento em que haviam concedido as entrevistas, não haviam tido a oportunidade de colocar o currículo de 2019 em ação devido às pausas nas atividades de ensino, forçadas pelo surgimento da pandemia da covid-19. Desse modo, em relação ao último currículo, nossas análises considerarão somente os documentos escritos.

Portanto, a proposta do pesquisador é que, do ponto de vista do entendimento da história do currículo e das disciplinas, o currículo é pensado e elaborado pelo que chama de “comunidade disciplinar”. Além disso, deve ser visto como uma tradição inventada, na qual estão a produção e reprodução social de determinada sociedade, e as definições acordadas ali são fruto não somente da luta cultural, mas também resultado de um tenso jogo político que envolve vários atores sociais.

Neste capítulo, falaremos das dinâmicas de elaboração dos Projetos Pedagógicos e das matrizes curriculares do curso de licenciatura em Matemática, a partir dos currículos prescritos, e mostraremos como se realizou a aplicação das estruturas curriculares para a formação de professores de Matemática na licenciatura da UFSJ.

#### **4.1 A matriz curricular de 2003**

Os trabalhos em torno do primeiro projeto da licenciatura em Matemática começaram em 2001, após a autorização para a criação do curso. O Projeto ficou pronto em 2002, já com o curso em funcionamento, e sua efetiva aprovação pelo extinto Conselho Acadêmico (Conac)<sup>98</sup> se deu em 26/02/2003. A proposta do currículo de 2003 pautou-se na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs de 2002). Segundo a professora Romélia, as orientações contidas no documento motivaram a equipe responsável pela elaboração do currículo a pensar na estrutura mais atualizada possível naquele momento.

Uma das inovações para a época foi a categorização das disciplinas em três blocos, a saber: disciplinas de formação matemática, que visavam “instrumentalizar o futuro professor com conteúdos matemáticos tratados de um ponto de vista elementar e de um ponto de vista avançado” (UFSJ, 2003, p. 6); de formação do professor, “voltadas para algumas questões do campo da Didática, da Psicologia da Educação, e da Educação Matemática e para questões relacionadas às políticas educacionais” (idem); e disciplinas integradoras, cujo objetivo, expresso no Projeto Pedagógico de 2003, era que os acadêmicos alcançassem “uma formação cultural mais rica e mais abrangente” que contribuísse “para uma melhor compreensão do mundo e da sua atividade profissional”.

---

<sup>98</sup> O Conselho Acadêmico, herdado dos tempos de Funrei, deu lugar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conep) da UFSJ.

*Para aquele momento, esse currículo pensado foi bastante inovador se a gente lembrar que, naquela época, ainda estavam muito em vigor as licenciaturas no formato “3 + 1”<sup>99</sup> (Romélia Mara Alves Souto).*

Ainda sobre a classificação das disciplinas, Plínio Cavalcanti Moreira, em sua tese de doutorado (MOREIRA, 2004), constatou que o surgimento das chamadas disciplinas integradoras ocorreu na década de 1980 e que a finalidade delas, segundo a Comissão Nacional de Reformulação dos Curso de Formação do Educador (CONARCFE) era a seguinte: “somente após haver um relativo domínio das questões dos conteúdos específicos e pedagógicos são introduzidas as disciplinas integradoras” (CONARCFE, 1989, *apud* MOREIRA, 2004, p. 3). Contudo, até meados dos anos 2000, ainda não estava clara, conceitualmente, a *integração* proposta para as disciplinas integradoras (MOREIRA, 2004). Portanto, não se tinha uma definição sobre quais seriam as disciplinas integradoras e o que abordariam. O mesmo autor, fundamentando seu argumento em outras pesquisas, concluía: “há um reconhecimento, bastante generalizado na literatura, de que a introdução de um elenco de disciplinas integradoras (...) não mostrou os resultados esperados” (MOREIRA, 2004, p.3).

No caso da UFSJ, as disciplinas de natureza integradora não eram classificadas nem como disciplinas de formação do professor, nem como matemáticas. Assumiam um papel de abordar temas julgados caros à formação do professor ou úteis na rotina do futuro docente. Além disso, o Projeto de 2003 classifica matérias como “Didática para a Matemática” e “Projetos de Ensino da Matemática” como de formação do professor, enquanto Moreira, ao analisar a grade curricular do curso de Matemática da UFMG (MOREIRA, 2004), propõe uma classificação diferente para os conteúdos que não seriam de formação matemática ou de formação do professor. Para ele, disciplinas ligadas à Educação Matemática, por exemplo, seriam as disciplinas integradoras, ao passo que Física e História da Matemática estariam no rol das disciplinas complementares. Notamos que, para o caso do Projeto Pedagógico de 2003 da UFSJ, as disciplinas integradoras seguem essa indefinição quanto à sua finalidade e que a classificação das disciplinas difere da proposta por Moreira.

A Tabela 1 mostra a matriz curricular de 2003, com as disciplinas de cada um dos três blocos identificadas pelas cores vermelho (disciplinas de formação matemática), azul (disciplinas de formação do professor) e verde (disciplinas integradoras).

---

<sup>99</sup> Sucintamente, o modelo “3+1”, consistia em um modelo de licenciatura no qual, nos três primeiros anos de formação, o estudante tinha conteúdos específicos de sua área de estudo e, no último ano, disciplinas pedagógicas.

Tabela 6 – Grade curricular de 2003 da licenciatura em Matemática da UFSJ

**BLOCO I : DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO MATEMÁTICA**  
**BLOCO II: DISCIPLINAS INTEGRADORAS**  
**BLOCO III: DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**1° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA001	Álgebra I	4	60	***
MA002	Geometria Plana	4	60	***
MA003	Álgebra II	4	60	***
MA004	Introdução à Informática	4	60	***
MA005	Comunicação e Expressão	4	60	***

**2° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA006	Trigonometria	4	60	***
MA007	Geometria Espacial	4	60	MA002
MA008	Desenho Geométrico	4	60	***
MA038	Introdução à História da Matemática	4	60	***
MA010	Organização da Educação Brasileira	4	60	***

**3° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA015	Álgebra III	2	30	***
MA012	Geometria Analítica	6	90	MA007
MA013	Álgebra Linear I	4	60	MA003
MA009	Psicologia da Educação I	4	60	***
MA011	Introdução ao Cálculo	4	60	MA001, MA006

**4° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA016	Cálculo Diferencial I	4	60	MA011, MA012
MA017	Álgebra Linear II	4	60	MA013, MA012
MA018	Estatística	4	60	MA003
MA019	Física Geral I	4	60	MA011
MA014	Psicologia da Educação II	4	60	MA009

**5° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA021	Cálculo Integral I	4	60	MA016
MA022	Cálculo Numérico	4	60	MA004, MA013
MA023	Informática no Ensino da Matemática	4	60	MA004
MA024	Física Geral II	4	60	MA019
MA020	Didática para a Matemática	4	60	***
MA025	Estágio Supervisionado	-	50	***

**6° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA026	Séries Infinitas	2	30	MA021
MA027	Cálculo Vetorial	4	60	MA021
MA028	Cálculo Diferencial II	4	60	MA016
MA029	Projetos de Ensino da Matemática I	4	60	MA023
MA030	Estágio Supervisionado	-	100	***

**7° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA031	Cálculo Integral II	6	90	MA028, MA027
MA032	Introdução à Análise	4	60	MA021, MA026
MA033	Projetos de Ensino da Matemática II	4	60	MA029
MA034	Estágio Supervisionado	-	100	***
MA035	Estruturas Algébricas I	4	60	MA013

**8° SEMESTRE**

Código	Nome da disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Pré-Requisito
MA036	Estruturas Algébricas II	4	60	MA035
MA037	Equações diferenciais ordinárias	4	60	MA021
MA040	Tópicos Especiais de Matemática e/ou Ed. Matemática	4	60	***
MA041	Estágio Supervisionado	-	150	
MA039	História da Matemática	4	60	MA038

CARGA HORÁRIA TOTAL DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL: **1800 H**

CARGA HORÁRIA DEDICADA À PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR: **420 H**

CARGA HORÁRIA DEDICADA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: **400 H**

CARGA HORÁRIA DEDICADA ÀS ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS: **200 H**

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: **2820 H**

Fonte: Projeto Pedagógico de 2003 da licenciatura em Matemática.

Ao observarmos a distribuição das disciplinas ao longo dos oito períodos previstos, percebemos que, de fato, há sempre disciplinas de, ao menos, dois dos três blocos, alocadas em cada período. Estruturalmente, o curso nunca foi do tipo “3+1”. Contudo, a divisão das disciplinas entre “de formação matemática” e “de formação do professor” deixa clara a lógica subjacente à estrutura do “3+1” na licenciatura, identificada por Plínio Cavalcanti Moreira em outros contextos:

(...) podemos dizer que as licenciaturas saíram do 3+1. Mas, apesar disso, o que nos permite afirmar que o 3+1 não saiu das licenciaturas? A resposta é: a lógica subjacente ao 3+1 ainda permanece como a lógica estruturante desses cursos. O princípio basilar ainda é o mesmo: a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de ensino. O que mudou, de forma clara, foi a composição do grupo de disciplinas referentes ao ensino (que no 3+1 era praticamente só Didática) e a proporção entre os tempos de formação referentes ao grupo dos conteúdos científicos e o grupo do ensino/ educação.

Essa proporção agora gira em torno de 1:1. Uma vez internalizada e naturalizada a lógica de fundo do 3+1, essa nova proporção pode parecer uma mudança bastante radical, mas, a meu ver, a questão crucial permanece intocada (MOREIRA, 2012, p. 1140).

Embora tenha apontado a matriz curricular de 2003 da UFSJ como uma inovação na formação de professores de Matemática, a própria professora Romélia reconheceu que uma ruptura com a mentalidade impregnada do 3+1 não é fácil. A estrutura curricular parecia estar pronta para a mudança e havia disciplinas que consideravam a prática como componente curricular, perfazendo um total de 420 horas do curso, segundo o Projeto Pedagógico de 2003. Esse mesmo Projeto, em sua seção 2.1, estabelecia e detalhava “Parâmetros para implementação da Prática de Ensino como componente curricular” (UFSJ, 2003). De fato, com base no Parecer 28 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, a comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de 2003 planejou a efetivação de Prática de Ensino como componente curricular inserida nas seguintes disciplinas: Introdução à Informática, Desenho Geométrico, Informática no Ensino da Matemática, Projetos de Ensino da Matemática I e II, Introdução à História da Matemática, Didática para a Matemática e História da Matemática. Para as demais unidades curriculares, o projeto colocava apenas como desejável a articulação entre teoria e prática. No entanto, o currículo ativo, conforme a expressão cunhada por Goodson, ainda refletia a necessidade de uma mudança que, normalmente, é lenta.

*O currículo de 2003 tinha alguma coisa de bacharelesca na licenciatura na condução das disciplinas. Embora a gente tenha pensado um curso especificamente voltado para formar o professor, na prática isso é muito difícil de acontecer por conta do corpo docente. Os professores eram todos do Departamento de Matemática, da área de Matemática, com exceção de mim, e a gente não conseguiu manter, na prática, esse espírito da disciplina de Matemática ser lecionada com vistas a um professor em formação, pensando que aquele aluno será professor de Matemática na escola básica (Romélia Mara Alves Souto).*

*De qualquer forma, já era um avanço, porque a maioria dos cursos, antes das diretrizes de 2000, eram bacharelescos na teoria e na prática. A gente conseguiu mudar a concepção, apesar de não ter conseguido implementar tudo. A gente conseguiu garantir que as questões da formação do professor fossem conectadas principalmente nas disciplinas da área pedagógica, mas, na área de Matemática, a gente não conseguiu isso (Romélia Mara Alves Souto).*

Focalizando o percurso do estudante da licenciatura, as disciplinas do primeiro e do segundo período, de acordo com as ementas, davam continuidade a assuntos que se pretendia terem sido estudados durante o Ensino Médio do graduando. Contudo, os alunos relataram ter

sido impactante o contato inicial com as primeiras disciplinas, porque a forma de abordagem do conteúdo e o aprofundamento dos assuntos eram significativamente diferentes do que que fora experimentado anteriormente. Disciplinas como Álgebra I, Álgebra II, Álgebra III e Trigonometria eram consideradas como simples revisão pelos elaboradores da matriz curricular.

Juntamente com esses conteúdos, assuntos novos, inseridos nessas disciplinas, também estavam presentes. É o caso, por exemplo, do estudo da Lógica, em Álgebra I.

Ainda quanto aos novos temas no início do curso, havia Desenho Geométrico. A proposta da disciplina, alocada no segundo período, era estudar problemas fundamentais que envolvessem construções geométricas, bem como as aplicações desses problemas e a utilização de recursos computacionais. As novidades, no caso do Desenho Geométrico, estavam a cargo do conteúdo propriamente – afinal, esse não era, nos anos 2000, um assunto usual do Ensino Médio – e da utilização de recursos de informática para a realização das construções.

Do rol das disciplinas iniciais, aquela cuja abordagem talvez fosse a mais diferenciada em relação ao que de certo modo já era conhecido pelo estudante recém-chegado tinha o nome mais familiar entre todas: Geometria Plana. A diferença estava na forma de focalizar o conteúdo. Um dos objetivos explícitos no Projeto Pedagógico de 2003 era, no contexto da geometria euclidiana, esclarecer o aluno quanto aos procedimentos da geometria axiomática, nos quais definições, teoremas e corolários moldam a base teórica. Podemos dizer que esse era o primeiro contato de grande parte dos alunos da licenciatura em Matemática da UFSJ com a abordagem lógico-dedutiva da Matemática.

*No caso da Geometria Espacial, o professor também foi o Francinildo. Ele se destacou muito para mim porque, depois do choque inicial, ele mostrou outro estilo de Matemática. Essa forma de estudar que ele apresentou despertou em mim paixão pela Geometria por poder relacionar a parte teórica à geométrica (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

No terceiro período, havia outro conteúdo matemático que se destacava pela forma dissertativa de apresentação e, mais especificamente, era reconhecido pelo modo como a docente responsável conduzia os trabalhos. Na primeira versão do curso, muitos docentes se responsabilizavam sempre pelas mesmas disciplinas e, nesse contexto, a professora Adélia Diniz<sup>100</sup> era fortemente associada à Álgebra Linear I e II. Um ponto em comum nos relatos de seus alunos foi a descrição das disciplinas ministradas em nível de aprofundamento próximo ao

---

<sup>100</sup> Adélia Conceição Diniz foi professora do Demat da UFSJ até 2011 e, atualmente, é vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas da mesma instituição, na cidade de Sete Lagoas.



de um curso de pós-graduação. Consequentemente, estudantes entrevistados que seguiram seus estudos em Matemática Pura relataram não terem tido grandes dificuldades em seus cursos, mesmo sendo graduados em um curso de licenciatura e não de bacharelado.

*Quando a gente conheceu a Adélia, ela era muito firme, muito rigorosa e isso me fez ter um embasamento algébrico muito bom para o mestrado. Ao final de cada prova dela, parecia que tudo o que fazíamos estava correto. Mas, devido ao rigor na correção, sempre aprecia algo cortado. Mesmo assim, consegui enxergar o lado bom disso também. Conforme ela cobrava mais, eu estudava mais. De um modo geral, avalio como muito boas as aulas da Adélia pelo rigor matemático, pelo preparo das aulas e pela cobrança nos exercícios. Positivo também era que se algum aluno fosse à sala dela, todas as dívidas eram sanadas. Isso fez meu embasamento de Álgebra ser muito bom. Hoje, com alguma bagagem matemática, enxergo que, apesar de eu ser do primeiro currículo de uma licenciatura, com a Adélia tivemos Álgebra no nível de bacharelado (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Uma peculiaridade da matriz curricular de 2003 estava no ensino de Cálculo, que era fragmentado em várias disciplinas, como é possível observar no fluxograma<sup>101</sup>. Do ponto de vista pedagógico, a estrutura permitia ao licenciando passar por todo o ensino de Cálculo de uma maneira menos corrida.

*Eu acho que começou a ficar legal quando a gente começou a ter Introdução ao Cálculo e Cálculo Diferencial. Minhas melhores memórias são de, finalmente, aprender o Cálculo. Uma coisa que eu achava bastante interessante, quando estava no curso, era que o Cálculo era muito dividido, então você via tudo com muita calma e com muito detalhe. Eu gostava disso. Enquanto o pessoal da Engenharia tinha Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III somente, a gente tinha Introdução ao Cálculo, Cálculo Diferencial I e II, Cálculo Integral I e II, Cálculo Vetorial e outros Cálculos. Eu gostava desse aprofundamento, desse detalhamento (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

---

<sup>101</sup> Em todas as versões dos Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em Matemática estão presentes representações gráficas ilustrando o percurso esperado para os alunos ao longo da formação, às quais é dada a denominação “fluxogramas”. Na verdade, a utilização de fluxogramas é bastante comum entre os cursos da UFSJ, de modo que a Resolução CONEP/UFSJ 029, de 15 de setembro de 2010, ao estabelecer definições, princípios, graus acadêmicos, critérios e padrões para organização dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFSJ, prevê um modelo de fluxograma a ser preenchido pelos cursos. Cabe ressaltar, também que o Projeto Pedagógico de 2019 (UFSJ, 2019) traz a matriz curricular somente em forma de fluxograma. Não mais descreve os semestres do curso em forma de tabela, assim como os projetos anteriores.

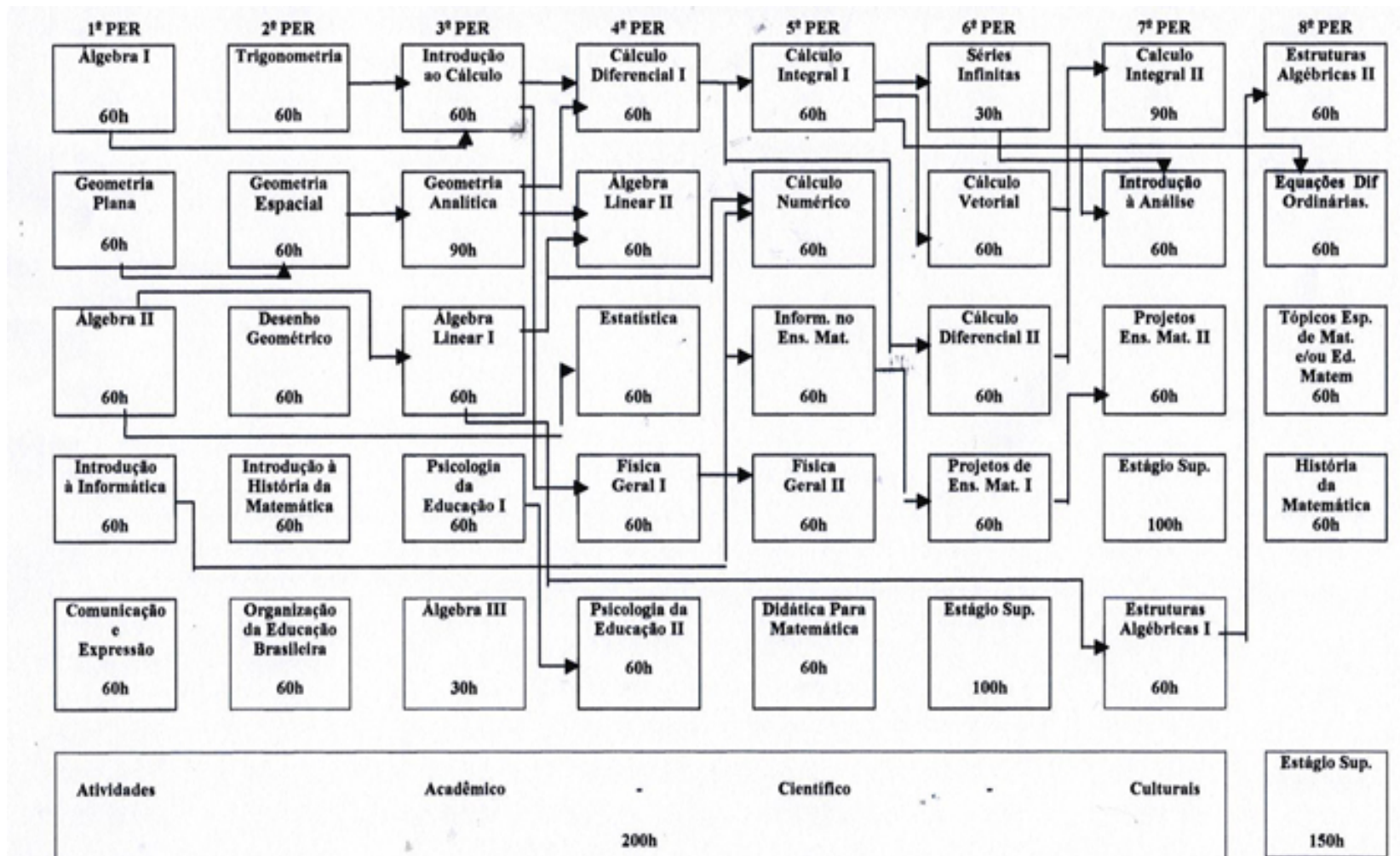


Figura 7 – Fluxograma do curso de Matemática (Projeto Pedagógico de 2003)

Fonte: <https://ufsj.edu.br/comat/>

Entretanto, essa proposta criou um problema institucional. Vários cursos, principalmente das áreas de Ciências Exatas e Engenharia, oferecem disciplinas relacionadas ao Cálculo. Estando matriculado na Universidade, o estudante tinha a flexibilidade de cursar disciplinas em qualquer curso, e isso era comum com discentes reprovados em Cálculo. Caso a disciplina fosse concluída com aproveitamento em turmas de outras graduações, era concedido ao aluno o aproveitamento, comprovada a equivalência nas ementas. No início, as disciplinas de Cálculo da licenciatura em Matemática não tinham equivalência a qualquer outra de qualquer outro curso, e o estudante só conseguia cursar os Cálculos na licenciatura. Considerando os altos índices de reprovação das disciplinas ligadas ao Cálculo e a sua necessidade como pré-requisitos para outras disciplinas, a inexistência de equivalência refletia-se negativamente na trajetória de muitos licenciandos.

*Naquele nosso tempo, o fluxograma do curso não estava organizado. Nas engenharias os alunos entravam direto no Cálculo I e nós fazíamos, antes, Introdução ao Cálculo. Quem organizou o curso teve a sensibilidade de colocar Introdução ao Cálculo, o que nos ajudou. Entretanto, ao mesmo tempo, não tiveram essa mesma sensibilidade com a Física. No mesmo período, enquanto estudávamos Introdução ao Cálculo, estudando aquela definição de limite e todos aqueles conceitos abstratos, o professor de Física já aplicava derivada e integral. Isso era um descompasso grande. Foi isso que gerou muita dificuldade. Outra coisa que, no início, prejudicava muito os alunos era a questão de pré-requisito e parece que depois isso acabou caindo. Hoje em dia eu nem sei se isso existe mais (Diogo Geraldo Rios, aluno da primeira turma).*

Uma parte do problema foi resolvida apenas quase uma década depois com a Resolução Nº 01/2011 do Colegiado do curso de Matemática, que estabelecia a “tabela de equivalência das unidades curriculares do curso de Matemática – currículo 2003 – com as dos demais cursos da UFSJ” (COMAT, 2011). Na mudança curricular de 2011, a situação foi revista e a estrutura tradicional de Cálculo passou a figurar na matriz curricular.

Das disciplinas denominadas de formação matemática – em vermelho na matriz curricular –, no sétimo período os estudantes precisavam cursar aquela cujo conteúdo era considerado o mais difícil de toda a trajetória acadêmica. O nome era Introdução à Análise, mas todos a chamavam, simplesmente, de Análise. Ainda que o objetivo descrito na ementa fosse abordar elementos da análise matemática de maneira introdutória, muitos estudantes consideravam o conteúdo difícil e recorriam a técnicas de memorização para serem aprovados. Isso porque o conteúdo geralmente diferia daquele ao qual os alunos estavam acostumados durante toda a licenciatura em Matemática. Pelos relatos dos discentes, é possível perceber a

presença de certo cuidado dos docentes que lecionaram a disciplina no sentido de suavizar as dificuldades para os alunos.

*O sétimo período foi o mais pesado de todos, muito por causa da Análise. Na época foi a disciplina do choro e do sofrimento. Era uma disciplina extremamente teórica, difícil, pelo menos para mim (...) e até hoje eu carrego essa dificuldade. Na verdade, a disciplina se chamava Introdução à Análise, ou seja, era um conteúdo introdutório, mas, de toda forma, o conteúdo era difícil e acho que a disciplina foi muito na base de ter que decorar. Por isso eu tive muita dificuldade de compreender. Tanto que, depois, eu precisei voltar muitas vezes nos livros do Elon<sup>102</sup> porque os conceitos ficaram incompletos para mim de uma maneira que, até hoje, eu sinto que tenho essa defasagem. Não pela forma como o professor conduzia, mas pela dificuldade do conteúdo mesmo (Neila Mara Gomes de Oliveira, aluna da primeira fase).*

Para alguns estudantes, disciplinas como Introdução à Análise não causaram medo. Em geral, foram aqueles que deram continuidade aos estudos enveredando-se pela Matemática Pura ou Aplicada.

*Por fim, começava o que todos os alunos veteranos passavam medo na gente: a disciplina de Análise. No final tínhamos também Estruturas Algébricas, sobre a qual havia um certo comentário quanto à dificuldade. Mas confesso que, como eu tinha mais vocação pra estudar Matemática Pura, acho que minha trajetória foi um pouco diferente da maioria dos meus colegas. Especificamente sobre Estruturas Algébricas, acho que ela me fez escolher o que estudar durante o mestrado e atualmente. De certa forma, ali foi o primeiro “degrauzinho” que subi (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).*

Entre as disciplinas associadas à formação do futuro professor de Matemática, as dos primeiros períodos da matriz curricular de 2003 abordavam temas amplos da Educação. Elas começavam com a disciplina Organização da Educação Brasileira, no segundo período, cuja finalidade, expressa na ementa, era promover discussões sobre ordenamento legal e as políticas públicas da educação escolar e, mais especificamente, estudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Logo em seguida, no terceiro e no quarto períodos, havia as disciplinas de Psicologia da Educação I e II, que, de acordo com os ex-alunos entrevistados, fugiam muito do modelo de aula da maioria das matérias. A aluna Neila, da primeira fase do curso, ressaltou que a disciplina não se enquadrava no “esquema ‘cuspe e giz’ a que a gente vai se habituando”. Essa maneira diferente de conduzir a disciplina agradava a alguns e desagradava a outros alunos que,

---

<sup>102</sup> Elon Lages Lima (1929 - 2017) foi um matemático, pesquisador e professor universitário, vinculado ao Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa) e autor de diversos livros na área de Matemática Pura. Entre eles, livros na área de Análise.

abertamente, nas entrevistas, declararam não as terem apreciado. Alguns não mudaram sua opinião, mas precisavam passar pelas disciplinas para poder concluir o curso. Outros reconheceram a importância desses conteúdos para a formação do professor.

*Tinha, também, a parte das disciplinas de Educação. Também com essas, na época do curso, principalmente até pelo menos na metade, lembro que eu não dava a devida importância, apesar de gostar. Eu sempre fui uma pessoa que, quando me proponho fazer alguma coisa, aprendo a gostar daquilo que estou fazendo, e eu gostava de estudar as disciplinas pedagógicas. Mas, como eu cursava na perspectiva de quem queria o mestrado em Matemática Pura, apesar de saber que para dar aula no Ensino Superior era preciso daquela teoria, eu olhava aquilo e questionava o porquê de estar aprendendo. Da metade do curso para a frente, e hoje ainda, consegui perceber a importância dessas disciplinas. Por exemplo, Organização da Educação Brasileira ainda é muito importante para mim atualmente, quando eu olho para a BNCC<sup>103</sup>, para uma proposta didática, quando eu olho para o projeto pedagógico da escola, ou algo assim. Outra disciplina que tem sua importância é Psicologia da Educação. Hoje em dia eu vejo o quanto isso foi bom para a minha formação (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

Até o sétimo período, havia ao menos uma disciplina caracterizada como destinada à formação do professor. O quinto período era marcado por duas dessas disciplinas, a saber, Didática Para Matemática e Informática no Ensino de Matemática. No entanto, essas disciplinas não foram muito lembradas nas entrevistas, nem por docentes, nem por discentes. Talvez isso tenha acontecido porque foram lecionadas num momento em que os graduandos estavam imersos em diversas preocupações relativas ao curso e os dissabores do início, provocados pelas novidades, não mais se faziam sentir tão intensamente.

Na matriz curricular, as disciplinas estão sinalizadas com um código de cores para identificar o bloco em que se enquadravam. Entendemos que, com esse cuidado, a intenção da equipe incumbida de planejar o currículo de 2003 foi mostrar que disciplinas de formação do professor ou integradoras estavam presentes em todos os períodos. Chama a atenção que uma disciplina do último período, Tópicos Especiais de Matemática e/ou Educação Matemática, apareça com a cor azul. De fato, muitas vezes, o conteúdo estava relacionado às questões pedagógicas da sala de aula. No entanto, essa podia não ser uma disciplina do bloco de formação de professores, como, de fato, ocorreu ao menos uma vez em que foi ministrada. A consulta da grade de distribuição das aulas da turma que cursava o oitavo período no segundo semestre de 2012 mostrou que foi oferecida uma disciplina de Tópicos Especiais, e o assunto escolhido, de acordo com a ementa, foi Equações Diferenciais Parciais, claramente uma disciplina do bloco

---

<sup>103</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que norteia a elaboração de documentos relacionados à Educação, no âmbito nacional, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. O documento serve de referência para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

de formação matemática. Além da disciplina com foco nas Equações Diferenciais Parciais, não houve oferta de outro curso no âmbito de Tópicos Especiais, dentre os assuntos previstos no Projeto de 2003.

Durante todo o percurso, além de disciplinas matemáticas e pedagógicas, estavam presentes, também, disciplinas integradoras. Logo no início, duas faziam parte da matriz curricular e se, somente com elas, o futuro docente não teria a formação necessária para ensinar Matemática, sem a utilização dos conteúdos trabalhados ali, a tarefa de lecionar poderia ser mais difícil. Uma delas, Comunicação e Expressão, objetivava o estudo e a prática de vários tipos de gêneros textuais, com enfoque naqueles utilizados na academia, com os quais o graduando e futuro docente poderia se deparar em algum momento.

A importância da outra disciplina integradora do primeiro período, denominada Introdução à Informática, estava em proporcionar o acesso a recursos de informática ao estudante num período em que a presença de computadores era menor e o uso dessa tecnologia se expandia em progressão geométrica. Às turmas iniciais, era, assim, oferecida a possibilidade de terem, muitas vezes, um endereço eletrônico cadastrado pela primeira vez, assim como de aprender sobre o uso de *softwares* presentes constantemente na rotina do professor, como por exemplo, editores de texto, planilhas eletrônicas, editores de slides, entre outros. Com a popularização do computador e, conseqüentemente, dos recursos proporcionados pela ferramenta, a disciplina foi perdendo sua finalidade. O conhecimento corporificado no currículo não pode ser visto como algo fixo, “mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e a flutuações” (SILVA, 2008, p.). Alunos das últimas turmas que se formaram segundo a matriz curricular de 2003 registraram a falta de sentido na existência de conteúdos tão elementares em um curso superior.

Antes de o curso de Matemática ser, efetivamente, criado, a equipe responsável por elaborar seu projeto realizou alguns levantamentos. Além da pesquisa sobre interesse, por parte da comunidade, a inserção dessas duas disciplinas no currículo foi realizada depois de investigações quanto à necessidade de aprimoramento da escrita e da fala dos estudantes e quanto à inclusão digital no início da década de 2000.

*Por exemplo, tinha a disciplina de Comunicação e Expressão porque a gente detectava uma deficiência muito grande dos ingressantes na universidade para se comunicar, tanto oralmente quanto por escrito. Uma outra disciplina que havia, que era muito diferente do que se tem hoje, era Introdução à Informática, direcionada para o aluno ter contato com o computador, com softwares básicos que eram utilizados, tais como: editor de texto, planilha e programas para preparar apresentações gráficas. Naquele tempo, a gente tinha feito uma pesquisa, a inclusão digital no Brasil girava em torno de 10%*

*e o perfil dos nossos alunos era de discentes que não possuíam acesso a computador ou à internet. Nos currículos que vieram depois, essa disciplina já deixou de existir e passaram a existir TICs<sup>104</sup> na Matemática, que eram disciplinas também que usavam tecnologias da informatização, mas não naquele espírito inicial (Romélia Mara Alves Souto).*

Outras disciplinas integradoras, de acordo com a matriz curricular de 2003, são Física Geral I e II, as quais credenciavam o estudante e mesmo os já licenciados em Matemática a lecionarem Física para o Ensino Médio em caráter provisório. Dado que a quantidade de professores de Matemática passou a melhorar na cidade com a presença da licenciatura em Matemática, ao passo que a falta de docentes de Física é frequente no cenário nacional e isso não era diferente na região da UFSJ (GATTI, 2009), estudantes, ou mesmo professores já formados na graduação em Matemática da Universidade, tiveram suas primeiras experiências docentes ao lecionar Física para o Ensino Médio.

*Nos semestres ímpares, eu lecionava Física I, cujo conteúdo era mecânica, disciplina regularmente oferecida no terceiro período do curso. Já nos semestres pares, eu era incumbido da Física II, com a parte de eletricidade e magnetismo, para alunos do quarto período. Foram essas as duas disciplinas de Física Geral, no curso de Matemática, que ficavam sob minha responsabilidade durante todo o tempo em que lá estive (Marco Túlio Raposo).*

Durante a maior parte da vigência da matriz curricular de 2003, o único contato formal que o licenciando podia travar com as escolas era por meio do Estágio Supervisionado. No entanto, esse elemento da formação de professores da licenciatura da UFSJ foi, na maior parte do período, conduzido com muita dificuldade, por dois motivos. O primeiro foi a indisponibilidade de outros docentes, além da professora Viviane, para coordenar as atividades, até o retorno dos professores Romélia e Toledo à UFSJ. Após o regresso de ambos e a adesão da Universidade ao Reuni, as orientações do Estágio puderam ser mais bem divididas, o que trazia, como consequência, um acompanhamento dos estagiários mais direcionado às necessidades de cada um.

O segundo motivo tinha relação com a inexistência de uma disciplina para a realização do Estágio Supervisionado, o que dificultava o acompanhamento dos estagiários ou mesmo a proposição de qualquer discussão. O que havia, à época, era o espaço previsto para o Estágio Supervisionado na matriz curricular, a partir do sexto período, e a obrigatoriedade de cumprimento da carga horária proposta nas escolas da Educação Básica. Em um curso noturno,

---

<sup>104</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação.

com vários alunos que chegavam a São João vindos de cidades vizinhas, as dificuldades para o efetivo acompanhamento do estágio aumentavam.

O relatório final de Estágio Supervisionado era, também, uma espécie de trabalho final de conclusão de curso, pois esse trabalho, nos moldes como constava dos requisitos para a graduação em outras instituições<sup>105</sup>, não estava previsto no primeiro percurso curricular proposto na UFSJ. Depois de alguma insistência, tivemos acesso aos relatórios do Estágio Supervisionado de todos os licenciandos em Matemática até 2019. Ao examinar o material das primeiras turmas, encontramos relatórios escritos à mão – afinal, o uso de computadores e editores de texto ainda era incipiente. Com o passar do tempo, todos os relatórios passaram a ser entregues digitados e impressos. Neles, constatamos registros de experiências em diversas situações e em todos os níveis da Educação aos quais o curso credenciava os discentes a lecionar, a saber, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na maioria dos relatórios, percebemos que a receptividade das escolas e de seus professores impactava a experiência do graduando. Estar no ambiente escolar com outros olhos e em outra perspectiva parece ter sido mais prazeroso se havia o apoio dos agentes de ensino, que, não raramente, eram os professores daqueles graduandos durante a Educação Básica. Isso mostrava a necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte do corpo docente da UFSJ, o que, muitas vezes, não era possível por falta de pessoal especializado.

Outra medida no percurso curricular de 2003 foi tomada para satisfazer a necessidade explicitada na Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002<sup>106</sup>, de o estudante cumprir duzentas horas em atividades acadêmico-científico-culturais, definidas no Projeto Pedagógico. Em geral, os alunos que frequentavam o curso vinham de ambientes com pouca possibilidade de acesso a bens culturais (PAIVA; SOUTO; 2013b). O desenvolvimento de tais atividades, dentro do curso de formação de professores, poderia ser uma contribuição significativa.

*Sempre falo com meus alunos o seguinte: “o professor é, antes de tudo, um intelectual”. Antes de ser professor de Matemática, aquele que vai ensinar matemática na Escola Básica tem que ser uma pessoa que sabe se expressar bem oralmente e por escrito, tem que ser uma pessoa que tenha alguma noção de Filosofia, História e que tem que ter acesso ao teatro e ao cinema, principalmente. Essa bagagem cultural é importantíssima para um professor de qualquer área, mas, na Matemática, parece que as pessoas julgam que isso*

<sup>105</sup> Consideramos que é comum a presença do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) como requisito obrigatório para a graduação do estudante em muitas instituições. Trata-se, em geral, de um trabalho no qual o estudante se dedica a pesquisar um tema, ao final do curso. Um artigo científico ou uma monografia, produzidos como relato da pesquisa, é usualmente avaliado por uma banca.

<sup>106</sup> Essa Resolução instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Em seu artigo 1º, delimita o mínimo de 2800 horas para os cursos de licenciatura, as quais são subdivididas entre: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de Estágio Supervisionado, 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.



*é menos importante, que um professor de Matemática pode ser um alienado político, pode ser um ignorante da história do país e eu penso o contrário. Eu acho que não pode e não deve.* (Romélia Mara Alves Souto).

As características do percurso curricular aprovado em 2003, presentes em toda a primeira fase do curso e parte da segunda, evidenciam que a licenciatura em Matemática da UFSJ, naquele período, carecia de uma maior e mais constante interlocução com o ensino de Matemática. Essa necessidade foi expressa na fala de uma aluna da primeira turma.

*A gente tem essa sensação que o curso foi um bacharelado com nome de licenciatura, mas, quando eu olho a grade, vejo que a proposta era de ser um viés de licenciatura. Havia muitas disciplinas pedagógicas. Faço coro que a faculdade, em questão de conhecimento, agregou muito para mim como profissional. As experiências dos professores, o modo de agir, a gente carrega. Aqueles professores que foram mais acolhedores, me inspiram a tentar levar isso para os meus alunos* (Francilene Barbosa dos Santos Silva, aluna da primeira turma).

Há que se considerar, também, que esse percurso curricular foi o da primeira fase do curso, quando os próprios docentes do Demat buscavam construir uma identidade de formadores de professores de Matemática, conduzindo um espaço específico para isso. Ademais, como foi lembrado pela professora Flávia Coura, a relação entre Educação Matemática e formação de professores estava em um outro momento no início dos anos 2000, em que buscava algumas respostas que, posteriormente, se tornaram mais claras.

À medida que se aproximava o final da vigência da matriz curricular de 2003, o uso das informações prescritas nos documentos institucionais em sala de aula era cada vez mais penetrado pelo viés da formação do professor de Matemática. Ao mesmo tempo, a licenciatura perdia sua proximidade com um curso de bacharelado para começar a ganhar força em relação à formação do professor para a Educação Básica, ao trabalhar questões próprias do futuro profissional projetadas para o estudante.

*Lembro que no início, eu peguei o projeto para ler e ficava pensando muito nisso: “ele não vai tão longe na Matemática, mas também não aprofunda tanto nas discussões sobre o ensino”* (Flávia Cristina Figueiredo Coura).

Evidentemente, a mudança de paradigma da licenciatura em Matemática não seria abrupta e levaria algum tempo. Nesse intervalo, novos atores se incorporaram ao grupo dedicado à elaboração de uma nova matriz curricular para a formação de professores da Universidade. Os interesses dos sujeitos foram se acomodando até que uma nova versão do documento que guia as atividades de ensino foi aprovada em 2011.

*Neste finalzinho, gostaria de deixar registrado, brevemente, como eu percebo o curso que me formou. (...) Eu não posso falar por todas as pessoas, porque cada pessoa tem uma vivência, mas acho que o curso, o currículo, os professores e tudo que aconteceu na UFSJ me preparou bem para ser professora da Educação Básica. Me considerei, na época de recém-formada, uma professora bem-preparada para poder trabalhar como professora de Matemática. Inclusive, não só com conhecimento matemático, mas, também, com conhecimento pedagógico, de articulação com outras disciplinas, enfim, me considero bem formada. Essa foi uma sensação muito boa que o curso me deixou (Flávia Moraes Simões, aluna da segunda fase).*

#### **4.2 A matriz curricular de 2011**

A primeira modificação curricular do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ começou a ser arquitetada a partir do resultado de uma avaliação realizada por uma comissão enviada pelo MEC. O comitê visitou o curso à época da conclusão da primeira turma, em 2005, e, dentre outras atividades, foi o responsável por reconhecer a licenciatura por meio da Portaria nº 253, de 26 de janeiro de 2006, daquele Ministério. Na avaliação, a equipe sugeriu mudanças em pontos considerados frágeis do curso no que concernia à organização didático-pedagógica, à ampliação do corpo docente permanente, e apontou a necessidade de melhorias em instalações das quais dispunha (UFSJ, 2011). Entretanto, apesar de o relatório da comissão ter sido enviado nos primeiros anos de funcionamento e haver o desejo de uma reforma curricular desde então, a mudança era inviável naquele momento, justamente devido à falta de professores do Demat envolvidos diretamente com a administração da graduação. As explicações para o pequeno número de docentes envolvidos estão na ausência da adesão de parte considerável de professores lotados em um Departamento já pequeno e no não cumprimento de uma promessa feita pela administração da UFSJ quanto à contratação de mão de obra para a condução do curso. Após o Reuni, esse quadro começou a mudar, com a contratação de novos professores efetivos e com dedicação exclusiva às atividades da Universidade. Assim, o contingente de professores do Demat que atuava na licenciatura aumentou. A melhora na distribuição de encargos fez a proposta pensada para o currículo de 2003, de um curso com o foco na formação do professor e que fugisse ao padrão estabelecido de cursos nas universidades, deixar de ser apenas um plano. Outra ação possibilitada pela chegada de novos docentes foi, em 2010, a nomeação de uma equipe responsável pela reformulação que deu origem à proposta curricular de 2011.

A mudança foi requerida também por uma questão relacionada à duração de cada aula. Em face das várias formas diferentes de distribuir a carga horária das disciplinas, nos diferentes cursos, fez-se necessária uma padronização no âmbito da UFSJ.

*Eu não sei se alguém já te relatou essa história, mas a gente recebeu uma comissão de avaliação externa do MEC. Naquela ocasião, a UFSJ tinha uma hora-aula de 50 minutos, mas contabilizava essa aula de 50 minutos como equivalente a 1 hora. Com isso, o curso, que deveria ter o mínimo de 2800 horas de carga horária, a rigor, quando a gente fazia, na verdade tinha menos que o mínimo estabelecido em resolução. Essa comissão indicou isso, que motivou a reforma curricular de 2011. Claro que, diante dessa necessidade de fazer uma reforma, a gente conversou sobre possibilidades para reorganizar o curso. Passados tantos anos da criação, a formação de professores de Matemática estava em um outro contexto, e o departamento estava renovado - o Departamento de Matemática no bojo do Reuni aumentou rapidamente e a gente estava vivendo aquele momento de expansão, então a gente faz essa reformulação (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

Na ocasião, as ementas das disciplinas foram reajustadas, principalmente, com dois objetivos. O primeiro foi realocar os assuntos no interior das disciplinas, pois, na estrutura de 2003, quando os docentes enxergavam possibilidades de alteração na ementa, remetiam sugestões de mudanças ao colegiado, que precisava autorizá-las. Com o histórico das solicitações, a equipe centralizou, no novo Projeto, as configurações que julgou pertinentes. Além disso, houve a adequação para estabelecer equivalências necessárias com disciplinas de outros cursos.

Outra mudança relevante ocorreu com os prerrequisitos da matriz curricular. A equipe pensou em elaborar um fluxograma que desse mais mobilidade aos estudantes, talvez por ter pensado no engessamento da matriz curricular anterior, que causava grandes dificuldades ao licenciando em caso de reprovação. Mas, com a alteração, outros problemas surgiram. Alguns alunos iniciantes, reprovados em uma grande quantidade de matérias, passaram se inscrever em disciplinas nas quais era exigido um grau de maturidade acadêmica incompatível com o que tinham.

*Nós tentamos experimentar que o currículo fosse mais flexível, que tivesse um mínimo de amarras de pré-requisito. Na minha opinião e na opinião de vários colegas que se manifestaram no colegiado sobre isso, não deu muito certo. Tanto o de 2003 quanto o de 2019 têm uma dependência muito grande de um período para o outro. Nesse currículo, muita coisa ficou liberada para o aluno poder fazer. A gente tentou amarrar somente as coisas que eram indispensáveis mesmo. Por exemplo, não podia fazer Cálculo II sem Cálculo I (Romélia Mara Alves Souto).*

Na mudança de 2011, houve uma preocupação maior, em relação ao currículo de 2003, quanto aos modos de ensinar determinado conteúdo para futuros professores de Matemática da Educação Básica, de acordo com a professora Flávia Coura.

*Nessa comissão, da Educação Matemática estávamos eu e Romélia; Viviane estava afastada para o doutorado e Fabíola ainda não tinha sido contratada.*

*(...) Vou te dizer que essas comissões são bem animadas. O embate de ideias é excelente – o ruim é quando vira um embate de pessoas, aí fica chato. Essa preocupação em formar ou em estabelecer essa relação mais rica com o ensino de Matemática se fez presente nessa conversa de 2011. Contudo, ao analisar o currículo daquele ano, a gente consegue ver que foram inseridas algumas propostas, apesar de não termos avançado tanto. Do meu ponto de vista, eu me lembro de ter ficado muito preocupada por trabalhar nessa reformulação e de ter tentado ler muita coisa, porque eu não me sentia preparada para opinar tanto na formação de professores. Eu observo que a reformulação de 2011 traz mais interesse na formação do professor de Matemática nessa interlocução com o ensino, mas ainda de uma forma incipiente, ainda começando, avançando um pouco em relação ao projeto de 2003 (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

A matriz curricular do Projeto de 2011 não traz mais a divisão em blocos de disciplinas para caracterizá-las como de formação matemática, de formação do professor ou integradoras. A despeito disso, tal caracterização foi mantida na forma como os docentes concebiam as disciplinas que lecionariam e no modo como os alunos encaravam, previamente, determinada disciplina, a depender do professor responsável. A novidade na matriz curricular de 2011 foi a distribuição da carga horária total das matérias entre uma parte teórica e uma destinada à prática. Por seu lado, a Prática Pedagógica como componente curricular pode ser tomada como “uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente. [...] ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica” (BRASIL, 2001, p. 31).

Excetuando-se o Estágio Supervisionado e as Atividades Complementares<sup>107</sup>, previstas para o oitavo semestre de curso, todas as disciplinas com previsão de horas de prática tinham seus nomes começados com a expressão “Prática Pedagógica”. Ou seja, fazendo uma comparação com a matriz curricular de 2003, tais conteúdos poderiam ser classificados no bloco de “Disciplinas de formação do professor” de antes, juntamente com outras matérias estritamente teóricas, como, por exemplo, Etnomatemática, uma das novidades da estrutura curricular de 2011. A inovação reside na intenção deliberada de destinar parte ou mesmo toda a carga horária dessas disciplinas à prática. Assim, os elaboradores do projeto procuraram, de fato, promover uma interlocução maior do percurso do estudante com o ensino.

A matriz curricular corrobora a afirmação da professora Flávia Coura de que as iniciativas para integrar a formação do licenciando ao ensino ainda eram incipientes, ao menos no início do percurso. A comissão responsável pelo currículo de 2011 foi constituída por nove

---

<sup>107</sup> As Atividades Complementares eram equivalentes às 200 horas acadêmico-científico-culturais do Projeto de 2003.

docentes do Demat. Duas das professoras eram da área de Educação Matemática e, certamente com o auxílio de outros docentes, ficaram incumbidas de criar as estratégias para a melhoria da integração entre Universidade e Educação Básica, em um “processo longo e árduo de enfrentamentos, debates, negociações, etc.” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 13). Por outro lado, ao voltarmos nosso olhar para o que ocorria em sala de aula, de acordo com as recomendações de Ivor Goodson (GOODSON, 2000), percebemos que as experiências do professor moldavam os caminhos percorridos pelos estudantes. Assim, disciplinas que, inicialmente, teriam uma perspectiva totalmente teórica, sem vínculos com a prática, eram planejadas de tal forma que a relação entre a formação do professor com a prática fosse estabelecida em outros momentos, além daqueles previstos no Projeto Pedagógico de Curso de 2011.

*Sempre estive muito envolvida com os alunos dos primeiros períodos, com disciplinas ligadas à Educação Matemática e com Estágios. Mas as de Matemática Pura que lecionei foram Fundamentos de Matemática Elementar, Geometria Analítica, Introdução à Lógica. Essas disciplinas de Matemática Pura têm uma parte de horas pedagógicas, então sempre tem o pessoal da Educação Matemática envolvido com alguma delas. Nós tentamos observar essa questão de lecionar pensando na formação do professor. Tinha mais a ver com quem conduzia a disciplina do que com a ementa, até pelo que os alunos falavam e falam ainda hoje. Por exemplo, lecionar Cálculo I pode ser feito no esquema “teorema, corolário, demonstração, exercícios”. Mas, e aí? Para quê serve isso? Poderíamos usar o GeoGebra<sup>108</sup> ou uma outra ferramenta (Fabiola de Oliveira Miranda).*

Dessa forma, o curso da UFSJ experimentava, nesse período, iniciativas, ainda que isoladas ou pontuais, que visavam promover o chamado “conhecimento do conteúdo no ensino” (FIORENTINI, 2008) o qual requer o emprego de elementos fundamentais para que o docente tenha autonomia intelectual suficiente para ser capaz de produzir seu próprio currículo (FIORENTINI et al., 1998).

(..) compreende, no caso da matemática escolar: o conhecimento compreensivo da matemática a ser ensinada e aprendida na escola; o conhecimento didático-pedagógico da matemática escolar; e o conhecimento curricular da matemática escolar. (...), configura-se no principal eixo da formação dos saberes da docência, pois interliga, de forma intencional e problematizadora, o saber matemático que é objeto de ensino-aprendizagem e os saberes didático-pedagógicos e curriculares, incluindo aí também o sentido educativo/formativo subjacente à prática escolar que acontece ao ensinar e aprender esses conteúdos (FIORENTINI, 2008, p. 51).

---

<sup>108</sup> O GeoGebra é um software gratuito de Matemática que combina elementos da geometria e da álgebra em uma única área de trabalho.

Apresentamos, a seguir, a matriz curricular e o fluxograma do curso de licenciatura em Matemática no Projeto Pedagógico de 2011.

**Tabela 7** – Grade curricular de 2011 da licenciatura em Matemática da UFSJ

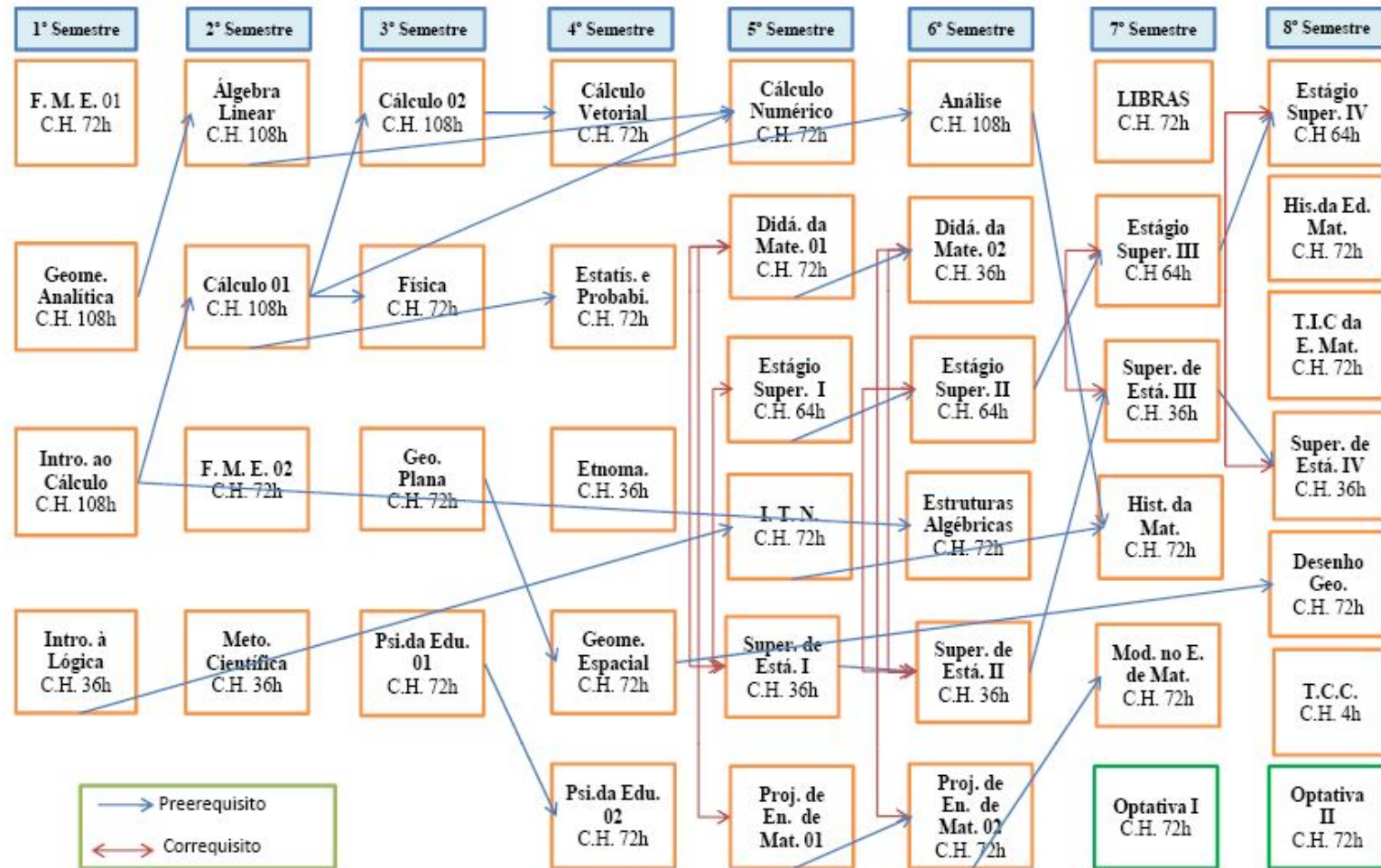
<b>1º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Geometria Analítica	6	108	108	
Introdução à Lógica	2	36	36	
Introdução ao Cálculo	6	108	108	
Prática Pedagógica: Fundamentos da Matemática Elementar I	4	72	36	36
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>324</b>	<b>288</b>	<b>36</b>
<b>2º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Álgebra Linear	6	108	108	
Cálculo I	6	108	108	
Metodologia Científica	2	36	36	
Prática Pedagógica: Fundamentos da Matemática Elementar II	4	72	36	36
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>324</b>	<b>288</b>	<b>36</b>
<b>3º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Cálculo II	6	108	108	
Física	4	72	72	
Geometria Plana	4	72	72	
Psicologia da Educação I	4	72	72	
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>324</b>	<b>324</b>	<b>0</b>
<b>4º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Cálculo Vetorial	4	72	72	
Estatística e Probabilidade	4	72	72	
Etnomatemática	2	36	36	
Geometria Espacial	4	72	72	

Prática Pedagógica: Psicologia da Educação II	4	72	36	36
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>324</b>	<b>288</b>	<b>36</b>
<b>5º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Cálculo Numérico	4	72	72	
Estágio Supervisionado I	-	64		64
Introdução a Teoria dos Números	4	72	72	
Prática Pedagógica: Didática da Matemática 01	4	72	36	36
Prática Pedagógica: Projetos de Ensino de Matemática I	4	72		72
Supervisão de Estágio I	2	36	36	
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>388</b>	<b>216</b>	<b>172</b>
<b>6º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Análise	6	108	108	
Estágio Supervisionado II	-	64		64
Estruturas Algébricas	4	72	72	
Prática Pedagógica: Didática da Matemática 02	2	36		36
Prática Pedagógica: Projetos de Ensino de Matemática II	4	72		72
Supervisão de Estágio II	2	36	36	
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>388</b>	<b>216</b>	<b>172</b>
<b>7º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Estágio Supervisionado III	-	64		64
História da Matemática	4	72	72	
Optativa I	4	72	72	
Prática Pedagógica: Libras	4	72	36	36
Prática Pedagógica: Modelagem no Ensino de Matemática	4	72	36	36
Supervisão de Estágio III	2	36	36	
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>388</b>	<b>252</b>	<b>136</b>

<b>8º SEMESTRE</b>				
COMPONENTES CURRICULARES	Aulas Semanais	CARGA HORÁRIA		
		TOTAL	TEÓRICA	PRÁTICA
Atividades Complementares	-	200		200
Estágio Supervisionado IV	-	64		64
Optativa II	4	72	72	
Prática Pedagógica: Desenho Geométrico	4	72	36	36
Prática Pedagógica: História da Educação Matemática	2	36	36	
Prática Pedagógica: Tecnologias da Informação e comunicação da educação matemática	4	72	36	36
Supervisão de Estágio IV	2	36	36	
Prática Pedagógica: Trabalho de Conclusão de Curso	-	4		4
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>556</b>	<b>216</b>	<b>340</b>

Fonte: Projeto Pedagógico de 2011 da licenciatura em Matemática.





**Figura 8** – Fluxograma do curso de Matemática (Projeto Pedagógico de 2011)  
 Fonte: <https://ufsj.edu.br/comat/>

A estrutura curricular implementada em 2011 atingiu parte dos alunos da segunda fase do curso e todos os alunos que ingressaram na terceira fase, quando a licenciatura já contava com um corpo docente mais consistente e buscava se consolidar a partir das conquistas alcançadas até aquele momento. Mesmo com as iniciativas individuais dos docentes no sentido de inserir o estudante da licenciatura em Matemática em questões próprias da formação de professores, todos os estudantes da terceira fase do curso entrevistados para este trabalho concordaram quanto ao modelo de curso oferecido.

*As aulas da minha turma começaram apenas com disciplinas da Matemática Pura. Acredito que, se houvesse uma melhor distribuição, seria melhor para alunos e professores enxergarem o curso como uma licenciatura e para passarem a valorizar tanto o conhecimento matemático quanto o conhecimento pedagógico. Agora que criaram o bacharelado, não sei se essa visão mudou, mas acredito que essas coisas não mudam do dia para a noite (Júlio César de Resende Melo, aluno da terceira fase).*

O fluxograma das disciplinas da licenciatura em Matemática da UFSJ, na página anterior, mostra que os dois primeiros semestres do curso eram constituídos de disciplinas cujos conteúdos integravam aquilo que o Projeto Pedagógico nomeia como “saberes de referência do professor dessa área do conhecimento”. A partir do terceiro semestre, matérias que abordavam questões diretamente atinentes à Educação Básica entravam na grade curricular.

*Na verdade, os três primeiros períodos do curso eram voltados à matemática e, a partir do quarto período, a gente começava a ter mais matérias pedagógicas. Do quinto período em diante, a maioria das disciplinas eram da área pedagógica, tirando Análise, que era do sexto período. No quinto, ainda tinha Cálculo Numérico, mas o curso era basicamente distribuído da seguinte maneira: do primeiro ao quarto período, matérias de Matemática Pura e, do quinto ao oitavo, matérias pedagógicas. Apesar dessa minha divisão, havia algumas matérias pedagógicas nos quatro períodos iniciais (Keityelle dos Santos Carvalho, aluna da terceira fase).*

Conforme os semestres se sucediam, previa-se que mais conteúdos considerados de natureza pedagógica do que conteúdos matemáticos fossem oferecidos ao licenciando. Após o quarto semestre, os alunos notaram haver maior fluidez no percurso curricular. No penúltimo ano de curso e no semestre seguinte, quatro das seis disciplinas previstas para cada um dos períodos privilegiavam os conteúdos pedagógicos. O último período, por sua vez, era todo destinado à formação do futuro professor para o trabalho na Educação Básica.

*Se fechar o olho, eu vejo claramente aquele fluxograma do currículo de 2011 da página da Comat<sup>109</sup>, em que eu entrava praticamente toda semana na*

---

<sup>109</sup> Coordenadoria do curso de Matemática da UFSJ.

*esperança de ir marcando mentalmente um X nas disciplinas finalizadas para detectar o que estava sendo concluído ou não. Os primeiros três anos do curso eram mais voltados para a formação matemática do professor de Matemática. (...) no último ano, sétimo e oitavo período, a gente tinha uma formação voltada para a parte pedagógica do professor de Matemática. Uma formação mais voltada para a Educação Matemática (Walter Luís Moura, aluno da terceira fase).*

Nesse contexto, o que os alunos descreveram corresponde a uma mudança repentina no percurso curricular no que tange à natureza das disciplinas. A proposta curricular criava, portanto, uma relação dicotômica entre a formação pedagógica e a matemática. No início, estavam presentes na matriz curricular disciplinas com a finalidade de proporcionar o domínio do campo conceitual da matemática enquanto conhecimento historicamente criado, por meio do domínio técnico-formal e enciclopédico da ciência (FIORENTINI, 2008). A abordagem ia desde tópicos considerados elementares, para sanar dificuldades, até tratando de conteúdos considerados mais avançados para, segundo o Projeto Pedagógico, compreender melhor a matemática escolar, dar uma noção da ciência como ferramenta na resolução de problemas e oportunizar o contato com um “sistema abstrato de ideias expresso por uma linguagem formal” (UFSJ, 2011, p. 9).

Do quarto para o quinto semestre de curso, havia uma mudança de foco, num momento em que a formação pedagógica do futuro professor era posta em destaque na maior parte do tempo. “Aquela que trata das relações professor-aluno-sociedade e, sobretudo, do sentido formativo ou educativo do que ensinamos e aprendemos o que, a rigor, não pode ser pensado independentemente do conteúdo do ensino” (FIORENTINI, 2008, p.50). Nessa direção, o foco estava no “tratamento de algumas questões do campo da Didática, da Psicologia da Educação e da Educação Matemática e para questões relacionadas às políticas educacionais” (UFSJ, 2011, p. 9)

Nas disciplinas que o Projeto designa como “de referência para o professor”, certas abordagens causavam estranheza pelo modo eram conduzidas e pela forma como os discentes eram tratados no decorrer do curso.

*Introdução ao Cálculo começou com uma professora que se afastou para fazer o doutorado – a gente teve duas semanas de aula com ela. Quem assumiu as aulas foi o professor de Introdução à Lógica. (...) Foi o meu pior medo dentro do curso. Além da dificuldade de comunicação que a gente tinha com ele por causa da língua – o Português dele não era dos melhores, a gente tinha uma dificuldade pedagógica, entre professor e alunos. Ele era um professor que não se voltava para nós, alunos. Era um despejo constante de conteúdo e a gente não tinha a oportunidade dar nenhum retorno. Lembro-me que a primeira prova da disciplina foi também a primeira prova em que fiquei com nota baixa na minha vida. Tirei 4,6 em 10. Várias pessoas tiraram*

*zero. No começo, achei que não iria passar e fiquei desesperado. Não sei o que aconteceu, mas, graças a Deus, depois da segunda prova esse professor continuou somente com Introdução à Lógica. Veio outro professor e eu consegui uma nota na segunda prova para suprir o que havia faltado na primeira (Walter Luís Moura, aluno da terceira fase).*

Outros conteúdos que, tradicionalmente, causavam estranheza aos estudantes eram, de acordo com as entrevistas, Análise e Estruturas Algébricas, pela fama negativa que carregavam desde as primeiras turmas da licenciatura. No caso de Análise, o nome da disciplina foi alterado entre os Projetos de 2003 e 2011. No entanto, comparando as disciplinas Introdução à Análise, da matriz curricular de 2003, e Análise, de 2001, no que diz respeito à descrição do programa de curso e a bibliografia sugerida, nada foi alterado, com exceção da supressão do termo “Introdução” no nome. Proposta para um período em que os licenciandos já estavam às voltas com as disciplinas pedagógicas, surgiram questionamentos quanto à forma de conduzir a disciplina e quanto à necessidade grande de fazer uso de técnicas de memorização para as avaliações.

*Não consigo pensar em nada que tenha me marcado, enquanto disciplina, até chegar no sexto período. Ali, também, uma disciplina do curso me marcou muito: Análise Real. Acho que é o desespero de todo mundo que faz Matemática e que tem essa disciplina na grade do curso. Essa disciplina talvez até teria sentido em uma licenciatura em Matemática se fosse conduzida a partir de um livro chamado "Análise para licenciandos", ou algo parecido com isso. Não me lembro quem é o autor. Mas não foi esse que usamos. Estudamos pelo pior de todos: o do Elon Lages Lima, aquele de capa prateada. A minha sorte, como já disse, é sou muito bom para decorar. O professor queria ensinar teorema, enunciar definição e corolário e eu passei porque, na prova, ele mandava definir determinados conceitos e enunciar teoremas e corolários. Eu fazia uma lista de tudo quanto era definição, teorema e corolário que estava no livro e decorava mesmo. Somente por isso consegui passar pela disciplina. Se fosse apenas para fazer exercício, não tinha conseguido. Lembro de abrir o livro e não conseguir fazer nenhum. Ia para aquelas orientações que tinha no final do livro, lia tudo e não adiantava nada. Até que, num dia, nós tomamos conhecimento de algo que nos salvou: a gente descobriu um PDF na internet com as respostas daqueles exercícios do livro do Elon (Walter Luís Moura, aluno da terceira fase).*

Os conteúdos próprios da formação pedagógica foram caracterizados pelos ex-alunos como agregadores, principalmente pelo retorno e acolhimento às questões dos alunos por parte das professoras da Educação Matemática, segundo o aluno Walter. Outra característica dessas disciplinas residia na identificação de seu programa com a efetiva utilização na vida profissional.

*As que me marcaram positivamente, sem dúvida nenhuma, foram as pedagógicas como um todo, em específico a disciplina de Laboratório de*

*Ensino de Matemática primeiramente e a de Resolução de Problemas depois. Eram disciplinas optativas e que tive a sorte de cursar. Ambas foram ofertadas e eu pude fazer. O Laboratório de Ensino de Matemática me marcou mais, porque era onde trabalhávamos vários jogos matemáticos e materiais manipuláveis. Isso tudo foi fundamental principalmente para a minha atuação em Matemática na Apae<sup>110</sup>, onde o concreto é fundamental. Foi muito prazeroso o Laboratório ao longo do curso, mas foi mais prazeroso ainda conseguir enxergar os benefícios que ele trouxe para mim na prática atual (Júlio César de Resende Melo, aluno da terceira fase).*

Duas inovações do Projeto de 2011 alteraram a trajetória formativa na licenciatura em Matemática da UFSJ. Algumas disciplinas da matriz de 2003, como Comunicação e Expressão e Introdução à Informática, deixaram de ser ofertadas. Por isso, havia espaço para outros conteúdos julgados pertinentes, como é o caso de Metodologia Científica. Naquele momento inicial do curso, naquela disciplina, começavam os planejamentos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), outra novidade do currículo de 2011. Tratava-se de uma monografia a ser produzida pelo licenciando, sob a orientação de um professor, para ser apresentada a uma banca avaliadora ao final do curso. O trabalho era condição necessária para a obtenção do grau acadêmico de licenciado. Apesar de ter sido considerada uma boa iniciativa, o excesso de trabalho e a baixa carga horária prevista para a realização do TCC, em um curso noturno, provocaram questionamentos sobre a atividade, que foi posta como opcional no currículo seguinte.

*A inserção do TCC foi um ganho para a formação, mas eu penso que, também, precisou ser repensada. A gente teve trabalhos muito bons, que agregaram positivamente na formação dos professores. Porém, os TCCs se tornaram uma sobrecarga muito grande tanto para os alunos quanto para os professores. O TCC contava, no currículo de 2011, com carga horária total de quatro horas, o que fazia com que se tornasse uma atividade extra de um curso noturno (Romélia Mara Alves Souto).*

Por fim, o Estágio passou a ser dividido entre Estágio Supervisionado e Supervisão de Estágio na matriz curricular, conforme exposto no fluxograma. A parte do Estágio Supervisionado representava os momentos previstos para atuação na escola. A Supervisão de Estágio correspondia aos momentos de reuniões entre estagiários e professores-orientadores na Universidade. A fissão criada tem relação com um problema histórico dos orientadores de Estágio no Demat. As atividades de orientação não eram computadas para totalizar a carga didática e, antes, os docentes responsáveis pelo Estágio tinham uma carga horária semanal equivalente à quantidade de disciplinas, mais duas horas-aula. Embora antiga, a reivindicação

---

<sup>110</sup> A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - foi criada em 1954 e é uma organização social que visa prestar serviços de saúde, educação e assistência social a quem necessitar.

dos professores foi atendida algum tempo depois. Com isso, foi possível o encontro com os estagiários para fins de orientação da atividade. Além disso, na terceira fase do curso, alguns docentes conseguiam realizar o Estágio em suas cidades de origem, que distavam um pouco mais do que as de antes. Como os orientadores tinham menos atribuições didáticas na Universidade, havia condições de desenvolver um trabalho quase individualizado, inclusive com o comparecimento às escolas nas cidades dos graduandos.

*As pessoas que orientavam estágio eram sempre os mesmos – os poucos da área da Educação – e a gente ficava sobrecarregada. Uma maneira de obrigar que isso fosse computado foi inserir algumas horas do estágio, na grade horária, como uma disciplina de 36 horas, porque na hora de distribuir as disciplinas, dentro do Departamento, essas disciplinas entravam na distribuição e aí tinham que contar na carga horária do professor. E a gente sabe que supervisionar estágio é um trabalho que vai além desse encontro semanal com todo mundo. É um trabalho quase que individual, e não havia uma maneira de computar isso (Romélia Mara Alves Souto).*

O fato de o Estágio passar a ter um momento institucionalizado, uma disciplina de 36 horas por semestre a partir do quinto, para discussões e reflexões, mostrou-se muito benéfico para a formação docente. Afinal,

os estágios, quando desenvolvidos sob a mediação da reflexão e da investigação sobre a prática, são fortemente contributivos para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois desenvolvem uma postura questionadora, problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre suas ideias e concepções pessoais e sobre a prática educativa em geral (FIORENTINI, 2008, p. 29).

O percurso curricular estabelecido a partir de 2011 na UFSJ buscou atuar nas fragilidades apontadas pelos avaliadores e suprir outras lacunas identificadas e indicadas internamente ao longo de quase uma década de funcionamento do curso. No bojo desses objetivos, a matriz curricular passou por modificações e apresentava uma mudança abrupta na direção da formação do licenciando entre as metades do percurso.

A seguir, focalizaremos, brevemente, o currículo que entraria em vigo a partir de 2019, para compreendermos as intenções de seus elaboradores. Até o ano de 2019, nenhuma turma havia experimentado essa proposta curricular, pois, devido ao surgimento da pandemia da covid-19, ocorreu um atraso no ingresso dos calouros da licenciatura em 2020.

### 4.3 A matriz curricular de 2019

Se a primeira reformulação pela qual a licenciatura em Matemática passou, em 2011, foi originada pela avaliação do MEC, a segunda mudança teve como motivação a promulgação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada em cursos de licenciatura, em 2015 (BRASIL, 2015). O novo documento substituiu as antigas DCNs de 2002, que serviram como vetor para o projeto inicial da licenciatura em Matemática da UFSJ. A efetiva modificação ocorreu em 2019 para implementar uma adaptação na carga horária do curso e, segundo a professora Viviane, não foi uma reforma curricular feita apenas porque os professores sentiam necessidades de alterações na matriz curricular. O intervalo de quatro anos entre a publicação no Diário Oficial da União e a mudança se deveu a uma indefinição de ordem política. As DCNs de 2015 foram elaboradas durante o segundo governo da presidente Dilma Rousseff que, no ano seguinte, foi afastada do cargo em virtude da abertura de processo de impeachment contra ela no Senado Federal. A partir de então, após sucessivos governos que priorizaram e fizeram avançar as políticas educacionais do Brasil, o governo seguinte ao de Dilma foi marcado por uma mudança de visão política e representou um retrocesso nas conquistas da área da Educação (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018)

*Quando, em 2019, a gente faz outra reformulação curricular, fizemo-la motivada pelas DCNs de 2015, que, por si, foram, assim como as de 2002, eu diria que revolucionárias. As novas DCNs trazem uma perspectiva também de quando estávamos em um outro momento do Brasil de, por exemplo, conseguir estabelecer a tão sonhada relação entre Escola Básica e Ensino Superior para proporcionar uma relação de formação inicial e continuada do professor. As DCN de 2015 são fruto desse momento ascendente que a educação brasileira estava vivendo e o parecer dela é muito bom, dá muitas ideias para a gente pensar num curso novo, numa proposta de curso novo (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

As DCNs estabeleciam um prazo para que os projetos dos cursos fossem elaborados, mas não havia indícios de que a mudança seria implantada. Um boato no sentido de que as diretrizes seriam invalidadas surgiu na UFSJ e, depois de sucessivos adiamentos do prazo, os cursos, de fato, precisaram se organizar.

*Com a resolução, começamos a nos movimentar para mudar. Acho que, na época, eu ainda era a coordenadora e a Viviane, vice. Porém, na época, nós fomos atrás da Pró-reitoria de Ensino para conversar e a resposta foi: “Ah! Isso não vai dar continuidade!” Só que depois, de repente, chegou a diretriz e nós tivemos que nos organizar. Ai foi nomeada uma comissão, da qual fiz parte, para fazer a modificação (Fabiola de Oliveira Miranda).*

A nova configuração requereu que o prazo previsto para a conclusão do curso fosse ampliado para nove semestres, pois, em oito, não seria possível atender a todas as recomendações do documento em um curso noturno, com estudantes viajantes como marca registrada. Além do aumento da carga horária das disciplinas, houve a retirada de elementos anteriormente obrigatórios, como o TCC, por exemplo, que passou a ser opcional<sup>111</sup>.

Consta no Projeto Pedagógico de 2019 a participação de nove professores do Demat na elaboração do novo documento<sup>112</sup>. Entre esses docentes, identificamos uma distribuição mais equânime entre os participantes quanto à formação de origem. Nesse período, nenhuma das quatro docentes da área de Educação Matemática estava afastada e o Departamento contava com a maior quantidade de professoras dessa área até então. Somaram-se a isso os esforços de professores do Demat associados à Matemática Pura e à Matemática Aplicada na criação da modalidade bacharelado na UFSJ, que, de certa forma, desviou um pouco o foco da licenciatura. Devido a todos esses fatores, notamos que a disposição das disciplinas ao longo da matriz curricular e a inserção da Prática como Componente Curricular procuram tornar a formação do futuro professor de Matemática mais presente no cotidiano da licenciatura. Além disso, o parecer das DCNs de 2015 orientava para uma visão do professor entendido como profissional do ensino e de uma relação possível entre formação inicial e continuada, proposta essa presente no Projeto de 2019.

*A gente, em 2019, pensou em distribuir melhor as disciplinas que não eram de Matemática propriamente. Com essa organização que se deu agora, conseguimos fazer uma distribuição para que essas discussões se façam presentes ao menos em uma unidade curricular de cada semestre (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

*Além disso, as disciplinas que trabalham o conteúdo matemático também estão imbricadas de prática como componente curricular. Se você pega Matrizes, Sistemas e Determinantes, que eu mencionei daquela linha da Álgebra, por exemplo, mesmo essa disciplina que trata de conteúdos que serão objeto de ensino dos alunos formados no curso tem uma carga horária dessa prática como componente curricular. Mais do que uma carga horária, na ementa dela está indicado o que se espera discutir em torno daquele componente curricular. Isso eu acho muito importante e é uma marca no currículo de 2019. Se antes as disciplinas da Educação Matemática serviam de complemento do currículo de 2011, no currículo de 2019 elas têm um uma continuidade, seguem um fluxo (Flávia Coura).*

---

<sup>111</sup> O TCC passou a fazer parte de uma lista de trabalhos possíveis que o aluno pode realizar no final do curso. A carga horária poderia ser computada nos Estudos Integradores Para Enriquecimento Curricular.

<sup>112</sup> Somente a professora Romélia Souto atuou na elaboração de todos os projetos da licenciatura em Matemática entre 2001 e 2019, período considerado por nós para este trabalho.



Um movimento importante foi a inclusão de três disciplinas, com referência no campo da Educação, como obrigatórias. Com isso, o fluxograma do percurso curricular de 2019 ficou caracterizado pela criação de linhas sequenciais de disciplinas, as quais dão continuidade ao que tem início no semestre anterior, na respectiva área.

*Com o retorno das disciplinas de Educação no currículo de 2019, vem também uma diferença importante em relação aos demais currículos. Ele tem linhas sequenciais de disciplinas. Por exemplo, se você olha para o currículo, você vê uma linha das disciplinas de Álgebra. Começa com Matrizes, Sistemas e Determinantes, depois vai para Geometria Analítica 1, passa por Geometria Analítica 2, Álgebra Linear 1, Álgebra Linear 2, Estruturas Algébricas, até chegar em Teoria dos Números. Tem a linha da Análise: Pré-Cálculo 1, Pré-Cálculo 2, Cálculo 1, Cálculo 2, Cálculo 3, Cálculo 4 e Análise. A linha da formação profissional está lá também. Tem uma linha da formação profissional relativa, ou mais diretamente associada, ao ensino de Matemática, e tem uma linha da formação profissional, que eu diria que seria uma formação comum ao professor. Essa formação comum ao professor começa em Políticas Educacionais, passa por Psicologia da Educação 1 e 2, leva, no meio do curso, em Gestão do Cotidiano Escolar, para chegar, no final, em Educação e Diversidade. Essa é a linha para o professor de modo geral. Específica da Educação Matemática, tem uma linha que começa com Didática da Matemática, Ensino de Matemática via resolução de problemas, Matemática dos anos iniciais, Matemática dos anos finais, Matemática do ensino médio e Tecnologias. (Flávia Coura).*

As linhas descritas pela professora Flávia Coura indicam que os conteúdos matemáticos ainda predominam no percurso formativo do estudante. No entanto, em duas linhas são privilegiados assuntos diretamente ligados à atuação profissional na Educação Básica, a saber, os conteúdos típicos da Educação Matemática e da Educação. Ou seja, se o Projeto Pedagógico de 2011 começava a abordar a relação entre formação docente e atuação de maneira incipiente, é possível notar avanços nessa relação na proposição da matriz curricular de 2019.

À época da reformulação dos cursos de licenciatura para adequação às DCNs de 2015, a UFSJ instituiu que o Departamento de Ciências da Educação (Deced) ficaria responsável pelas disciplinas tornadas obrigatórias em todos os cursos de licenciatura da Universidade, mesmo não tendo havido nenhuma contratação de professores para aquela unidade acadêmica. Se por um lado, segundo a professora Fabíola, os docentes daquele departamento ficaram sobrecarregados, por outro, a chegada deles à licenciatura em Matemática trouxe uma nova visão para a formação de professores da área. A composição de forças que moldam os currículos tornou-se importante, pois ofereceu aos alunos a possibilidade de colocar a formação que em que se inseriam em perspectiva.

*Se, por um lado, há a perspectiva em que a maioria dos alunos do curso se deu bem, a do paradigma do exercício<sup>113</sup>, por outro lado é preciso pensar diferentes pontos de vista, ainda que, em certas oportunidades, isso tenha de ser de maneira célere (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

---

<sup>113</sup> Conceito formulado por Ole Skovsmose por meio do qual o pesquisador propõe que as aulas de Matemática ocorrem em torno do exercício, que é a forma predominante de se abordar um conteúdo, e, segundo esse paradigma, existe somente uma resposta correta para os problemas propostos (SKOVSMOSE, 2000).

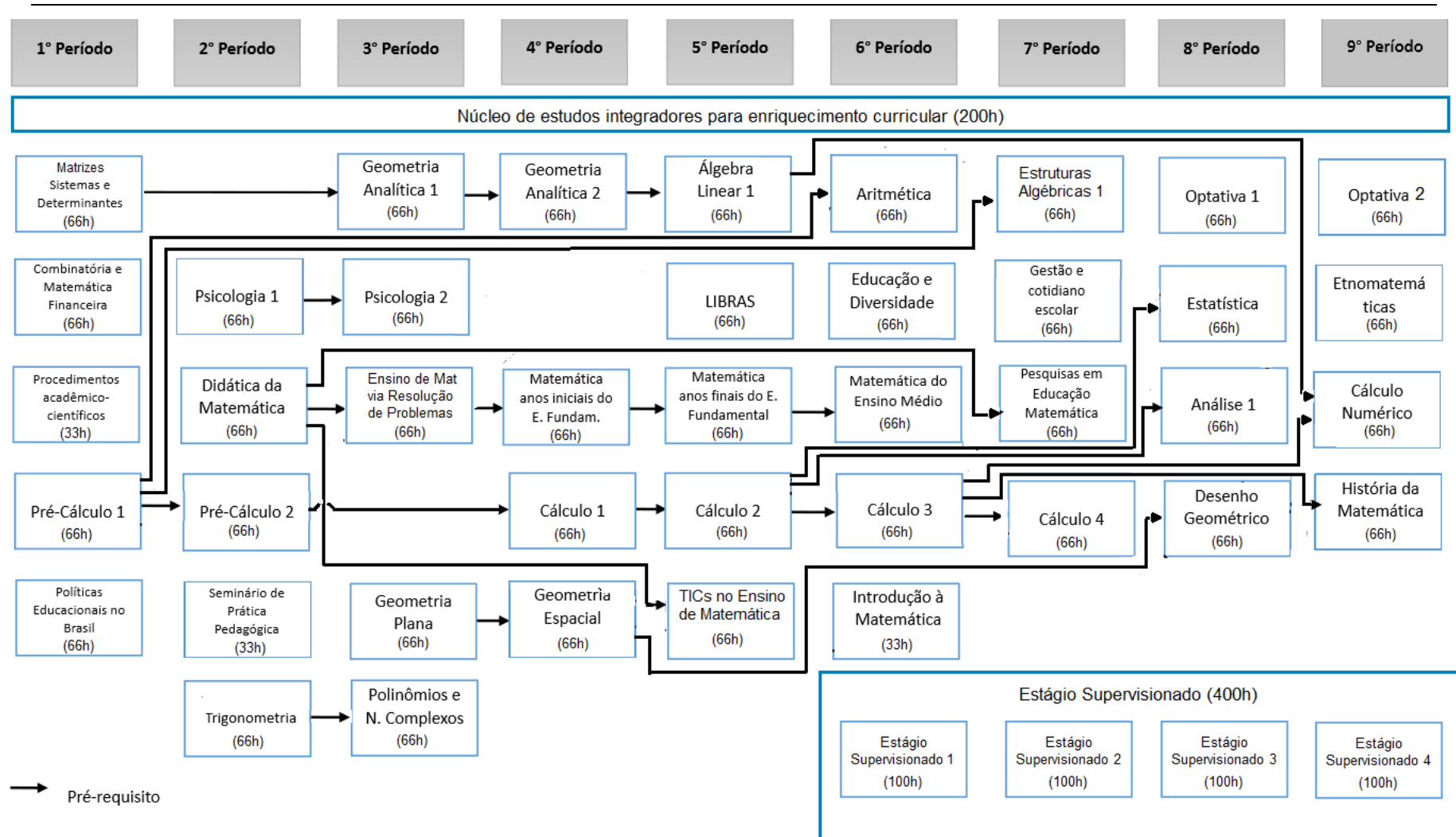


Figura 9 – Fluxograma do curso de Matemática (Projeto Pedagógico de 2019)

Fonte: <https://ufsj.edu.br/comat/>

O advento da nova proposta para a licenciatura coincide com a criação do curso de bacharelado em Matemática na UFSJ. Quando o bacharelado foi instituído, a comissão responsável pelo Projeto Pedagógico pensou naquilo que poderia ser aproveitado da licenciatura. Algumas disciplinas básicas criadas para a licenciatura foram incorporadas à matriz curricular do bacharelado, o que facilitou a distribuição de professores. É o caso, por exemplo, de Matrizes, Sistemas e Determinantes e, também, de Trigonometria, duas disciplinas propostas para a licenciatura, que a comissão do bacharelado resolveu incluir em seu Projeto, mesmo que na ementa, além do conteúdo matemático, estivessem previstas questões relacionadas ao ensino daqueles conteúdos.

*Outra coisa é que há disciplinas comuns com o bacharelado. A comissão que criou o bacharelado optou por instituir no currículo algumas das disciplinas já existentes na licenciatura. O curso de bacharelado em Matemática foi criado em 2019 e possui algumas disciplinas comuns para aproveitar os recursos humanos do Departamento. Essa mudança de currículo e a criação do bacharelado foram feitas sem contratação de professor nenhum, porque nós estamos vivendo uma conjuntura que não dá para pensar nisso. O Departamento tinha um grupo grande interessado em criar e conduzir o curso de bacharelado e eles se dispuseram a criar esse curso mesmo sem contratação de novos professores. Fizeram um estudo sobre o aumento da carga horária dos professores e viram que a gente vai ficar meio apertada por um tempo, mas, aos poucos, tudo vai se normalizando. E com isso, muitas disciplinas passaram a ser ofertadas em ambas as modalidades. O bacharelado adotou disciplinas nossas como sendo comuns, não o contrário (Romélia Mara Alves Souto).*

Movimento diferente houve com uma disciplina em forma de seminários intitulada Introdução à Matemática. Nesse caso, a atividade didática foi planejada conjuntamente entre equipes da licenciatura e do bacharelado. Segundo a professora Romélia, a intenção foi estabelecer um momento no qual fosse possível contemplar, sem uma ementa fixa, novidades. A ideia era a possibilidade de contemplar questões relacionadas à pesquisa matemática, à pesquisa educacional, além de se constituir um espaço comum para que alunos e professores também pudessem se encontrar.

Ao fim e ao cabo, a ação do professor é definidora dos rumos da disciplina, independentemente da modalidade.

*(...) tanto na licenciatura quanto no bacharelado, as formas como uma disciplina efetivamente acontece dependem do professor. Não é tanto o fato de o oferecimento estar vinculado a um outro curso que define as características dela. Eu acho que é muito mais o fato de a disciplina estar sendo oferecida por um determinado perfil ou por um ou por outro de professor. Eu, Flávia, ia oferecer a primeira disciplina do bacharelado no primeiro semestre de 2020, quando aconteceu a pandemia e as aulas foram suspensas. Ia dar, justamente, uma disciplina que tem prática como*

*componente curricular, Polinômios e Números Complexos. O que eu pretendia era trabalhar essa prática na perspectiva de um bacharel que, muito provavelmente, se fizer mestrado e doutorado, lecionará no Ensino Superior. É um trabalho diferente do que eu faria na mesma disciplina, na licenciatura. Mas, novamente: a ementa era a mesma, a ficha era a mesma. A diferença no modo de trabalhar essa carga horária e essa ementa está em quem leciona (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

A matriz curricular da nova modalidade de graduação foi elaborada de maneira tal que, no oferecimento regular, as disciplinas comuns à licenciatura e ao bacharelado não fossem oferecidas simultaneamente. Por exemplo, Matrizes, Sistemas e Determinantes seria oferecida no primeiro período da licenciatura em Matemática, que ocorre no primeiro semestre letivo do ano. Ela seria oferecida, também, no primeiro ano do bacharelado, no segundo semestre letivo. Os documentos referentes ao bacharelado mostram que a disciplina homônima do bacharelado tem o mesmo programa da licenciatura, inclusive a mesma previsão de carga horária destinada à prática pedagógica como componente curricular.

A oferta de disciplinas com a mesma ementa em semestres diferentes, dessa forma, proporcionaria aos alunos da licenciatura eventualmente reprovados a possibilidade de cursá-las novamente com a turma do bacharelado, no semestre seguinte. Assim, não seria necessário esperar um ano como anteriormente. Essa foi uma inovação que os docentes da primeira e da segunda fase não puderam experimentar, que proporciona maior fluidez no percurso da licenciatura.

No processo de negociação das disciplinas do percurso curricular de 2019, devido à inserção dos conteúdos obrigatórios da área de Educação, foi preciso rever a situação de outros conteúdos. História da Educação Matemática, por exemplo, deixou de ser ofertada de maneira obrigatória, ao passo que outras, que já existiam no Projeto Pedagógico anterior, tiveram sua carga horária aumentada, como Etnomatemática. Desse modo, o tema da diversidade passou a ser mais bem explorado.

Houve também as disciplinas que mudaram de perspectiva, como aconteceu com as que focalizavam a atuação do professor no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A disciplina Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não era contemplada antes e, após 2019, passou a figurar na matriz curricular. Outras disciplinas que enfocam a Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio entraram em substituição a Projetos de Ensino I e II. Essas disciplinas das duas matrizes curriculares anteriores contemplavam apenas, de certa forma, o conteúdo matemático a ser ensinado, enquanto suas substitutas passaram a ser

disciplinas de abordagem do ambiente escolar sob o ponto de vista de quem iria ensinar tais conteúdos na Educação Básica.

*O que aconteceu, na esteira dessa última mudança, é que acabamos fazendo alterações entendidas como necessárias no currículo. Por exemplo, tínhamos, no currículo de 2011, Projetos de Ensino de Matemática 1 e 2 – voltados para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Essa divisão deixava de lado elementos que entendíamos como importantes, como uma discussão sobre a matemática dos anos iniciais. Muitas vezes o professor, ao lecionar apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, não tem noção do que acontece antes e, portanto, não leva em consideração aquilo que, provavelmente, aconteceu com a criança. O professor de Matemática desconsidera tudo que foi feito e parte do princípio ou que ele sabe de um jeito ou que ele deveria saber desse jeito. Isso gera aquele senso comum de que os professores dos anos iniciais não trabalharam direito (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Outra substituição que cabe destacar, apontada pela professora Fabíola, foi a da Modelagem Matemática, do percurso de 2011, por Ensino de Matemática Via Resolução de Problemas. A Modelagem Matemática, uma disciplina optativa, foi substituída por uma obrigatória, com previsão de oferecimento próxima da disciplina Didática.

Em meio a muitos avanços na tentativa de aproximação da formação do futuro professor de Matemática com a Educação Básica, houve alguns retrocessos, desse ponto de vista. Com vistas a padronizar o ensino de Cálculo na UFSJ, um movimento foi organizado para uniformizar as ementas. Se é verdade que isso facilitaria o trânsito dos alunos nessa disciplina, que se caracteriza pelos altos índices de reprovação, e desoneraria os professores do Demat, o enriquecimento da formação com a Prática como Componente Curricular passou a ser dificultado. Mesmo que esse componente não estivesse formalizado nas ementas do curso, estudar Cálculo com essa perspectiva poderia tornar o curso mais atrativo para os estudantes.

*Os coordenadores de curso parece que padronizaram – eu não participei desse processo porque ele foi mais relacionado com o pessoal da Matemática. Eles fizeram um levantamento, criaram uma condição para poder estabelecer ementas que fossem comuns às Engenharias, por exemplo, e que o pessoal da Matemática pudesse aproveitar. A intenção é que isso, além de desonerar o Demat, diminua o gargalo das retenções no Cálculo, que é um problema sério em todos os cursos. Para nós, da licenciatura, isso não seria problema, porque os Cálculos não estão enquadrados entre as disciplinas que devem ter um tratamento relacionado à prática de ensino ou que tenha que ser pensada, ou ministrada, sob enfoque de quem vai lecionar futuramente (Romélia Mara Alves Souto).*

Outro retrocesso se verificou com o Estágio Supervisionado, também por mudanças na legislação da Universidade. A partir da matriz de 2019, essa parte do currículo não pôde ser computada em formato de disciplina e, portanto, voltou a não ser contabilizada nos encargos

docentes dos professores. Assim, a disciplina de Supervisão de Estágio foi extinta por uma imposição de instâncias superiores da Universidade, ainda que o desejo dos docentes do curso fosse que permanecesse como na matriz curricular de 2011. O Estágio voltou a funcionar de modo parecido com o da proposta de 2003. Houve uma divergência entre a administração da Universidade e os docentes envolvidos com a formação de professores.

*A explicação foi a seguinte: de acordo com as normas da Universidade, as unidades curriculares são classificadas em tipos diferentes. Disciplina é um dos tipos de unidade curricular e estágio, outro. Logo, o estágio não pode ser tipo disciplina e, com isso, a gente teve que retornar ao formato de antes (Romélia Mara Alves Souto).*

De uma forma geral, o processo para a mudança de currículo foi desencadeado por uma determinação legal. Embora esse tenha sido o ponto de partida, é possível notar uma tentativa de aprimoramento da formação dos alunos. Uma melhoria do curso, na preparação do estudante, também pode ser percebida no que concerne a sua formação matemática. Isso foi reconhecido por uma ex-aluna que, atualmente, leciona da UFSJ, é vinculada ao Demat e participa da rotina da licenciatura.

*Observei que o fluxograma mudou muito e para melhor. Para os alunos que têm ingressado, acho fundamental a mudança no percurso de formação que aconteceu. Por exemplo, agora há as disciplinas de Pré-cálculo 1, Pré-cálculo 2 e bastante matemática na tentativa de não causar o susto que tive com a Geometria Plana. Se não me engano, essa disciplina nem é mais do primeiro período do curso. Isso ajuda para que a pessoa vá caminhando e adquirindo maturidade matemática para conseguir acompanhar o curso. No fim, felizmente, ficam os que realmente têm afinidade, os que realmente gostam (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Ao analisar Projetos de licenciaturas em Matemática de universidades federais e estaduais que se adequaram às DCNs de 2015, Flávia Coura e outros autores (COURA et al., 2021), constataram uma assimilação a conteúdo das DCNs de 2015 pela maior parte dos cursos estudados e uma aproximação entre formação inicial, continuada e atuação na educação básica. Verificou-se que, nesses cursos, cerca de um terço da carga horária total era destinada ao estudo de disciplinas matemáticas e o restante era distribuído entre outras atividades. “(...) diante do aumento da carga horária dos cursos, (o bloco de disciplinas matemáticas) passa a ter uma proporção mais equilibrada com os demais conhecimentos da formação, indicando mudança em relação ao modelo ‘3+1’” (COURA et al., 2021, p. 229, parênteses nossos). Ainda assim, há um caminho longo a ser percorrido, rumo ao estreitamento desses saberes com a prática.

Passaremos, a seguir, a focalizar outras atividades presentes na rotina da licenciatura em Matemática ao longo do período pesquisado, além daquelas previstas como obrigatórias nos Projetos Pedagógicos.

#### 4.4 Atividades além da matriz curricular

As dificuldades que a licenciatura em Matemática da UFSJ enfrentou inicialmente não foram poucas, nem pequenas. A autorização de funcionamento ocorreu em 11 de outubro de 2001, por meio da Portaria 2.210 do Ministério da Educação. No ano seguinte, a primeira turma da licenciatura ingressava na UFSJ, que havia sido transformada em universidade naquele mesmo ano. Enquanto a Universidade ainda tinha configuração de Fundação, as primeiras turmas frequentaram um espaço provisório para aulas e não havia laboratórios ou salas planejadas para a licenciatura. Além disso, na organização da Universidade, o curso estava vinculado ao Departamento de Matemática (Demat), que funcionava em um *campus* diferente daquele reservado para receber as turmas de alunos.

Outra dificuldade foi o baixo número de docentes vinculados ao Demat. Em um departamento relativamente pequeno, eram cerca de dez docentes; menos ainda eram os envolvidos com a licenciatura. Alguns estavam afastados para complementar os estudos e outros, simplesmente, optaram por não se envolver no novo curso. Por esse motivo, ele funcionou, durante algum tempo, com base em uma gama de professores substitutos e recém-formados, portanto com atribuições, na esfera da UFSJ, limitadas pela natureza da ocupação e da titulação. Destarte, segundo professores que atuaram no início do curso, é possível afirmar que as primeiras turmas tinham, na maioria esmagadora dos casos, as disciplinas regulamentares e nada mais.

Em 2005, o curso de Matemática muda de sede, saindo do *campus* Dom Bosco e indo para o Santo Antônio. A mudança trouxe ganho pelos espaços conquistados – salas de aula, laboratórios e salas de estudo – e pela proximidade com o Demat. A partir de 2008, os docentes afastados para cursar o doutorado retornaram, e intensificou-se o ritmo de pesquisa. Também dessa época data o começo de um programa do Governo Federal intitulado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL 2007), que possibilitava a ampliação da estrutura física e do quadro de funcionários das universidades federais que aderiram à proposta, como a UFSJ.

Após 2012, a licenciatura em Matemática viveu um período em que dispunha de uma estrutura física mais robusta e de professores efetivos em quantidade suficiente para buscar



consolidar suas características próprias, e firmou-se, cada vez mais, como um centro formador de professores de Matemática para a mesorregião Campo das Vertentes.

Nesse contexto de transformações, em que podemos perceber uma licenciatura em busca de proporcionar uma formação mais consistente, a última seção deste capítulo é dedicada às atividades desenvolvidas, ao longo do período pesquisado, paralelamente àquelas estabelecidas nos documentos institucionais como obrigatórias para a obtenção do grau de licenciado. A modificação dessas atividades e a ampliação de sua oferta caminharam em consonância com as fases do curso de licenciatura em Matemática.

Tais atividades são caracterizadas por não integrarem as matrizes curriculares existentes entre 2001 e 2019. No entanto, não é possível afirmar que não fizeram parte do currículo da licenciatura em Matemática da UFSJ, posto que,

(...) o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o conhecimento tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Assim sendo, o currículo da licenciatura em Matemática da UFSJ é formado por um conjunto de objetos e de conteúdos, descritos em documentos e organizados matricialmente, mas é também uma construção constante de ações, possuidora de um significado notadamente cultural e social, “que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (PACHECO, 1996, p. 20).

Dessa forma, as atividades extraclasse, em suas diversas faces, não somente contribuíram no currículo da licenciatura, mas representaram parcela importante dele na formação integral do futuro profissional da Educação. Para aqueles que tiveram a oportunidade de participar de algum projeto, de alguma forma, o currículo atuou como construtor da identidade profissional “[...] na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que a ele se vincula se adequem valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 16).

Na licenciatura em Matemática da UFSJ, as primeiras atividades extraclasse das quais se tem notícia foram encabeçadas pelo professor Francinildo Nobre Ferreira. O docente coordenava o que é conhecido como projeto guarda-chuva, intitulado “Universidade na Escola e Escola na Universidade: a matemática em foco”. No escopo desse grande projeto, a mais antiga iniciativa era denominada “Olimpíadas Regionais de Matemática”. Princiada em 2004,

durante a primeira fase do curso e em meio às muitas dificuldades, era destinada a alunos atendidos pelas escolas da rede pública de São João del-Rei e região. Nas Olimpíadas, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio faziam provas de Matemática e os mais bem colocados recebiam premiações pelo desempenho<sup>114</sup>, que variavam de prêmios materiais a cursos ministrados pelos bolsistas. Durante as primeiras versões, a coordenação do projeto era compartilhada entre o professor Francinildo e a professora Viviane Almada.

*Na parte de extensão, o Francinildo, na empolgação que tem e com a vontade de abraçar o mundo, me disse que iria abrir um edital para projetos de extensão e que achava que tínhamos condições de propor um programa desse tipo. Ele mesmo já coordenava um projeto de Olimpíadas Regionais de Matemática. Após a motivação dele, topei escrever o projeto de um programa que funciona até hoje, apesar de eu não participar mais desde que voltei do doutorado. De qualquer forma, no início, essa frente de trabalho foi uma forma de conseguirmos realizar muita coisa. Na época, conseguimos organizar duas edições do Encontro Regional de Professores de Matemática, em 2005 e 2006. Essa nossa proposta acabou proporcionando que a maioria dos alunos fizesse as atividades acadêmico-científico-culturais, que eram exigidas para o aluno concluir o curso, por meio de acompanhamento dos alunos nas escolas participantes, uma espécie de reforço escolar que nossos alunos ofereciam aos alunos das escolas (Viviane Cristina Almada de Oliveira).*

Periodicamente, o projeto, classificado como de extensão no âmbito da Universidade, era submetido a avaliação para integrar o rol de propostas subsidiadas pela UFSJ por meio do Programa de Extensão Universitária. Dessa forma, os estudantes da graduação em Matemática participavam como alunos-bolsistas e executavam atividades planejadas de acordo com as necessidades do projeto. A seleção dos alunos bolsistas era pautada, sobretudo, no desempenho acadêmico em determinadas disciplinas. Durante a primeira fase do curso, os docentes geralmente lecionavam as mesmas disciplinas e o professor Francinildo geralmente era designado para lecionar Geometria Plana. Os discentes que se destacavam ao mostrar bom desempenho e esforço nessa disciplina, eram convidados a participar do projeto. A primeira aluna bolsista tornou-se professora da Universidade Federal de São João del-Rei foi uma de nossas entrevistadas.

*Eu trabalhava diretamente com a Viviane, que era minha orientadora e era, ao mesmo tempo e de certa forma, orientada pelo Francinildo, pois estava*

---

<sup>114</sup> O projeto foi descontinuado em 2011, quando passou a se vincular à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas para dar continuidade às suas ações e no momento de nossa pesquisa ainda era coordenado pelo professor Francinildo Nobre Ferreira. Na nova configuração, passou a se chamar “Obmep na escola” e atendia alunos medalhistas da Obmep em versões anteriores. Um dos prêmios dados aos estudantes era uma bolsa para frequentar atividades semelhantes às de um projeto de Iniciação Científica por um ano. As aulas pretendiam aprofundar os conteúdos de Matemática da Educação Básica e, em alguns casos, eram conduzidas por graduandos da UFSJ.

*começando na UFSJ. Nesse projeto, meu papel principal era pesquisar jogos matemáticos para tentar ensinar Matemática de forma mais lúdica. Para cumprir minha função, pesquisava na internet e, a partir da minha pesquisa, criei uma apostila. Gravava tudo em disquete e mostrava para o Francinildo. Havia um computador – a princípio exclusivo para o meu uso – no laboratório de Matemática onde, graças ao curso que eu tinha, sabia mexer. Era daqueles computadores brancos, estilo caixote (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Com o caráter de extensão, as ações do projeto impactavam diretamente a comunidade externa à UFSJ. Os alunos da Educação Básica competiam pelos prêmios oferecidos aos primeiros colocados e participavam de cursos de aprofundamento matemático; para os professores, havia a oportunidade de atualização didático-pedagógica por meio de cursos organizados pelos alunos-bolsistas. Todas essas ações se realizavam em parceria com a área pedagógica da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e culminavam em um dia no qual os alunos das escolas participantes apresentavam os trabalhos realizados.

*Na época, achei muitos jogos disponíveis, livros, muito material bacana. A apostila foi criada e a Viviane me convidou para apresentá-la para professores do Ensino Básico da cidade. Mais especificamente, pediu para ser um minicurso de Geometria a fim de tentar instigar os professores do Ensino Fundamental e Médio, justamente pelo senso comum de não dar importância à Geometria na escola. Eu fiquei com muita vergonha por ser tão nova e estar ensinando para professores. O que mais me chamou a atenção foi, no dia do curso, ter visto os professores conversando como se fossem alunos de quinta série, como se eu não estivesse no local. Dentro do mesmo projeto, demos também cursos sobre calculadora e sobre origami. Todos para professores do Ensino Básico (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Outra frente de trabalho foi a "Gincana Regional de Matemática", para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental das escolas públicas subordinadas à SRE. Uma prova de Matemática era elaborada pelos alunos-bolsistas e enviada às escolas. O próprio professor do quinto ano cuidava da aplicação e indicava um aluno por turma para receber uma premiação durante uma cerimônia na Universidade. Desde o início, como premiação, eram fornecidos certificado e medalha e, com o passar do tempo, a Gincana foi sendo aprimorada. Uma das premiações passou a ser o convite para os vencedores participarem, durante o ano seguinte à premiação, de um curso sobre resolução de problemas direcionado para alunos do sexto ano. O curso era ministrado pelos próprios alunos da licenciatura em Matemática. As atividades da Gincana Regional foram iniciadas em 2006 e continuaram por todo o restante do período que investigamos.

O próprio professor Francinildo avaliou as ações do projeto “Universidade na Escola e Escola na Universidade: a matemática em foco” de forma positiva para todas as pessoas envolvidas.

*Dessa forma, acho o curso de Matemática da UFSJ muito importante para a nossa cidade e para cidades circunvizinhas. Acredito na sua importância considerando a formação de professores proporcionada e ao apoio que podemos dar por meio das atividades de extensão. Nesse sentido, acho que o curso de Licenciatura atua em diversas frentes na região, até mesmo antes do aluno concluir o curso. Durante a graduação, o aluno pode contribuir, já inserido no ambiente de trabalho, nem que seja no estágio, que sabemos que funciona, mas pode atuar também de uma forma contínua (Francinildo Nobre Ferreira).*

Somados à iniciativa do professor Francinildo, na vertente da pesquisa, projetos de Iniciação Científica também estiveram presentes durante a maior parte da licenciatura em Matemática. Durante a primeira fase, os projetos de Iniciação Científica não eram muitos e eram conduzidos por poucos professores, em grande parte pela falta de envolvimento de muitos docentes do Demat com a licenciatura. A preferência era por buscar bolsistas para os projetos que submetiam nos cursos de Engenharia, oferecidos no *campus* Santo Antônio, para os quais já estavam acostumados a lecionar.

*No início, poucos professores do Departamento se envolveram realmente e se dedicaram ao curso de licenciatura. O pessoal que fazia pesquisa na Matemática Pura, das áreas que a gente chama de áreas duras, preferia lecionar na Engenharia, continuar fazendo suas pesquisas, e não se interessava pelo curso de licenciatura. Por causa disso, as orientações de Iniciação Científica não eram para alunos de Matemática. Nós somos poucas pessoas que nos dispusemos a trabalhar com Iniciação Científica na graduação em Matemática e essa é uma iniciativa que faz muita diferença na formação. Levar o aluno da graduação a ter uma noção básica do universo da pesquisa, de como a área em que ele se insere funciona e, principalmente, porque a pesquisa não pode estar dissociada das atividades de ensino. Na verdade, acho que extensão, ensino e pesquisa são frentes que devem estar associadas. Porém, poucas pessoas conseguem conduzir tanta coisa. No começo do curso, menos ainda (Romélia Mara Alves Souto).*

De acordo com os entrevistados, após a criação do curso, os dois docentes contratados, Ronaldo e Viviane<sup>115</sup>, tomaram a iniciativa de pesquisas nas quais procuraram envolver os licenciandos da Matemática.

---

<sup>115</sup> A professora Viviane Almada, inclusive, relatou ter orientado pesquisas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFSJ, com foco na orientação de alunos de graduação da Instituição, e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior da UFSJ, destinado a alunos do Ensino Básico, por quase três anos. Essas iniciativas descritas se deram antes da saída da professora para o doutorado.

*Infelizmente, durante a graduação, não sabia a importância da Iniciação Científica e a bagagem matemática que ela poderia trazer para o futuro. Fui bolsista por três anos do projeto do Francinildo, fui monitora, mas não fiz Iniciação Científica até a reta final. O Ronaldo Ribeiro chegou a me convidar para fazer um projeto de iniciação em Análise, mas escolhi a extensão pela bolsa, que, embora pequena, existia. Senti falta de os professores conversarem conosco sobre pesquisa. Alguns discentes foram atrás e, sabendo dessa importância, fizeram Iniciação Científica. No finalzinho, já amadurecida, percebi a importância e perguntei ao Ronaldo se aquele convite do começo ainda estava valendo. Ele disse que ainda havia tempo e a gente fez um estudo sobre Introdução à Análise. Fiz um período, sem bolsa, porque fui atrás (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

*Não julgo mal essa fase do curso, até porque nós éramos a segunda turma e, para os professores, isso representava um início também. A licenciatura em Matemática foi o primeiro curso aos cuidados dos professores do Demat (Gheyza Ferreira da Silva, atualmente professora da UFSJ e aluna da primeira fase).*

Na segunda fase do curso, principalmente após o Reuni, professores retornavam dos cursos de doutorado com fôlego e qualificação para conduzir pesquisas, com a possibilidade de oferecer aos discentes selecionados uma bolsa. Destaca-se, nesse período, a professora Romélia Souto, que várias vezes propôs projetos de Iniciação Científica nos quais selecionava alunos da licenciatura como orientandos. No currículo de Romélia, após 2008, figura a orientação concluída de nove projetos de Iniciação Científica para alunos da Matemática.

Por parte dos professores da Matemática Pura, verificamos também um número maior de iniciativas. Para os estudantes que objetivavam continuar na área, a participação em atividades dessa natureza representava uma melhor preparação para as disciplinas que encontrariam futuramente.

*Outra marca da minha trajetória foi a Iniciação Científica. A maioria dos estudantes tinha a intenção de obter o título de licenciado, ficar pela região mesmo e trabalhar na escola pública. A partir do momento em que comecei a fazer Iniciação Científica e curso de verão, meu objetivo passou a ser cursar o mestrado. Fiz duas iniciações. A primeira sob orientação do professor Guilherme Tizziotti<sup>116</sup>, que foi embora para a Universidade Federal de Uberlândia, e depois foi com o Fábio<sup>117</sup>. (...) No final do curso, lembro que, em função do Reuni, entraram muitos professores que formaram um grupo de estudos com a finalidade de estudar Equações Diferenciais Ordinárias. As reuniões aconteciam às 17 horas e eu participei desse grupo como aluno (Gustavo Terra Bastos, atualmente professor da UFSJ e aluno da segunda fase).*

---

<sup>116</sup> Guilherme Chaud Tizziotti foi professor do Departamento de Matemática (Demat) da UFSJ até 2010 e, atualmente, é vinculado à Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>117</sup> Fábio Alexandre de Matos é professor do Demat da UFSJ.

Na terceira fase, com o curso consolidado, além da atuação maior dos matemáticos, a professora Viviane Almada retomou as orientações de projetos de Iniciação Científica a partir de 2015. Um dos alunos orientados por Viviane relatou desenvolver a pesquisa durante o dia, como atividade além das disciplinas do curso noturno.

*Nós começamos a pesquisa em agosto, com reuniões semanais; ela começou a me explicar o Modelo [dos Campos Semânticos]<sup>118</sup>, sofri no começo tentando entender a metodologia e depois, já gostando da metodologia e passando a entendê-la, tudo foi fluindo. Além do curso à noite, fiz a pesquisa durante o dia e escrevemos o relatório final em julho de 2017 (Walter Luís Moura, aluno da terceira fase, colchetes nossos).*

Na terceira fase, há também relatos de graduandos que participaram de projetos de pesquisas liderados por docentes de outros departamentos da Universidade.

*No fim das contas, o mesmo professor do DPSIC<sup>119</sup>, (...) que havia escrito o artigo comigo, viu que eu estava prestes a concluir o curso e não tinha tido nenhuma experiência com pesquisa. Partiu dele a iniciativa de querer me ajudar. Esse foi um professor fundamental na minha formação também. Empreendemos uma pesquisa um pouco mais voltada para a Psicologia (Júlio César de Resende Melo, aluno da terceira fase).*

Alguns encontros científicos foram realizados na UFSJ e contribuíram para o maior contato com pesquisas e pesquisadores das áreas às quais os professores do Demat se vinculavam. Ainda na primeira fase da licenciatura, era realizada a Semana da Matemática (Semat) da UFSJ. A Semat foi um evento criado pela coordenação do curso de Matemática e organizado pelos alunos. Nele, eram propostas atividades, ao longo de uma semana, nas áreas de Matemática, Ensino de Matemática, pesquisa, ou outros temas relacionados. O evento abrangia não apenas os alunos no curso, mas também a comunidade externa.

Além da Semat, outros congressos foram realizados na UFSJ como, por exemplo, o I Colóquio de Matemática da Região Sudeste, o VI Encontro Luso-brasileiro de História da Matemática<sup>120</sup>, ambos em 2011, e o VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, em 2015.

Durante o percurso formativo do aluno de Matemática, a partir da segunda fase do curso, alguns programas na formação do futuro docente foram ofertados na UFSJ, a começar pelo

<sup>118</sup> Teoria criada por Rômulo Campos Lins, em 1992, a partir de inquietações que o professor tinha ao tentar caracterizar o que levava o aluno a um pensamento considerado errado sem, contudo, afirmar que as conclusões dos estudantes estavam erradas.

<sup>119</sup> Departamento de Psicologia da UFSJ.

<sup>120</sup> O 6º Encontro Luso-brasileiro de História da Matemática foi realizado em São João del-Rei, entre os dias 28 e 31 de agosto de 2011, e contou com conferências de pesquisadores brasileiros e portugueses como Ubiratan D'Ambrosio, Irineu Bicudo, António Costa Canas e Helmuth Malonek. O sítio eletrônico do evento ainda está disponível e pode ser acessado pelo seguinte endereço: <https://ufsj.edu.br/elbhm/index.php>. Acesso em 17/12/2022.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid foi uma iniciativa do Governo Federal, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Em 2007, a Lei Federal n. 11.502 alterou o escopo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, desde sua fundação em 1951, regulava o ensino superior. (...) com a nova Lei, essa agência também passou a possuir a tarefa de implementar e operacionalizar políticas públicas de formação inicial e formação continuada voltada para os professores da Educação Básica, com recursos que advinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (OLIVEIRA, SOUZA, PERUCCI, 2018, p. 59).

Cada universidade elaborava um projeto institucional, composto por subprojetos das diversas licenciaturas existentes. O objetivo estabelecido para o Pibid era promover o incentivo à formação docente para a Educação Básica em cursos de formação de professores. Articulando universidade e escola, promovia o primeiro contato do licenciando com seu futuro local de trabalho, propondo atividades e experiências metodológicas que auxiliariam na produção de referencial e consolidação do caráter profissional do licenciando. Ademais, o Pibid propiciava o retorno de muitos professores, que já atuavam na área, à universidade. Esses, por sua vez, contribuíram no processo de formação inicial dos graduandos ao promover a ligação entre teoria e prática. A começar pelo nome do programa, a intenção era dar visibilidade aos cursos de licenciatura, conferindo-lhes um *status* semelhante ao da Iniciação Científica.

*Dentro da universidade, o Pibid também foi muito importante para valorizar as licenciaturas, por causa daquela questão que a gente já mencionou. Quem se dedica à formação de professores tem um status acadêmico menor, assim como, entre pesquisa, extensão e ensino, aquele que se dedica mais ao ensino também não tem, dentro da universidade, o mesmo valor que tem aquele que se dedica à pesquisa. Alguns programas ajudam a gente a concretizar alguns objetivos e o Pibid foi um deles (Romélia Mara Alves Souto).*

Durante uma parte do Pibid, funcionou também o Fórum das Licenciaturas da UFSJ, cujo objetivo era debater questões que perpassavam a profissão docente, independentemente da disciplina. A iniciativa permitia aos licenciandos ter contato com pesquisadores expoentes da Educação, dedicados à área de formação de professores. Um exemplo é o de Bernardete Gatti, que pôde compartilhar suas visões com as licenciaturas da UFSJ e discutir suas questões naquele espaço.

Durante a segunda fase e início da terceira, recursos vultosos foram injetados no Pibid e o subprojeto da Matemática viveu uma fase de investimentos abundantes para o desenvolvimento de projetos. Após 2015, o programa passou por sérias dificuldades, chegando

ao ponto de não se realizar em algumas ocasiões, segundo a professora Fabíola. Outro problema que as edições posteriores enfrentaram foi a falta de alunos candidatos a bolsa do Pibid segundo critérios estabelecidos nos editais. Como consequência, mudou o perfil dos candidatos.

*Já que mencionei o Pibid, na época, a gente podia entrar no programa a partir do terceiro período. Porém, quando eu ingressei como estudante da UFSJ, em maio de 2014, havia poucos bolsistas. O edital foi aberto para os alunos dos períodos posteriores, mas não houve muita gente interessada. Por isso, a oferta foi ampliada para alunos iniciantes. Fiquei no programa até 2016 e, depois, resolvi fazer outras atividades (Keityelle dos Santos Carvalho, aluna da terceira fase).*

O subprojeto da licenciatura em Matemática do Pibid resultou em duas pesquisas de mestrado. Em uma delas, o autor refletiu sobre os sentidos do Pibid na formação de professores (OLIVEIRA, 2014). A outra investigou os desafios do início da carreira docente para ex-alunos-bolsistas do Pibid da UFSJ (SILVA, 2018). Para a professora Romélia, que coordenou os primeiros subprojetos da licenciatura em Matemática da UFSJ<sup>121</sup>, o Pibid representou a mais importante e eficaz iniciativa para a formação de futuros professores de Matemática de toda a história do curso. Enquanto os projetos de Extensão e de Iniciação Científica envolviam um número pequeno de estudantes, o Pibid atingia uma maior quantidade de alunos e professores da Educação Básica a cada edição do projeto.

*Na minha opinião, é o programa mais importante e de melhores resultados nesse tempo todo de existência do curso. Mesmo com todas as dificuldades que foram aparecendo agora, nos últimos anos, foi e é um programa que dá fôlego e visibilidade às licenciaturas e que chama a atenção para o problema da formação de professores. A gente percebe hoje, já com algumas experiências concluídas, que, realmente, a passagem pelo Pibid faz diferença na formação de muitos alunos. Mesmo sabendo que muitos deles não foram para a Educação Básica, foram para a pós-graduação, mas, ainda assim, a passagem pelo Pibid valorizou muito essa formação. Eu tenho isso muito claro e vejo essa importância marcada no depoimento de colegas e de ex-alunos (Romélia Mara Alves Souto).*

Houve falta de recursos disponibilizados para o Pibid num período em que outro programa foi criado pelo Governo Federal, em 2018. O programa Residência Pedagógica, instituído pela Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Capes, foi outra atividade além daquelas previstas como obrigatórias com participação de alunos da licenciatura. Era voltado

---

<sup>121</sup> Além da professora Romélia, o subprojeto da Matemática foi coordenado pelas professoras Viviane Almada e Flávia Coura.



para alunos que estavam na segunda metade do curso e representou uma tentativa de dar fim ao Pibid por parte do Governo.

*No início, o que a gente percebeu foi que o Residência veio para tentar substituir o Pibid – essa era a intenção do governo. Porém, houve uma briga muito grande em prol da manutenção do Pibid, então acabou tendo essa divisão. Até a metade do curso, os alunos da Matemática podem se candidatar a uma vaga no Pibid e, após chegarem à segunda metade, concorrem a uma vaga no Residência. Os alunos que estão fazendo Residência agora, por exemplo, são os alunos que fizeram Pibid, e isso é muito bom, pois eles já conhecem várias nuances do ambiente escolar (Fabiola de Oliveira Miranda).*

Graças à resistência dos participantes, houve um recuo na tentativa de extinção do Pibid. Desde então, os programas passaram a coexistir na Universidade, porém com finalidades diferentes. Conseqüentemente, os critérios para seleção de alunos bolsistas para os programas eram diferentes entre si.

*A diferença entre o Residência Pedagógica e o Pibid, é que, no Pibid, os alunos trabalham muitos em conjunto, seja na elaboração de projetos de intervenção, confecção de material ou nas intervenções propriamente. Sempre em um grupo de quatro ou cinco alunos. Já o Residência, não. Ele é um programa voltado para o aluno ministrar aulas, observar, fazer coisas como faria no Estágio Supervisionado individualmente (...). Há exigências no edital para que o aluno cumpra uma determinada quantidade de horas no programa. Assim como no Estágio, o professor precisa aceitar o aluno como observador de suas aulas, dar ao discente oportunidade de conduzir aulas e acompanhar todos os passos (Fabiola de Oliveira Miranda).*

A exigência da Capes para a realização do Residência Pedagógica é de um total de vinte e quatro alunos<sup>122</sup>, podendo haver várias licenciaturas num mesmo projeto. Houve dificuldades para encontrar essa quantidade de alunos aptos a participar do projeto, ou seja, na segunda metade do curso. Os motivos variavam. Havia alunos que já trabalhavam e contavam com remuneração melhor do que a da bolsa; outros, moravam fora de São João del-Rei e, conseqüentemente, não tinham disponibilidade para participar das atividades durante o dia. A solução foi unir forças com outra licenciatura para conseguir se enquadrar nas condições do edital do Residência Pedagógica.

<sup>122</sup> Segundo a professora Fabiola, caso os projetos não consigam vinte e quatro bolsistas, não podem se realizar. Essa situação é explorada pelas agências de fomento. De acordo com a professora:

*“Nós não podemos ter menos que vinte e quatro alunos, senão perdemos tudo. Se tivermos vinte e três interessados, não é possível abrir uma nova turma do Residência, o que é injusto, pois se não conseguimos, o MEC e a CAPES alegam que ofereceram bolsas para as universidades federais, mas elas não aderiram aos programas. Contudo, se acontece algo assim, não é porque a gente não quis (Fabiola de Oliveira Miranda).*

*Nosso projeto, na atual edição, está acontecendo em parceria com a Física, mas o Pibid, por exemplo, não sei se juntou com outra licenciatura. Isso é uma coisa nossa, da UFSJ, para poder conseguir. Coloca só um nome de coordenador para esses vinte e quatro. É todo um apetrecho para conseguirmos. É a velha luta de angariar recursos para programas de formação de professores e não é simplesmente dar ao programa um nome que remete a uma atividade de estudantes de Medicina, que é um curso que dá prestígio, que o fará ser atrativo. A gente tem que sair correndo atrás de aluno, quase pegando no laço e pedindo pelo amor de Deus para participar e fechar o número. Dessa vez nós nem conseguimos um número mínimo na Matemática. Nós conseguimos somente dez estudantes e a Física conseguiu os outros (Fabiola de Oliveira Miranda).*

Ao longo dos anos de 2001 a 2019, o curso mudou, assim como o perfil dos alunos que passaram a frequentá-lo. No início, apenas os alunos-bolsistas do programa de extensão liderado pelo professor Francinildo eram notados. Com o surgimento do Pibid, as atividades extraclasse do curso se intensificaram. O fim do período pesquisado é marcado por uma gama maior de projetos em desenvolvimento, a ponto de uma de nossas entrevistadas, Keityelle, afirmar que os discentes que quisessem participar conseguiam com facilidade a bolsa que pretendiam. Apesar disso, a professora Flávia Coura enxerga a possibilidade de uma participação maior dos alunos nas atividades do curso que não são obrigatórias para a conclusão, mas que engrandecem a formação docente dos futuros professores.

*Apesar disso, não acho que o curso possibilita muitas atividades fora do horário de aulas. Não vejo tantas, inclusive, porque a gente tenta colocar no noturno para que o máximo de pessoas consiga participar, porque uma coisa que eu acho peculiar da UFSJ não mudou: o aluno que viaja para assistir aula. Isso permanece. Tem aluno que sai de casa às 17h, 18h, vem para a UFSJ, faz sua aula e, quando termina, vai embora. Os ônibus continuam por aqui (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

De toda forma, considerando como temporadas os momentos de antes e de depois do afastamento da professora Flávia Coura para o doutoramento, sua avaliação foi positiva quanto à participação discente.

*A mudança no perfil dos discentes fez com que as ofertas de atividades mudassem junto. Antes, na minha primeira temporada, eu via poucas ofertas de atividades além das vinculadas ao curso, à exceção do Pibid<sup>123</sup>, que começa antes de eu sair para o doutorado, e os projetos de extensão do Francinildo. Era ali que eu via os alunos da Matemática, na UFSJ e em outros espaços, fora do horário noturno. Os bolsistas do Pibid eram os que eu mais lembro durante o dia. A partir de 2018, eu passo a ver uma consolidação do Pibid e um trabalho com o Residência<sup>124</sup> que mobiliza os alunos durante o*

<sup>123</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>124</sup> Programa de Residência Pedagógica, conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa promover a imersão de graduandos na realidade da escola básica.

*dia, além do trabalho durante a noite. Também começo a ver os alunos da Matemática mais envolvidos, por exemplo, com Iniciação Científica ou com aqueles programas originados da Obmep<sup>125</sup>. Se antes, durante o dia, eu pouco via aluno da Matemática na UFSJ, na minha segunda temporada passo a ver mais (Flávia Cristina Figueiredo Coura).*

Cabe destacar, por fim, que a licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei buscou, na medida em que foi se consolidando, trazer benefícios também para os professores de Matemática da cidade. O Programa de Pós-graduação em Educação da UFSJ contou, por algum tempo, com o oferecimento de vagas por docentes do Demat e, já na terceira fase do curso, além do Pibid, grupos de discussão foram formados nos quais os professores da Educação Básica puderam contribuir com questões da formação docente e seu debate.

---

<sup>125</sup> Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não é apenas fruto de uma caminhada que se iniciou há quatro anos, com o início do doutorado. Ele resulta de alguns anos nas trilhas da pesquisa acadêmica, dos quais, nos quatro últimos, voltamos nossos olhares, mais detidamente, à formação de professores na licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei entre os anos de 2001 e 2019. Nesse caminho, talvez a novidade mais desafiadora foi tê-lo percorrido sem qualquer afastamento das atividades laborais. Além desse, enfrentamos outros desafios, de certa forma já esperados.

Por outro lado, certos empecilhos sequer tinham sido cogitados. Definitivamente, no planejamento desta pesquisa, não havia a previsão, por mais remota que fosse, do surgimento de uma pandemia e das terríveis consequências trazidas por ela à saúde e à vida cotidiana da coletividade. Da parte de todos, foi preciso rever algumas ações planejadas, que requeriam deslocamentos e contato com pessoas em uma fase com pouca informação sobre a doença. Para nós, especificamente, as entrevistas precisaram ser ajustadas, assim como a coleta de documentos institucionais. Além disso tudo, a pandemia trouxe a negativa, ao menos por algum tempo, de acesso a documentos históricos do curso pesquisado. A recusa veio do comitê interno da UFSJ para enfrentamento à covid-19, que evocou a Lei Geral de Proteção de Dados para impedir o acesso solicitado. Para contornar as adversidades e nos adequarmos à situação, foi preciso realizar adaptações à nova realidade, contar com a valiosa contribuição da coordenadoria do curso de Matemática na resolução das questões institucionais e aguardar que determinadas decisões fossem tomadas, entre elas a concessão do acesso aos documentos disponíveis.

Em meio a toda a situação, continuamos o trabalho com a intenção de desenvolver uma pesquisa histórica da formação institucional de professores, oferecida pela licenciatura em Matemática da UFSJ, no período 2001-2019. Para isso, entrevistamos vinte e uma pessoas que, durante algum tempo do nosso recorte, fizeram parte do curso estudado como alunos, professores ou coordenadores. Realizamos quinze entrevistas, pois uma delas, com a primeira turma, ocorreu de maneira coletiva, a pedido dos próprios entrevistados. Treze das entrevistas foram feitas remotamente em consequência das imposições da pandemia.

Para emprendermos nossas análises, pautamo-nos nas concepções da História Oral, a qual “(...) é uma trama metodológica disparada pela oralidade, em situações de entrevistas, mas não restrita à oralidade” (GARNICA; BARALDI, 2021, p.10). Por isso, provocamos o

cotejamento das fontes orais, produzidas intencionalmente para este trabalho, e de documentos institucionais a que tivemos acesso. O resultado desse esforço de pesquisa foi a narrativa que apresentamos nas páginas anteriores, sobre a qual cabe-nos, neste momento, tecer algumas considerações finais.

Apesar de São João del-Rei ser uma cidade tricentenária e ter fortes ligações com o período do Brasil Colônia, tendo, inclusive, preservado boa parte da arquitetura da época, a criação da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei e a posterior conversão da Fundação em Universidade Federal de São João del-Rei têm raízes na influência política da família Neves na cidade. O falecimento de Tancredo Neves em abril de 1985, depois de ter sido escolhido presidente do Brasil e antes de tomar posse, após uma sucessão de Governos Militares, causou grande comoção nacional. Uma das formas encontradas para homenagear o ilustre sanjoanense foi a criação da Funrei (GAIO SOBRINHO, 2000; CAMPOS, 2011). Para a conversão da Fundação em UFSJ, basta ponderar, conforme foi frisado nas entrevistas, que o presidente da Câmara dos Deputados, à época, era o neto de Tancredo e futuro Governador de Minas Gerais, Aécio Neves, o qual cultivava no Campo das Vertentes uma base política forte. Nesse contexto, a UFSJ nasceu a partir de uma oportunidade em um momento específico e, com o passar do tempo, a cidade e a Instituição sofreram adequações de acordo com a demanda. Não parece ter havido um projeto de criação e expansão da UFSJ após a conversão e esse foi o caso, também, do curso de licenciatura em Matemática que, nos primeiros anos, funcionou precariamente em termos de pessoal e de estrutura.

A virada institucional teve implicações também nas relações sociais estabelecidas na UFSJ e, conseqüentemente, no curso. Os relatos, principalmente de pessoas ligadas à primeira fase do curso, de 2001 a 2006, mostram um relacionamento, no geral, marcado por uma forma próxima no trato de todos, herdado dos primórdios da Funrei. Com o passar do tempo, com a chegada de pessoas no bojo da federalização, cada vez mais as relações passaram a ser institucionalizadas e impessoais. É possível perceber essa mudança nas declarações dos participantes, na forma de redação de cada um dos três Projetos Pedagógicos da licenciatura em Matemática, nos documentos consultados e no contexto em que cada um deles foi redigido.

Ainda sobre a Universidade em que o curso de licenciatura em Matemática está instalado, há que se destacar sua contribuição para a economia local. Após o declínio do ciclo do ouro, São João del-Rei desempenhou a função de entreposto comercial entre a capital, Rio de Janeiro, e o interior do Brasil. Além disso, aquela praça comercial continuou exportando gêneros alimentícios. Depois da transferência da capital de Minas para Belo Horizonte e a criação de novas estradas que ligavam São Paulo e Rio de Janeiro àquela capital, a cidade

perdeu sua condição de entreposto comercial. Houve, desde então, um declínio econômico, cujas razões ainda permanecem sem uma resposta convincente (GRAÇA FILHO, 2002). No período que analisamos, São João não era uma cidade voltada para indústrias ou outras atividades além do turismo e do comércio local. Nesse contexto, a UFSJ desempenhava um papel fundamental para a urbe. A Universidade cresceu consideravelmente durante meados dos anos 2000, em função do Reuni, e, por conseguinte, a expansão da Instituição levou a cidade a crescer para comportar a grande quantidade de pessoas que passaram a frequentar os novos cursos e as novas vagas. O fluxo de estudantes, professores e demais servidores aumentou e trouxe aportes de recursos financeiros.

Não apenas economicamente a UFSJ assumiu papel de protagonista para a sua cidade-sede. Gerou também benefícios culturais, por meio de projetos de extensão e, também, pela iniciativa do Inverno Cultural<sup>126</sup>, que fomentava e desenvolvia arte e cultura (ARRUDA, 2005) regionais a cada edição.

À população local, a Universidade proporcionou o acesso a cursos superiores gratuitos e de qualidade. Além de fornecer profissionais qualificados, aptos a atuarem nas diversas funções, como a de professor, deu a cidadãos sem recursos a oportunidade de frequentarem uma universidade. Muitos são os exemplos, inclusive relatados nas entrevistas, de pessoas da região do Campo das Vertentes que, graças à UFSJ, conseguiram construir uma carreira profissional bem sucedida.

Especificamente, o curso de licenciatura em Matemática nasceu por iniciativa de um grupo de professores da Funrei, incentivados pelo diretor acadêmico da instituição, que vislumbrava seu crescimento em diversas frentes, inclusive na oferta de novos cursos. Além disso, houve uma vontade manifesta dos professores de contarem com um espaço para pensar a formação de professores de Matemática. Antes, esses docentes contribuíam com o Curso de Ciências, que habilitava seus concluintes para a docência em Matemática, mas não assumiam papel de protagonistas nos rumos da formação. A criação se verificou após a conversão da Funrei em UFSJ, portanto, no contexto da autonomia universitária. O início coincidiu com um momento de expansão dos cursos de formação de professores de Matemática no Brasil. Bernardete Gatti e Maria Nunes (GATTI; NUNES; 2009) constataram que, entre 2001 e 2006, houve um crescimento de 45,7% do número desses cursos no país. “Cabe ressaltar que essa

---

<sup>126</sup> Iniciativa da UFSJ que tem como objetivo proporcionar e democratizar o acesso à cultura por meio de variadas atividades que ocorrem durante o período das férias acadêmicas do meio do ano. Geralmente o evento ocorre em julho.

expansão ocorreu principalmente entre os anos de 2001 e 2004 (...)” (GATTI; NUNES, 2009, p. 94).

O curso foi posto aos cuidados do Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ, que, também graças à autonomia universitária, formou boa parte dos professores de Matemática da cidade e permitiu que docentes de Matemática da Educação Básica complementassem a formação anterior – muitas vezes feita no curso de Ciências da Funrei. Permitiu também que jovens ingressantes na carreira do magistério a iniciassem já com formação específica na área. O aumento de professores de Matemática para a Educação Básica coincidiu com a expansão da cidade e contribuiu para suprir a falta de docentes na região. Esta, por sua vez, não sofre com a falta de professores constatadas em outros lugares (GATTI et al., 2019) que não contam com centros próximos de formação de professores. Em relação à região do Campo das Vertentes, a situação é semelhante. Os Relatórios de Estágio consultados mostram que os alunos da segunda e da terceira fase do curso estagiavam em escolas de cidades da região, como Entre Rios de Minas, São Tiago, Conselheiro Lafaiete e outras, supervisionados por egressos da licenciatura em Matemática.

A maioria dos profissionais formados, até o ano de 2019, pertencia à primeira fase do curso ou à segunda, demarcada entre 2007 e 2012. Isso indica que muitos docentes tiveram sua formação pautada no Projeto Pedagógico de 2003, quando estava em vigor uma formação ainda próxima ao bacharelado. A primeira matriz curricular foi caracterizada por romper com o modelo “3+1”, muito presente nas licenciaturas em Matemática à época. Contudo, o que pudemos notar foi uma presença forte de elementos de um curso de bacharelado, a ponto de discentes das primeiras turmas reconhecerem que não passaram dificuldades em cursos de mestrado em Matemática que realizaram. Ou seja, a licenciatura em Matemática havia saído do “3+1”, mas o “3+1” ainda demoraria algum tempo para sair dela (MOREIRA, 2012). Isso aconteceu porque mudanças como essa não acontecem abruptamente. Os alunos do fim da matriz curricular de 2003, por sua vez, falaram de um curso com mais ênfase na formação de professores para a Educação Básica, ao passo que aqueles que se enveredaram no mestrado em Matemática, passaram a sentir certas dificuldades.

Em 2007, ainda durante a vigência do Projeto Pedagógico de 2003, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). No início das atividades da licenciatura, tudo ainda estava sendo construindo e poucos professores do Demat se envolveram diretamente com o curso. A licenciatura funcionava, basicamente, para atender a demanda por aulas regulares, pois os docentes não dispunham de tempo suficiente para conduzir qualquer outra atividade junto aos estudantes. Somente uma

professora permaneceu responsável pelo Estágio Supervisionado e, para compensar a falta de docentes para lecionar no curso, o período ficou marcado pela contratação de muitos professores substitutos. Os docentes temporários, em muitos casos, eram alunos recém-formados do curso, sem experiência profissional, contratados segundo processos seletivos baseados na área de Matemática e designados para lecionar disciplinas ligadas à formação de professores, as chamadas disciplinas de Educação. Foi um período difícil para quem coordenava as atividades de um curso com muitos problemas. Além disso, a UFSJ convivia com uma realidade de afastamentos para a complementação dos estudos dos docentes em cursos de doutorado. No caso de professores do Demat, o afastamento aumentava ainda mais a carência por profissionais dispostos a trabalhar junto à coordenadoria do curso de licenciatura em Matemática.

Grande parte dos professores retornou até 2008, ano em que ingressaram muitos professores no Demat, aprovados em certames organizados em função da expansão ocasionada pelo Reuni. A chegada de professores dispostos a trabalhar pela licenciatura provocou uma distribuição melhor das atividades docentes e administrativas. Assim, puderam ser oferecidas outras atividades, para além das aulas, e possibilitaram que o Projeto Pedagógico da licenciatura fosse atualizado. Houve uma rediscussão da formação de professores, o que deu mais dinamismo às atividades do curso.

Investigações anteriores apontaram mudanças, na maioria benéficas, ocasionadas pelo Reuni na comunidade de São João del-Rei (ARAÚJO; SANTOS, 2014a) e na própria Universidade (ARAÚJO; SANTOS, 2014b). No caso da Matemática, é possível concluir, com base nas fontes orais e em dados estatísticos, que o Reuni também representou uma mudança de rumos para a licenciatura em Matemática e, logo, para a formação dos professores de Matemática para a Educação Básica que atuavam na região. O grupo de professores que se constituiu passou a se envolver mais com a licenciatura em Matemática a partir da segunda metade da segunda fase do curso. Esse grupo era composto de docentes ligados à Educação Matemática e à Matemática Pura e Aplicada e, independentemente da área, comprometia-se mais com as atividades. Podemos afirmar que o Reuni foi o responsável, juntamente com o retorno de docentes das licenças para estudo, pela maior guinada da licenciatura em Matemática da UFSJ.

Apesar de trabalharem em consonância em prol da licenciatura em Matemática, a relação entre docentes da Educação Matemática e de Matemática do Demat foi permeada por conflitos cujo cerne foi o campo ao qual esses docentes eram filiados. A equipe de Matemática sempre foi significativamente maior se comparada à dos educadores matemáticos. Em função



disso, educadores matemáticos conquistaram espaço com muito esforço e com o apoio de professores que enxergam neles profissionais essenciais para o curso e para o Departamento. No entanto, alguns professores não davam valor às propostas da Educação Matemática para ensinar, aprender e pesquisar. A saída encontrada, nesse caso, foi uma tentativa de rebaixamento das práticas profissionais desse grupo, chamando as professoras de “tias da Educação Matemática”. De fato, ainda que alguns homens tenham passado pela UFSJ, a área de Educação Matemática sempre foi conduzida por mulheres que, ao final do período da pesquisa eram: Romélia Mara Alves Souto, Viviane Cristina Almada de Oliveira, Flávia Cristina Figueiredo Coura e Fabíola de Oliveira Miranda. Essas docentes, além de lutar pela afirmação de sua área de pesquisa, precisaram exigir o devido respeito também como mulheres, pesquisadoras e professoras. Afinal,

“desigualdades de gênero e matemática se reafirmam na escola, em diferentes níveis, e alcançam, portanto, meninas, jovens, mulheres, professoras, pesquisadoras, que são convocadas, cotidianamente, a se mostrarem competentes, em um mundo no qual a competência em matemática alcança status de verdade” (FONSECA; CALDEIRA; SOUZA, 2022, p. 42)

Nesse sentido de disputa pelo espaço de formação de professores, o currículo, entendido como uma construção social (GOODSON, 1997) foi arquitetado a partir das tensões estabelecidas pelos elaboradores. Os conflitos surgidos ali não se limitavam apenas à dimensão cultural das disputas entre educadores matemáticos e matemáticos, mas adentravam também a dimensão política (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017) das relações. Por isso, o aumento do número de professoras da Educação Matemática e a participação cada vez maior, proporcionalmente, em relação aos matemáticos de formação, na elaboração dos Projetos Pedagógicos da licenciatura, foi decisiva.

Ao longo do período pesquisado, duas reformulações do Projeto Pedagógico foram feitas, em 2011 e 2019, mudando o currículo do curso. A mudança de 2011 foi provocada por uma necessidade percebida pelos professores por ocasião da avaliação do curso. Embora a avaliação tenha sido realizada em 2005, a falta de professores atuantes na licenciatura prorrogou a mudança até 2011, quando uma comissão constituída majoritariamente por matemáticos ficou incumbida de reformular o curso. Moreira e Ferreira aprontam uma oposição entre uma perspectiva “conteudista” e outra, “pedagoga”, na formação institucional de professores (MOREIRA; FERREIRA, 2021). Essas tendências, ainda na visão dos autores, tornavam-se cúmplices “na medida em que não se tocava na questão do desenvolvimento autônomo da formação matemática e da formação didática/pedagógica” (*Ibid.* p. 7). Nessa direção,

percebemos a presença de um grande número de disciplinas matemáticas até a metade do percurso e, repentinamente, na segunda metade, a mudança do foco para as disciplinas de formação pedagógica. Mesmo que consideremos haver alguma prática como Componente Curricular nas disciplinas matemáticas, notamos que questões atinentes à formação pedagógica eram trabalhadas somente em períodos posteriores, dando a entender haver uma desarticulação entre formação específica e pedagógica (LEITE; PASSOS, 2020).

Por sua vez, o percurso curricular instituído em 2019 mostra-se mais plural quanto à formação oferecida. Talvez pelo pouco prazo para a reformulação, talvez pelo bacharelado em Matemática que estava por ser criado na UFSJ em 2019, a nova reformulação foi feita a partir de uma exigência legal das DCNs 2015 e o Projeto é assinado por uma quantidade maior de educadoras matemáticas se comparada à de matemáticos. Por conseguinte, constatamos, além das disciplinas comuns a todas as licenciaturas que as DCNs 2015 impuseram, um percurso em que a relação entre formação pedagógica e disciplinas matemáticas parece igualitária ao longo de todo o percurso. Essa tendência foi verificada, em geral, nos cursos da região sudeste do país (COURA et al., 2021), onde está o da UFSJ. Assim, a formação parece ter passado a ser mais debatida. O trabalho passou a se realizar de forma mais colaborativa que antes.

É importante notar, também, que a reformulação da grade curricular de 2019 teve como consequência o aumento na duração do curso. Tradicionalmente, até 2018, esperava-se que o estudante cursasse oito períodos para conseguir o título de licenciado. Após a última modificação, foram previstos nove períodos para o término no tempo regular, fazendo o curso ganhar mais um semestre. O aumento na carga horária estava previsto nas DCNs, todavia esse acréscimo poderia se dar na quantidade de disciplinas diárias ou em um curso de tempo integral na Universidade, por exemplo. O empecilho para essas alternativas era o perfil do estudante de licenciatura da UFSJ.

Era comum a Universidade receber alunos que tinham outra profissão, trabalhavam durante o dia, e buscavam uma qualificação melhor no curso noturno. Dessa forma, a Licenciatura em Matemática da UFSJ funcionou sempre sob o signo da oportunidade para essas pessoas. Além de receber alunos trabalhadores, a licenciatura não poderia começar suas aulas mais cedo, porque, ao longo de todo o período que investigamos, muitos alunos que frequentavam os cursos iam e voltavam diariamente das cidades adjacentes a São João del-Rei, onde residiam, em ônibus fretados exclusivamente para conduzi-los às aulas em turno noturno. Considerando a presença de alunos trabalhadores e vindos de fora de São João del-Rei, o curso precisou ter sua duração alongada.

Com o passar do tempo e com a chegada do Reuni, a UFSJ se expandiu e o perfil do alunado foi modificado nos cursos de maior prestígio social, como as Engenharias e a Medicina, mas se manteve o mesmo nos cursos de licenciatura. A manutenção do perfil de estudante trabalhador e viajante não impediu a graduação em Matemática de receber alunos que resolveram se mudar para a cidade a fim de vivenciar a licenciatura em Matemática em outras atividades além da sala de aula. O fato de o curso contar com mais professores após o Reuni, possibilitou a participação dos discentes em atividades que extrapolavam a sala de aula de forma mais ostensiva, em relação ao início. Antes, as possibilidades estavam nas monitorias das disciplinas e em raras bolsas de extensão. Com o fortalecimento dos projetos de Iniciação Científica, fruto da qualificação dos docentes do curso, a chegada do Pibid e do Residência Pedagógica, a formação de professores de Matemática passou a contar com outras opções para o licenciando, além das aulas regulares. Eram atividades que abordavam aspectos que, em disciplinas, poderiam não ser contemplados. Além disso, com a presença de novas opções, os alunos que podiam passaram a frequentar a Universidade em outros períodos, além do noturno.

A participação maior em outras atividades do curso trouxe para os estudantes possibilidades de continuação dos estudos em nível de pós-graduação em universidades públicas, o que, antes, era considerado raro entre os concluintes. O aumento na quantidade de aprovados, relatado pelos docentes entrevistados, mostra que os alunos conseguiam criar alternativas de atuação ao final da graduação. Os que optavam por exercer a docência, também segundo os relatos de nossos entrevistados, desempenhavam um papel mais próximo do licenciado que o curso esperava formar.

Independentemente do viés do currículo, se voltado para a formação pedagógica ou para a do profissional de Matemática, a licenciatura da UFSJ tinha a vantagem de estar inserida em uma instituição de responsabilidade da administração federal. Nela, os agentes atuantes na licenciatura primaram sempre pela formação oferecida, sem preocupação quanto à lucratividade do curso. Ana Catarina Roque (ROQUE 2019), por exemplo, estudou uma licenciatura que começou como Matemática, na década de 1960, tornou-se Ciências e, naquela que a autora denomina de terceira fase, voltou a ser Licenciatura em Matemática, em 2001. O curso do MIT/Univale, em Governador Valadares, após a última reformulação de seu Projeto Pedagógico, “teve vida curta: a primeira turma entrou em 2001 e a última em 2005” (ROQUE, 2019, p. 158). As causas para a extinção do curso foram atribuídas à baixa demanda de candidatos, ao desinteresse pela carreira docente e à implementação de cursos a distância (GOMES; ROQUE, no prelo). Por seu turno, a quantidade de concluintes da licenciatura em Matemática da UFSJ é relativamente baixa, o curso é tido como difícil e os estudantes que não

conseguiram se formar, principalmente na terceira fase, entre 2013 e 2019, recorriam ao ensino a distância também. Contudo, o encerramento das atividades da licenciatura da UFSJ sequer é cogitado e a Educação a Distância não representa, ainda, uma ameaça à continuidade do projeto de formar professores de Matemática no curso presencial do *campus* Santo Antônio, mesmo diante de problemas semelhantes aos que fizeram o curso do MIT/Univale encerrar as atividades após longos anos.

Parece ser consenso entre os entrevistados, e até entre com quem temos contato, mas não tivemos a oportunidade de entrevistar para esta pesquisa, que a licenciatura em Matemática da UFSJ, entre os anos de 2001 e 2019, desempenhou um papel significativo na formação de professores de Matemática para a região de São João del-Rei e, quiçá, contribuiu até para localidades mais longínquas. Há concordância, também, sobre a qualidade da formação oferecida àqueles que chegavam ao final do curso, a qual passou, gradativamente, a não se limitar à transmissão de conhecimentos matemáticos. Assim, temas importantes para a formação do professor e de caráter geral passaram a fazer parte da rotina do curso. Todos os novos atributos parecem ter imprimido ao curso uma formação mais plural. A importância da licenciatura para a região foi ainda maior após o encerramento das atividades de uma outra graduação em Matemática, na cidade vizinha de Barbacena.

Com o tempo, desde sua criação, o curso foi aperfeiçoado e, mesmo com as dificuldades, houve um avanço não apenas por mérito de quem conduzia a graduação, mas porque a área da Educação avançou e a área da Educação Matemática se consolidou e se fortaleceu (FERNANDES; VALENTE, 2019). Segundo os relatos dos entrevistados, muitos ex-alunos conduzem trabalhos reconhecidamente de qualidade na região onde se localiza a sede da Universidade Federal de São João del-Rei e esta é uma das formas que os administradores do curso têm de perceber que a formação está surtindo efeito, ao menos na microrregião. O curso é mais de formação de professores para a Educação Básica do que já foi e, talvez, ainda não seja satisfatório para as pessoas que se dedicam a ele. Essa pode representar uma busca dos professores para os anos vindouros.

A investigação sobre a história da formação institucional de professores de Matemática da UFSJ, de 2001 a 2019, não termina ao final destas páginas e, tampouco, este trabalho representa seu início. A história começou a ser registrada antes, e continuará no inexorável caminhar do tempo. Outras investigações poderão ser feitas com base nas mesmas fontes que produzimos e utilizamos, com a apresentação de outros pontos de vista, a contestação de nossas conclusões ou o direcionamento diferente do olhar.

Finalizamos com as palavras do professor Francinildo Nobre Ferreira, um dos criadores do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ, na esperança de que este trabalho contribua para a continuação da história da formação de professores de Matemática na região Campo das Vertentes de Minas Gerais e de muitas pessoas que passaram pelo curso. Pessoas que dedicaram seus esforços a ele e se empenharam em se tornarem professores de Matemática segundo a formação proporcionada naquela licenciatura.

*Além disso, é possível construir uma memória daqui, da Matemática da UFSJ. Se você pesquisar, nós não temos um quadro ou algum arquivo que conte a história desde quando o curso foi criado ou quem trabalhou nas equipes desse curso. Quando a gente entra na página do curso, consta quem são o coordenador e o vice coordenador atuais. Fora do período atual, a gente não sabe mais quem foi. Com o auxílio da História sabe quem foram os coordenadores, quem compôs as comissões, pois a memória é registrada. Quando você terminar, defender e tudo, você poderá enviar para a coordenação do curso uma cópia do trabalho para ficar registrado. Pelo menos a cada quatro anos, ou dois, acho que um panorama desses teria de ser feito. Isso seria uma coisa importante para preservar a memória como fruto do trabalho. Para além de apenas nos comparar com outras universidades, eu acho importante preservar nossa história. Embora a gente esteja no berço da história do Brasil, muitas das nossas histórias não são lembradas, não são memoriadas. Não podemos deixar a correria do tempo apagar nossa memória. Estou olhando como uma pessoa que não é da área de pesquisa, da área de História. Estou olhando como alguém da chamada Matemática Pura, mas que se relaciona com o ensino (Francinildo Nobre Ferreira).*

## 6 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas de abordagem do currículo no Novo Milênio. *In* ABRAMOWICZ, Mere; ALBUQUERQUE, Targélia S; CARVALHO M. Helena C. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. Textos e Contextos. Coleção Caminhos da Utopia, volume II. Edições Bagaço, 2006.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2004.
- ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de. **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). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- ARAÚJO, Cristiane Belo de; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O Reuni na opinião dos gestores de uma universidade pública. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, n. 3, p. 642-651, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Impactos da expansão universitária para moradores de São João del-Rei. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, n. 2, p. 420-429, 2014b.
- ARRUDA, Maria Aparecida. **Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)**. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- \_\_\_\_\_. Universidade Federal de São João del-Rei: construção de sua identidade (1909 – 2002). *In*: III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais., 2005, São João del-Rei. **Anais Eletrônicos** [...] Belo Horizonte, 2005, Disponível em: [http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/Universidade%20Federal%20de%20São%20João%20Del-Rei%20-%20Construção%20de%200sua%20identidade%20\(1909-2002\).pdf](http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/Universidade%20Federal%20de%20São%20João%20Del-Rei%20-%20Construção%20de%200sua%20identidade%20(1909-2002).pdf). Acesso em 05/09/2022.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História Ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.4, n. 1, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRÜGGER, Silvia Maria Jardim. **Minas Patriarcal: família e sociedade** (São João del-Rei, séculos XVIII e XIX). Tese (Doutorado) Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)> Acesso em 05/11/22.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em 16/12/22.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicada em 04 de março de 2002. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em 05/11/22.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em 12/12/22.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências**. Brasília, DF: Casa Civil, 1993. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18745cons.htm)> Acesso em 05/11/22.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro, 1990. Volume 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 123, 23 dez. 1986.

CAMPOS, Bruno Nascimento. **Tropas de aço: os caminhos de ferro no sul de Minas (1875/1902)**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de Ciências Sociais, Política e Jurídicas, UFSJ.

\_\_\_\_\_. Breves notícias sobre o Ensino Superior em São João del-Rei. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São João del-Rei**, São João del-Rei (MG), v. XIII, Edição comemorativa dos 40 anos do IHG (1970-2010) e dos 300 anos de São João del-Rei (1713-2013), p. 79-84, 2011.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CELLARD, André. A Análise Documental. In. POUPART, Jean. DESLAURIERS, Jean-Pierre. GROULX, Lion-H. LAPERRIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Álvaro (org.) **A Pesquisa Qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLEGIADO DO CURSO DE MATEMÁTICA. Resolução N° 01/2011/Colegiado do curso de Matemática, de 17 de novembro de 2011. **Estabelece a tabela de equivalência das unidades curriculares do currículo 2003 do curso de Matemática**. São João del Rei, MG: Coordenadoria do Curso de Matemática, 2011. Disponível em < <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/comat/r01-2011.pdf> > Acesso em 07/12/22.

CONSED. **Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros**. Brasília: CONSED/RH-GT Valorização do Magistério, 2005.

COSTA, Renata Alves. **O Colégio de Aplicação da UMG/UFMG: memórias, práticas educativas e ensino de Matemática (1954-1968)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

COSTA NETO, Cleber Dias da; GIRALDO, Victor. Disputas em um curso de formação inicial de professores de matemática: uma narrativa (im)possível. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 23, n. 8, p. 139-167, ago. 2021.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; CRISTOVÃO, Eliane Matesco; ANDRADE, Fabiana; MARCO, Fabiana Fiorezi de; FRANCHI, Regina Helena de Oliveira Lino. Panorama das Licenciaturas em Matemática em Universidades Federais e Estaduais na Região Sudeste: adequação à Resolução CNE/CP N°. 02/2015. In: ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Ana Cristina; PAULA, Enio Freire de; SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PEREIRA, Patrícia Sândalo; STORMOWSKI, Vandoir. (Org.). **A Licenciatura em matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília: SBEM Nacional, 2021, p. 176-270.

DASSIE, Bruno Alves; COSTA, David Antonio da. **História da Educação Matemática e Formação de Professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. Introdução. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História do Tempo Presente**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2014, p. 07-12.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**. v. 4, n. 1, p. 5-22, jan.-jun. 2012.



FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FERNANDES, Filipe Santos; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Metodologia de pesquisa em Educação Matemática: éticas políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. **Perspectivas da Educação Matemática**. v. 14, n. 34, 2020.

FERNANDES, Filipe Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 30 anos: sujeitos, políticas e produção de conhecimento. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. iv-xix, abr., 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FERREIRA, Ana Cristina. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a primeira licenciatura em Matemática do estado. In: FERREIRA, Ana Cristina et alii (Org.). **Histórias de formação de professores que ensinaram matemática no Brasil**. Campinas: Ilion, 2012.

FERREIRA, Ana Rafaela Correia. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de Matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FIORENTINI, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 21, n. 29, p. 43 - 70, 2008.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 307-335.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Gênero e Matemática: cadeias discursivas e produção da diferença nos artigos acadêmicos publicados no Brasil entre 2009 e 2019. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p. 19-46, abr., 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento Científico e Currículo: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GAIO SOBRINHO, Antônio. Arraial Novo de Nossa Senhora do Pilar do Rio das Mortes. In: TIRADO, Abgar Antônio Campos; GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro; SILVA, Mariluze Ferreira de Andrade e (org.). **São João del-Rei: 300 anos**. São João del-Rei: Academia de Letras de São João del-Rei, 2013, p. 135-142.

\_\_\_\_\_. **História da Educação em São João del-Rei.** São João del-Rei: Setor de Gráfica da FUNREI, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História Oral e processos de participação na cultura do escrito. In: XAVIER, Lisbânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (org.). **História da Educação no Brasil: Matrizes interpretativas, Abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI.** Vitória: EDUFES, 2011, p. 301-322.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (org.). **Pesquisa em história da educação matemática no Brasil sob o signo da pluralidade.** São Paulo: Livraria da Física, 2016.

\_\_\_\_\_. **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática.** **Alexandria,** Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 35-60, abr 2013.

\_\_\_\_\_. **A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

\_\_\_\_\_. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática,** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento.** São Paulo: Cortez, 2004, v. único, p. 151-163.

\_\_\_\_\_. História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação. **Zetetiké,** Campinas, v.11, n.19, p. 9-55, 2003.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; BARALDI, Ivete Maria. **Cartografias contemporâneas: novos estudos (historiográficos) para um mapeamento da formação e atuação do professor que ensina/ensinava matemática no Brasil.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloisa da. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema.** Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, 29).

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Oral History and Mathematics Education: Historiographical Research. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (ed.). **History of Mathematics Education**. Switzerland: Springer, 2019, p. 21-34.

\_\_\_\_\_. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (Online). Rio Claro, v. 30, n. 55, p. 424-438, 2016.

\_\_\_\_\_. Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr/2012, 2012.

\_\_\_\_\_. História da Educação Matemática: a propósito da edição temática do **BOLEMA**. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP). Rio Claro. v. 23, n. 35A, p. vii-xxvii, 2010.

GOMES, Maria Laura Magalhães; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. History of Mathematics Education in Brazil: an overview of secondary education. **The Montana Math Enthusiast**, v. 18, p. 352-384, 2021.

GOMES, Maria Laura Magalhães; BRITO, Arlete de Jesus. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do EBRAPEM. **Bolema**, Rio Claro, v. 22, n. 34, p. 105-130, 2009.

GOMES, Maria Laura Magalhães; ROQUE, Ana Catarina Cantoni. **Aspectos da construção social do currículo de um curso de Licenciatura em Matemática**. No prelo.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 2000, 2ª ed., p. 63-78.

\_\_\_\_\_. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUILARDUCI, Cláudio. A mudança da capital: representações das cidades candidatas à capital mineira. **Mal-Estar e Sociedade**, Barbacena, n. 2, p. 167-192, jun. 2009.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **A Princesa do Oeste e o mito da decadência de Minas Gerais: São João del-Rei (1831-1888)**. São Paulo: Annablume, 2002.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> > Acesso em 26/11/22.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> > Acesso em 26/11/22.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Enciclopédia dos municípios brasileiros** – Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1959.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates. **História Oral**. v. 13, n. 1, p. 9-22, jan.-jun. 2010.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher: lições de política e moral no periódico mineiro O Mentor das Brasileiras (1829-1832)**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

LEITE, Eliana Alves Pereira; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Considerações sobre lacunas decorrentes da formação oportunizada no curso de Licenciatura em Matemática no Brasil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá (MT), v. 29, p. 1-23, 2020.

LEMES, Fernando Lobo. Areia nas engrenagens do governo colonial: conflitos e motins nas minas de Goiás – História e historiografia (1727- 1739). **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 36, n. 01, p. 209-234, 2013.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, n. 39, p. 7.23, 2013.

LURIA, Alexander. **Viaggio nella mente di un uomo che nin dimenticava nulla**. Roma: Armando, 1979.

MARIN, Douglas. **Uma história da criação dos primeiros cursos de formação de professores (de Matemática) no Triângulo Mineiro - Minas Gerais**. 2019. Tese

(Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

MAXWELL, Kenneth. **A devassa da devassa** – A Inconfidência Mineira. Brasil e Portugal (1750-1808), 5a. Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELILLO, Kelly Maria de Campos Fornero Abreu de Lima. **História de práticas de ensinar-aprender Matemática do Colégio Técnico da UFMG - Coltec (1969-1997)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MELO, Júlio César de Resende. **O perfil dos alunos do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ e a atratividade da carreira docente entre eles**. TCC (Graduação em Matemática) – Coordenadoria do Curso de Matemática. Universidade Federal de São João del-Rei, 2018.

MIGUEL, Antonio. Perspectivas teóricas no interior do campo de investigação “História na Educação Matemática”. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, V, 2003. Rio Claro/SP. **Anais...** Rio Claro: SBHMat, 2003. p. 19-47.

\_\_\_\_\_. O que dizem os estudos já elaborados sobre a emergência da história da educação matemática no Brasil. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **História da educação matemática no Brasil**. São Paulo: Livraria da Física, 2014, p. 30-45.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p. 35-62, 2001.

MIGUEL, Antonio.; MIORIM, Maria Ângela; BRITO, Arlete de Jesus. History of Mathematics Education in Brazil. In: UNESCO (Org.). **Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)**. Oxford: UNESCO, 2013, v.1, p. 1-55.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu**. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2012a. Disponível em <  
[https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/PORTARIA%20NORMATIVA%20N%2021,%20DE%205%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202012%20\(Alterada%20pela%20Portaria%20n%20493-2020\).pdf](https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/PORTARIA%20NORMATIVA%20N%2021,%20DE%205%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202012%20(Alterada%20pela%20Portaria%20n%20493-2020).pdf)> Acesso em 25/11/22.

\_\_\_\_\_. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF, 2012b. Disponível em:  
[1993http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 06/11/22.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2001.

MORAIS, Christianni Cardoso. “**Para o aumento da instrução da mocidade da nossa Pátria**”: estratégias de difusão do letramento na Vila de São João del-Rei (1824-1831). Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

MOREIRA, Artur Cláudio da Costa. São João del-Rei: 300 anos de elevação à categoria de Vila. In: TIRADO, Abgar Antônio Campos; GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro; SILVA, Mariluze Ferreira de Andrade e (org.). **São João del-Rei: 300 ano**. São João del-Rei: Academia de Letras de São João del-Rei, 2013, p. 127-130.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti; FERREIRA, Ana Cristina. A Formação Matemática do Professor da Educação Básica: das Concepções Historicamente Dominantes às Possibilidades Alternativas Atuais. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande (MS), v. 14, n. 35, p. 1-29, 2021.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez., 2012.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na Escola Básica**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MOREL, M. **O período das regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MUELLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In: PÔRTO JÚNIOR, Gilson (org.). **História do Tempo Presente**. Bauru, Edusc, 2007, p. 17-30.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, nº 3, p. 109-116, 2004.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: práticas e representações. **Educação em foco**. (UFJS. Juiz de Fora. Impresso), v. 7, n. 2, p. 9-25, 2003.

OLIVEIRA, Viviane Cristina Almada de; SANTOS, Jéssica Nascimento dos; RODRIGUES, Rebeca Ramona Dias. Sentidos do PIBID para/na Formação de Professores de Matemática. **JIEEM**, Londrina (PR), v.12, n.3, p. 334-344, 2019.

OLIVEIRA, Maximiliano Colper Soares de. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores**: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João del-Rei. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba (SC), v. 43, n. esp, p. 47 - 76, dez 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 1996

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. **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**. 2016. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de; SOUTO, Romélia Mara Alves. Um estudo sobre o papel das atividades curriculares de cunho acadêmico-científico-cultural na elevação do capital cultural dos alunos ingressantes na licenciatura em matemática da UFSJ. In: XI Congresso de Produção Científica da UFSJ, 2013, São João del-Rei. **Anais... XI Congresso de Produção Científica**, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **The death of Luigi Trastulli and other stories – form and meaning in oral history**. New York: State University of New York Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RICÉUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RIOS, Diogo Geraldo. **Trajetória religiosa e profissional do Prof. Jordano Noordermeer**. 2008. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Matemática) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del-Rei, 2008.

ROMEIRO, Adriana. **Paulistas e emboabas no coração das Minas: ideias, práticas e imaginário político no século XVIII**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROQUE, Ana Catarina Cantoni. **A formação de professores de Matemática no curso do MIT/UNIVALE: marginalidade, protagonismo e extinção (Minas Gerais, 1968-2012)**. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, 2019.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento: Seis ensaios da história das ideias**. São Paulo. Editora UNESP. 2010.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 93-102.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013, p. 16-37.

SANTOS, Welber Luiz dos. **A estrada de ferro Oeste de Minas: São João del-Rei (1877-1898)**. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Ufop.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**, 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Jaqueline Luciana da. **Necessidades em Saúde entre as microrregiões do Estado de Minas Gerais**. 38f. Monografia (Graduação) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SILVA, Delano Moody Simões; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 20, 2018.

SILVA, Suelen Sabrina. **Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da licenciatura em matemática que participaram do Pibid durante a formação inicial**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto. 2013.

SILVA, Maria Célia Leme da; PINTO, Thiago Pedro. **História da Educação Matemática e Formação de Professores: aproximações possíveis**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro (SP), n. 14, p. 66-91, 2000.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out./dez., 2016.

\_\_\_\_\_. História na Educação Matemática – um estudo sobre trabalhos publicados no Brasil nos últimos cinco anos. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35B, p. 515-536, 2010.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Aripe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. **Pró-Posições**, Unicamp, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2013.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Um estudo sobre o papel das atividades curriculares de cunho acadêmico-científico-cultural na elevação do capital cultural dos alunos ingressantes na licenciatura em matemática da UFSJ. In: XI Congresso de Produção Científica da UFSJ, 2013, **Anais...** São João del-Rei, 2013b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. O significado da indisciplina e suas relações com o fracasso escolar em Matemática na visão de professores da escola básica. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, X, 2010. Salvador. X ENEM - Educação Matemática, Cultura e Diversidade - Anais... Salvador, 2010.

SOUTO, Romélia Mara Alves; SILVA, Sandra Ferreira da. Anníbal Marques da Costa e a “Matemática em versos e prosas” – histórias da Matemática na São João del-Rei do início do século XX. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 219-234, 2011.



SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso** - Enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/ Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 3-41, jan-mar/2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 14, p. 61-88, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, **Relatório de Gestão – 2019**, São João del-Rei, MG, 2020. Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pplan/Relatorio%20Gestao%202019.pdf>. Acesso em 08/10/22,

\_\_\_\_\_. **UFSJ em Números – 2016 - 2019**, São João del-Rei, MG, 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014 - 2018**, São João del-Rei, MG, 2014. Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/dplag/PDI%20VERSAO%202014.pdf>. Acesso em 08/10/22.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso: Matemática Licenciatura presencial campus Santo Antônio**, São João del-Rei, MG, 2011. Disponível em <[https://ufsj.edu.br/comat\\_lic/projetos\\_pedagogicos.php](https://ufsj.edu.br/comat_lic/projetos_pedagogicos.php)>. Acesso em 09/12/22.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, São João del-Rei, MG, 2003. Disponível em <[https://ufsj.edu.br/comat\\_lic/projetos\\_pedagogicos.php](https://ufsj.edu.br/comat_lic/projetos_pedagogicos.php)>. Acesso em 09/12/22.

\_\_\_\_\_, **Relatório de Gestão 1998 – 2003**, São João del-Rei, MG, 2003.

VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). **História da educação matemática no Brasil**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

\_\_\_\_\_. Quem somos nós, professores de Matemática?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, 2008.

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS. **Relatório Parcial de Autoavaliação**, Barbacena/Juiz de Fora, MG, 2014. Disponível em <<https://www.unipacjf.com.br/images/arquivos/rel-parcial-ai-2013-unipac.pdf>>. Acesso em 26/11/22.

VASCONCELOS, Diogo de. **História antiga das Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

VEIGA, José Pedro Xavier da. **Efemérides mineiras**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

VISCARDI, Cláudia Maria Riberiro. A capital controversa. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, v. 43, n. 2, p. 28-43, 2007, jul./dez.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM  
EDUCAÇÃO

PAULO HENRIQUE APIPE AVELAR DE PAIVA

UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL-REI (2001-2019)

VOLUME II

Belo Horizonte  
2023

PAULO HENRIQUE APIPE AVELAR DE PAIVA

UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL-REI (2001-2019)

VOLUME II

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Laura Magalhães Gomes

Belo Horizonte  
2023

P149h  
T

Paiva, Paulo Henrique Apipe Avelar de, 1988-

Uma história da formação de professores no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (2001-2019) [manuscrito] / Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva. - Belo Horizonte, 2023.

2 v. [234, 478 f.] : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Laura Magalhães Gomes.

Bibliografia: f. 222-234.

Apêndices: v. 2 [f. 241-457].

Anexos: v. 2 [f. 458-478].

1. Universidade Federal de São João del-Rei -- Professores -- Formação -- História -- Teses. 2. Universidade do Estado da Bahia -- Licenciatura -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação -- História -- Teses. 5. Professores -- Formação -- História -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Minas Gerais -- Teses. 7. Professores -- Formação -- São João Del Rei (MG) -- Teses. 8. Matemática -- Licenciatura -- História -- Séc. XXI -- Teses. 9. Matemática -- Estudo e ensino -- História -- Séc. XXI -- Teses. 10. Professores de matemática -- Formação -- História -- Teses. 11. História oral -- Teses. 12. São João Del Rei (MG) -- Educação -- História -- Teses. 13. Minas Gerais -- Educação -- História -- Séc. XXI -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria Laura Magalhães, 1955-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

## SUMÁRIO – VOLUME I

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 CONCEITOS, METODOLOGIA, FONTES E PROCEDIMENTOS: O CAMINHO DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
1.1 História do Tempo Presente.....	30
1.2 História da Educação Matemática no Brasil: a constituição de um ramo de pesquisa 34	
1.3 Memória.....	37
1.4 História Oral e História Oral em Educação Matemática .....	40
1.5 O caminho percorrido inicialmente .....	47
1.6 No meio do caminho tinha uma pandemia .....	50
<b>2 A CIDADE DE SÃO JOÃO DEL-REI E A FORMAÇÃO LOCAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>59</b>
2.1 Do arraial à sede da comarca .....	60
2.2 São João del-Rei na Guerra dos Emboabas e na Conjuração Mineira.....	62
2.3 O município de São João del-Rei a partir do século XIX e a Estrada de Ferro Oeste de Minas.....	65
2.4 São João del-Rei atualmente no estado de Minas Gerais .....	74
2.5 Um breve histórico da educação sanjoanense e da formação local de professores ...	77
2.6 Do Colégio Santo Antônio à UFSJ .....	79
<b>3 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSJ.....</b>	<b>96</b>
3.1 A criação do curso .....	96
3.2 Fases da Licenciatura em Matemática da UFSJ .....	105
3.2.1 A fase inicial: a existência na resistência .....	106
3.2.2 A fase de reformulação: os benefícios trazidos pelo Reuni .....	116
3.2.3 A fase de consolidação: um curso em busca de identidade.....	120
3.3 O perfil dos professores .....	127
3.3.1 Educação Matemática versus Matemática: disputa pelo espaço de formação de professores.....	133
3.3.2 As professoras da Educação Matemática .....	140
3.4 Entre ônibus e transformações, o perfil dos alunos .....	146
3.4.1 Dificuldades características do corpo discente.....	156

<b>4 OS PERCURSOS CURRICULARES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSJ.....</b>	<b>161</b>
4.1 A matriz curricular de 2003 .....	163
4.2 A matriz curricular de 2011 .....	178
4.3 A matriz curricular de 2019 .....	191
4.4 Atividades além da matriz curricular .....	200
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>212</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>

## SUMÁRIO – VOLUME II

<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE B – Textualização das entrevistas.....</b>	<b>243</b>
Textualização da entrevista Professor José do Carmo Toledo.....	243
Textualização da entrevista com a professora Romélia Mara Alves Souto.....	257
Textualização da entrevista com o professor Francinildo Nobre Ferreira.....	278
Textualização da entrevista com a professora Flávia Cristina Figueiredo Coura.....	289
Textualização da entrevista com a professora Viviane Cristina Almada de Oliveira.....	306
Textualização da entrevista com a professora Fabíola de Oliveira Miranda.....	327
Textualização da entrevista com o professor Marco Túlio Raposo.....	335
Textualização da entrevista com os discentes da primeira turma da licenciatura em Matemática da UFSJ Alessandra Olinda de Carvalho Cunha, Ana Paula da Silva, Antônia Beatriz de Oliveira Silva, Danielli Vilela Santos de Faria, Diogo Geraldo Rios, Eduardo Augusto de Andrade e Francilene Barbosa dos Santos Silva. ....	362
Textualização da entrevista com a professora e ex-aluna Gheyza Ferreira da Silva.....	376
Textualização da entrevista com a egressa Neila Mara Gomes de Oliveira.....	389
Textualização da entrevista com o professor e ex-aluno Gustavo Terra Bastos.....	401
Textualização da entrevista com a egressa Flávia Moraes Simões.....	408
Textualização da entrevista com o egresso Júlio César de Resende Melo.....	421
Textualização da entrevista com o egresso Walter Luís Moura Silva.....	434
Textualização da entrevista com a egressa Keityelle dos Santos Carvalho.....	447
<b>APÊNDICE C – Modelo de carta para submissão das textualizações à aprovação dos entrevistados.....</b>	<b>456</b>
<b>APÊNDICE D – Modelo de carta de cessão de direitos .....</b>	<b>457</b>
<b>ANEXOS – Cartas de cessão .....</b>	<b>458</b>



## APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

### Formação

- Básica – local, período, instituição
- Universitária – local, período, instituição
- Posterior à universitária – local, período, instituição, tema estudado (se pós-graduação)

### Atuação

- Níveis
  - Ensino Fundamental
  - Ensino Médio
  - Ensino Superior
  - Pós-graduação
- Locais
  - Esferas de atuação
- Cursos
- Disciplinas
  - Além da Matemática
  - Principais experiências
- Ingresso na UFSJ
  - Cargos
    - Função
    - Período de ocupação
    - Descrição da atividade
    - Contribuições para a formação de professores/ensino de Matemática

### O curso de Matemática da UFSJ

- Objetivos (formação para lecionar na educação básica)
- A instalação, o início (vinculado à criação de outros cursos da área de exatas e de pedagogia para aproveitamento do quadro de professores?)
- Concorrência/Vestibular
- Estrutura curricular
  - Disciplinas específicas
  - Disciplinas pedagógicas
  - Outras atividades de formação ou apenas aulas
  - Horário das aulas / atividades
- Biblioteca
  - Bibliografia
- Corpo docente do curso de Matemática da UFSJ
  - Formação, origem, tempo de atuação
  - Tipo de vinculação (efetivo, substituto, dedicação exclusiva)
  - Pesquisa
  - Produção matemática/ensino de matemática do corpo docente
  - Relação com outras instituições
- Corpo discente
  - Origem
  - Campo de atuação; Campo de trabalho
  - Continuidade em pós-graduação, pesquisa

- Corpo técnico do curso
  - Cargo ocupado
  - A comunicação com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen)
  - Funcionários
  - Tipos de técnicos diretamente ligados à licenciatura
- Uma análise
  - Se aluno, como percebe o curso que o formou
  - Se professor de ensino superior, como percebe o curso no qual atuou
  - Se aluno e professor de nível superior, como percebe o curso que o formou e o curso no qual atuou, seja na mesma instituição ou não (diferenças, objetivos, estrutura)
  - Se desempenhou função administrativa (professores em função administrativa e funcionários técnicos administrativos), como percebe o curso em sua estrutura de funcionamento
  - Influências de outras instituições ou de algum teórico ou professor renomado
  - Da criação do curso em São João del-Rei, MG
  - Importância histórica do local para instalação da instituição
  - Desenvolvimento regional, as condições para instalação do curso, a relação entre os professores (percepção de quem já era do lugar, de quem chegou e ficou, ou ainda, que chegou e foi embora)

## APÊNDICE B – Textualização das entrevistas

### Textualização da entrevista Professor José do Carmo Toledo

Data da entrevista: 13/07/2015



*Professor do Departamento de Matemática da UFSJ desde 1990, o professor Toledo passou toda a década de 1990 lecionando na Funrei. Entre cargos no conselho da Fundação, chefia de departamento e projetos distintos com alunos, para além das aulas, o professor foi um dos signatários do projeto do primeiro curso de Matemática e contou como se deu esse movimento.*

*Nosso contato se iniciou durante a graduação, pelos idos de 2009, embora ele tenha sido mencionado por outros participantes também. Após a troca de alguns e-mails e um encontro, fui recebido em sua casa, em junho de 2015, e conversamos por cinquenta e cinco minutos. Após a entrevista, como uma “mineirice” de costume, tomamos café, conversando um pouco mais sobre outros assuntos dos tempos de Funrei e UFSJ.*

*Após a conferência, o professor nos autorizou a publicar a versão de sua narrativa que segue abaixo. José do Carmo Toledo faleceu no dia 17 de setembro de 2017, enquanto ainda ocupava o cargo de professor titular do Departamento de Matemática da UFSJ. Concedeu-nos esta entrevista, originalmente, para a pesquisa conduzida por ocasião do curso de Mestrado (PAIVA, 2016) quando investigamos a formação de professores de Matemática do curso de Ciências da então Funrei.*

\* \* \*

Sou o professor José do Carmo Toledo, ex-professor do curso de Ciências da Funrei, e para começar falando da minha trajetória, um detalhe da minha formação básica, que tem a ver com a minha vida pessoal, é que eu tive que me mudar da minha cidade natal para fazer o antigo científico, que hoje é chamado de Ensino Médio. Eu morava numa cidade chamada Guiricema<sup>127</sup>, em Minas Gerais, que é perto de Viçosa<sup>128</sup>, e com quatorze anos de idade eu tive que sair da minha cidade natal para poder fazer o Ensino Médio na cidade de Viçosa.

Com isso, eu acabei tendo um vínculo com a cidade de Viçosa e, portanto, acabei fazendo a minha graduação na cidade mesmo, na Universidade Federal de Viçosa<sup>129</sup>. Eu passei no vestibular para o curso de Ciências em 1982, mas algum tempo depois eles criaram a Licenciatura em Matemática. Me transferi para essa licenciatura. Algum tempo depois, criaram também o Bacharelado em Matemática, o que me fez conseguir obter, portanto, o título de licenciado e bacharel em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa, em 1987. Agosto

<sup>127</sup> Cidade da Zona da Mata mineira, a 285 km de Belo Horizonte.

<sup>128</sup> Uma cidade situada também na Zona da Mata mineira, que dista 230 km da capital.

<sup>129</sup> UFV

de 1987 é quando eu me formei, não no curso de Ciências. Eu já saí com o título de licenciado e bacharel em Matemática. Encerrei meu vínculo com o curso de Ciências quando eu me transferei para o de Matemática.

Imediatamente após a minha formatura em agosto de 1987, eu me senti perdido sobre o que fazer com o meu diploma, pois não encontrava vaga em nenhuma escola estadual para ser professor; por isso fiquei, de agosto até novembro, sem saber o que fazer. Eu estava meio cansado do curso, porque ele foi bastante puxado – fiz a licenciatura e o bacharelado juntos, mas aí surgiu a oportunidade de eu fazer um curso de verão, em janeiro de 1988, na Universidade de Brasília (UnB). Esse curso de verão na UnB funcionava, na época, como se fosse um exame de seleção para entrada no mestrado. Quem se saía bem nesse curso de verão era automaticamente aceito para o curso de mestrado. A gente se matriculava em duas matérias – no meu caso eu fiz Álgebra Linear e Análise. Como eu me saí bem, então fui automaticamente aceito para o curso de mestrado em Matemática Pura em 1988. Terminei o mestrado em dezembro de 1990.

No dia seguinte ao término do mestrado, eu já fui chamado para assumir meu cargo de professor aqui no Departamento de Matemática<sup>130</sup> da Universidade de São João del-Rei, que ainda se chamava Funrei, Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei. Comecei o meu trabalho profissional um dia depois de terminar o mestrado.

O Departamento de Matemática, em 1990, era apenas um departamento de apoio aos cursos da universidade. Os cursos que precisavam de Matemática, Estatística e Ciência da Computação buscavam os profissionais do departamento. Então eu era apenas um profissional no departamento que servia para dar aulas de Matemática superior nos diversos cursos que existiam, os quais não eram muitos. No total, eram cinco no *campus* Santo Antônio e uns quatro no *campus* Dom Bosco. O meu trabalho, de 1990 até 2001, foi apenas de um professor no departamento de apoio à universidade. Além disso, a única coisa que eu fui, foi chefe do departamento e membro do Conselho Superior da Instituição. Tive cargos que não tinham a ver com a administração direta de curso nenhum. Eu fui membro do Conselho Superior, que se chamava Condes, da Funrei, e depois fui chefe de departamento.

Em 2002, quando começou a primeira turma do curso de Matemática, é que o meu trabalho passou a ser de formador de professores. Eu já vinha fazendo o trabalho de formação

---

<sup>130</sup> Demat, que à época era chamado de “Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação”. Contudo, com o advento de novos cursos na UFSJ, foi criado o Departamento de Ciência da Computação (DCOMP) que passou a lotar professores das áreas de informática e a gerir seu próprio curso, o que levou ao desuso do termo Ciência da Computação vinculado ao Departamento de Matemática e Estatística da UFSJ.

de professores no curso de Ciências, porém de Matemática mesmo, somente a partir de 2002. O doutorado surgiu justamente nesse período em que a gente acabava de criar a Licenciatura em Matemática. Em 2002, a primeira turma começou, se eu não me engano, e em 2004 eu já sentia necessidade de me aprofundar nos estudos, pois finalmente na minha trajetória profissional eu sentia a necessidade pessoal e profissional de me qualificar mais, justamente por eu ter pegado uma disciplina de História da Matemática e não ter, até então, nenhum tipo de formação na área – a minha graduação e o meu mestrado foram em Matemática Pura. Eu não tinha uma leitura de Educação Matemática suficiente para me dar uma tranquilidade no curso. A partir do momento em que eu lecionei História da Matemática, eu percebi que precisava me qualificar na área de Educação Matemática. Até então, como membro de um departamento de apoio, eu não senti essa necessidade, e por isso fui cuidar de outras coisas da minha vida pessoal. Deixei um pouco de lado a minha formação acadêmica.

Em 2004, eu me preparei para fazer a seleção, entrei no curso de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro e comecei uma pesquisa em História da Matemática. Dediquei minha pesquisa à área específica de História da Matemática, para contar uma parte da história da Análise no Brasil enquanto área de pesquisa e disciplina Análise. Como é que a área de Análise chegou ao Brasil, quem foram os atores que ajudaram a institucionalizar a área no país, afinal hoje nós temos excelência na área, temos excelentes pesquisadores de renome internacional. Precisava de alguém contar essa história. Nós não chegamos a esse patamar no Brasil à toa. Desse modo, eu fui convocado pelo meu orientador a escrever uma parte da historiografia da história da Análise no Brasil.

Na Funrei não havia qualquer disciplina reservada exclusivamente para mim ou para qualquer outro professor do Demat. O que havia é que boa parte dos professores do departamento, por serem matemáticos, não tinham o menor interesse em se dedicar às disciplinas da área pedagógica do curso. Sobravam disciplinas da área de Didática, História da Matemática, Projetos de Ensino... disciplinas pedagógicas no geral, geralmente para as pessoas que pessoalmente se interessavam pelo tema, porque o departamento ainda não tinha profissionais especificamente formados em Educação Matemática.

Alguns anos depois, veio gente já com mestrado em Educação Matemática, mas no início, não. Assim, as disciplinas pedagógicas ficavam para aqueles que devotamente se lançavam como atuantes na área. Daí, justamente, foi a minha necessidade de fazer meu doutorado nessa área de Educação Matemática, porque eu era uma das pessoas que tinha uma sensibilidade para as questões pedagógicas e de formação de professor, mas não me sentia muito à vontade porque também era, como a maioria dos meus colegas, matemático de

formação. Nesse sentido, a rotatividade nas disciplinas pedagógicas não era muito grande não. Poucos eram aqueles que se interessavam por elas.

Aliás, diga-se de passagem, até hoje é assim, ainda que um pouco melhor, porque já existe a área de Educação Matemática no Departamento e a gente consegue, a duras penas, fazer concurso exigindo formação em Educação Matemática. Hoje, pelo menos, fica mais fácil, porque as pessoas têm formação, fazem concurso e elas próprias começam a se responsabilizar pela área de Educação Matemática. Mas sempre a duras penas mesmo, porque há muita resistência ainda à área de Educação Matemática enquanto campo independente de pesquisa. Há uma resistência muito grande. Ainda hoje, quando acontece, por algum motivo, algum problema na quantidade de professores, os matemáticos não assumem matérias da Educação Matemática e fica uma confusão. É sempre um momento de instabilidade quando falta professor para a área de Educação Matemática. Ninguém quer pegar, ninguém acha que tem condições e a desculpa de que é matemático e matemático não tem nada a ver com formação de professor é usada. Na minha visão, é um absurdo, porque se não forem os matemáticos os formadores de futuros professores de Matemática, quem serão?

Quanto à formação de professores de Matemática, eu sou um dos signatários do projeto do primeiro curso de Licenciatura em Matemática da UFSJ em 2001. Eu fui um daqueles sonhadores de que a gente tivesse o curso de Matemática na instituição, então eu peguei para mim a possibilidade de ajudar a escrever, efetivamente, o projeto.

Entre as minhas motivações pessoais para criar um curso de Matemática, quando a gente ia lecionar no curso de Ciências, mais uma vez a gente era tido como alguém que foi lá lecionar uma matéria que a grade do curso de Ciências pedia. Se precisava de professor de Cálculo I para o curso de Ciências, então a gente ia lá, por exemplo. A gente ficava meio sem a responsabilidade na formação do matemático lá dentro, embora a gente soubesse que no final, com o diploma de Ciências, poderiam se habilitar a dar aula de Matemática. A gente não se sentia partícipe na formação desses profissionais, meio coadjuvante. Então eu, pessoalmente, pela vocação que eu tinha, pelo interesse que eu tinha em trabalhar com formação de professores de Matemática, comecei a pensar que a gente precisava de criar o curso de Matemática específico, até mesmo para que as pessoas que não gostavam de Ciências e queriam fazer Matemática não precisassem ir para determinadas faculdades particulares da região ou então ir para outras instituições públicas que já tinham o curso de Matemática.

Na região, a gente notava que a maioria das pessoas que queriam se formar em Matemática especificamente, ia para determinadas faculdades particulares que, sem citar nome, a gente não concordava com a formação que oferecia. Devido a isso, a gente começou a

perceber que a universidade federal devia ter a responsabilidade pela formação na região, que não podíamos deixar na mão só da iniciativa privada que, segundo nossa visão, não está fazendo um bom trabalho. Então essa foi outra motivação, além da de criar um ambiente para a gente poder se sentir mais à vontade para falar de formação de professor de Matemática, porque, no curso de Ciências, a gente ficava meio perdido nesse contexto. E, sinceramente, na minha motivação pessoal, era a responsabilidade que eu sentia, como servidor público federal, de ajudar a região de São João del-Rei a formar matemáticos mais bem formados. O tipo de formação antes que a gente se mobilizasse era curso de fim de semana, em que o aluno às vezes fazia uma atividade no mês e voltava no mês seguinte. Eram coisas muito estanques, era uma formação que eu considerava meio estanque. Em resumo, eu ajudei a criar com mais essa motivação: vamos ajudar a região a formar mais professores de Matemática mesmo.

No curso de Ciências eu lecionei desde o meu primeiro ano na Funrei. No primeiro semestre não, porque eu já cheguei com as disciplinas divididas. Logo, eu peguei o que sobrou para o professor que ia ser contratado. No primeiro semestre, eu dei aula na Administração e na Economia. A partir daí, não me lembro exatamente de datas, mas a partir do segundo semestre, eu já me vi envolvido com o curso de Ciências também. E ali fui bastante atuante durante muito tempo.

Eu não me lembro especificamente semestre por semestre, mas eu me lembro que, dada a minha sensibilidade para as questões pedagógicas, eu gostava muito de lecionar no curso de Ciências. Na época, eu sentia nas Engenharias um interesse apenas pela questão ferramental da Matemática e me sentia meio sem graça nesse ambiente, coisa que atualmente é o contrário. Atualmente, eu estou me dedicando muito aos cursos de Engenharia, me sentindo bastante motivado a trabalhar com os cursos de Engenharia. Até em curso de Artes eu estou dando aula de Matemática elementar, no curso de Artes Aplicadas. Mas, na época, uma motivação forte que eu tinha era o fato de que, naquele ambiente, pelo menos, se falava de formação de professor e era uma coisa que eu gostava, que eu achava importante para a instituição e para a região. Como eu gostava muito, sempre que eu podia escolher, eu escolhia as matérias do curso de Ciências.

Do que eu posso me lembrar, quanto à finalidade do curso de Ciências, era de um curso cuja grade curricular envolvia um pouco de cada disciplina. Um pouco de Biologia, de Química, de Matemática e de Física. Os próprios alunos, às vezes, reclamavam que eles acabavam não sabendo nem uma coisa, nem outra. Eles tinham um pouquinho de cada coisa e não se sentiam bem para fazer um mestrado na área de preferência, porque eles ficavam com um pouco de cada coisa e muito perdidos profissionalmente. Eu acho até que esse foi um dos motivos que, aos

poucos, foi minando a existência do curso de Ciências na instituição. Os professores do DCNAT<sup>131</sup>, que eram os responsáveis pelo curso de Ciências, também sentiam dificuldade de cativar os seus alunos para determinadas áreas, porque eles ficavam tímidos nas suas formações. O estudante não assumia: “Ah! Eu gosto de Biologia”. E se dedicava à Biologia. Não tinha como fazer isso. Ele tinha que fazer determinadas matérias de Química, de Física, de Biologia e de Matemática caso quisesse se formar.

A propósito, eu lecionei Fundamentos de Matemática I, Fundamentos de Matemática II e por aí vai. Eram matérias mais de fundamentos, em que não era possível conseguir aprofundar uma Matemática superior. Ficava muito no contexto da Matemática elementar. Outra das disciplinas era Cálculo I, e uma outra, Cálculo II. Eu não me lembro quantos cálculos havia. Mas, no geral, a grade curricular de Matemática era muito baseada em fundamentos de Matemática elementar. Aquela coleção do Gelson Iezzi<sup>132</sup> era muito usada como referência porque ela atendia bem a parte bibliográfica das Matemáticas que existiam.

Eu não me lembro quais outros livros, além do Gelson Iezzi, a gente usava. Era predominantemente Gelson Iezzi e existia uma cultura bastante forte naquela década de 1990 de “cuspe e giz”. Escrevíamos muito no quadro para justamente o aluno ter uma fonte de estudar em casa. Eu mesmo, pessoalmente, gastava uma energia enorme escrevendo a matéria. Definição, exemplo, exercício, demonstração de teorema. Deixava os alunos copiarem, apagava o quadro e deixava os alunos copiarem novamente antes de apagar o quadro... era uma rotina de valorização do momento de sala de aula, porque a bibliografia não era muito forte.

Os poucos livros que havia na biblioteca do *campus* Dom Bosco, onde funcionava o curso de Ciências, atendiam às necessidades do curso na área de Matemática enquanto as disciplinas eram elementares. Aos poucos foram chegando novas bibliografias, foram sendo comprados novos livros para a biblioteca. A gente se sente até bastante responsável por esse enriquecimento da biblioteca dado que, à época, chegaram para a instituição muitos professores novos, recém-saídos de mestrados, e a gente trouxe uma boa energia para a instituição. Por outro lado, se dependesse de uma formação específica em Matemática, a história seria outra. Livros de Equações Diferenciais, de Análise, de Álgebra Linear eram poucos.

É até interessante lembrar disso, porque justamente essas matérias de fundamentos nos deixavam, como matemáticos, muito amarrados na profissionalização daqueles alunos para a Matemática; penso que ficar trabalhando apenas com fundamentos de Matemática não leva

---

<sup>131</sup> Departamento de Ciências Naturais da UFSJ, que abriga as áreas de Física, Química e Biologia.

<sup>132</sup> Referência geral para a coleção: “IEZZI, Gelson. **Fundamentos de matemática elementar**. São Paulo: Atual, 1979”. A coleção possui onze volumes na atual versão de 2013.



ninguém a ser profissional em Matemática. Não havia um curso de Análise, não havia Álgebra Linear mais pesada, nem Equações Diferenciais – esta talvez como um dos tópicos, em um dos Cálculos. Era muito elementar mesmo a Matemática que existia no curso de Ciências, até onde eu entendo.

Já as disciplinas pedagógicas, nós do Demat não lecionávamos. O Demat ainda não era enxergado como um departamento que tinha profissionais de Educação Matemática. Na verdade, não havia profissional de Educação Matemática ainda. A gente nem ouvia muito dizer dessa área. Na década de 90 eram poucos os cursos, um ou dois cursos de mestrado em Educação Matemática. Quem ficava incumbido da parte pedagógica era o Departamento de Educação<sup>133</sup> que, assim como a Matemática, oferecia professores para dar as disciplinas de Matemática do curso de Ciências, contribuía com os docentes que iam lecionar as partes pedagógicas. Ninguém conversava com ninguém. O pessoal da Pedagogia dava Didática ao jeito deles, sem nenhuma conversa com o professor de Matemática, que também não conversava com o professor de Biologia, e assim por diante. Cada um cumpria sua tabela. Cada departamento mandava o seu profissional para lecionar no curso. Era meio assim: um curso de muitos donos, apesar de ter sido criado pelo DCNAT.

A gente achava que o Deced era muito generalista, porque eles eram chamados para formar cientistas que gostavam de Química, de Biologia, de Física e Matemática. O pedagogo também se sentia muito perdido no curso de Didática, por exemplo. Eu acredito que o próprio curso de Pedagogia gostou muito desse desmembramento.

O curso ser noturno era outra coisa que atrapalhava, de algum modo, o fomento às atividades para além da sala da aula. Era muito difícil conquistar um aluno para fazer pesquisa. Além disso, a maioria dos alunos tinha já algum vínculo de trabalho. O curso só funcionava à noite porque eu acho que se funcionasse de dia, não teria alunos. Era um curso em que as pessoas trabalhavam. Muitos até já trabalhavam como docentes, já eram professores de escola pública e vinham atrás do diploma. Na época, ainda era bastante raro ser credenciado para dar aula de Matemática. Quem tinha Licenciatura em Ciências podia assumir Matemática no Ensino Fundamental. Quem não podia ir para essas faculdades particulares fazer Matemática vinha para a Funrei fazer Ciências para poder manter-se no emprego que já tinha.

Na década de 1990 não havia muito essa história de professor substituto na universidade. Eram professores efetivos. Aposentava um, fazia o concurso para o lugar daquele. Acho que a coisa era mais séria do que é hoje, quando se esconde muito, as responsabilidades não são

---

<sup>133</sup> Departamento de Ciências da Educação (Deced)

assumidas quando se permitem muitos concursos para substitutos. Afinal, o substituto é aquele professor que, enquanto a gente não pode fazer o concurso para efetivo, fica trabalhando. Esse é um tapa-buraco que na década de 90 não havia. Tínhamos sempre os concursos para efetivos, preenchia-se a vaga e o perfil era: matemático. Vinham para cá matemáticos. Só mesmo dos anos 2000 em diante, através da criação do curso de Matemática, é que a gente começou a trazer uma visão de Educação Matemática para o departamento. Antes eram apenas especialistas em Matemática, não em Educação Matemática.

Os concursos sempre atraíam muita gente. Eu mesmo sou um daqueles que, embora seja mineiro, vim da UnB, lá de Brasília, quando surgiu o concurso. Aqui houve uma particularidade muito forte na década de 90. Como a criação da Funrei tinha sido em 1987, em 1990, quando eu cheguei, a instituição tinha apenas três anos. Isso fez aparecer muita vaga ainda a ser preenchida porque, quando foi criada, a quantidade de professores que foram incorporados à Funrei não era suficiente para a demanda. E, apesar das medidas de contenção de gastos na gestão do Collor em 90, que acabou não abrindo novos concursos, abriu-se exceção para a Funrei porque ela tinha sido recentemente federalizada. Isso chamou a atenção no Brasil todo, porque não havia concurso nas federais no ano de 1990 especificamente. A Funrei sempre tinha. Isso foi chamando a atenção. Vieram dois colegas meus do mestrado em Brasília antes de mim, fizeram o concurso, mandaram o edital para a gente lá em Brasília e um chamou o outro, que chamava mais um... mas tudo nesse mundo do matemático puro. Era essa a característica do Demat naquela década de 1990.

Mesmo assim, o Demat contava com professores mais antigos. Alguns professores que foram incorporados por causa da federalização em 1987. Eles não fizeram concurso. São professores que trabalhavam na faculdade particular, ou a Dom Bosco ou a Fundação Municipal – a Fundação Municipal que tinha os cursos de Engenharia e Economia. Muitos professores foram incorporados automaticamente sem concurso, que era mais uma dificuldade. Professores de várias áreas distintas compunham o Demat. Havia, por exemplo, um pedagogo responsável por Matemática, um pedagogo que era do Departamento de Matemática sem nenhuma condição de ser matemático lá dentro. Eu lembro desse professor específico, ele pegava sempre Desenho Geométrico e ficava sempre nessa disciplina para ter o que fazer no departamento. Era um departamento bem misturado no início, mas depois foi ficando mais matemático, com a cara do matemático puro que acabou de fazer mestrado em Matemática. Isso começou a ficar muito forte de 1992 em diante.

Devido a essa incipiência, a produção do copo docente nessa época, em termos de pesquisa e extensão, era muito baixa. A gente se dedicava mais às atividades de ensino. Eu,

particularmente, dediquei a minha vida inteira à parte de ensino, que era uma vocação minha. A gente não tinha muito ambiente, a instituição não tinha uma cultura de pesquisa na área de Matemática, o que fazia com que a gente se sentisse muito isolado. Cada um foi buscando nas suas motivações pessoais fazer suas pesquisas. Tanto é que depois, ao longo da década de 1990, professores foram saindo para fazer o doutorado em Matemática Pura por conta própria, porque se dedicaram, estudaram sozinhos e se prepararam para um doutorado em Matemática Pura. Mas, no início, pesquisa não era o grande forte do departamento, não.

Uma coisa que dificultou muito o próprio curso de Ciências se tornar forte foi também a formação que o corpo docente tinha no início dele. Aos poucos é que estavam chegando profissionais com especialidade. Então, o início do curso de Ciências não foi fácil também pela própria formação dos docentes. Não era apenas por causa do alunado. Havia um alunado que, em sua maioria, era considerado fraco, alunos que não tinham uma grande facilidade acadêmica, mas também o curso andou a duras penas também pelo próprio corpo docente que tinha. Às vezes, o curso tem um excelente corpo docente e o alunado é que tem uma formação ruim em geral. Mas no, caso do curso de Ciências, tanto o alunado quanto o professorado era meio mesclado. Aos poucos essas especializações foram aparecendo. Tanto o aluno se interessar em se especializar, quanto o próprio professor do curso vir mais especializado ou buscar especialização maior.

Parcerias com outras instituições, portanto, não eram muito fáceis de fazer também. Acho que nem existia muito interesse, muito por causa daquilo que citei, que o Departamento de Matemática, no seu início da década de 90, era um departamento de apoio da instituição e a gente não se sentia profissional em Matemática. Tinha um emprego de professor de Matemática. Depois foi melhorando, melhorando, as pessoas começaram a se interessar particularmente em fazer doutorado e a visão mais profissional da área começou a chegar. Na minha visão, esse próprio interesse pessoal dos profissionais foi profissionalizando a Matemática a ponto de a gente falar assim: “precisamos de criar um Curso de Matemática”. Não para consolidar o departamento, mas para atender a uma demanda que a gente achava que tinha na época.

O corpo discente do curso de Ciências era, predominantemente, até onde eu me lembro, de alunos vindos de Congonhas, Barbacena, Ouro Branco, São João del-Rei, Barroso... Era mesmo o público da região. A Funrei ainda não tinha uma penetração tradicional quanto à procura pelos seus cursos. Não éramos vistos como universidade federal porque éramos Fundação de Ensino Superior e isso não agregava muita importância. Por isso o alunado que vinha é o que conhecia mesmo a Funrei. No final da década de 1990, já vinham alunos mais

distantes. Aos pouquinhos, foi um processo que aconteceu até mesmo nos departamentos. O meu departamento recebendo professores de longe, de formações variadas, de UnB, de UFRJ, e o próprio alunado também aos poucos foi chegando de mais longe. Mas basicamente o curso funcionava com alunos da região.

O rendimento dos alunos, em Matemática, não era bom. Pelo menos comigo, não. Eu tinha muita dificuldade de manter a turma o tempo todo comigo. Me lembro que era muito comum, em uma turma de cinquenta alunos, passarem onze, treze alunos. A reprovação era muito alta. Na época, me considerava bastante exigente e achava que o fato de o curso ser de Ciências fazia com que eu devesse amenizar os aprofundamentos meus e o pessoal não aguentava muito não. A formação de Matemática elementar deles não era muito forte e eles se sentiam meio perdidos quando chegavam ao curso. Os alunos tinham uma certa aversão à Matemática e isso dificultava muito o trabalho da gente.

E quando acontecia de encontrar alunos que tinham brilho para a Matemática, a gente pegava. Eu me lembro mesmo de ter desenvolvido alguns projetos de pesquisa em Matemática meio informais, não existia muita formalização, Pibic<sup>134</sup> e essas coisas. Não era algo muito formal, muito forte na época. Quando dava certo, a gente fazia muitos encontros, a pessoa apresentava algum seminário para mim. Quando a gente encontrava, era raridade e a gente pegava, se interessava e conduzia essa pessoa.

Nomes eu já não lembro mais de muitos. Me lembro de uma menina chamada Gilmare<sup>135</sup>, encontrei com ela recentemente, inclusive já é doutora em Química. Ela acabou sendo uma boa aluna em Matemática com quem eu queria trabalhar. Acabou fazendo Química e hoje é professora da Universidade Federal de Ouro Preto. Essa é uma menina que me marca muito. Eu poderia enumerar uns cinco alunos que, com certeza, com mais tempo eu me lembraria do nome deles. Eram alunos tão bons, que a gente se interessava muito em ajudá-los e ajudamos de fato. Com o incentivo do trabalho da gente de incentivar os alunos a fazer mais que o curso de Ciências pedia, valeu a pena. Outro nome que me lembro é o da Hosane<sup>136</sup>, professores de UFSJ hoje. É uma egressa do curso de Ciências em quem a gente investiu também. Foi minha monitora de Matemática várias vezes e acabou fazendo Química. Professora do *campus* de Sete Lagoas.

---

<sup>134</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da UFSJ

<sup>135</sup> Gilmare Antônia da Silva. Professora do Departamento de Química da Ufop. Concluiu a graduação em 2001 e é doutora em Química pela UNICAMP.

<sup>136</sup> Hosane Aparecida Tarôco. Professora da UFSJ, no *campus* de Sete Lagoas. Concluiu o curso de Ciências em 2000 e fez doutorado em Química pela UFMG de 2005 a 2009.

Aos poucos eu me lembro de alguns alunos que se destacavam e é como se a gente quisesse resgatá-los daquela formação generalista do curso de Ciências e investir neles. Mesmo não tendo virado matemáticos, tornaram-se excelentes profissionais nas áreas que escolheram. São nomes que fazem ter a sensação de que a gente se sentia meio que tímido dentro do curso de Ciências também, assim como os alunos. Quando a gente encontrava um aluno que tinha um pouquinho mais de condições, a gente chamava para trabalhar junto, para ser monitor. Começava por aí, fazia a seleção – geralmente o aluno que se interessava por Matemática na turma era candidato único na seleção, então virava monitor. Da monitoria a gente propunha para fazer algum trabalho de pesquisa sem vínculo institucional, informal, e são nomes que hoje eu lembro; quando me encontro com eles hoje, fico sabendo que fizeram mestrado, doutorado e são professores de universidade.

Esse costume de fazer mestrado e doutorado era muito incipiente ainda. Eu mesmo fiz mestrado e quando cheguei aqui para ser professor, vi que era algo incomum. Para o aluno de Ciências era muito mais inacessível ainda. Eu tive uma boa formação em Viçosa e pelos meus professores terem sido alunos da UnB, eu tive toda uma facilidade para ir para Brasília, que já era uma instituição muito reconhecida na área de Matemática. Eram poucos os doutorados em Matemática naquela década de 90, no início principalmente. Lá já existia o doutorado em Matemática em 1980. Quando vim para a região de São João del-Rei, mestrado em Matemática era um título ainda muito considerado porque existiam poucos na região. Ninguém sabia direito onde existia mestrado e doutorado. Não tinha muita cultura disso também, não. O curso de Ciências é um curso que nasce junto com a Funrei, que era uma instituição que ainda tinha a cultura das faculdades particulares Dom Bosco e Fundação Municipal. Mais de formar alunos no nível de graduação mesmo. Sentar na cadeira, ter aula, fazer exercício, assistir outra aula e formar simplesmente. Aos poucos é que a gente foi conseguindo e começando isso no curso.

O curso de Ciências acompanhou o desenvolvimento da própria UFSJ. Era um curso muito conformado na realidade na qual estava envolto. E ele foi acabando justamente no momento em que chegavam profissionais especializados em cada uma das suas áreas e queriam ter espaço para trabalhar. Foram chegando professores para dar aula de Biologia, mas que eram mestres em Biologia, com interesse de fazer doutorado em Biologia. Ele não ia querer ficar dando aula no curso de Ciências. Não sei da história específica do DCNAT, mas com certeza lá também foram os profissionais buscando o campo de atuação mais forte que ajudaram a criar o curso de Biologia, de Química e de Física independentes. O processo de envelhecimento do curso de Ciências é inversamente proporcional ao processo de renovação do corpo docente da

instituição. Foram chegando profissionais mais bem formados, mais especializados, e o curso foi definhando.

Era muito comum o aluno do curso de Ciências que queria obter habilitação em Matemática procurar as faculdades particulares da região que formavam em Matemática. Havia muitos alunos que saíam aqui com o diploma de Ciências e iam buscar a complementação nessas outras instituições. Quem queria realmente virar professor de Matemática sentia a necessidade de fazer a Licenciatura em Matemática em algum lugar.

As particularidades do curso de Ciências de que sou egresso e o da instituição em que eu acabei trabalhando, da Funrei, se resumem no seguinte sentimento: tanto o aluno lá de Viçosa quanto o aluno aqui da Funrei, no curso de Ciências, se sentia meio perdido. Nenhum sabia bem o que faria com aquele curso, porque dar aula de Ciências nas escolas fundamentais, para muitos, não era suficiente, não era realizador. Tanto eu, lembrança minha de estudante e de meus colegas, quanto os alunos daqui, se sentiam muito perdidos no curso de Ciências. Então, de alguma forma, os que não tiveram a sorte, como eu, de viver o momento da mudança da criação do curso de licenciatura enquanto alunos ainda, se sentiam muito perdidos, como profissionais desvalorizados, porque era como se eles dissessem: “sou formado um pouco em cada coisa, mas não sou formado em nada”. Era muito difícil mesmo.

O curso foi morrendo justamente por causa disso. As pessoas se sentiam perdidas nas suas formações. Hoje em dia você percebe que as pessoas se sentem perdidas na hora do emprego porque a coisa não está fácil. Mas ela sabe que ela é formada em Matemática, ou em Biologia, ou em Química, ou Física. Ela tem condições de pensar no mestrado da sua área. Antes era muito assim: não fosse a peculiaridade do interesse da pessoa, ela não se desenvolvia muito.

Lembro-me, sim, de excelentes nomes que fizeram carreira bacana, mesmo tendo se formado em Ciências, mas foram exceções. Se você for analisar o contexto de duração do curso, são exceções. São pessoas que pensavam assim: “eu não aceito só essa formação que o curso de Ciências está me dando. Eu vou além”. E vinham além, buscavam a gente, buscavam professores para orientar em alguma coisa. Hoje são excelentes profissionais, fizeram mestrado, doutorado, mas são exceções.

O curso atendeu a uma necessidade da época, mas aos poucos foi morrendo mesmo, porque os alunos ficaram perdidos. Quem lecionava também ficava perdido, porque não sabia como agir dentro de um curso no qual havia quatro áreas de atuação e não era possível saber que aluno estava ali. Se eram alunos que tinham interesse na sua matéria ou não. Era difícil tanto para o professor, quanto para o aluno. E isso é uma característica.

Viçosa também criou o curso de Licenciatura quando eu era aluno, eles acabaram com o curso de Ciências não foi à toa. Os meus professores, três deles, vinham de mestrado e doutorado em Brasília, na UFRJ. Eles chegaram lá e também se sentiam perdidos dentro do curso. Propuseram criar um curso de Matemática e criaram. Era um sentimento tanto meu como aluno, como depois também como professor de um curso de Ciências, de um curso extremamente generalista e que dificultava à pessoa seguir uma carreira específica, a não ser, por sorte, se ela fosse uma pessoa já com uma formação sólida e, por conta própria, corresse atrás. Muitos alunos continuaram onde ficaram quando o curso de Ciências os entregou para a sociedade, muitos não foram além. Muitos mesmo. É por isso que eu estou te falando que esses que se deram bem são exceção. Foi um esforço pessoal, como em todo curso há aqueles alunos que se destacam mais, os do de Ciências que conseguiram foram só mesmo os que correram por fora. Existiam os alunos que entravam para poder ver se lá dentro eles conseguiam se safar e se especializar em alguma coisa. Todo aluno, embora soubesse que o curso de Ciências era do jeito que era, tinha um sonho de, lá dentro, se especializar e sair para fazer alguma coisa, cada um na sua área

Eu acredito que para a cidade de São João del-Rei o curso teve uma importância significativa, porque era um curso gratuito, era um curso da Funrei, para quem não podia pagar essas faculdades particulares ou tinha dificuldades para viajar até elas.

A demanda social do curso era bastante positiva, foi um curso que atendeu. Na década de 1990, ele ajudou muita gente a consolidar os empregos que tinha. Não podemos negar também que ele fez parte de uma história, que os cursos hoje existentes vêm de uma história que passa pelo amadurecimento dentro desse ambiente que o curso de Ciências criou. Talvez se não existisse o curso de Ciências, será que existiria o de Matemática? Será que o de Química teria sido criado rápido? Acho que não. Era o contexto do que existia no curso de Ciências e ele foi de grande importância para ir consolidando as áreas que hoje estão aí, cada uma seguindo o seu caminho.

A mim, pessoalmente, o curso de Ciências influenciou diretamente na criação do curso de Matemática. Tanto é que eu ajudei a cuidar muito da parte pedagógica do projeto do curso. A parte de ementa e de disciplinas ficou com outros colegas. Pedagogicamente, era importante essa questão de precisar bater asas, de nos dedicar a formar professores de Matemática e de que não era bom como estava. Isso é uma motivação. O curso de Ciências teve um papel importante, com certeza. Não sei se aos meus colegas que me ajudaram a escrever o projeto influenciou também.

Mesmo tendo influenciado, o curso de Matemática não é um desmembramento de curso de Ciências. É fácil ver isso, já que a gente continuou lecionando no DCNAT as matemáticas nossas. O que aconteceu foi que nós criamos o ambiente de formação específica em Matemática e as motivações foram variadas. Se os matemáticos que só se interessavam por Matemática queriam esse ambiente para poder trabalhar, também quem gostava de Educação Matemática queria esse ambiente para poder formar professores com melhor qualificação pedagógica, conduzida pelos próprios educadores matemáticos e não só pelos departamentos de Educação.



## Textualização da entrevista com a professora Romélia Mara Alves Souto

Datas das entrevistas: 19/02/2021 e 23/02/2021



*Romélia ingressou na Instituição no ano de 1997, nos tempos de Funrei, mesmo ano em que se tornou mestre em Educação Matemática pela Unesp. Foi a primeira pessoa ligada à Educação Matemática a integrar o Demat e tem uma história de atuação junto à Coordenadoria do curso de Matemática como coordenadora, vice coordenadora, entre outras funções. Além disso, a professora foi uma das signatárias do primeiro Projeto Pedagógico e a única docente a participar da elaboração de todos os Projetos que a licenciatura em Matemática teve até a finalização desta pesquisa.*

*O contato inicial com a professora aconteceu ainda durante o primeiro período da graduação em Matemática da UFSJ, em uma das primeiras disciplinas de 2009. Para esta textualização, foram necessários dois momentos de conversa que, diferentemente de outra entrevista, concedida em outra ocasião, aconteceram a distância devido às restrições impostas pela pandemia.*

*Em agosto de 2021 a professora Romélia enviou a versão autorizada da textualização, a qual segue abaixo.*

\* \* \*

É um prazer, para mim, falar sobre o curso de Matemática de São João del-Rei. Antes do doutorado, eu trabalhei, em 2001, na criação do curso, que teve sua primeira turma em 2002. Antes de me afastar, eu lecionei somente em 2002, porque, no ano seguinte, eu saí para o doutorado. Desde 2007, eu estou direto lecionando no curso de Matemática.

Eu me formei em Matemática pela UFJF<sup>137</sup>. Mesmo estudando sozinha, fui aprovada em quinto lugar e isso me deixou muito animada, muito feliz. Não sabia nada do que era uma universidade e a gente, desses meios mais desfavorecidos, perde a autoestima e a credibilidade em nós mesmos. E eu fiz opção pelo curso de Matemática sem muita noção também. Fiz só pensando que eu gostava de Matemática, estava indo bem, então quem sabe?

Na época, em Juiz de Fora, era licenciatura e o curso de graduação tinha uma concepção de base muito diferente do que é hoje uma licenciatura. De qualquer maneira, foi um aprendizado e tanto a experiência na universidade, que é sempre muito marcante e, naquela época, mais ainda. Era início da abertura política, final da ditadura, então ainda tinha o movimento estudantil muito forte, muito politizado.

<sup>137</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora.

Algo muito positivo, que tinha no currículo da época, era a possibilidade de o aluno, uma vez ingressado na universidade, poder fazer disciplina em qualquer curso que quisesse. Tinha as obrigatórias do curso, mas nós podíamos escolher a disciplina que quiséssemos cursar dentro da universidade. Dava para cursar sem obrigatoriedade e isso foi uma coisa muito legal. Eu fiz disciplinas nas áreas de História, Filosofia e Religião. Fiz muitas.

Quando eu me formei, comecei a trabalhar como professora e a ficha caiu. Naquela época, a ficha só caía quando a gente começava a trabalhar, porque a gente não era formado para ser professor, embora o curso fosse de licenciatura. A gente estudava quatro anos de muita matemática. Eu me dei bem porque realmente eu gostava de Matemática, gosto da Matemática Pura, me identifiquei e fiz um bom curso. Saí com uma formação bastante sólida no que diz respeito ao conteúdo matemático.

Fiz concurso na prefeitura de Juiz de Fora e fui trabalhar. Lecionei durante dois anos e meio em escolas de Ensino Fundamental. Ter dado aulas em escolas de periferia foi uma experiência bacana também, mas que pôs em xeque a questão da vocação, se era isso que eu queria para o resto da minha vida, e comecei a pensar. As questões relativas ao ensino-aprendizagem da Matemática e à Educação começaram a fazer parte das minhas reflexões, das minhas preocupações, e eu tive um momento de pensar em abandonar mesmo.

Antes que eu fizesse isso, eu me casei com Murilo<sup>138</sup>, que também era professor nas escolas de Ensino Fundamental de Juiz de Fora. Nós nos casamos e ele ingressou no mestrado na UFV, em Viçosa. Durante os dois anos do mestrado do Murilo eu fiquei sem dar aula. Em parte porque eu não conseguia emprego, em parte porque eu estava, também, até pensando em fazer outra coisa da vida, pois o choque de realidade foi muito grande. A gente, realmente, não era preparada e, ao chegar na escola, a gente levava um susto muito grande.

O Murilo terminou o mestrado e ingressou aqui, em São João del-Rei. Na época, já tinha se tornado federal, já era Funrei, e eu vim embora com ele para cá. No meio daquele deslocamento que estava fazendo, um colega meu, que foi o pró-reitor de ensino da Universidade Federal do Paraná e foi nosso amigo na graduação<sup>139</sup>, numa visita que nos fez, falou o seguinte: “Romélia, você já ouviu falar no grupo da Educação Matemática de Rio Claro?” Eu estava procurando algumas respostas e eu fui tentar entender melhor isso. Após três anos trabalhando em São João del-Rei, pedi demissão novamente e decidi fazer o mestrado. Fui

---

<sup>138</sup> Murilo Cruz Leal possuía graduação em Química pela UFJF e doutorado em Educação pela UFMG. Foi professor do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT) da UFSJ, pró-reitor de ensino de graduação e muito atuante na área de formação de professores. Faleceu em 2016.

<sup>139</sup> Eduardo Salles de Oliveira Barra, professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Paraná.

atrás de fazer uma pós-graduação porque eu achava que precisava dar essa sequência na minha formação, caso eu decidisse - ainda não estava decidido - seguir na profissão docente.

No programa de pós-graduação em Educação Matemática da Unesp<sup>140</sup> de Rio Claro foi onde eu encontrei esse caminho da qualificação e da docência. Lá, eu fiz o mestrado com bolsa da Capes. Entrei em 1996 e defendi em meados de 1997. Quando eu voltei do mestrado, seis meses depois mais ou menos, fiz concurso na UFSJ<sup>141</sup>, que na época ainda era Funrei<sup>142</sup>, e ingressei na carreira universitária.

Quando eu entrei para a Universidade, o Murilo já estava há algum tempo e ele sempre se interessou pela formação de professores. Isso em uma época em que ninguém falava do tema, não tinha nem nome. A gente fazia várias coisas que, hoje, a gente poderia dizer que são ações de formação de professores. Ele criou e conseguiu financiamento para o Núcleo de Professores de Ciências e Matemática (NPCM) - que congregava várias atividades de pesquisa, ensino e extensão - no DCNAT e, antes de entrar para a UFSJ, como professora da rede estadual, eu fazia parte desse grupo. Os professores das escolas participavam, a gente promovia encontros, cursos de capacitação, seminários, grupos de discussão, uma série de atividades. Depois que eu entrei como professora na Universidade, outros professores de Matemática da escola passaram a integrar o grupo. Até então não tinha ninguém da área de Matemática para trabalhar com questões próprias da nossa área.

A partir da experiência do NPCM, tive mais subsídios e mais condições de começar a pensar a questão da licenciatura, porque eu via a necessidade, na lida com os professores da rede, de criar a licenciatura em Matemática na antiga Funrei. Além disso, queria ampliar o meu trabalho no curso de Ciências, porque não era interessante só ficar lecionando Matemática em outros cursos.

Ainda quando era Fundação Universitária, como estávamos em um processo franco de expansão e querendo nos transformar numa universidade federal, havia um incentivo muito grande, por parte da reitoria, para a criação de novos cursos. O diretor executivo da época, professor Mário Neto<sup>143</sup>, ia pessoalmente nos incentivar, e eu me lembro de ele falar comigo: “Romélia, cria um curso de Matemática para nós. Vamos criar”. Nós éramos pouquíssimos professores no Demat, por volta de nove - enquanto hoje somos trinta e sete. A gente não tinha

---

<sup>140</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

<sup>141</sup> Universidade Federal de São João del-Rei.

<sup>142</sup> Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei.

<sup>143</sup> Mário Neto Borges é professor titular da UFSJ, com doutorado na área de Engenharia Elétrica. Foi diretor da Funrei entre os anos de 1998 e 2002 e reitor da UFSJ entre os anos de 2002 e 2004. Após o período na reitoria, assumiu a presidência da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (2009 - 2014) e, depois, a presidência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2016 - 2019).

nem corpo docente suficiente nas áreas de formação necessárias para criar um curso de Matemática.

Para pensar o curso, dentro do Departamento de Matemática (Demat), se envolveram diretamente: eu, Toledo<sup>144</sup>, Francinildo<sup>145</sup>, Mario Dávila<sup>146</sup>, Peter<sup>147</sup> e a Milena<sup>148</sup>. Nós formamos uma comissão para, primeiro, estudar a viabilidade de implantar uma licenciatura em Matemática. Afinal, estamos situados em uma região geográfica privilegiada, do ponto de vista da formação universitária. Num raio de 150 km, naquela época, já havia cerca de cinco universidades federais com cursos de Matemática. A primeira coisa que a gente se perguntava era: será que nós vamos ter alunos? Então a gente criou uma comissão, dentro do Departamento, para estudar a viabilidade, a demanda, as condições e a necessidade de contratação de professores. Esse estudo prático deu resultados e, como justificativa, argumentamos que, apesar de estarmos nesta região e apesar de haver vários cursos de graduação em Matemática num raio curto de distância, o nosso curso seria integralmente noturno. Essa vem sendo, desde a criação da Funrei, uma vocação da instituição. A maioria dos cursos noturnos atendendo, portanto, a classe trabalhadora. Isso foi um fator importantíssimo na decisão.

A dificuldade maior que a gente via na época, mas que a gente resolveu arriscar, era a questão do corpo docente. Precisava contratar muita gente. Então a gente fez um cronograma e esse cronograma não foi cumprido mesmo tendo sido atrelado, na documentação, à criação do curso. Além disso, criamos outro cronograma para que os professores da instituição pudessem complementar os estudos fazendo doutorado - foi o meu caso e de muitos outros. Quando começamos a voltar, o resultado foi imediato: criação de grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, abertura de novos cursos de licenciatura, entre outras coisas. Esse foi um investimento certo que os administradores vislumbraram e no qual investiram muito.

Eu acho que a gente trabalhou uns três anos, desde o primeiro momento em que a gente pensou na licenciatura em Matemática. Para escrever um projeto-político-pedagógico de um curso de graduação, até que ele fique pronto, seja aprovado e o curso comece, isso leva algum tempo.

O curso não foi criado porque a universidade se transformou. Foi mais porque a gente estava querendo se transformar numa universidade federal e, para isso, a gente precisava

---

<sup>144</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

<sup>145</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Demat da UFSJ.

<sup>146</sup> Mario Wilian Dávila Dávila foi professor do Demat da UFSJ e, atualmente, é vinculado ao Departamento de Zootecnia.

<sup>147</sup> Peter de Matos Campos é professor do Demat da UFSJ.

<sup>148</sup> Milena Spegiorin Moreno Gomes foi professora do Demat da UFSJ até 2003 e, atualmente, é vinculada à UFSCar.

impulsionar a Funrei em várias direções. Eu acho que, na época da criação do curso de Matemática, foram criados três cursos juntos: a Biologia e História, além do nosso. Isso abrindo frentes de trabalho e de investimento foi o que eu acho que ajudou a consolidar a Funrei para que ela se tornasse uma universidade. Já como UFSJ, o curso teve sua primeira turma, mas esses cursos ajudaram no processo de transformação de Funrei para UFSJ.

Nós, que criamos o curso, tivemos que carregar esse piano nas costas por uns dez anos nos virando entre nós mesmos, mesmo sendo poucos. Por exemplo, a única pessoa da área de Educação Matemática e que, portanto, tinha alguma formação ligada à formação de professores, era eu. Havia a dificuldade de conduzir práticas de ensino, estágio supervisionado, criar e produzir programas de extensão logo quando tudo começou. Éramos sempre os mesmos professores que se envolviam com essas coisas e a gente ficava sobrecarregada. Tudo o que aparecia e tinha a ver com a formação de professores, nós tínhamos que dar conta. Teve uma época, inclusive, que eu acumulei a coordenação do curso, do Pibid<sup>149</sup>, as aulas na graduação, o Proext<sup>150</sup> e a Iniciação Científica. Já chegamos a perder algumas oportunidades, alguns programas financiados pelo governo federal, porque não tínhamos mais condições de abarcar tanta coisa por sermos poucos e sempre os mesmos nas linhas de frente.

Durante algum tempo, a gente se organizou em um esquema apertadíssimo, em que eu e o Francinildo nos dedicamos muito. Nós trabalhamos ativamente na formação inicial dos professores, principalmente no início, nos revezando entre coordenação e vice coordenação várias vezes. Apesar de não ter formação na área de Educação, o Francinildo é uma pessoa muito ligada a essa questão, sempre trabalhou com extensão e com professores das escolas. Então a gente teve que fazer tudo.

Como mencionei anteriormente, para criar o curso, fizemos, também, um cronograma de qualificação dos professores que iam atuar na licenciatura. A gente já tinha, dentro do Departamento, um programa e uma escala de saída para qualificação e, quando uma pessoa saía, outro tinha que assumir os encargos didáticos dela na instituição. Quando a Viviane<sup>151</sup> foi contratada, estava no meu momento de saída para o doutorado, segundo o cronograma. Se ela não tivesse sido contratada, eu não poderia sair, porque não tinha como o curso funcionar faltando mais uma pessoa, principalmente da área de Educação.

---

<sup>149</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>150</sup> Programa de Extensão Universitária da UFSJ.

<sup>151</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2004.

Já com a Viviane e antes de eu retornar, foi a vez do Toledo sair. Depois teve a contratação da Flávia<sup>152</sup> e da Fabíola<sup>153</sup>. No fim do processo, a área de Educação Matemática ficou composta por mim, Viviane, Flávia e Fabíola. Sempre tivemos ajuda do Toledo<sup>154</sup> e do Francinildo, que se dedicavam à formação de professores de Matemática também, além de terem muita experiência. Eles estavam sempre ajudando, eles ficavam no suporte, para fazer funcionar o projeto que a gente tinha proposto.

Após o doutorado, atuei também na pós-graduação. Havia na UFSJ um grupo grande, composto por professores de várias licenciaturas, que compartilhavam muitas ideias e iniciativas. A gente sempre trabalhava junto na formação de professores na região e o grupo era: eu, o Marcelo Andrade<sup>155</sup>, que hoje é o nosso reitor; o Murilo, o Paulo Pinheiro<sup>156</sup>, da Química; a professora Priscila<sup>157</sup>, que é da Biologia e que foi embora; o Vicente Leão<sup>158</sup>, da Geografia e que hoje é pró-reitor de ensino de graduação - e o João Antônio<sup>159</sup> - da Física. Como a gente, isoladamente, não tinha força dentro dos nossos departamentos, a gente não conseguia, por exemplo, influenciar na contratação de professor - porque na hora da votação para decidir a área de contratação, a gente perdia, a gente enfrentava problemas semelhantes e isso nos uniu. Não só esses problemas, mas também nossas concepções de formação de professores. A gente trabalhou junto no curso de Ciências, no Proext, em programas que existiam, depois no Pibid. Teve uma época que nós criamos um evento, o Fórum das Licenciaturas, em que a gente discutia em conjunto os problemas das licenciaturas, as demandas das licenciaturas e, com isso, a gente foi se fortalecendo para conseguir as coisas institucionalmente.

Antes de eu ir para a pós-graduação em Educação, a gente tentou montar um programa de mestrado que fosse para professores de qualquer licenciatura. Mas o projeto que nós fizemos na época não foi aprovado, teve uma avaliação muito ruim no MEC<sup>160</sup>. Com a reprovação desse nosso projeto, vários de nós fomos para o Programa de Mestrado em Educação (PPEDU), que

---

<sup>152</sup> Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2009.

<sup>153</sup> Fabíola de Oliveira Miranda é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2015.

<sup>154</sup> O professor Toledo fez doutorado em Educação Matemática na Unesp de Rio Claro mas, originalmente, sua formação foi em Matemática Pura. Em 1990, obteve o título de mestre pela UnB com uma dissertação na área de Análise.

<sup>155</sup> Marcelo Pereira de Andrade é professor do Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde. Foi nomeado reitor da UFSJ em 2020, cargo que ocupa até os dias atuais.

<sup>156</sup> Paulo César Pinheiro é professor do DCNAT da UFSJ.

<sup>157</sup> Priscila Correia Fernandes foi professora da UFSJ até 2018 e, atualmente, é professora do Instituto Tecnológico de Aeronáutica.

<sup>158</sup> Vicente de Paulo Leão é professor do Departamento de Geociências da UFSJ e, no momento em que esta nota foi escrita, era pró-reitor adjunto de Ensino de Graduação.

<sup>159</sup> João Antônio Correia Filho é professor do DCNAT da UFSJ.

<sup>160</sup> Ministério da Educação.

tinha sido criado há pouco tempo aqui, ligado ao Departamento de Ciências da Educação (Deced). Eles nos acolheram porque também estavam precisando de gente para fortalecer o corpo docente do mestrado incipiente. O corpo docente principal, como o programa é de Educação, era o pessoal da Pedagogia, mas tinha muita procura, no programa, por parte de alunos das licenciaturas que havia na época.

Quando a gente começou, entramos eu, Murilo, o Marcelo e o Paulo. Ficamos algum tempo; foi uma experiência, também, mais uma vez, muito interessante, me envolver mais de perto com as pessoas da área da Educação, e não da Educação Matemática especificamente. Foi também uma oportunidade para alunos do curso de Matemática, porque todos os alunos que se formavam e que queriam fazer um mestrado na área de Educação, todos os que tentaram, conseguiram uma oportunidade. A maioria dos alunos que eu orientei foram alunos recém-saídos da licenciatura em Matemática.

Eu tive problemas sérios de saúde e, por isso, tive que me afastar para um tratamento. Quando adoeci, eu tinha quatro alunos em início de mestrado e os meus colegas do Programa assumiram as orientações após o meu afastamento. Depois, quando eu voltei da licença de saúde, eu fiquei mais dois anos porque o programa precisava de pessoas com o meu perfil, com o meu envolvimento. Eu participei da coordenação como vice coordenadora, fui membro do colegiado, orientei um aluno que veio do exterior. Isso tudo ajudou a consolidar um programa que estava nascendo, e eu então fiquei mais dois anos.

A coordenadora, à época, me procurou pessoalmente e me pediu: “Romélia, eu sei que você tem que sair e eu sei que nesse momento não dá para você continuar, mas eu queria pedir, encarecidamente, que você aguentasse a mão por mais dois anos”. Nesses dois anos, eu dei uma disciplina apenas e fiquei orientando dois alunos, porque realmente eu não tinha condições naquele momento e o programa precisava. Passados os dois anos, eu saí de vez, porque realmente eu não podia voltar para aquele ritmo de trabalho que eu tinha antes por conta do adoecimento, por conta da idade e de outros problemas particulares. Minha vida não acadêmica me trouxe novas demandas, muitas adversidades, e, por conta disso, eu tive que abandonar um pouco algumas coisas na vida acadêmica. Esse foi o único motivo para eu sair do programa de Mestrado em Educação, não teve outra razão.

Deixando um pouco a minha trajetória e falando mais detidamente sobre o curso de Matemática, os alunos que lá chegavam, e ainda chegam, possuem características de serem alunos trabalhadores, vindos de escolas públicas, dos segmentos sociais menos favorecidos, com defasagem escolar e um déficit cultural grande.

A gente já recebeu alunos, por exemplo, que eles mesmo nos diziam: “olha, eu nunca tinha ouvido falar de função. Foi a primeira vez”. Noções que a gente considera elementares e que esperava que os alunos tivessem ao ingressar, eles não tinham. Em geral, os alunos levavam com muita dificuldade o curso por este ter um viés muito forte para Matemática Pura. A desistência é muito grande e o tempo de conclusão de curso nunca foi de quatro anos, embora a proposta seja essa. Eu tenho alunos hoje, por exemplo, fazendo disciplina comigo, que ingressaram, se não me engano, em 2010. Eles estão há mais de dez anos no curso e brincam que estão esperando minha aposentadoria para se formar.

Em compensação, nesse tempo todo lecionando, eu vi muitas histórias de pessoas que entravam com toda essa defasagem, com todas as dificuldades que eu citei aqui, e que superaram. Com esforço, com disciplina, com perseverança e que, depois, seguiram para a pós-graduação. Muitos deles se tornaram professores da Educação Básica e, hoje, são excelentes professores.

Com relação ao déficit de acesso a bens culturais, ele acontece porque recebemos alunos que vêm de classes muito desfavorecidas, então no ambiente onde ele é criado e onde vive ele não tem acesso e não tem noção, às vezes, dessas deficiências. A educação e a aquisição de bens culturais não são um valor, muitas vezes, nas famílias de onde eles vêm. Por exemplo, eu vi, na graduação de Matemática, alunos que nunca tinham ido ao cinema ou que não conheciam música popular brasileira de qualidade. Eu não esqueço um dia em que, na aula de Didática, eu apresentei a letra de uma música do Chico Buarque, que tinha a ver com o que nós estávamos tratando na aula. Eu não me lembro mais o tema, mas eu me lembro que fiquei muito surpresa porque a maioria dos alunos nunca tinha ouvido uma música do Chico Buarque. Não sabiam quem era Chico Buarque. Eu fiquei indignada com aquilo! E aí eu me dei ao trabalho de apresentar o Chico Buarque para eles e um aluno falou assim: “Mas, Romélia, isso não toca em rádio.” E eu respondi, “sim, nunca tocou em rádio mesmo”.

Outra dificuldade é trabalhar com alunos que, ao ingressar no curso, não têm a pretensão de continuar na docência. Tanto é que eu comecei, depois, a me interessar por esse tema e a estudá-lo mais detidamente. A gente tentava falar de formação de professores, tentava falar de educação pública de qualidade, de ensino-aprendizagem de matemática para pessoas que estavam no curso de licenciatura, mas que não queriam ser professores. Já aconteceram casos de alunos que eu orientava no estágio proporem o seguinte para mim: “Romélia, você podia me livrar disso aí? Me passa aí porque eu não vou ser professor mesmo. Me isenta dessa trabalhadeira, dessas coisas de estágio porque eu não vou ser professor”. Eu fiz um levantamento em 2011 sobre os egressos que mostrou que menos de 35% estava no exercício profissional. Um aluno



da graduação atualizou esse levantamento, em seu TCC, há uns dois anos, viu que as coisas não mudaram muito.

Interessante notar é que, pelas informações que eu tenho até o momento, a maioria dos que continuam na carreira docente investiu mais na formação continuada - em mestrados e doutorados. Isso eu acho que é legal e é consequência, talvez, do investimento e do esforço que a gente tem feito na formação dessas pessoas, mostrando que, para ser professor em qualquer nível, é necessário ir além da graduação.

Sobre o corpo docente, quando saí para o doutorado, eu era um esteio importante porque era a única pessoa da área de Educação Matemática. Os meus colegas me ajudaram muito, mas quem tinha de tomar as iniciativas, que escrever os projetos, que abrir caminhos nessa área era eu, por ser minha área de formação e atuação. Ao chegar minha vez de sair, aquele cronograma de contratação que citei não aconteceu por diversos motivos. Com isso, o curso precisou contar, por algum tempo, com muitos professores substitutos, porque a maioria dos professores que havia no Demat da área de Matemática Pura não se interessava pela formação de professores nos moldes que nós implantamos aqui. Houve uma falta de compromisso com o curso dentro da Universidade e dentro do Departamento. Dessa forma, quando voltei do meu doutoramento, os professores contratados, que estavam lecionando, eram alunos que haviam acabado de colar grau no curso onde começaram a lecionar. Nada contra os ex-alunos, recém-formados, que estavam ali lecionando. Mas imagine: um aluno que acabou de sair da graduação em dezembro, de um curso com muitos problemas, e, já em fevereiro, está trabalhando com formação de professores sem experiência nenhuma, sem a formação teórica necessária. O curso ficou, durante alguns anos, na maneira que eu vejo, abandonado. Ao retornar, fiquei assustadíssima. A Viviane tinha sido contratada - nos quatro anos em que estive fora ela aguentou firme - e estava coordenando o curso, lecionando e orientando cerca de sessenta alunos de estágio sozinha.

Aí a luta começou; tudo de novo. Começamos a investir de novo e reiniciamos a luta em várias frentes, começamos a nos unir, as licenciaturas todas. O Pibid foi uma grande oportunidade para isso porque nos fortaleceu. Isso é evidente no Pibid: o fortalecimento das licenciaturas, a visibilidade que as licenciaturas ganharam a partir do programa. A gente fez muito barulho.

Antes disso, o que a gente via muito eram programas e projetos isolados. Cada uma das licenciaturas tocava o seu, a gente lidava com as mesmas dificuldades, com os mesmos problemas, isoladamente. Depois foi que a gente se fortaleceu para trabalhar e a gente começou a participar de muitas coisas nos nossos departamentos. As nossas vozes começaram a ser mais

ouvidas, o nosso trabalho começou a ser mais respeitado e a gente conseguiu avançar. Veio a contratação de novos professores em todos os departamentos envolvidos com licenciaturas.

O Demat, por causa da nossa luta até mais antiga e mais ferrenha, conseguiu uma condição mais confortável em relação às outras unidades acadêmicas. Somos o departamento com uma licenciatura vinculada que tem mais gente da área de Educação. Somos quatro. Nos outros, eles continuam lutando sozinhos. No Demat também somos uma minoria esmagadora que conta com o apoio de alguns simpatizantes da área de Matemática Pura e Estatística, mas uma minoria que faz muito barulho e que se impôs pelo trabalho, por todas as frentes que nós encampamos, que a gente não recusou. A gente brigou muito e briga até hoje.

Recentemente a gente teve uma briga homérica no Departamento - a área de Educação contra todo o resto. Nos bastidores, entre comissões formadas por eles ou com os alunos, se referiam a nós, da área de Educação, como “tias”. “As tias fizeram não sei o que. As tias aquilo outro”. Sentindo-nos incomodadas com aquilo, resolvemos levar a coisa adiante. Nós escrevemos um documento e, nesse documento, a gente contava a história de como as professoras começaram a ser chamadas de tias e o porquê disso. Explicamos por que a gente não queria ser tratada daquela forma, exigindo o devido respeito. Isso tudo cria um clima. Tem aqueles que compreendem e apoiam. Teve professores que, a partir daí, passaram a entender, pediram desculpa e falaram que não iam agir dessa forma mais. Mas tem aqueles que ficam com raiva e levam para o lado pessoal, aí vira mais inimigo ainda.

Na parte administrativa, na hierarquia da UFSJ, a coordenadoria é subordinada diretamente à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen). O órgão deliberativo na Proen é a Congregação, que tem duas câmaras: a Câmara de Ensino e a Câmara Departamental. A congregação reúne chefes de departamento e coordenadores de curso de toda a universidade - é como se fosse o colegiado da Proen. Fruto do que eu disse da luta das licenciaturas, que historicamente sempre foram cursos menores dentro da universidade, sempre tivemos mais dificuldades para conseguir as coisas nessas instâncias também. No caso da UFSJ, as coisas começaram a melhorar quando o Helvécio<sup>161</sup> assumiu a reitoria e indicou o Murilo para a Proen. Além de pioneiro, ele era a pessoa que mais investia nisso, que trabalhava com muito afinco, por essa causa. Das ideias que ele tinha, em relação a esse movimento, ele pôde colocar muita coisa em prática com apoio, claro, dos coordenadores das diversas licenciaturas. Uma conquista

---

<sup>161</sup> Helvécio Luiz Reis foi professor do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da UFSJ e assumiu a reitoria da universidade por dois mandatos consecutivos (2004 - 2012). Foi, também, prefeito de São João del-Rei e, atualmente, é professor de outras instituições de ensino superior da região.

importante foi conseguir contratar professores da área de Educação em diversos departamentos. Antes a gente não conseguia nem levar essa discussão adiante.

Depois veio o Marcelo como reitor, que indicou para a Proen pessoas ligadas às licenciaturas. Vicente Leão, da Geografia, por exemplo, está na Proen. Eu fiquei, particularmente, muito feliz com a eleição do Marcelo, porque é uma pessoa da área de formação de professores. Com a escolha do Vicente para a Proen, sei que na administração estão pessoas que têm um compromisso muito sério com as licenciaturas. Pelo menos na gestão deles, apesar de toda a política do Governo Federal sob a qual nós estamos trabalhando, eu tenho certeza que as licenciaturas não vão perder o que já conquistaram a duras penas e que têm a possibilidade até de conquistar um pouco mais por conta dessa sensibilidade que eles têm para a área. Ainda não está onde a gente gostaria de chegar, mas as coisas melhoraram muito.

O que está sendo muito desfavorável é a política atual do MEC, à qual também nós estamos submetidos. Aí vêm BNCC<sup>162</sup>, novas diretrizes para a formação de professores, cortes no orçamento. Tudo no espírito deste tempo que nós estamos vivendo. Nestes tempos, a gente fica mais no papel de fazer a resistência do que fazer a coisa andar. Se andar é impossível, pelo menos a gente resiste, tenta segurar o que conquistou até agora. E com eles nesses cargos de comando - o Marcelo na reitoria e o Vicente na pró-reitoria que é a maior pró-reitoria da universidade - eu acho que a gente consegue fazer melhor essa resistência. É nisso que acredito.

Na estrutura curricular, a licenciatura em Matemática da UFSJ já passou por dois projetos e, atualmente, o curso está em sua terceira versão. Essas mudanças se pautaram, principalmente, nas exigências legais.

O primeiro projeto, como a gente já viu, foi baseado nas diretrizes que saíram em 2000. Naquela época - isso pensando o curso em 2001 - a gente fez levantamentos e pensamos na estrutura mais atualizada possível que a gente conseguia elaborar naquele momento, dentro das nossas limitações. Por exemplo, tinha a disciplina de Comunicação e Expressão porque a gente detectava uma deficiência muito grande dos ingressantes na universidade para se comunicar, tanto oralmente quanto por escrito. Uma outra disciplina que havia, que era muito diferente do que se tem hoje, era Introdução à Informática, direcionada para o aluno ter contato com o computador, com *softwares* básicos que eram utilizados, tais como: editor de texto, planilha e programas para preparar apresentações gráficas. Naquele tempo, a gente tinha feito uma pesquisa, a inclusão digital no Brasil girava em torno de 10% e o perfil dos nossos alunos era de discentes que não possuíam acesso a computador ou à internet. Nos currículos que vieram

---

<sup>162</sup> Base Nacional Comum Curricular.

depois, essa disciplina já deixou de existir e passaram a existir TICs<sup>163</sup> na Matemática, que eram disciplinas também que usavam tecnologias da informatização, mas não naquele espírito inicial.

Nessa estrutura inicial, a gente classificou - isso era uma inovação para a época - as disciplinas em três blocos: formação matemática, formação pedagógica e disciplinas integradoras - disciplinas que não eram matemáticas, não eram pedagógicas, mas que tinham um papel importante na formação do professor no nosso entendimento naquela época. Para aquele momento, esse currículo pensado foi bastante inovador se a gente lembrar que, naquela época, ainda estavam muito em vigor as licenciaturas no formato “3 + 1”<sup>164</sup>.

Outra coisa que havia, interessante, e que tem a ver com as nossas preocupações daquele momento também, é a divisão do Cálculo, como é possível ver no fluxograma. Esse também era um entendimento da época, principalmente das pessoas da área de Matemática. Era uma estrutura interessante, do ponto de vista pedagógico, mas a gente criou um problema institucional porque as nossas disciplinas de Cálculo - e a gente sabe que Cálculo tem em todas os cursos de exatas - não tinham equivalência com curso nenhum. Os nossos Cálculos eram completamente fragmentados. Dessa forma, a gente teve que voltar atrás depois. O aluno da Matemática só conseguia fazer os Cálculos na Matemática e, por outro lado, as pessoas de outro curso não podiam aproveitar os nossos Cálculos. Se levarmos em conta que as disciplinas de Cálculo têm altos índices de reprovação, fomos criando um gargalo por causa da falta de equivalência. Também é complicado na hora de aproveitar professor quando o departamento está com escassez de mão de obra. Enfim, tivemos que rever não só em função disso, mas pesou para poder voltar a estrutura tradicional de Cálculo. Inclusive a gente empolgou tanto em inovar que nós mudamos até o nome das disciplinas.

O currículo de 2003 tinha alguma coisa de bacharelesca na licenciatura na condução das disciplinas. Embora a gente tenha pensado um curso especificamente voltado para formar o professor, na prática isso é muito difícil de acontecer por conta do corpo docente. Os professores eram todos do Departamento de Matemática, da área de Matemática, com exceção de mim, e a gente não conseguiu manter, na prática, esse espírito da disciplina de Matemática ser lecionada com vistas a um professor em formação, pensando que aquele aluno será professor de Matemática na escola básica.

De qualquer forma, já era um avanço, porque a maioria dos cursos, antes das diretrizes de 2000, eram bacharelescos na teoria e na prática. A gente conseguiu mudar a concepção,

---

<sup>163</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação.

<sup>164</sup> Sucintamente, o modelo “3+1”, consistia em um modelo de licenciatura no qual, nos três primeiros anos de formação, o estudante tinha conteúdos específicos de sua área de estudo e, no último ano, matérias pedagógicas.

apesar de não ter conseguido implementar tudo. A gente conseguiu garantir que as questões da formação do professor fossem conectadas principalmente nas disciplinas da área pedagógica, mas, na área de Matemática, a gente não conseguiu isso.

Para a primeira mudança de currículo, a gente passou por uma avaliação do MEC em 2007 ou 2008, não sei. O curso foi credenciado, depois passou por uma avaliação e só então foi autorizado. Nessa avaliação, foram feitas sugestões de mudanças e detectadas algumas deficiências que eram pertinentes. Realmente a equipe de avaliação tinha razão. A partir dessa avaliação e das sugestões, a gente montou uma equipe que começou a pensar numa reformulação, justamente para atender às deficiências apontadas. Essa foi a motivação principal para mudar o currículo de 2003 e criar um currículo de 2011.

Houve muita mudança, na verdade, nas ementas. Muitas disciplinas foram reajustadas, um pouco para que houvesse equivalência em outros cursos e um pouco também porque, com a experiência já de tantos anos naquele currículo antigo, aquelas disciplinas já tinham sido oferecidas várias vezes e muitos problemas começaram a ser detectados pelos professores responsáveis. Eles enviavam sugestões para o Colegiado e isso criava uma espécie de remendo no programa da disciplina. Nessa reforma curricular, nós introduzimos todas as mudanças que vinham sendo sugeridas ao longo do tempo pelos professores que lecionaram as disciplinas.

Outra mudança importante, que vale a pena ressaltar, foi que essa reforma se preocupou muito com a quebra de requisitos. Nós tentamos experimentar que o currículo fosse mais flexível, que tivesse um mínimo de amarras de pré-requisito. Na minha opinião e na opinião de vários colegas que se manifestaram no colegiado sobre isso, não deu muito certo. Tanto o de 2003 quanto o de 2019 têm uma dependência muito grande de um período para o outro. Nesse currículo, muita coisa ficou liberada para o aluno poder fazer. A gente tentou amarrar somente as coisas que eram indispensáveis mesmo. Por exemplo, não podia fazer Cálculo II sem Cálculo I.

Depois nós voltamos um pouco atrás e amarramos novamente, pois ficou muito solto e os alunos se matriculavam do jeito que queriam. Por exemplo, um aluno, no segundo período do curso e que já tinha sido reprovado em várias disciplinas começava a se matricular numas coisas lá do final. A gente começou a ter problemas com isso, principalmente com os calouros, entre os quais há muita reprovação. Eles começaram a se matricular nas disciplinas nos últimos períodos, já que não tinham pré-requisitos, e começaram a ter problemas de muita retenção também. Pelo fato de não ter pré-requisito oficialmente, os alunos achavam que, se cursassem certas disciplinas, seriam bem-sucedidos, e isso não acontecia.

Outra mudança tem a ver com carga horária, tempo da hora-aula. Isso precisou ser ajustado dentro da universidade. Havia uma variedade muito grande de quantidade de carga horária das disciplinas nos diferentes cursos, o que levou à necessidade de padronizar no âmbito da UFSJ. Eu, agora eu não tenho certeza, mas acho que, além das questões colocadas pela avaliação, houve mudanças na legislação também.

O estágio passou a ser dividido em Estágio Supervisionado e Supervisão de Estágio. Estágio Supervisionado é aquilo que era realizado na escola e a Supervisão de Estágio um encontro na universidade. Essa separação tem muito a ver com uma dificuldade que a gente encontrava no Departamento. Dava um trabalho enorme orientar estágio e isso não era computado na nossa carga didática. Essa era uma reivindicação antiga, que essa carga horária fosse contada, mas não acontecia, não havia muito boa vontade.

As pessoas que orientavam estágio eram sempre os mesmos - os poucos da área da Educação - e a gente ficava sobrecarregada. Uma maneira de obrigar que isso fosse computado foi inserir algumas horas do estágio, na grade horária, como uma disciplina de 36 horas, porque na hora de distribuir as disciplinas, dentro do Departamento, essas disciplinas entravam na distribuição e aí tinham que contar na carga horária do professor. Por exemplo, a gente tem que lecionar no mínimo oito horas-aula em cada semestre. Quem pegava o estágio lecionava no mínimo dez, porque as duas do estágio não eram computadas. E a gente sabe que supervisionar estágio é um trabalho que vai além desse encontro semanal com todo mundo. É um trabalho quase que individual, e não havia uma maneira de computar isso.

A inserção do TCC<sup>165</sup> foi um ganho para a formação, mas eu penso que, também, precisou ser repensada. A gente teve trabalhos muito bons, que agregaram positivamente na formação dos professores. Porém, os TCCs se tornaram uma sobrecarga muito grande tanto para os alunos quanto para os professores. O TCC contava, no currículo de 2011, com carga horária total de quatro horas, o que fazia com que se tornasse uma atividade extra de um curso noturno.

O que as diretrizes recomendam que se tenha nos cursos de licenciatura é algo muito difícil para quatro anos. Tanto é que, no novo currículo de 2019, o curso aumentou de tamanho, de duração, passando a durar quatro anos e meio. Simplesmente não tínhamos como encaixar aquilo tudo nos quatro anos que a gente tinha. A carga horária aumentou, mais uma vez, e foram criados outros mecanismos, de forma que o TCC passou a ser opcional. Ele é um dos trabalhos possíveis que o aluno pode desempenhar no final do curso e a carga horária do TCC agora é

---

<sup>165</sup> Trabalho de Conclusão de Curso.

computada nos Estudos Integradores Para Enriquecimento Curricular. Existe uma lista de atividades possíveis que não são disciplinas, dentre as quais o TCC é uma das possibilidades. Essas 200 horas não têm a mesma natureza das 200 horas do currículo anterior<sup>166</sup>.

Por falar no currículo de 2019, nele há algumas coisas que foram incluídas por exigência do MEC. Três disciplinas especificamente: Educação e Diversidade, Políticas Educacionais no Brasil e Gestão e Cotidiano Escolar. Essas três disciplinas se tornaram obrigatórias para todo curso de licenciatura. O Deced criou essas três disciplinas e elas são ofertadas para todas as licenciaturas. Como consequência disso, a gente teve que colocar menos disciplinas de Matemática ou Educação Matemática. História da Educação Matemática, por exemplo, foi uma que deixou de ser ofertada. Se fosse tempo integral, até que seria possível adequar tudo. Mas em um curso noturno, não tem jeito. Física foi outra que não é mais ofertada.

Além disso, como eu disse, a gente voltou um pouco mais com os pré-requisitos. Por exemplo, para História da Matemática foi colocado como pré-requisito Cálculo III. Não por questões de conteúdo propriamente, mas essa foi uma maneira de fazer com que o aluno dos períodos iniciais não se matricule em História da Matemática. Afinal, essa é uma disciplina que requer uma maturidade um pouco maior para poder cursar com maior proveito. É por isso que ela está, e sempre esteve, no final do curso.

Outra coisa é que há disciplinas comuns com o bacharelado. A comissão que criou o bacharelado optou por instituir no currículo algumas das disciplinas já existentes na licenciatura. O curso de bacharelado em Matemática foi criado em 2019 e possui algumas disciplinas comuns para aproveitar os recursos humanos do Departamento. Essa mudança de currículo e a criação do bacharelado foram feitas sem contratação de professor nenhum, porque nós estamos vivendo uma conjuntura que não dá para pensar nisso. O Departamento tinha um grupo grande interessado em criar e conduzir o curso de bacharelado e eles se dispuseram a criar esse curso mesmo sem contratação de novos professores. Fizemos um estudo sobre o aumento da carga horária dos professores e viramos que a gente vai ficar meio apertada por um tempo, mas, aos poucos, tudo vai se normalizando. E com isso, muitas disciplinas passaram a ser ofertadas em ambas as modalidades. O bacharelado adotou disciplinas nossas como sendo comuns, não o contrário.

---

<sup>166</sup> As 200 horas anteriores são chamadas de Atividades Acadêmico-científico-culturais, usadas para enriquecer a formação cultural do futuro professor. O aluno tem de cumprir 200 horas das atividades citadas anteriormente e preestabelecidas. Ao final do curso, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado, precisa comprovar que realizou, no mínimo, 200 horas das atividades.

Fruto da vontade de padronizar, institucionalmente, os Cálculos, houve um estudo dentro da UFSJ para unificar essas disciplinas porque a situação estava bem confusa. Havia uma variedade enorme de disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I, II e III, oferecidas em tudo quanto é lugar, e as disciplinas não se comunicavam. Às vezes, havia pequenas diferenças na ementa ou na carga horária, e isso sobrecarregava muito o Demat, que tinha de ofertar disciplinas diferentes para o mesmo assunto. Os coordenadores de curso parece que padronizaram, - eu não participei desse processo porque ele foi mais relacionado com o pessoal da Matemática. Eles fizeram um levantamento, criaram uma condição para poder estabelecer ementas que fossem comuns às Engenharias, por exemplo, e que o pessoal da Matemática pudesse aproveitar. A intenção é que isso, além de desonerar o Demat, diminua o gargalo das retenções no Cálculo, que é um problema sério em todos os cursos. Para nós, da licenciatura, isso não seria problema, porque os Cálculos não estão enquadrados entre as disciplinas que devem ter um tratamento relacionado à prática de ensino ou que tenha que ser pensada, ou ministrada, sob enfoque de quem vai lecionar futuramente.

Do currículo de 2019, o bacharelado pegou as disciplinas básicas, que foram pensadas para a licenciatura. Por exemplo, matrizes e trigonometria são comuns com o bacharelado, mas foram pensadas para a licenciatura. Quando eles começam a elaborar o projeto pedagógico deles, deram uma olhada nas nossas e viram o que achavam que poderia ser aproveitado. Isso também facilitaria a distribuição de professores. É importante a gente ressaltar isso para não ficar parecendo que o curso é bacharelesco. Essas disciplinas são pensadas para a licenciatura e o pessoal do bacharelado entendeu que não havia problema nenhum que os alunos do bacharelado as fizessem, mesmo que na ementa, além do conteúdo matemático, estejam questões relacionadas ao ensino daqueles conteúdos.

Movimento diferente aconteceu com Introdução à Matemática - uma disciplina de seminários, nova. Ela é comum à licenciatura e ao bacharelado, mas foi pensada em conjunto. A gente quis colocar uma disciplina na qual a gente pudesse contemplar, sem uma ementa fixa, novidades, que pudesse introduzir questões relacionadas à pesquisa matemática e à pesquisa educacional e que fosse um espaço comum para que alunos e professores também pudessem se encontrar.

Nas disciplinas que contemplam a matemática a ser ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, também houve uma mudança importante. Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, não era contemplada nos currículos anteriores e agora aparece. As disciplinas de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio entraram em substituição aos Projetos de Ensino. Havia



Projetos I e II, que só contemplavam, de certa forma, o conteúdo matemático a ser ensinado. Essas de agora são disciplinas que abordam o ambiente escolar, sob o ponto de vista de quem vai ensinar esses conteúdos nesses níveis de escolarização.

Já o Estágio Supervisionado, também por mudanças na legislação da Universidade, não pôde mais ter horas computadas em formato de disciplina. Ou seja, voltou a ser computado como 400 horas e, dentro, está dividido em quatro. Voltou a funcionar de modo parecido com o do currículo de 2003. A gente queria colocar a Supervisão de Estágio de novo, mas foi barrada nas instâncias superiores. A explicação foi a seguinte: de acordo com as normas da Universidade, as unidades curriculares são classificadas em tipos diferentes. Disciplina é um dos tipos de unidade curricular e estágio, outro. Logo, o estágio não pode ser tipo disciplina e, com isso, a gente teve que retornar ao formato de antes.

Durante todo o percurso formativo do aluno do curso de Matemática, gostaria de destacar o papel de alguns programas na formação do futuro docente, a começar pelo Pibid. Na minha opinião, é o programa mais importante e de melhores resultados nesse tempo todo de existência do curso. Mesmo com todas as dificuldades que foram aparecendo agora, nos últimos anos, foi e é um programa que dá fôlego e visibilidade às licenciaturas e que chama a atenção para o problema da formação de professores. A gente percebe hoje, já com algumas experiências concluídas, que, realmente, a passagem pelo Pibid faz diferença na formação de muitos alunos. Mesmo sabendo que muitos deles não foram para a Educação Básica, foram para a pós-graduação, mas, ainda assim, a passagem pelo Pibid valorizou muito essa formação. Eu tenho isso muito claro e vejo essa importância marcada no depoimento de colegas e de ex-alunos.

Dentro da universidade, o Pibid também foi muito importante para valorizar as licenciaturas, por causa daquela questão que a gente já mencionou. Quem se dedica à formação de professores tem um *status* acadêmico menor, assim como, entre pesquisa, extensão e ensino, aquele que se dedica mais ao ensino também não tem, dentro da universidade, o mesmo valor que tem aquele que se dedica à pesquisa. Alguns programas ajudam a gente a concretizar alguns objetivos e o Pibid foi um deles.

Outra coisa que eu acho muito importante no nosso curso de Matemática desde a sua criação e que acontece em escala muito menor é a Iniciação Científica. Menor porque, no início, poucos professores do Departamento se envolveram realmente e se dedicaram ao curso de licenciatura. O pessoal que fazia pesquisa na Matemática Pura, das áreas que a gente chama de áreas duras, preferia lecionar na Engenharia, continuar fazendo suas pesquisas, e não se interessava pelo curso de licenciatura. Por causa disso, as orientações de Iniciação Científica

não eram para alunos de Matemática. Nós somos poucas pessoas que nos dispusemos a trabalhar com Iniciação Científica na graduação em Matemática e essa é uma iniciativa que faz muita diferença na formação. Levar o aluno da graduação a ter uma noção básica do universo da pesquisa, de como a área em que ele se insere funciona e, principalmente, porque a pesquisa não pode estar dissociada das atividades de ensino. Na verdade, acho que extensão, ensino e pesquisa são frentes que devem estar associadas. Porém, poucas pessoas conseguem conduzir tanta coisa. No começo do curso, menos ainda.

As primeiras turmas tinham apenas as disciplinas do currículo e nada mais. Quando eu voltei do doutorado em 2007, havia, acho, três professores efetivos do Demat lecionando no curso. Os outros eram professores recém-formados na graduação, substitutos, e o substituto não tem essa dedicação que nós temos, até por conta do contrato que ele assina com a Universidade. Além disso, normalmente ele não tem, também, a qualificação necessária para desenvolver pesquisa e extensão. Isso faz notar que a qualificação do corpo docente e o perfil dos professores determinam muito mais o tipo de formação ofertada no curso do que o projeto político-pedagógico. É o corpo docente que define isso. Tanto é que, quando eu voltei do doutorado, daí a pouco voltou a Viviane, contrataram a Flávia, e as coisas foram melhorando.

A turma de 2008 e as seguintes passaram a contar com uma formação muito mais qualificada do que as primeiras turmas porque tiveram essas oportunidades que as outras não tiveram. E isso faz muita diferença mesmo. Um professor que vem do doutorado, além das ideias novas, além de uma qualificação melhor, volta criando grupo de pesquisa, traz congressos da área, entre outras coisas. Ou seja, com uma pessoa qualificada vem junto uma porção de coisas que beneficiam muito os alunos.

Por fim, outra iniciativa muito interessante, que foi instituída por força de legislação, são aquelas 200 horas acadêmico-científico-culturais. A gente sabe que a bagagem cultural dos alunos que ingressam nas licenciaturas é deficitária mesmo, são pessoas já, na sua grande maioria, que vêm de um ambiente que tem pouco acesso a bens culturais. Então isso, dentro do curso de formação de professores, é importantíssimo para tentar minimizar esse problema. Resolver a gente não consegue, mas, para tentar minimizar, e, principalmente, num curso de formação de professores, eu acho que é fundamental que o aluno tenha uma formação cultural mais ampla. Sempre falo com meus alunos o seguinte: “o professor é, antes de tudo, um intelectual”. Antes de ser professor de Matemática, aquele que vai ensinar Matemática na Escola Básica tem que ser uma pessoa que sabe se expressar bem oralmente e por escrito, tem que ser uma pessoa que tenha alguma noção de Filosofia, História e que tem que ter acesso ao teatro e ao cinema, principalmente.

Essa bagagem cultural é importantíssima para um professor de qualquer área, mas, na Matemática, parece que as pessoas julgam que isso é menos importante, que um professor de Matemática pode ser um alienado político, pode ser um ignorante da história do país e eu penso o contrário. Eu acho que não pode e não deve. E a oportunidade para a gente oferecer uma formação mais eclética está nessas 200 horas. Acho que isso é uma coisa boa, que veio de cima para baixo, e que permanece. Uma hora com uma configuração, outra hora, com outras, mas permaneceu na última mudança e considero isso muito importante na trajetória formativa dos nossos alunos.

Com relação à bibliografia e às referências teóricas mais fortes da área de Matemática que, junto à Educação Matemática são as duas grandes áreas na composição do curso de licenciatura, embora não seja a minha área, eu pude observar que eram os livros clássicos. Aqueles clássicos nos quais eu estudei há 30 anos continuam sendo os livros utilizados. A área de Educação Matemática tem uma influência muito forte de Rio Claro, porque eu, Viviane e Toledo estudamos lá e agora tem a Fabíola também. Na verdade, esses professores de Rio Claro, como criaram o primeiro programa de mestrado e doutorado em Educação Matemática do país, são referência da área no Brasil. Esses mesmos docentes são os autores dos livros que nós estudamos e que nós adotamos hoje. Nomes como, por exemplo, Ubiratan D'Ambrosio<sup>167</sup>, Vicente Garnica<sup>168</sup> e Wagner Valente<sup>169</sup> - lembrei do Wagner que, apesar de ser de São Paulo, é muito ligado ao grupo de Rio Claro. Tem também Sergio Nobre<sup>170</sup>, que foi meu orientador, Rômulo Lins<sup>171</sup>, que foi orientador da Viviane, Irineu Bicudo<sup>172</sup>, Maria Bicudo<sup>173</sup> e tantos outros que são os autores dos livros da área que a gente adota. Não só porque são as referências da área, mas, também, por esse contato como nossos professores.

---

<sup>167</sup> Professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atuou na Educação Matemática, sobretudo em pesquisas relacionadas à Etnomatemática. Foi professor de programas de pós-graduação em universidade como, por exemplo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Universidade de São Paulo (USP). Nasceu em 8 de dezembro de 1932 e faleceu no dia 12 de maio de 2021.

<sup>168</sup> Antônio Vicente Marafioti Garnica. Professor da Unesp, *campus* Bauru, e dos programas de pós-graduação em Educação Matemática (Unesp-Rio Claro) e Educação para a Ciência (Unesp-Bauru). É líder do grupo de pesquisa História Oral de Educação Matemática (Ghoem).

<sup>169</sup> Wagner Rodrigues Valente. Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e coordenador do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (Ghemat).

<sup>170</sup> Sergio Roberto Nobre. Professor da Unesp-Rio Claro e do programa de pós-graduação em Educação Matemática daquela instituição. É integrante do Grupo de Pesquisa em História da Matemática (GPHM).

<sup>171</sup> Romulo Campos Lins. Foi professor da Unesp-Rio Claro e do programa de pós-graduação em Educação Matemática da mesma instituição. Criou o Modelo dos Campos Semânticos e liderou o grupo Sigma-t. Nasceu em 21 de agosto de 1955 e faleceu no dia 17 de agosto de 2017.

<sup>172</sup> Foi professor da Unesp-Rio Claro e do programa de pós-graduação em Educação Matemática também da Unesp-Rio Claro. Traduziu o livro Os Elementos de Euclides direto do grego. Nasceu em 4 de maio de 1940 e faleceu no dia 20 de julho de 2018.

<sup>173</sup> Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Docente da Unesp-Rio Claro e do programa de pós-graduação em Educação Matemática daquela instituição. É integrante do Grupo Fenomenologia em Educação Matemática (FEM).

De um modo geral, percebo que o curso de licenciatura em Matemática da UFSJ, no plano nacional, está entre aqueles que estão trazendo formações úteis. Há um esforço muito grande, dentro da UFSJ, embora de grupos pequenos, em favor das licenciaturas, e uma dedicação muito grande do corpo docente envolvido com as licenciaturas. Nós temos muito o que melhorar, as licenciaturas como um todo, não só as de Matemática do país. Eu vejo que os problemas que nós enfrentamos não são problemas específicos da UFSJ, ou específicos da licenciatura em Matemática da UFSJ. São problemas enfrentados pelo conjunto de iniciativas de formação de professores no país. Passa pela questão da desvalorização da área de Educação, de um modo geral. Muitos pontos precisam ser melhorados, sem dúvida, por conta da necessidade de fazer avançar a mentalidade dos formadores de professores. É preciso avançar, se atualizar, e isso inclui todo mundo - estou me colocando nesse meio também.

Na minha avaliação, o curso melhorou muito desde sua criação. Com todas as dificuldades, eu não tenho dúvida de que nós avançamos muito não só por mérito nosso, mas porque a área da Educação avançou e a área da Educação Matemática se consolidou e se fortaleceu. Isso traz muitas coisas positivas para a formação de professores. Uma das maneiras de a gente avaliar se o curso está cumprindo ou não o seu papel é por meio do *feedback* que os egressos dão e, pelas próprias notícias dos egressos - onde estão e o que estão fazendo -, a gente vê que o curso tem cumprido o seu papel e entregado aquelas coisas que nós planejamos. Nesse sentido, a gente tem muito ex-aluno fazendo um trabalho legal, interessante, na rede de educação básica, principalmente na escola pública. Pelo menos na região abrangida e influenciada por São João del-Rei melhorou muito nesses últimos anos, graças à formação que é oferecida aqui. Isso é uma coisa que ajuda a gente a continuar.

A gente tem também muito aluno egresso que se encaminhou para a pós-graduação em universidades públicas. Isso prova que os nossos alunos estão dando conta de se inserir no mercado. As notícias que eu recebo, com relação a isso, são muito boas. Para nós, o melhor indicativo se a gente está cumprindo a nossa tarefa e se a universidade está cumprindo seu papel por meio do curso de licenciatura em Matemática é esse.

Por outro lado, a UFSJ tem um papel muito importante pelo fato de receber mais de 80% dos seus alunos da classe trabalhadora e por oferecer todos os cursos no turno noturno. Se a gente analisa o perfil dos nossos alunos - oriundos de escola pública e trabalhadores - percebe que o curso provoca uma mudança na vida deles também. Ter uma universidade pública perto, com quase todos os cursos na modalidade noturna, é uma oportunidade para pessoas que, de outra forma, nunca ingressariam na universidade. Esse é um dado muito importante para a nossa

região. Realmente foi facilitado o acesso à universidade de pessoas que não conseguiriam ir para mais longe.

Para finalizar, quero lembrar a importância histórica, cultural e política da cidade de São João del-Rei e a influência daqui para a criação de uma universidade federal. Aliás, as universidades brasileiras públicas, principalmente as mais antigas, todas têm um viés político muito forte na criação. A nossa está intimamente ligada à força política do Tancredo Neves<sup>174</sup>. Não à toa a data comemorativa é 21 de abril. A força política da região na época da federalização é um movimento ligado a essa questão.

Mais antigamente, Minas fazia parte do Circuito do Ouro. Desde muito tempo que aqui era uma região politicamente importante. Outra marca desse tempo e de sua importância é o barroco mineiro. O esplendor do barroco mineiro é um movimento cultural muito interessante e São João del-Rei está aí dentro. Depois, no panorama nacional, Minas sempre foi um estado influente politicamente, desde a política do café com leite. Ou seja, desde sempre Minas Gerais foi importante no cenário político e São João del-Rei, importantíssima para o estado.

A maioria dos inconfidentes era dessa região aqui, inclusive o próprio Tiradentes. Muitos políticos importantes saíram de São João del-Rei e o de maior influência foi o Tancredo Neves. Sem dúvida isso teve força na criação e na consolidação da UFSJ.

---

<sup>174</sup> O sanjoanense Tancredo de Almeida Neves foi eleito presidente do Brasil em 1985, após a reabertura democrática do país, mas não foi empossado no cargo, pois faleceu antes disso, em 21 de abril daquele ano.

## Textualização da entrevista com o professor Francinildo Nobre Ferreira

Data da entrevista: 28/03/2021



*Natural da Paraíba, Francinildo fixou raízes em São João del-Rei no fim da década de 1980, nos primeiros anos de funcionando da então recém-criada Funrei. Foi um dos formuladores do primeiro Projeto Pedagógico do curso de Matemática da UFSJ e desempenhou diversas funções administrativas em prol da licenciatura.*

*Conheci o entrevistado durante o primeiro período de graduação na UFSJ. Pela sua atuação junto ao curso e pela característica, como o próprio entrevistado se define, de “alguém da chamada Matemática Pura, mas que se relaciona com o ensino”, convidamos o professor para uma entrevista.*

*O encontro aconteceu virtualmente e em janeiro de 2022, foi-nos concedida a autorização para o uso da textualização a seguir.*

\* \* \*

Sou paraibano e fiz minha graduação em Matemática no *campus* da cidade de João Pessoa da Universidade Federal da Paraíba. Concluí a licenciatura em 1986 e, em 1987, fui fazer mestrado na UnB<sup>175</sup> e, meses antes de concluir o curso, vim prestar o concurso para professor da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei). Fui aprovado e estou aqui como professor da, atualmente, Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), desde dezembro de 1989. Quando cheguei à Funrei, minhas atividades eram, principalmente, de atendimento aos cursos de graduação que existiam na época e tinham conteúdos matemáticos no currículo. Atuei na Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Ciências Econômicas e Administração – esses cursos funcionavam no *campus* Santo Antônio – e o curso de Ciências – no *campus* Dom Bosco.

Nessa época, nós chegamos a organizar um encontro com os professores, tentando, ali, criar um curso de graduação especificamente da área de Matemática, porém sem sucesso. Tempos depois que eu estava trabalhando aqui, saí para o meu doutoramento na UnB e, quando retornei, continuei me dedicando ao ensino, onde permaneço até hoje. Além da graduação, em 2011 foi criado o Profmat<sup>176</sup>, do qual eu participo desde o início. É um programa de mestrado

<sup>175</sup> Universidade de Brasília.

<sup>176</sup> Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa), é ofertado por Instituições de Ensino Superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

profissional que acontece em rede nacional e também trabalho ali na formação de professores de Matemática para o Ensino Básico.

Ao longo dos últimos anos, tenho atuado bastante na extensão. Em 2004, nós iniciamos um projeto nomeado “Olimpíada Regional de Matemática” em quase todas as escolas subordinadas à Superintendência Regional de ensino e criamos, não me lembro se foi em 2005, outro programa intitulado “Universidade na Escola, Escola na Universidade: a Matemática em Foco”. Nos primeiros anos, a professora Viviane<sup>177</sup> coordenou o projeto e eu estava na vice-coordenação. Depois que ela se afastou para o doutorado, fiquei na coordenação e permaneço até hoje.

Vários projetos fizeram parte desse programa “Universidade na Escola, Escola na Universidade: a Matemática em Foco” e, ao longo do tempo, fomos mudando as formas de chegar ao público externo da UFSJ, de acordo com as necessidades. Começamos com a Olimpíada Regional de Matemática, que foi abarcada pelo projeto; depois iniciamos a “Gincana Regional de Matemática”; e havia alguns projetos que visavam algo como um apoio pedagógico na escola, destinado aos alunos que tinham dificuldade. Este último, além de promover nas escolas – como na Escola Municipal Pio XII, desenvolvemos também em alguns bairros aqui; por exemplo, atuamos por vários anos no Centro Comunitário Padre Zegrí, no bairro Tejuco. O apoio poderia acontecer de acordo com o que o professor solicitava, ou a gente via o que poderia ser feito. Ou seja, a iniciativa da intervenção ora partia da escola, ora de nós.

Um projeto que permanece durante todo esse tempo é a “Gincana Regional de Matemática”, para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental das escolas subordinadas a SRE. Nele, nós elaboramos uma prova, enviamos-la para as escolas e, a partir do resultado, o próprio professor do quinto ano seleciona um aluno por turma, que recebe uma premiação, aqui na Universidade, em uma cerimônia. Fornecemos um certificado e premiamos com uma medalha – isso desde o início. Ao longo do tempo, fomos mudando e, há alguns anos, convidamos o aluno para fazer um curso durante o ano seguinte sobre resolução de problemas, já direcionado para alunos do sexto ano. Para isso, contamos com alunos da Licenciatura em Matemática, que atuam de modo muito responsável, dedicado e com muito apreço.

Neste ano de 2021, as bolsistas atuantes no programa contataram ex-bolsistas, a fim de obterem depoimentos desses alunos contando suas experiências no programa. Atualmente temos alunos que foram bolsistas e hoje são professores de universidade – temos aqui, na UFSJ,

---

<sup>177</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ.

e na UFLA<sup>178</sup> – e outros que estão fazendo doutorado. Ficaram muito interessantes esses depoimentos, e de muito significado. Particularmente, fico muito satisfeito em trabalhar com os alunos, não gosto de trabalhar sozinho. Em todos esses dezesseis anos, estamos sempre buscando trabalhar de forma bem dinâmica, em um ambiente acolhedor, de modo que tem dado muito certo. Neste ano, já houve a aprovação para continuidade do programa, de abril de 2021 até março de 2023, e vamos começar com um curso de formação direcionado aos professores de Matemática dos quartos e quintos anos. Estamos trabalhando nesse projeto, que está praticamente pronto. Vamos começar no mês de abril, com a abertura do processo de inscrição. Estamos nessa caminhada.

Dessa forma, acho o curso de Matemática da UFSJ muito importante para a nossa cidade e para cidades circunvizinhas. Acredito na sua importância considerando a formação de professores proporcionada e o apoio que podemos dar por meio das atividades de extensão. Nesse sentido, acho que o curso de Licenciatura atua em diversas frentes na região, até mesmo antes do aluno concluir o curso. Durante a graduação, o aluno pode contribuir, já inserido no ambiente de trabalho, nem que seja no estágio, que sabemos que funciona, mas pode atuar também de uma forma contínua.

Além do estágio, tenho uma grande expectativa em colocar alunos em várias escolas, mas de uma forma contínua. O objetivo é que a substituição dos alunos aconteça como a dos bolsistas do programa de extensão. Ou seja, o aluno fica algum tempo, termina o curso e, quando sair, entra outro em seu lugar – assim, os alunos que estão há mais tempo repassariam as informações aos novos integrantes. Essa ideia poderia ser concretizada entre as escolas e a Universidade, com entradas contínuas dos alunos da licenciatura. Nesse sentido, também vejo uma importância: uma experiência que o aluno teria antes de se formar no curso e, depois que ele se tornar professor, já teria um tempo muito rico de experiência. O tempo semanal de dedicação seria nos moldes do projeto de monitoria na universidade. Comentei sobre essa proposta no Colégio Tiradentes<sup>179</sup>, conversando com um professor da instituição, e disse desse sonho na última reunião que nós tivemos. Disse assim: “Eu tenho um sonho e como a escola de vocês é uma escola bem disciplinada, porque todo mundo tem compromisso – a família, a escola, os professores e toda a equipe têm compromisso –, acho que esse projeto poderia dar certo”.

---

<sup>178</sup> Universidade Federal de Lavras.

<sup>179</sup> O Colégio Tiradentes é uma instituição ligada à Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e tem várias unidades espalhadas por todo o estado.



Voltando à UFSJ, além de docente, já ocupei alguns cargos administrativos. Atualmente, estou do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Matemática e faço parte, também, do colegiado do Profmat. Já coordenei o curso de Matemática duas vezes, se não estiver enganado, além ter sido vice- coordenador. Já fui coordenador e vice coordenador do PROFMAT também.

Focando o curso de Licenciatura em Matemática agora, quando eu voltei do doutorado, um sonho antigo que tinha era o de criar um curso de licenciatura. Porém, a Universidade passou por um longo tempo sem criar novos cursos, pois não era fácil implementar uma nova graduação e disponibilizar as vagas. Mesmo assim, após meu retorno, conversei com os colegas de departamento Mário D'ávila<sup>180</sup>, Romélia<sup>181</sup>, Toledo<sup>182</sup>, Milena<sup>183</sup> e Peter<sup>184</sup> e levamos a proposta de criar um curso de Matemática ao chefe do Departamento – à época, o professor Claret<sup>185</sup>. Definimos que deveríamos começar o processo de preparação deste curso e, para isso, o chefe do Demat<sup>186</sup> nomeou uma comissão. Nós dividimos o trabalho, basicamente, em duas equipes: professor Toledo e professora Romélia cuidaram das disciplinas pedagógicas e da organização dessas disciplinas – não lembro se essa equipe contou com a participação de outra pessoa; e na parte da Matemática, ficamos, Mário e eu, principalmente, mas o Peter e a Milena também participavam. Além disso, debruçamos sobre a organização do plano de ensino e de planos de curso bem realistas e, assim, fomos construindo o curso, seguindo as diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura. Foi um trabalho contínuo e longo para a que criássemos um bom projeto pedagógico. No curso de Ciências, por exemplo, trabalhava-se pouco os conteúdos básicos, era um curso mais ligado ao Cálculo, embora algumas disciplinas fossem de conteúdo básico.

Por saber dessa demanda de conteúdos básicos, fizemos diferente no nosso curso. Na primeira versão do currículo, tínhamos Geometria Plana e Geometria Espacial já no primeiro ano. Isso aconteceu com várias disciplinas de matemática básica, em que o aluno revia o conteúdo do Ensino Fundamental e, principalmente, do Ensino Médio nessas disciplinas. Ao mesmo tempo que o currículo planejado era posto em prática, o aluno adquiria capacidade de

---

<sup>180</sup> Mario Wilian Dávila Dávila foi professor do Demat da UFSJ e, atualmente, é vinculado ao Departamento de Zootecnia.

<sup>181</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Demat da UFSJ.

<sup>182</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

<sup>183</sup> Milena Spegorin Moreno Gomes foi professora do Demat da UFSJ até 2003 e, atualmente, é vinculada à UFSCar.

<sup>184</sup> Peter de Matos Campos é professor do Demat da UFSJ.

<sup>185</sup> Marco Antônio Claret de Castro foi professor do Demat da UFSJ até o ano de 2019, quando se aposentou. Foi chefe do Demat nos anos de 1998 e 1999.

<sup>186</sup> Departamento de Matemática de Estatística da UFSJ. Departamento ao qual a maioria dos professores do curso de Matemática é vinculada.

se aprofundar e de se preparar para cursar o mestrado. Tanto que temos vários alunos que fizeram licenciatura e deram prosseguimento à formação, fazendo mestrado e doutorado.

A construção do projeto foi trabalhosa e requereu de nós bastante dedicação e empenho. Depois de organizarmos o curso, recebemos a comissão do MEC<sup>187</sup>, que pediu para fazermos alguns ajustes e, assim, começamos a fazer funcionar a Licenciatura em Matemática. Depois do início do funcionamento, percebemos algumas coisas que necessitavam de ajuste ao longo do tempo e foram feitas modificações.

Um fato que eu acho importante contar, relativo ao início do curso, foi uma dificuldade inicial com as disciplinas que não eram de Matemática. Para criar o curso, explicitamos a necessidade de criação de vagas na área de Educação Matemática, pois faltavam professores – A professora Viviane entrou numa vaga de Educação Matemática, exatamente para atuar nessas disciplinas mais específicas de formação de professores. Além desse, nós tínhamos outro problema muito complicado: quase cinquenta por cento de professores do Departamento eram substitutos. Embora sempre quiséssemos atuar no curso, acontecia também de os substitutos darem aula no nosso lugar. Num certo sentido, isso deixava a coordenação um pouco mais apreensiva e preocupada com o andamento das atividades, pois ela precisava trabalhar com muitos professores.

Pouco tempo depois que o curso foi criado, a professora Romélia saiu para o doutorado, eu fiquei na coordenação e a professora Viviane, na vice coordenação. Inicialmente, tivemos um pouco de dificuldade de fazer as escolas abrirem os espaços para que os nossos alunos fizessem o estágio supervisionado – e tínhamos muita preocupação em relação a isso. Eu e a professora Viviane nos reuníamos com vários diretores, íamos às escolas, conversávamos e começávamos a desenvolver alguns projetos de extensão. O professor vinha participar de reuniões aqui na Universidade e havia alunos nossos lá na escola de algum jeito contribuindo, formando uma via de mão dupla. Esse momento foi um marco de abertura das escolas para o estágio. Nesse contexto, fizemos uma parceria em que trabalhamos junto com a Superintendência Regional de Ensino. Desde que começamos o curso, entramos em contato com a Superintendência Regional de Ensino buscando essa aproximação. Redigimos um documento que celebrava nossa parceria e começamos a desenvolver os projetos de extensão, que até hoje conduzo. Quer dizer, participei dessa aproximação com a Superintendência, levei os projetos que eu coordenava – e que até hoje fazemos em parceria com eles. São eles quem convida os professores, os alunos e os motivam para a Gincana Regional de Matemática, por

---

<sup>187</sup> Ministério da Educação.

exemplo, e, assim, fizemos e fazemos o trabalho. Eles são parceiros e sempre levam o projeto para o cotidiano escolar. Isso tudo tem sido muito bom e estou muito contente, entendendo que eles fazem aquilo que podem, dentro do contexto. Essa parceria que temos hoje no programa de extensão veio lá do começo do curso, quando procuramos e cultivamos essa aproximação com a Superintendência.

Para ingressar no curso de Matemática, havia uma certa concorrência, mas não sei precisar quantos candidatos por vaga. Ao menos por um longo tempo, quem procurava o curso era a maioria de alunos de escola pública – isso acho que ainda é assim – e a gente não tinha cursos gratuitos na vizinhança. Havia somente outra licenciatura em Matemática em Barbacena<sup>188</sup>, de uma instituição particular. O curso gratuito mais próximo ao nosso era o de Ouro Preto<sup>189</sup>, acho. Foi, realmente, uma experiência muito importante e prazerosa, ao longo da minha vida, ter feito parte de um curso de licenciatura e ter possibilitado o acesso a uma formação de professores de Matemática.

No início do curso, vários alunos trabalhavam. Ainda hoje, creio que muito desses alunos do turno noturno ainda têm as suas atividades. Depois de saírem da empresa, vêm à aula, à noite. Contudo, eu acho que, no passado, a procura era maior. Atualmente, também, há esses cursos na modalidade EAD, que se apresentam como um grande leque de oportunidades para aqueles que querem se enveredar por esse ramo do ensino e têm que continuar trabalhando. A própria UFSJ tem cursos a distância e a licenciatura em Matemática chegou a ser ofertada. Porém, houve o ingresso de três turmas, se não me engano, e parou.

A princípio, acredito que cursos a distância não disputarão alunos com cursos presenciais. Mas, acredito que, após essa experiência que estamos passando, haverá um número significativo de alunos a preferir um curso EAD em uma universidade federal, por exemplo, ao presencial. Principalmente se os cursos a distância oferecerem atividades síncronas, como estamos tendo agora nesse tempo de pandemia. É muito mais fácil ir à universidade de vez em quando – uma vez por mês. Já concluímos dois semestres remotos e vamos ter mais uns dois pela frente. Imagine: dois anos é metade de uma Licenciatura! O aluno que passar dois anos de ensino remoto, viverá uma experiência em que, por exemplo, não precisará embarcar em um ônibus para São João à noite, chovendo, se deslocar pelas rodovias desde Barbacena e correr o risco de sofrer um acidente. Os perigos que se corre na estrada são muito diminuídos. Quer

---

<sup>188</sup> Cidade mineira da região do Campo das Vertentes com, aproximadamente, 140 mil habitantes e situada a 60 km de São João del-Rei.

<sup>189</sup> Cidade de Minas Gerais construída no Ciclo do Ouro, com cerca de 75 mil habitantes, distante 154 km de São João del-Rei. Nela, há a Universidade Federal de Ouro Preto, que oferece a Licenciatura em Matemática.

dizer, se é proposto um ensino híbrido – com atividades presenciais segundo uma determinada frequência, certamente esses cursos EAD poderão se tornar uma alternativa ao curso de Licenciatura em Matemática daqui, considerando esses atrativos. Com essas mudanças, em virtude da pandemia, é possível perceber que, se as universidades que oferecem cursos EAD ajustarem a sua prática, poderão conquistar alunos, sim. Agora, se não houver um compromisso zeloso de estar junto, de saber o que está acontecendo e responder de modo relativamente rápido, não representarão uma boa opção de ensino.

Voltando aos alunos, nós tivemos vários que continuaram os estudos. Inclusive, muitos alunos que diziam: “eu só vou fazer licenciatura e não quero mais saber de continuar estudando” e que, quando terminaram, foram alguns dos primeiros a continuar, no curso de mestrado. Eu vi vários alunos procurando especialização ou mestrado – agora mesmo, no Profmat, nós temos vários ex-alunos da graduação. Quer dizer, eles estão escolhendo continuar. Alguns pararam um pouco e depois voltaram, ou às vezes já fazem na sequência.

Acredito que a estrutura curricular do curso de Matemática contribui para a continuidade nos estudos do aluno. Na realidade, as condições para que o aluno continue existem tanto na licenciatura, quanto no bacharelado que está começando aqui. O aluno precisa buscar se aprofundar, fazer a parte dele e não somente visar ser aprovado na disciplina. Não adianta pensar que quer apenas se formar e pronto, porque todo mundo, quando termina, mais cedo ou mais tarde, vê a necessidade de continuar os estudos. A escola exige essa capacitação.

Por falar da estrutura do curso, acho que estamos na terceira modificação do currículo da licenciatura e sei que uma das mudanças foi uma recomendação de alguns alunos. Me lembro disso porque eu lecionava a disciplina de Geometria Plana e foi um pedido dos alunos transferir essa disciplina para o terceiro semestre, pois, nele, já tratávamos o conteúdo do ponto de vista axiomático, do formalismo de Euclides. Outro pedido foi começar o primeiro semestre com uma disciplina de Pré-cálculo para, depois, adentrarmos no Cálculo propriamente. Depois que fiquei um bom tempo na coordenação, optei por não me envolver com a licenciatura nessa parte, porque a gente sempre fica querendo que aquilo funcione do nosso jeito. Para que isso não acontecesse, resolvi me afastar dessa parte de reformulação dos projetos, apesar de continuar dando aula. Além disso, não tenho uma informação mais precisa com relação às mudanças e ao efeito delas.

Também não sei informar como foi a repercussão dessas mudanças junto aos ex-alunos. A professora Romélia tem alguns artigos sobre os egressos do curso, e, talvez, esses alunos tenham uma visão melhor sobre isso, por exemplo, como foi para um aluno que teve de mudar

de currículo. Talvez eles tenham uma visão muito mais clara, de modo mais detalhado, sobre o que isso causou.

Em termos de estrutura física, o curso começou funcionando no Dom Bosco<sup>190</sup>. Lá tínhamos uma mesma secretaria para atender a Matemática e a História. Havia salas de aula, mas não havia muitos equipamentos. Posteriormente, a referência do curso passou a ser o *campus* Santo Antônio e foi aqui que nós realizamos a compra de materiais ao mesmo tempo que as disciplinas também, que foram produzindo alguns. Por exemplo, no laboratório de Matemática ainda temos uns sólidos geométricos com ferro. Peguei algumas molduras, fui ao serralheiro e fiquei com eles uns três dias fazendo todas as construções e olhando as medidas. No início, trabalhei de modo mais contínuo no laboratório e, mesmo recentemente, algum material que nós construímos nos projetos de extensão, nós colocamos lá no laboratório. Depois, outros professores foram contribuindo também com materiais para o laboratório. Esse era um sonho meu, que o laboratório do curso de licenciatura em Matemática da UFSJ fosse um local onde as pessoas das escolas pudessem conhecer, fazer algum curso e se aprofundar. Eu vi isso acontecer na UFMG<sup>191</sup> e vi isso na UnB também quando eu estava cursando o doutorado. Vários alunos do Ensino Básico iam lá para a Universidade, tinham aula no laboratório e realizavam experimentos. Então a minha ideia era isso acontecer em relação à nossa UFSJ e por um bom tempo ficou na minha mente.

Já na parte de biblioteca e livros, fizemos uma aquisição de obras quando foi criado o curso. Fizemos uma lista de materiais e respeitamos a quantidade mínima exigida pelo MEC naquelas avaliações. Quando os avaliadores vinham, iam à biblioteca para saber se tinha o livro e eram bem rigorosos. Ao chegarem, procuravam na prateleira. Hoje eu vejo que a biblioteca tem bastante livros e a Universidade está sempre adquirindo exemplares. Isso já é uma coisa mais fácil hoje do que no princípio. Antes não tinha verba e a gente não tinha nem para os professores efetivos.

Sobre os recursos humanos, o departamento, em geral, possui um corpo docente bastante forte. A maioria dos professores com doutorado. Na primeira versão do curso, quase todos nós atuávamos e nunca houve uma definição de quem atuaria na licenciatura. Até um certo tempo, a distribuição das disciplinas pelos professores do Demat era da seguinte forma: a gente escolhia as disciplinas e, se fosse preciso fazer algum ajuste de carga horária ou de disciplina, a gente

---

<sup>190</sup> O *Campus* Dom Bosco é um dos três *campi* que a UFSJ mantém na cidade de São João del-Rei. Além dele, há, na cidade, os *campi* Santo Antônio e Ctan. Outros três *campi* compõem a estrutura física da universidade. São eles: Centro-Oeste Dona Lindu (em Divinópolis-MG), Alto Paraopeba (em Ouro Branco-MG) e Sete Lagoas (na mineira cidade homônima ao *campus*).

<sup>191</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

conversava e chegava em um acordo. Depois de um certo tempo, o Departamento passou a ter um número maior de professores e começou a haver uma matriz de distribuição de disciplinas, com alguns critérios. Desse jeito, a gente passou a não ter o controle daquelas disciplinas que queria ensinar. Geralmente eu lecionava uma disciplina na Matemática e outra, na Engenharia. De acordo com os critérios dessa matriz, como a disciplina de Engenharia tinha todo semestre – normalmente eu fico com Cálculo 1 ou 2 –, a minha prioridade era sempre ela. Então eu escolho essa disciplina como primeira opção e a segunda, eu olhava na Matemática. Em virtude disso, estou lecionando em outras graduações. Se antes a pessoa lecionava de acordo com a área de especialização, agora, quando a disciplina cai para alguém e o docente não consegue trocar, ele é obrigado a lecionar o assunto, mesmo que não seja do seu domínio. Isso não funcionou dessa forma no período remoto, quando as escolhas ficaram mais livres.

No Demat temos professores que foram alunos da Universidade. Isso mostra também, no meu entender, que há uma continuidade que nós geramos por aqui. A Universidade está cumprindo seu papel e os alunos que estão concluindo estão fazendo parte também. Alguns retornam ao departamento.

Acho que a relação do curso de Matemática com a Proen<sup>192</sup>, sempre foi boa, no sentido de buscar o bem comum, desde antes de ser Proen, quando ainda era o Centro de Ensino da Funrei. Procuramos sempre, da melhor forma, administrar as relações em todas as instâncias e, particularmente, nunca tive problemas. Como coordenador e como professor, tive sempre boas relações administrativas.

Ao longo de todo esse tempo, desde o começo até 2019, percebo que, desde o meu primeiro período de coordenação, todos os coordenadores sempre estão trabalhando para proporcionar ao aluno uma formação completa, forte e bem elaborada. Ao longo do tempo, o curso teve transformações importantes, de acordo com as próprias mudanças que as diretrizes curriculares exigiam, e essas mudanças estão vindo cada vez mais com uma certa rapidez. Se antes demorava a vir uma mudança, agora as mudanças são constantes. Vêm leis “uma em cima da outra”, e é difícil para o coordenador e para o colegiado implementar – mas principalmente para o coordenador. O colegiado define, mas é o coordenador quem toma as iniciativas dentro dessa correria da quantidade de trabalho que temos. Isso tudo dando oito horas aula semanais – ou mais – e ainda coordenando projetos.

Acho que a licenciatura foi muito importante para a nossa Universidade e para a carreira docente dentro do Departamento. Agora temos também o bacharelado e o próprio PROFMAT,

---

<sup>192</sup> Pró-reitoria de Ensino de Graduação.

ambos como um resultado do início com a licenciatura em Matemática. Foi e é muito importante ainda. A maioria dos professores da licenciatura, do bacharelado e do PROFMAT é do Demat, e isso fortalece o departamento. Não sei se o curso tem a mesma força que antes, em relação a esses cursos a distância e outras licenciaturas que foram criadas como, por exemplo, na UFLA<sup>193</sup> e na UNIFAL<sup>194</sup> – acho que são as licenciaturas em universidades federais mais próximas daqui.

Embora eu seja da Paraíba, como já estou aqui há muitos anos, olhando como um cidadão daqui atualmente, vejo que a Universidade e a cidade cresceram muito nos últimos anos. A expansão da Universidade, na minha concepção, fez a cidade crescer. A Universidade forçou a cidade a se expandir em virtude dos cursos que foram criados mais recentemente e do número de vagas que foram criadas. Sobre a Matemática, acho que a licenciatura permitiu que muitos professores tivessem uma formação específica na área. Temos muitos ex-alunos que atuam nas nossas escolas, e, em um certo sentido, isso foi importantíssimo também para o crescimento da cidade. Caso contrário, a demanda por professores não seria suprida. E isso se estende para a região toda. Por exemplo, na escola de Tiradentes<sup>195</sup> temos alguns professores que foram nossos alunos. Na verdade, há professores que foram nossos alunos em várias escolas da região. Isso também está relacionado com o crescimento.

Além do Ensino Básico, há professores que atuam em outras universidades daqui. No Uniptan<sup>196</sup> por exemplo, temos vários professores. Antes, não tínhamos aqui outras universidades e quando o Uniptan chegou, ampliou, criou demanda pelo fato de outros cursos terem surgido. Mesmo assim, no meu entender, a cidade ainda tem que ampliar muito. Tem muita coisa para crescer.

Esta é uma cidade histórica, que tem bastante importância para Minas Gerais e para o Brasil. Acho que São João del-Rei está num centro histórico e esses levantamentos sobre a história da formação de professores de Matemática são importantes até para fazer uma comparação entre o que é feito aqui e o que é feito em outros lugares. Certamente também, na conclusão dos trabalhos, você, de algum jeito, vai comparar alguns dados daqui com os de outros lugares, nem que seja de modo amplo. Acredito que você vai de alguma forma relacionar com isso e esse resultado de pesquisa vai ser uma referência para que tomemos conhecimento

---

<sup>193</sup> Universidade Federal de Lavras.

<sup>194</sup> Universidade Federal de Alfenas.

<sup>195</sup> Trata-se da Escola Estadual Basílio da Gama, única instituição de Educação Básica da vizinha e histórica cidade de Tiradentes, distante 15 km.

<sup>196</sup> Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. Uma instituição privada da cidade de São João del-Rei, fundada em 1999.

de como estamos dentro de um contexto nacional. Saberemos o que diferencia as universidades, as licenciaturas, grupos de professores, ações, nesse sentido.

Além disso, é possível construir uma memória daqui, da Matemática da UFSJ. Se você pesquisar, nós não temos um quadro ou algum arquivo que conte a história desde quando o curso foi criado ou quem trabalhou nas equipes desse curso. Quando a gente entra na página do curso, consta quem são o coordenador e o vice coordenador atuais. Fora do período atual, a gente não sabe mais quem foi. Com o auxílio da História sabe quem foram os coordenadores, quem compôs as comissões, pois a memória é registrada. Quando você terminar, defender e tudo, você poderá enviar para a coordenação do curso uma cópia do trabalho para ficar registrado. Pelo menos a cada quatro anos, ou dois, acho que um panorama desses teria de ser feito. Isso seria uma coisa importante para preservar a memória como fruto do trabalho. Para além de apenas nos comparar com outras universidades, eu acho importante preservar nossa história. Embora a gente esteja no berço da história do Brasil, muitas das nossas histórias não são lembradas, não são memoriadas. Não podemos deixar a correria do tempo apagar nossa memória. Estou olhando como uma pessoa que não é da área de pesquisa, da área de História. Estou olhando como alguém da chamada Matemática Pura, mas que se relaciona com o ensino.

A última vez que me debrucei com mais detalhes sobre essas questões da história da UFSJ foi no memorial que fiz quando progredi funcionalmente para professor titular. Na ocasião, tive que olhar os documentos, o texto da coordenação que nós criamos, e foi muito bom reviver essa etapa da minha vida e contemplar aquilo que fiz como professor, como profissional junto ao curso de Matemática, à Universidade e de todos dentro da minha vida profissional. A contribuição minha no PROFMAT, na graduação da Universidade e em outros momentos. Foi bom, nesse momento, retomar essa nossa história da licenciatura, que foi importante e que é importante na minha vida.



## Textualização da entrevista com a professora Flávia Cristina Figueiredo Coura

Data da entrevista: 11/03/2021



*A professora Flávia Coura ingressou na UFSJ em 2009, em uma vaga criada para docentes com perfil de educadores matemáticos. Desde então, atuou na licenciatura em Matemática em diversas frentes, como professora, coordenadora, vice-coordenadora, na elaboração dos Projetos de 2011 e 2019, entre outras funções.*

*Flávia Coura foi orientada pela professora Maria Laura Magalhães Gomes durante o mestrado e o primeiro contato com a docente da UFSJ ocorreu em um dos primeiros períodos da licenciatura em Matemática, no segundo semestre de 2009.*

*O convite para colaborar com este trabalho aconteceu em 2020, já no período de pandemia, e a entrevista aconteceu remotamente. Em agosto de 2021, Flávia nos remeteu a versão final da textualização feita e a Carta de Cessão.*

\* \* \*

Minha trajetória podia ser contada a partir de vários pontos. Eu vou iniciar contando um pouco sobre a minha escolha pelo curso de Matemática, que, na verdade, nem foi uma escolha. Eu marquei errado, sem querer, a opção de Matemática na inscrição que, no século passado, era feita no papel. Passei no vestibular com facilidade na época, afinal, o curso de Matemática tinha alguma concorrência, mas não era gigantesca. Então, eu ingresso no curso de licenciatura em Matemática na Ufop<sup>197</sup>, no ano de 1999, na segunda turma, e faço esse curso de graduação nos quatro anos. Uma coisa que é importante na minha trajetória é o fato de que eu ingresso no curso meio sem querer ser professora. Na época, eu estava fazendo um estágio na Vale do Rio Doce<sup>198</sup>, em Mariana<sup>199</sup>, que é uma cidade próxima de Ouro Preto<sup>200</sup>. Eu fiz o estágio e fui contratada pela Vale. Durante os meus quatro anos da licenciatura, praticamente, eu era funcionária da Vale do Rio Doce e trabalhava de segunda a sexta, de 7h às 16h. Depois, eu ia de carro para Ouro Preto, para fazer a licenciatura à noite. Assim, eu fui uma aluna da licenciatura que não pensava muito em ser professora. Eu era uma boa aluna, no sentido de ser uma aluna esforçada - eu sempre cumpri com as minhas tarefas - e vários dos meus professores nem sabiam que eu trabalhava durante o dia - eu acho que se souberam foi só lá na época da minha formatura.

<sup>197</sup> Universidade Federal de Ouro Preto.

<sup>198</sup> Antigo nome da atual mineradora Vale S.A.

<sup>199</sup> Cidade mineira, situada a cerca de 120 km da capital Belo Horizonte e construída no século XVII.

<sup>200</sup> Cidade sede da Ufop, também construída no Ciclo do Ouro em Minas Gerais, a 100 km da capital.

Quando concluí o curso de licenciatura em Matemática, estava muito insatisfeita com o meu emprego, com o lugar onde eu trabalhava. Eu vi na conclusão da graduação uma oportunidade para tentar uma nova carreira, profissionalmente falando. Então pedi que eles me mandassem embora da Vale e fui ser professora de Matemática. Consegui uma vaga numa escola particular, numa cidade do interior de Minas, perto de Ouro Preto, que se chama Barão de Cocais. Consegui uma vaga no Colégio Pitágoras<sup>201</sup> lá. Assim, no início de 2003 - eu fiz o curso de Matemática de 1999 a 2002 -, eu comecei a trabalhar nessa escola como professora de Matemática de todas as turmas: da sexta série ao terceiro ano do Ensino Médio. Como era uma escola pequena, eu tinha uma sexta série, uma sétima, uma oitava, até o terceiro ano do ensino médio. Depois, eu passei num concurso para o Estado.

Quando eu virei professora, percebi que eu sabia ensinar, mas não sabia como as pessoas aprendem. Por isso eu senti a necessidade de estudar sobre o tema. Eu fiz uma especialização na Ufop, durante os finais de semana. Foi muito importante para estudar mais Educação Matemática. Depois da especialização, eu pensei em fazer um mestrado.

Tentei o mestrado na UFMG<sup>202</sup> com a Maria Laura<sup>203</sup>. À época eu não sabia quem me orientaria, mas eu tive um presente da vida de ter a Maria Laura como orientadora. Eu te falo isso não é porque ela é sua orientadora, nossa mãe. Mas a Maria Laura foi, de fato, um divisor de águas na minha formação. Na verdade, o mestrado foi um divisor de águas na minha formação e eu tenho certeza que muito por conta da Maria Laura. Ao entrar para o mestrado, tinha o interesse em saber mais sobre o que é aprender Matemática.

Quando eu terminei o curso - eu ingressei em 2006 e defendi em agosto de 2008 -, a gente estava em um momento da Educação no Brasil em que havia um crescimento de vagas nas universidades federais. Eu me lembro que, quando eu terminei o mestrado, tinha, só naquele período do segundo semestre de 2008, quatro concursos nos quais eu me inscrevi: um na Federal de Juiz de Fora<sup>204</sup>, um na Ufop, o de São João del-Rei e o quarto eu não lembro se era na Ufla<sup>205</sup> ou Unifei<sup>206</sup>. Eu confesso que eu visava muito o concurso da Ufop, que foi o lugar onde eu estudei e para onde eu queria voltar. Mas o primeiro concurso que eu fiz foi o que primeiro aconteceu, o da UFSJ, no final de 2008, no qual fui aprovada.

---

<sup>201</sup> Rede de colégios particulares de Minas Gerais.

<sup>202</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>203</sup> Maria Laura Magalhães Gomes é professora do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas da UFMG e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição.

<sup>204</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

<sup>205</sup> Universidade Federal de Lavras.

<sup>206</sup> Universidade Federal de Itajubá.

Eu tinha tanta ciência do que era um concurso que, quando eu fiz a última prova, fui embora, porque eu achava que demorava semanas, ou até meses, para ficar pronto o resultado. Fui embora e, na semana seguinte, eu entrei em contato com a UFSJ para saber que dia sairia o resultado da prova e fui informada: “Você foi aprovada”. Como estudante que trabalhava durante o dia, eu era mesmo uma aluna de graduação que tinha pouco trânsito nesse mundo acadêmico. Além disso, eu estudei na licenciatura almejando ser professora de Matemática da Educação Básica. Eu não fiz iniciação científica, não conhecia, e confesso que conheço pouco até hoje, desse *métier* do mundo da pesquisa. Por conseguinte, do mundo acadêmico.

Assim, eu tomei posse no início de 2009 na Federal de São João del-Rei. Na minha posse, eram cerca de duzentos professores tomando posse no mesmo dia. Uma multidão de novos docentes da instituição, porque estávamos vivendo esse momento de franca expansão no Ensino Superior público federal brasileiro. Nesse mesmo ano, eu comecei a atuar. A minha vaga e o meu concurso foram voltados para o trabalho na licenciatura em Matemática, mas, aqui no Departamento, a gente não trabalha, necessariamente, só na licenciatura. Tanto que, no meu primeiro semestre letivo, eu não trabalhei na licenciatura. Eu peguei uma turma no curso de Artes Aplicadas, uma turma de Geometria Analítica na Ciência da Computação e uma terceira turma, uma espécie de Pré-Cálculo, na Engenharia de Produção. Só no meu segundo semestre de UFSJ é que eu passei a trabalhar como professora na licenciatura em Matemática, lecionando as disciplinas de Trigonometria e Geometria Analítica. Um pouquinho antes disso, teve eleição para o colegiado do curso, eu me candidatei e fui eleita. Portanto, antes de lecionar na Matemática, eu já compunha o colegiado. Sempre fui do colegiado da licenciatura em Matemática, inicialmente como membro e, quase no fim do primeiro mandato, eu passo a ser vice coordenadora. Eu fui vice coordenadora de algumas pessoas: primeiro da Romélia<sup>207</sup>, depois da Carolina<sup>208</sup> por dois mandatos, até chegar no final do ano de 2013, quando fiz a seleção para o doutorado.

Após minha aprovação, vou para São Carlos, para a Federal de São Carlos<sup>209</sup>, onde cursei o doutorado de 2014 a 2018, com a professora Carmen Passos, que também foi outro grande presente - eu digo sempre que eu dei muita sorte com orientadoras porque, além dessas duas, na graduação foi a Roseli de Alvarenga Correa<sup>210</sup>. Tive a oportunidade de fazer o período sanduíche do doutorado na Universidade de Lisboa, onde fiquei por quatro meses. Nesse

---

<sup>207</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Demat da UFSJ.

<sup>208</sup> Carolina Fernandes Molina Sanches é professora do Demat da UFSJ.

<sup>209</sup> Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

<sup>210</sup> Roseli de Alvarenga Correa. Foi professora da Ufop.

momento, eu já vivenciei uma onda decrescente no ensino superior federal. Quando ingressei no doutorado, eu teria perspectiva de fazer um ano de sanduíche e, quando chegou o momento, eu tive à minha disposição apenas quatro meses, e agradecendo muito. A partir de então, ficou muito mais difícil entrar e fazer o sanduíche.

Eu defendi o doutorado em fevereiro de 2018 e voltei para São João del-Rei, para a UFSJ, para o exercício da docência - eu fiz o doutorado com afastamento total. Após meu regresso do doutorado, sempre lecionei disciplinas na licenciatura em Matemática. Além disso, quando eu voltei, cheguei coordenando o Pibid e também voltei como membro do colegiado da licenciatura novamente. Em 2020, ocorreu uma “dança de cadeiras” e eu ganhei esse “prêmio” que é ser coordenadora. Prêmio turbinado pela pandemia.

Em se tratando desse aspecto formativo e profissional, minha caminhada, a partir da graduação, é mais ou menos isso.

Quando eu cheguei, o curso estava ainda em sua primeira versão, no currículo de 2003. Nesse período, eu tinha uma visão muito limitada da formação de professores - esse é um aspecto que mudou muito em mim desde quando eu ingressei no curso de licenciatura até o início do doutorado. A Flávia, lá de 2009, olhava para o curso e sentia justamente um foco no conteúdo matemático. Eu não diria que era um curso bacharelesco, a partir da visão que eu tenho. Para ser um curso bacharelesco, ele teria que aprofundar ainda mais na Matemática do Ensino Superior e ele ainda não chegava nesse ponto. Mas era um curso de muito estudo do conteúdo matemático, inclusive da Educação Básica. Era assim que eu via o curso e eu me lembro que, nas minhas primeiras experiências na licenciatura, eu tinha muita preocupação em discutir mais o ensino dos conteúdos, até porque essa era uma lacuna que eu tinha. Eu percebia que, mais do que saber trigonometria, eu precisava trabalhar com aqueles futuros professores, e comigo mesma, como ensinar trigonometria e como ajudar os nossos alunos a aprender trigonometria. Nesse sentido, o curso tinha pouca interlocução com o ensino de Matemática. De um modo geral, eu não situaria o curso como bacharelesco, mas sim como um curso conteudista. Com muito foco na Matemática, mas não avançava tanto na Matemática do Ensino Superior para chegar a ser bacharelesco.

Contudo, claramente, era um curso que carecia de uma interlocução mais constante com o ensino de Matemática, talvez, também, por um reflexo do momento em que foi criado. O curso foi criado no início dos anos 2000 e, nesse início, a gente estava em um outro momento da relação entre Educação Matemática e formação de professores. Muito provavelmente o curso refletia um pouco isso. Essa é a minha visão sobre o conteúdo na época em que eu entrei.

Lembro que no início, eu peguei o projeto para ler e ficava pensando muito nisso: “ele não vai tão longe na Matemática, mas também não aprofunda tanto nas discussões sobre o ensino”.

Nas mudanças curriculares de 2011 e na decorrente das DCN de 2015, houve uma preocupação cada vez maior com relação a como ensinar determinado conteúdo. Em 2011, a reformulação do currículo foi motivada por um problema na carga horária do curso. Eu não sei se alguém já te relatou essa história, mas a gente recebeu uma comissão de avaliação externa do MEC<sup>211</sup>. Teve um problema em um Enade<sup>212</sup> que não teve alunos inscritos, e isso motivou uma espécie de comissão de averiguação, que veio *in loco*. Naquela ocasião, a UFSJ tinha uma hora-aula de 50 minutos, mas contabilizava essa aula de 50 minutos como equivalente a 1 hora. Com isso, o curso, que deveria ter o mínimo de 2800 horas de carga horária, a rigor, quando a gente fazia, na verdade tinha menos que o mínimo estabelecido em resolução. Essa comissão indicou isso, que motivou a reforma curricular de 2011. Claro que, diante dessa necessidade de fazer uma reforma, a gente conversou sobre possibilidades para reorganizar o curso. Passados tantos anos da criação, a formação de professores de Matemática estava em um outro contexto, e o departamento estava renovado - o Departamento de Matemática no bojo do Reuni aumentou rapidamente e a gente estava vivendo aquele momento de expansão<sup>213</sup>, então a gente faz essa reformulação.

Nessa comissão, da Educação Matemática estávamos eu e Romélia; Viviane<sup>214</sup> estava afastada para o doutorado e Fabíola<sup>215</sup> ainda não tinha sido contratada. Acho que o Toledo<sup>216</sup> também estava. Vou te dizer que essas comissões são bem animadas. O embate de ideias é excelente - o ruim é quando vira um embate de pessoas, aí fica chato. Essa preocupação em formar ou em estabelecer essa relação mais rica com o ensino de Matemática se fez presente nessa conversa de 2011. Contudo, ao analisar o currículo daquele ano, a gente consegue ver que foram inseridas algumas propostas, apesar de não termos avançado tanto. Do meu ponto de vista, eu me lembro de ter ficado muito preocupada por trabalhar nessa reformulação e de ter tentado ler muita coisa, porque eu não me sentia preparada para opinar tanto na formação de

---

<sup>211</sup> Ministério da Educação.

<sup>212</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é uma prova usada escrita que tem o intuito de avaliar os cursos de graduação brasileiros.

<sup>213</sup> No contexto da expansão universitária proporcionada pelo Reuni, o departamento ao qual os professores de Matemática da UFSJ e o curso de Matemática eram vinculados, de “Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação” passou a ser chamado de “Departamento de Matemática e Estatística”, mantendo a sigla “Demat” de antes. A mudança ocorreu após a criação do Departamento de Ciência da Computação, do curso homônimo ao novo departamento, e da ampliação das instalações da universidade, destinando, assim, um espaço à Ciência da Computação em um dos *campi* de São João del-Rei - o *campus* CTAN.

<sup>214</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Demat da UFSJ.

<sup>215</sup> Fabíola de Oliveira Miranda é professora do Demat da UFSJ.

<sup>216</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

professores. Eu observo que a reformulação de 2011 traz mais interesse na formação do professor de Matemática nessa interlocução com o ensino, mas ainda de uma forma incipiente, ainda começando, avançando um pouco em relação ao projeto de 2003.

Quando, em 2019, a gente faz outra reformulação curricular, fizemo-la motivada pelas DCN de 2015<sup>217</sup>, que, por si, foram, assim como as de 2002, eu diria que revolucionárias. As novas DCN trazem uma perspectiva também de quando estávamos em um outro momento do Brasil de, por exemplo, conseguir estabelecer a tão sonhada relação entre Escola Básica e Ensino Superior para proporcionar uma relação de formação inicial e continuada do professor. As DCN de 2015 são fruto desse momento ascendente que a educação brasileira estava vivendo e o parecer dela é muito bom, dá muitas ideias para a gente pensar num curso novo, numa proposta de curso novo.

Eu acho que, nessa reformulação de 2019, embora tenha sido feita muito rapidamente porque a gente tinha um prazo para cumprir, a gente estava perto do prazo-limite, que era o final de 2019, e então foi rápido. Tinha um subsídio, que era a documentação relativa àquelas DCN. Outra coisa: e a gente também tinha toda uma oferta de projetos de cursos que já tinham feito as reformulações. Lembro que eu tentei ver o projeto da UFMG, mas a UFMG não tinha feito; lembro que eu olhei o da UFSCar, tive acesso a um texto do projeto pedagógico da licenciatura em Matemática da UFSCar; acho que olhei também Juiz de Fora; e olhei o da USP<sup>218</sup>, mas o da USP eu lembro que não deu muito para entender na época. Para o currículo de 2019, acho que a gente consegue fazer uma interlocução mais rica com a escola, especialmente por meio da carga horária da prática como componente curricular e da perspectiva de pesquisa do professor.

Um movimento importante foi o retorno das disciplinas da Educação. Se uma ou duas disciplinas da Educação foram tiradas na reformulação de 2011, no currículo de 2019 a gente insere três disciplinas da Educação oferecidas pelo Departamento de Ciências da Educação, que é o Deced, da UFSJ. Retorno que também foi motivado pelas DCN de 2015, uma vez que são disciplinas feitas sob encomenda para atender essa demanda das DCN e de algumas outras perto dali daquele ano de 2015. Então eu acho que em 2019 essa interlocução fica mais rica, sim.

Com o retorno das disciplinas de Educação no currículo de 2019, vem também uma diferença importante em relação aos demais currículos. Ele tem linhas sequenciais de disciplinas. Por exemplo, se você olha para o currículo, você vê uma linha das disciplinas de

---

<sup>217</sup> Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada.

<sup>218</sup> Universidade de São Paulo.

Álgebra. Começa com Matrizes, Sistemas e Determinantes, depois vai para Geometria Analítica 1, passa por Geometria Analítica 2, Álgebra Linear 1, Álgebra Linear 2, Estruturas Algébricas, até chegar em Teoria dos Números. Tem a linha da Análise: Pré-Cálculo 1, Pré-Cálculo 2, Cálculo 1, Cálculo 2, Cálculo 3, Cálculo 4 e Análise. A linha da formação profissional está lá também. Tem uma linha da formação profissional relativa, ou mais diretamente associada, ao ensino de Matemática, e tem uma linha da formação profissional, que eu diria que seria uma formação comum ao professor. Essa formação comum ao professor começa em Políticas Educacionais, passa por Psicologia da Educação 1 e 2, leva, no meio do curso, em Gestão do Cotidiano Escolar, para chegar, no final, em Educação e Diversidade. Essa é a linha para o professor de modo geral. Específica da Educação Matemática, tem uma linha que começa com Didática da Matemática, Ensino de Matemática via resolução de problemas, Matemática dos anos iniciais, Matemática dos anos finais, Matemática do ensino médio e Tecnologias. Além disso, as disciplinas que trabalham o conteúdo matemático também estão imbricadas de prática como componente curricular. Se você pega Matrizes, Sistemas e Determinantes, que eu mencionei daquela linha da Álgebra, por exemplo, mesmo essa disciplina que trata de conteúdos que serão objeto de ensino dos alunos formados no curso tem uma carga horária dessa prática como componente curricular. Mais do que uma carga horária, na ementa dela está indicado o que se espera discutir em torno daquele componente curricular. Isso eu acho muito importante e é uma marca no currículo de 2019. Se antes as disciplinas da Educação Matemática serviam de complemento do currículo de 2011, no currículo de 2019 elas têm uma continuidade, seguem um fluxo.

Com a chegada no novo currículo, vem, também, a criação do curso de bacharelado em Matemática. Quando criaram o bacharelado, fizeram de modo que, no oferecimento regular, as turmas da licenciatura e do bacharelado não fossem oferecidas ao mesmo tempo no calendário regular. Por exemplo, Matrizes, Sistemas e Determinantes é oferecida no primeiro período da licenciatura em Matemática, que ocorre no primeiro semestre letivo do ano. E ela é oferecida, também, no primeiro ano do bacharelado, mas ocorre no segundo semestre letivo. A vantagem disso é que se um aluno da licenciatura, no primeiro semestre letivo, não passa, ele pode cursar essa disciplina no bacharelado, no semestre seguinte. Isso ajuda no sentido de que ele não vai ter que esperar um ano para fazer a disciplina de novo. Por outro lado, a disciplina no bacharelado tem o mesmo programa. Tem, inclusive, a carga horária de prática como componente curricular que a comissão do bacharelado entendeu que podia ficar.

Contudo, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, as formas como uma disciplina efetivamente acontece dependem do professor. Não é tanto o fato de o oferecimento estar

vinculado a um outro curso que define as características dela. Eu acho que é muito mais o fato de a disciplina estar sendo oferecida por um determinado perfil ou por um ou por outro de professor. Eu, Flávia, ia oferecer a primeira disciplina do bacharelado no primeiro semestre de 2020, quando aconteceu a pandemia e as aulas foram suspensas. Ia dar, justamente, uma disciplina que tem prática como componente curricular, Polinômios e Números Complexos. O que eu pretendia era trabalhar essa prática na perspectiva de um bacharel que, muito provavelmente, se fizer mestrado e doutorado, lecionará no Ensino Superior. É um trabalho diferente do que eu faria na mesma disciplina, na licenciatura. Mas, novamente: a ementa era a mesma, a ficha era a mesma. A diferença no modo de trabalhar essa carga horária e essa ementa está em quem leciona.

Eu costumo falar que, na cidade de São João del-Rei e na Universidade, eu tenho a minha primeira temporada e a segunda temporada. A primeira temporada foi antes do doutorado e a segunda temporada está acontecendo. Quando fui para o doutorado, fiquei quatro anos fora e foi um tempo em que, como fiquei longe da UFSJ, eu sumi mesmo. Quando eu voltei, percebi que o perfil de aluno do curso de Matemática mudou muito, muito mesmo! Por exemplo, quando você ingressou, você era exceção.

Se alguém me perguntar: “Como era o aluno na sua primeira temporada?”, respondo que ele era um aluno mais velho, que tinha saído há bastante tempo do Ensino Médio, que era trabalhador e que, muito provavelmente, não seria professor de Matemática. Ele estava ali para fazer um curso superior e o de Matemática foi fácil de entrar. É o que vem na minha cabeça. Quando chego para a segunda temporada, eu já observo, nas quatro turmas que estavam ali, em 2018, um perfil diferente. Os alunos são mais novos, saíram do Ensino Médio há menos tempo e, como eles não têm uma trajetória profissional consolidada, ser professor de Matemática pode vir a ser um caminho.

Formam-se poucos alunos anualmente, mas, dos que se formam, todos pensam em fazer mestrado. Alguns param no mestrado, outros vão para o doutorado, mas a maioria almeja fazer uma pós-graduação *stricto sensu*. Muito mais do que os alunos da primeira temporada. Eu diria que, de 2018 para cá, dentre os que eu acompanhei se formando, a regra tem sido eles irem para a pós-graduação *stricto sensu*. Hoje em dia isso é uma tendência e quase todos conseguem. A maioria. Eu posso dizer que, pelo menos metade vai fazer mestrado em Matemática ou Aplicações da Matemática - Física, Ciência da Computação, Engenharia. Alguns fazem na Educação Matemática e na Educação.

A mudança no perfil dos discentes fez com que as ofertas de atividades mudassem junto. Antes, na minha primeira temporada, eu via poucas ofertas de atividades além das vinculadas



ao curso, à exceção do Pibid<sup>219</sup>, que começa antes de eu sair para o doutorado, e os projetos de extensão do Francinildo<sup>220</sup>. Era ali que eu via os alunos da Matemática, na UFSJ e em outros espaços, fora do horário noturno. Os bolsistas do Pibid eram os que eu mais lembro durante o dia. A partir de 2018, eu passo a ver uma consolidação do Pibid e um trabalho com o Residência<sup>221</sup> que mobiliza os alunos durante o dia, além do trabalho durante a noite. Também começo a ver os alunos da Matemática mais envolvidos, por exemplo, com Iniciação Científica<sup>222</sup> ou com aqueles programas originados da Obmep<sup>223</sup>. Se antes, durante o dia, eu pouco via aluno da Matemática na UFSJ, na minha segunda temporada passo a ver mais.

Apesar disso, não acho que o curso possibilita muitas atividades fora do horário de aulas. Não vejo tantas, inclusive, porque a gente tenta colocar no noturno para que o máximo de pessoas consiga participar, porque uma coisa que eu acho peculiar da UFSJ não mudou: o aluno que viaja para assistir aula. Isso permanece. Tem aluno que sai de casa às 17h, 18h, vem para a UFSJ, faz sua aula e, quando termina, vai embora. Os ônibus continuam por aqui.

Com relação à biblioteca e bibliografia para o curso, acho que algo que dificulta as coisas para a gente é o fato de estarmos no *campus* Santo Antônio<sup>224</sup>, o *campus* das Engenharias. A gente perde a proximidade com a biblioteca do *campus* Dom Bosco<sup>225</sup>, onde está a maioria das licenciaturas - e onde ficava o curso no início, que oferece títulos voltados para o ensino. Nesse contexto, conseguimos considerar os títulos voltados para o ensino e aprendizagem de Educação Matemática.

A biblioteca do Santo Antônio, por sua vez, tem títulos voltados para o Ensino de Matemática e alguns títulos da Educação mais geral, mas precisa ser melhorada. Em 2012, houve uma compra de livros, adequada ao currículo de 2011. Então a gente tem alguns exemplares, e, para o currículo de 2019, depois desse pedido de 2012, não houve mais edital para compra de livro. Desse modo, a gente tem os títulos contidos no projeto do curso e na quantidade necessária para atender os critérios de avaliação do Enade. Em 2020, teve um edital de compra de livros e a gente conseguiu pedir alguma coisa, mas deve pedir mais ao longo do tempo.

---

<sup>219</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>220</sup> Trata-se de projetos de extensão conduzidos pelo professor do Demat Francinildo Nobre Ferreira cujos títulos são “Universidade na Escola e Escola na Universidade: a matemática em foco” e “Gincana Regional de Matemática”.

<sup>221</sup> Programa de Residência Pedagógica, conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa promover a imersão de graduandos na realidade da escola básica.

<sup>222</sup> Programa institucional da UFSJ que promove a iniciação à pesquisa científica.

<sup>223</sup> Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas.

<sup>224</sup> Um dos três *campi* da UFSJ presentes na cidade de São João del-Rei.

<sup>225</sup> Idem.

A gente podia melhorar, sim, o acesso à documentação digital. A gente tem pouco acesso a periódicos digitais, especialmente os internacionais. Seja em língua espanhola, inglesa, ou mesmo em periódicos internacionais que publicam em língua portuguesa, eu acho que, com muito cuidado, a gente deveria, pelo menos, iniciar na graduação o trabalho com esse tipo de texto. Uma carência que a gente tem é justamente o acesso a esse tipo de publicação de artigo. E-book agora, com o ensino remoto, melhorou bastante, mas eu acho que o acesso a periódicos digitais, especialmente os internacionais, é uma coisa que a gente tem que trabalhar para conseguir para ter pontos de vista diferentes sobre a mesma coisa.

Eu não leio bem em inglês e eu não falo inglês, mas eu acho que poderia haver um trabalho cuidadoso de levar um texto menor em língua inglesa e tentar ler junto com os alunos, ou então fazer uma síntese e relacionar com o texto para que eles tomem conhecimento da língua e, também, para que eles vejam um ponto de vista diferente, de outro lugar, de uma pessoa que vive em outro contexto. O que ela está falando sobre o tema do artigo? Eu acho que isso é de fundamental importância para o professor. Nesse sentido, em revistas portuguesas - algumas -, os textos são publicados em Português, mas elas trazem uma outra visão a respeito do ensino de Matemática e isso é de fundamental importância para a formação do professor da Educação Básica. Cada vez mais essa formação tem que ser muito fundamentada na pesquisa sistemática e rigorosa, assim como é a pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação. É de fundamental importância, para os alunos, mostrar caminhos para que eles fundamentem as suas afirmações e os seus posicionamentos profissionais em evidências e não no senso comum. O acesso a esse tipo de texto ajuda muito.

Sobre o Demat e sobre os professores, quando eu ingressei quase todo mundo que estava no Departamento já era doutor. Entre os professores que começaram junto comigo, eu acho que nós fomos nove - oito para a Matemática e eu para a Educação Matemática, todo mundo ou era recém-doutor, ou estava terminando o doutorado. Eu era a única, até onde eu me lembro, que tinha acabado mestrado há pouco tempo. Depois dos quatro anos, que é o mínimo que eu tinha que ter trabalhado aqui para sair, eu ainda fiquei mais um ano, muito porque eu trabalhei no curso a distância como coordenadora de tutores. Depois disso, eu fiz a proposta, passei, um ou outro perguntou como era o processo seletivo na área, um ou outro fez uma piadinha infame, sempre tem, mas me liberaram para fazer o doutorado sem problemas. Foi tranquilo. As perguntas que me fizeram, oficialmente, foram do ponto de vista de esclarecer mesmo.

Ao ingressar na UFSJ, eu observava que, para alguns professores, talvez mais de alguns e menos de outros, o único saber o importante é o da Matemática. Volta e meia essa questão aparece e os espaços de disputa eu acho que acontecem muito interior do Departamento, o que

acaba resvalando no curso, porque, por muitos anos, o curso foi o único curso do Demat - o bacharelado é recém-criado. Inclusive, quando eu entrei, pensei assim: “mas por que tem licenciatura e não tem bacharelado aqui, se o perfil do Departamento é todo para o bacharelado?” Eu não entendi. É engraçado, porque essa dicotomia sempre aparece muito associada mais a pessoas, me parece muito mais um posicionamento pessoal. Eu acho que tem a ver com a formação deles, com o que eles ouviram na graduação, mestrado, doutorado e afins. Mas eu acho que isso é muito mais um posicionamento pessoal e as coisas ficam nesse nível do pessoal.

Se a gente se preocupar com essas disputas, desvia o foco da parte acadêmica. Não vou falar que não ocupa porque, de fato, às vezes a gente se vê envolvida em certos embates que são objetivamente desnecessários. Eu vou dar um exemplo: a última vaga da Educação Matemática, que é a vaga em que a Fabíola entrou, era associada a um perfil da Educação Matemática e, na época do concurso, apareceram duas vagas decorrentes de um curso que formava professores. Para essas duas vagas, havia a proposta de se contratar dois matemáticos. Na hora, apareceu uma proposta para serem dois educadores matemáticos, o que era condizente com a motivação da vaga, que era para formar professores. Eu lembro que, na reunião, colocou-se uma proposta de um educador matemático e um matemático, que era uma proposta conciliadora e que estava condizente porque o curso tinha carga horária dos dois campos de conhecimento. Foi uma luta para conseguir isso, mas passou. Assim foi possível contratar o Escher<sup>226</sup>. Quando ele foi embora, houve um embate, porque queriam ocupar essa vaga com um matemático e eu me lembro que a gente teve que pedir vistas ao processo, que recomendava que a vaga fosse para Matemática sem qualquer justificativa. A gente pediu vistas e escreveu uma fundamentação para que aquela vaga se mantivesse na Educação Matemática. Teve todo um dispêndio de esforço e de tempo para apresentar esse documento para que a vaga se mantivesse na área.

Os alunos da graduação questionam, por exemplo, o porquê de terem que estudar Cálculo, já que não irão lecionar isso, assim como fazem com a Análise. Eu falo para eles assim: “Olha, o grande conforto que a gente tem, quando a gente sai de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade federal, é que Matemática a gente sabe. E esse é o piso que a gente tem para ser professor”. De fato, não é condição suficiente, mas é condição necessária. Eu acho que os alunos vivenciam muito esse embate e que eu não vivencio tanto no curso porque não entendo que as duas coisas tenham que ser dicotômicas. Muito pelo contrário.

---

<sup>226</sup> Marco Antônio Escher foi professor do Demat da UFSJ até 2013, ano que em se transferiu para a UFJF.

Por outro lado, observo, também, que alguns alunos entendem que as disciplinas de Educação Matemática são disciplinas inúteis e que, com certeza, vão ser aprovados. Tem todo um grupo de ex-alunos do curso com quem eu tenho contato, porque são professores. Esses egressos do curso de uma determinada fase têm discursos sobre Educação, sobre escola e sobre o ensino de matemática que são sustentados única e exclusivamente pelo senso comum. O que eles falam, qualquer pessoa na rua fala sobre educação, sobre escolas e sobre ensino de Matemática. Eles não têm uma visão qualificada, fundamentada em estudos e em resultados. Algo em comum a esses alunos é que eles tiveram pouca ou nenhuma aula com Toledo, Romélia, Viviane, comigo e com Fabíola. Isso eu posso dizer. Ou seja, as disciplinas da Educação Matemática, por muito tempo, foram conduzidas por professores substitutos, que eram contratados com processos seletivos em Matemática e não em Educação Matemática.

Essa questão pode até ter se reduzido um pouco, mas ainda perdura. Nas disciplinas que ofereço, eu ainda vejo, na cara dos alunos, algo de: “É muita coisa para fazer!” “Eu vou reprovar nessa disciplina?” “Eu vou tirar seis nessa disciplina?” Isso porque eles acham que é qualquer coisa. Todavia, onde isso começa, quem promove, quem constrói esse muro, eu não acho que sejamos nós, professores da Educação Matemática, não. Eu, pelo menos, não.

Do ponto de vista dos encargos administrativos da carreira docente, pelo menos na minha vivência aqui na UFSJ, é um momento de muito sofrimento. É, de fato, um momento em que, para mim, fica muito difícil estudar. Esse trabalho administrativo demanda muito tempo que a gente já não tem. O que eu sinto falta é de pegar um artigo e ler com calma do começo até o final. Esse aspecto da administração toma muito tempo e eu estou vivendo um momento que é pior. Eu tomei posse em julho de 2020, em meio a essa crise sanitária. Ou seja, eu estou coordenadora e estou coordenadora na pandemia. As minhas manhãs são empregadas para a coordenação e eu posso te dizer que a minha lista de tarefas nunca zera. É impressionante: parece que, quanto mais eu trabalho, mais demanda surge.

A visão que eu tenho da coordenação, no aspecto administrativo, é de fazer zelar para que as resoluções sejam cumpridas. Ou seja, para que tudo funcione nos termos previstos pela lei e ponto. Tem um aspecto gestor, que é, por exemplo, gerir um pouco o fluxo de alunos. Isso a gente faz muito por meio do oferecimento das disciplinas, dos pedidos das disciplinas e da orientação aos alunos. Essa parte da gestão mais acadêmica do curso tem esse aspecto e, nesse sentido, a conversa é feita entre alunos e eu; colegiado e departamentos.

Essa parte das normas, das resoluções, funciona bem dentro do colegiado. A função do coordenador é complicada, mas a do colegiado também não é simples. A Cida<sup>227</sup>, nesse processo, é importante, porque os coordenadores passam, o curso fica e a Cida acaba sendo o acumulado do curso que foi ficando. Por exemplo: quando eu preciso fazer alguma coisa, enquanto coordenadora, sempre vou buscar a resolução que me explica como eu faço. Quando tem um aspecto que eu não sei ou que não está previsto na resolução, chamo a Cida, pergunto como tal aspecto era feito nas gestões anteriores e ela sempre traz esse resgate de como aquilo acontecia antes. A Cida é uma espécie de pedra angular. A gente sempre retorna a ela e, se a Cida não sabe, ela indica quem pode saber do assunto. Ela acaba me trazendo essas informações, sendo também uma pessoa para conversar.

No trato com a Proen<sup>228</sup>, desde o tempo em que eu era vice coordenadora, nunca foi uma relação hierarquizada, nem um pouco. Se fosse, tampouco seria problema para mim. Eu acho que, no serviço público, a gente tem resoluções, normas, e a gente tem que funcionar dentro delas. Eu sempre fui ouvida, apesar de nem sempre ter sido contemplada nos meus pedidos, nas demandas do curso, mas sempre percebi que eu tinha um canal de comunicação. Às vezes a comunicação flui um pouco melhor, às vezes, um pouco pior. De todo modo, eu nunca observei uma relação hierarquizada, não.

Na UFSJ existe outro curso de licenciatura em Matemática, que é o curso EAD. Eu entrei em 2009 na instituição e, em 2010, veio a UAB, a Universidade Aberta do Brasil. Ela virou um foco do Governo Federal e tinha um incentivo para o oferecimento de cursos a distância. Esse incentivo foi motivado por questões, mas, no campo da formação de professores, foi muito fortalecido pelo censo da Educação Básica de 2007 que mostrou que, a partir de um determinado ano, nós não teríamos professores de Matemática, Física, Química e Biologia para atender a demanda da época, e a tendência era de que a demanda aumentasse. Então o Governo Federal, por meio da UAB, quis oferecer cursos de formação de professores a distância.

Eu trabalhei na elaboração do projeto pedagógico do curso de Matemática a distância da UFSJ. Na ocasião, eu me questionei muito sobre a validade dessa formação de professores porque, querendo ou não, o curso a distância poderia representar uma precarização dessa formação. Afinal, a gente não ouve falar em curso de Medicina ou Direito a distância, mas a gente ouve falar de formação de professores a distância. Isso é algo que me incomodava. Nesse momento, vem uma outra trajetória da minha vida para me esclarecer.

---

<sup>227</sup> Aparecida Fátima de Resende Vicentini é secretária do curso de Matemática da UFSJ desde 2004.

<sup>228</sup> Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UFSJ.

Enquanto eu fazia o mestrado, eu era professora substituta no CP, no Centro Pedagógico da UFMG. Lugar lindo! O CP, na minha vida, foram vinte anos em dois. Naquela época, o salário de professor substituto era muito baixo. Eu ganhava em torno de R\$ 1000,00. Não é igual a agora, que está um pouco melhor. Por causa disso, a gente começou a trabalhar nos cursos de complementação pedagógica e a gente tinha turmas na cidade de Três Corações, além de turmas em outros dois lugares chamados Coluna e Capelinha. Esses dois são um interior de Minas para o qual eu nunca tinha ido. Coluna não tinha sequer hotel ou restaurante - aquele interior presente nos livros do Guimarães Rosa. Na estrada para chegar, tinha cachorro deitado na estrada, de tão pouco movimento. Nesses lugares, a gente almoçava junto com as alunas e algumas ficavam hospedadas no mesmo lugar que a gente. Nós íamos para os lugares andando junto e conversando. Era uma convivência intensa. Eu observava que aquele curso era a única possibilidade de elas estudarem e eu via nelas uma formação muito precarizada, feita em instituições de ensino superior particulares, que, embora tivesse sido feita na modalidade presencial, era uma formação precária.

Quando chegou essa proposta de EAD, eu comecei a lembrar dessas professoras e comecei a pensar que o curso de Matemática a distância podia ser uma oportunidade de levar uma formação gratuita para os interiores de Minas e a gente tinha também polo no estado de São Paulo. Acho que eram onze polos: seis em Minas e cinco em São Paulo. Os polos eram todos em cidade muito afastadas, do interior, cidades que estavam muito longe de universidades ou de institutos. Tinha uma tal de Mirandópolis, por exemplo, que era longe 900 km. Eu lembro que tinha cidade polo que, num raio de dez ou vinte quilômetros, tinha somente um ou dois professores de Matemática habilitados. Então eu via nesse curso essa possibilidade de levar uma formação oferecida por uma universidade federal, gratuita, de qualidade e a distância. E também me lembrei de várias disciplinas presenciais que fiz como aluna e se tivessem sido a distância, teria sido a mesma coisa. Fazendo esse contraponto, eu vi na proposta desse curso um caminho para levar essa formação para esses lugares.

Então eu trabalhei na redação do projeto e era um projeto muito parecido com o da Federal de Uberlândia. Lá eles tinham um pouco mais de experiência nesse curso a distância. Trabalhei também na implementação da proposta - tem meu nome no primeiro projeto. Quando o curso, efetivamente, aconteceu, fui ser coordenadora de tutores. Então eu trabalhava justamente no espaço de interlocução entre professores, alunos e tutores.

Outro lugar em que atuei foi no design do curso, como ele foi implementado e como funcionava nos polos. Eu trabalhava muito junto com o coordenador que, na época, era o Escher. Essa experiência foi muito rica, mas essa experiência administrativa tomou muito meu

tempo de estudar. Então, em 2013, eu pedi para sair da coordenação de tutores porque, naquele ano, eu queria estudar para fazer o projeto para o doutorado. Eu passei a ser professora da EAD, que também foi um ponto legal da minha vida. Mudou também o meu jeito de ser professora no presencial. Minha vivência na EAD da UFSJ foi essa.

Desde 2013, quando eu saí para o doutorado, não tenho mais notícias do curso. Quando voltei, não trabalhei mais no curso a distância.

Voltando ao curso presencial, percebo que o curso de Matemática, ao longo de toda a sua trajetória, melhorou ao longo do tempo, porque se aproximou mais do ensinar e aprender Matemática. Acho que, hoje em dia, é um curso mais moderno, nesse sentido. Como a maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática, ele carece de, realmente, instituir relações ricas e duradoras com a Educação Básica. Nesse sentido, acho que a gente, como curso, precisa se relacionar mais com o professor e a professora que ensinam Matemática na Escola Básica. Essa interlocução, que depende de certos aspectos institucionais tanto da universidade quanto da carreira do professor, é um aspecto que enriqueceria muito o curso.

Do que eu observo muito da Romélia, da Viviane, de mim e um pouco da Fabíola, vejo que cada uma de nós carrega para o curso um pouco da área de pesquisa. Por exemplo, a Viviane tem uma leitura e uma produção em cima da teoria do Rômulo<sup>229</sup>, dos Campos Semânticos, que ela leva para o modo como pensa o curso, mas, especialmente, para o modo como conduz as disciplinas. A Romélia tem uma visão muito apurada dos críticos do currículo da licenciatura, dessa visão de licenciatura bacharelesca. A Fabíola, muito desse campo da Educação Matemática Crítica, da Etnomatemática, de trazer para o curso uma visão de matemática que, não necessariamente, é aquela visão da matemática eurocêntrica. Da minha parte, eu me lembro que, quando a gente foi trabalhar nessa reformulação, um documento que eu li muito foi o parecer das DCN de 2015. Aquela perspectiva, porque essa é uma perspectiva que sempre me agradou, de relacionar a formação inicial com a formação continuada e de proporcionar uma formação profissional. O professor entendido como profissional do ensino. Esse é um aspecto que eu vejo no parecer e que tentei levar para o projeto pedagógico do curso.

Do campo da Matemática, eu não consigo perceber. Às vezes acho que tem, por exemplo, uma influência importante do pessoal do Impa<sup>230</sup>, que chega ao curso pelas vias do

---

<sup>229</sup> Romulo Campos Lins foi professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e faleceu em 2017.

<sup>230</sup> Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

material da SBM<sup>231</sup> e, depois, do material do Profmat<sup>232</sup>. Mas essa é uma visão de fora, que, talvez, não seja muito precisa.

Além disso, vejo que o curso de Matemática da UFSJ, sem que a sociedade perceba, formou boa parte dos professores de Matemática de São João del-Rei. Não sei se a comunidade aqui tem essa visão, mas eu sei porque, no estágio ou em qualquer evento, eu sempre encontro alguém que diz ter estudado na Matemática na UFSJ, mesmo que não tenha sido meu aluno.

De uns tempos para cá, já na segunda temporada, eu escuto, como professora do curso e membro da coordenação, muitos alunos que saem do curso de Matemática da UFSJ e vão para um curso EAD porque, segundo eles, vai ser mais fácil terminar o curso e sair com o diploma. Eu já escutei isso da boca de uns cinco alunos. Provavelmente muitos fizeram isso e não me falaram também. Outra coisa: esses alunos que saem do curso e vão para cursos a distância, em geral, vão para universidades particulares.

Em relação à região do Campo das Vertentes, eu vejo que a gente tem também muito aluno do curso atuando em cidades dessa região. Por exemplo, eu tenho alunos estagiários de Entre Rios, São Tiago, Conselheiro Lafaiete que, por sua vez, são supervisionados, nas respectivas cidades, por egressos do curso de Matemática.

A UFSJ tem uma contribuição peculiar a dar. Ela tem uma história de constituição típica, que o curso vivenciou. Havia duas universidades particulares que, a pedido da Risoleta<sup>233</sup>, foram entregues à administração federal e se tornaram uma única fundação de ensino superior e, depois, uma universidade. Há, então, uma virada institucional e essa virada tem implicações no curso. Querendo ou não, na UFSJ - e isso eu como ex-aluna da antiquíssima Ufop, do mestrado na UFMG e do doutorado em São Carlos - percebo uma marca, algo de pessoal, que era da época anterior. O pessoal da federalização traz um jeito diferente de ver as coisas. O nível de institucionalização daqui é muito mais flexível.

A relação com os alunos também é muito diferente da dos lugares onde eu vivenciei a minha formação. Isso eu acho que é um aspecto central e que se verifica no curso de Matemática. Tem um clima organizacional aqui, que já mudou muito desde quando cheguei, mas que tem essa origem lá. Já vi acontecerem coisas do tipo: “Tem um pai de aluno aqui para conversar com você, coordenadora”. Gente, quando o pai de aluno vai conversar com uma

---

<sup>231</sup> Sociedade Brasileira de Matemática.

<sup>232</sup> Mestrado Profissional em Matemática em Rede.

<sup>233</sup> A professora se refere à Risoleta Guimarães Tolentino Neves (1917 - 2003). Esposa do sanjoanense Tancredo Neves, presidente eleito do Brasil, em 1985, e ex-governador de Minas Gerais.



coordenadora do curso de graduação? Isso decorre muito dessa perspectiva de uma universidade que era particular.

Outro aspecto, também, que interfere ou que contribui para aquela peculiaridade da UFSJ como instituição, que interfere também no curso, é a organização institucional da UFSJ. A maioria das universidades está organizada em institutos e o curso pertence ao instituto. Aqui na UFSJ, não. A gente tem professores vinculados aos departamentos - a gente fala que é organização matricial. Os departamentos têm a mão de obra, o corpo docente, e a coordenação de curso, o encargo didático. Nessa interseção é que acontece, por exemplo, o curso de Matemática. Isso é algo que traz diferença para o curso. É mais difícil para a coordenação, por exemplo, quando a gente oferece uma disciplina de Cálculo I. Essa disciplina não está no Instituto de Matemática. Está no curso de Matemática. Para um aluno de qualquer outro curso se inscrever, eu, coordenadora, tenho que autorizar. Isso também é um negócio que faz diferença e vem de onde? Da organização matricial da UFSJ, feita pela união dessas duas faculdades particulares.

## Textualização da entrevista com a professora Viviane Cristina Almada de Oliveira

**Datas das entrevistas: 15/02/2021 e 17/02/2021**



*Viviane ingressou na UFSJ em 2003, no primeiro certamente do Demat destinado, especificamente, para professores com formação em Educação Matemática. Assumiu a função de coordenadora em um dos momentos mais difíceis do curso, ainda no início das atividades, quando a licenciatura enfrentou a constante falta de professores efetivos em seu quadro docente.*

*Conhecemos a docente após seu retorno do doutorado, em 2011, quando assumiu a coordenação do subprojeto do Pibib/Matemática da UFSJ. O convite para uma entrevista foi feito em 2020. A conversa, mesmo a distância, foi proveitosa e se estendeu a ponto de termos de realizar duas grandes entrevistas para chegarmos à textualização final.*

*Após negociações em torno da carta de cessão de direitos, a versão final da textualização e a Carta de Cessão preenchida foram entregues em fevereiro de 2022.*

\* \* \*

Eu sou natural de Barbacena<sup>234</sup> e fiz a escola básica na cidade. Estudei até a antiga terceira série Ensino Fundamental em escola particular. Depois disso, fui para uma escola militar, ainda em funcionamento – o Colégio Tiradentes<sup>235</sup>, e fiquei até a antiga oitava série. Quando terminei o Ensino Fundamental, tinha duas possibilidades: ou continuaria no mesmo colégio, que não era muito minha intenção, já que ele oferecia o Segundo Grau científico, ou iria para uma escola particular cursar magistério – este último era o meu real interesse. Havia, ainda a possibilidade de ingressar na Escola Agrícola – atualmente o Instituto Federal. Decidi fazer o curso integrado, ou seja, fazia todas as matérias do científico e, também, as do magistério.

Quando eu estava terminando o Ensino Médio, minha vontade era cursar Pedagogia ou Matemática. Porém, um tio, única pessoa mais próxima a mim com curso superior, me convenceu a fazer outro curso. Em 1992 terminei o Segundo Grau e, no ano seguinte, ingressei na UFJF<sup>236</sup>, num curso que chamávamos de Informática, mas que não tinha nada disso. O verdadeiro título dele era Matemática com Bacharelado em Informática. Ingressei nesse curso

<sup>234</sup> Município da região do Campos das Vertentes – a mesma de São João del-Rei – localizado a 170 Km de Belo Horizonte.

<sup>235</sup> O Colégio Tiradentes é uma instituição ligada à Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e possui várias unidades espalhadas por todo o estado.

<sup>236</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora.

com a ilusão de que seria possível dar aula de Matemática e ingressar no mercado de trabalho, por influência do meu tio. Mas, logo nos primeiros semestres, tive certeza de que não iria gostar. Eu só gostava das disciplinas de Matemática. Mesmo assim, fiquei com receio de sair do curso de Informática e ter dificuldade para entrar na licenciatura. Então eu permaneci no curso de Informática, fazendo disciplinas da licenciatura até onde eu consegui – o Estágio, por exemplo, não podia ser cursado por alguém que não estivesse matriculado na licenciatura.

Procurando nas instâncias administrativas, descobri que poderia cursar a licenciatura, tendo o curso de Informática, pois ambos eram modalidades do mesmo curso. Assim, após terminar o curso de Informática, ingressei como portadora de diploma para me tornar professora. Além disso, como eu já possuía um diploma de curso superior, tive a oportunidade de cursar uma especialização, fazia a licenciatura em Matemática e, ao mesmo tempo, prestei concurso e fui aprovada como professora substituta do Departamento de Matemática da UFJF. Esse período foi muito conturbado, mas foi muito bom, porque aprendi muito.

Nesse meio tempo, no final de 1998, cheguei a participar do processo seletivo para o mestrado em Educação Matemática de Rio Claro<sup>237</sup> e, apesar de ter sido aprovada nas provas, não fui selecionada por falta de orientador. Novamente, no ano seguinte, fiz a seleção, passei na prova e acabei entrando como orientanda de uma professora, mas acabei mudando de orientador e trabalhei com o Rômulo<sup>238</sup>. Utilizei o que, na época, era o Modelo Teórico dos Campos Semânticos<sup>239</sup>. Como não consegui bolsa de imediato, precisei continuar trabalhando. Por isso, continuei como substituta na UFJF. Precisei organizar as disciplinas que eu frequentaria como aluna do mestrado em função do horário na UFJF e equilibrar do outro lado para poder conciliar as duas coisas.

Por sorte minha, em 2000 um pessoal de Juiz de Fora cursava disciplina isolada na Unesp de Rio Claro e ia de carro da universidade – inclusive com motorista. A gente saía de Rio Claro por volta das sete da noite de quarta-feira e chegava em Juiz de Fora no meio da madrugada para, na quinta, sete da manhã, começar as aulas que daria o dia todo e continuaria na sexta. Fiquei assim até outubro de 2000, quando consegui uma bolsa e pude me mudar para Rio Claro, onde morei até o final de 2001. Logo após, voltei para Barbacena, pois fui aprovada

---

<sup>237</sup> A autora refere-se ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com sede na cidade de Rio Claro-SP.

<sup>238</sup> Romulo Campos Lins foi professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e faleceu em 2017.

<sup>239</sup> Teoria criada por Rômulo Campos Lins, em 1992, a partir de inquietações que o professor tinha ao tentar caracterizar o que levava o aluno a um pensamento considerado errado sem, contudo, afirmar que as conclusões dos estudantes estavam erradas.

no concurso do Estado. Na cidade, existia a Unipac<sup>240</sup>, que oferecia licenciatura em Matemática. Eles entraram em contato comigo e comecei, em 2002, a trabalhar nos cursos de Pedagogia, Matemática e Ciência da Computação.

No final daquele ano, um colega de graduação que trabalhava comigo na Unipac e coordenava o curso de Matemática, me avisou que havia sido publicado edital de concurso para uma vaga para Educação Matemática no Departamento de Matemática daqui da UFSJ que, naquele tempo, chamava-se Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação<sup>241</sup> e acabou que eu entrei na primeira vaga direcionada à Educação Matemática da UFSJ. O concurso foi homologado no final de dezembro e eu tomei posse em janeiro de 2003.

Quando ingressei, acabei assumindo as disciplinas de uma professora, mas, depois, soube que minha vaga foi aberta em função da criação do curso de Matemática, devido às necessidades que o currículo do curso demandava. Por isso, na época, eles precisavam de mais educadores matemáticos, apesar de haver a Romélia<sup>242</sup>, cursando doutorado na área, e de o Toledo<sup>243</sup> também estar em vias de sair para o doutorado em Educação Matemática.

O curso de Matemática, no início, funcionava no *campus* Dom Bosco<sup>244</sup>, enquanto os professores do Demat e do Departamento de Economia da UFSJ tinham seus gabinetes no quarto andar do *campus* Santo Antônio. Como eles precisariam me acomodar em uma sala com outro professor, por causa do espaço físico, acabei não tendo gabinete no Santo Antônio. Minha sala ficava no mesmo *campus* do curso, ao lado da sala da secretaria e da coordenação. Tanto que, com a exceção do meu primeiro período como professora da UFSJ, em que eu assumi turmas de outra docente em outros cursos, as disciplinas que eu pegava para ministrar aulas, geralmente, eram todas na Matemática.

Ao ingressar na universidade, acabei me ligando muito ao Francinildo<sup>245</sup>, que era a única pessoa com quem eu tinha contato no departamento, além do chefe na época – o professor Mario Dávila<sup>246</sup>. A Romélia, que participou da minha banca, estava afastada para o doutorado. Devido a essa ligação, Francinildo conseguiu me convencer a me candidatar a vice coordenadora do curso de Matemática, uma vez que ele se candidataria a coordenador. Logo

---

<sup>240</sup> Universidade Presidente Antônio Carlos.

<sup>241</sup> Anteriormente, ainda com os professores de Ciência da Computação da UFSJ, a sigla do departamento era Demate. Após a área de Ciência da Computação fundar seu próprio departamento, a sigla passou a ser Demat.

<sup>242</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ. Ingressou na instituição em 1998.

<sup>243</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

<sup>244</sup> Um dos três *campi* da UFSJ na cidade de São João del-Rei. Os outros dois *campi* são: Santo Antônio – onde funciona o curso de Matemática atualmente – e Tancredo Neves.

<sup>245</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 1989.

<sup>246</sup> Mario Wilian Dávila Dávila foi professor do Demat da UFSJ e, atualmente, é vinculado ao Departamento de Zootecnia.

depois, ele saiu da coordenação e acabei ficando como coordenadora. Isso logo no período em que houve a negociação para a gente sair do Dom Bosco e ir para o Santo Antônio. Foi uma situação muito complicada, pois o Dom Bosco já não dispunha de espaço físico suficiente para a Matemática. Nós tínhamos salas de aula totalmente improvisadas e uma sala para outras atividades. Na época, o reitor era o Helvécio<sup>247</sup> e já havia um desejo grande dos professores do Demat de que o curso fosse para o Santo Antônio. Muitos docentes alegavam, por vezes, não lecionar em nossa licenciatura por conta do gabinete e das outras disciplinas que ministravam serem no Santo Antônio.

Quando fomos para o Santo Antônio, conseguimos algo que no *campus* anterior não tínhamos: espaço para o Laboratório de Matemática. Isso era importante, porque sabíamos que em 2005 haveria visita de reconhecimento do curso. Portanto, precisávamos de um espaço do qual não dispúnhamos e que só conseguimos a partir da mudança. Atualmente, o laboratório não fica no mesmo local, devido à ampliação do *campus* Santo Antônio, e agora conseguimos batizar o espaço como Laboratório de Educação Matemática.

O fato de ser coordenadora foi uma experiência que me ajudou, de certa maneira, a me envolver mais, assim como ter sido, nessa época, conselheira do Conep<sup>248</sup> foi importante para eu saber como as coisas funcionavam. Afinal, ler resoluções que tinham de ser seguidas é diferente de ocupar um assento no lugar onde muitas dessas resoluções eram elaboradas. Discutir demandas de outros cursos de graduação da instituição me deu uma visão completamente diferente.

No meu começo na UFSJ, além dessas funções administrativas, atuei também na parte de ensino, pesquisa e extensão. Fui responsável pelo Estágio Supervisionado, que aconteceu com muita dificuldade em função de não haver mais ninguém, além de mim, coordenando as atividades. Foi tarefa complicada realizar o acompanhamento desses alunos ou mesmo propor qualquer tipo de discussão, porque estávamos em um modelo antigo de Estágio Supervisionado, em que não havia a disciplina para esse fim. Existia apenas o espaço previsto para o estágio na grade curricular e a necessidade de cumprimento da carga horária prevista nas escolas. Nós não tínhamos, efetivamente, condições de acompanhar a realização dos estágios, pois nossa realidade era a de um curso noturno no qual a maioria dos alunos vinha das cidades vizinhas para assistir as aulas e retornar às suas cidades.

---

<sup>247</sup> Helvécio Luiz Reis foi professor do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis da UFSJ e assumiu a reitoria da universidade por dois mandatos consecutivos (2004 - 2012). Foi, também, prefeito de São João del-Rei e, atualmente, é professor de outras instituições de ensino superior da região.

<sup>248</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSJ.

Na parte de extensão, o Francinildo, na empolgação que tem e com a vontade de abraçar o mundo, me disse que iria abrir um edital para projetos de extensão e que achava que tínhamos condições de propor um programa desse tipo. Ele mesmo já coordenava um projeto de Olimpíadas Regionais de Matemática. Após a motivação dele, topei escrever o projeto de um programa que funciona até hoje<sup>249</sup>, apesar de eu não participar mais desde que voltei do doutorado. De qualquer forma, no início, essa frente de trabalho foi uma forma de conseguirmos realizar muita coisa. Na época, conseguimos organizar duas edições do Encontro Regional de Professores de Matemática, em 2005 e 2006. Essa nossa proposta acabou proporcionando que a maioria dos alunos fizesse as atividades acadêmico-científico-culturais, que eram exigidas para o aluno concluir o curso, por meio de acompanhamento dos alunos nas escolas participantes, uma espécie de reforço escolar que nossos alunos ofereciam aos alunos das escolas.

No último ano em que trabalhei no projeto, nós chegamos a fazer um trabalho com professores e alunos do último ano do Ensino Fundamental I – a antiga quarta série – em parceria com a área pedagógica da Superintendência Regional de Ensino, organizando atividades para os alunos bolsistas desenvolverem com os professores desses anos, que eram polivalentes. Em um dia, que denominamos “gincana”, os alunos das escolas participantes apresentavam os trabalhos realizados. Foi um trabalho muito legal e que lamento não ter continuado como era. Ele acabou virando outra coisa.

Antes de sair para o doutorado, cheguei a me aventurar em orientações de Iniciação Científica, tanto no âmbito do Pibic<sup>250</sup> quanto no do Pibic Júnior<sup>251</sup>. Uma aluna de Iniciação Científica estudou algumas coisas do Modelo dos Campos Semânticos na Escola Pio XII<sup>252</sup> e tive uma orientanda de Iniciação Científica Júnior do Cônego Osvaldo Lustosa<sup>253</sup>. Acompanhei essa aluna por quase três anos.

Algo que me marcou também, nessa minha primeira fase de universidade, foi o reconhecimento do curso. Nunca havia ficado tão maluca na minha vida como quando eu trabalhei para que o nosso curso fosse reconhecido. Foi um trabalho insano! Por exemplo, os avaliadores pediram os comprovantes das titulações e das publicações dos professores. Imagine nós, da coordenação, tendo que conseguir essas informações dos docentes para uma avaliação

---

<sup>249</sup> Atualmente, o projeto está ligado à Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas para dar continuidade às suas ações e é coordenado pelo professor Francinildo Nobre Ferreira.

<sup>250</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFSJ.

<sup>251</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior da UFSJ, destinado a alunos do Ensino Básico.

<sup>252</sup> Escola Municipal Pio XII.

<sup>253</sup> Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa

de curso, quando o comum são os professores apresentarem essa documentação para progressão na carreira. Eu cheguei a pagar mototáxi do meu próprio bolso para buscar, na casa dos professores, os documentos. Atualmente, basta ir ao Currículo Lattes da pessoa, olhar a referência, pesquisar na internet e baixar o PDF. Mas, antes, não existia essa facilidade. Foi um tempo de muita correria, em que precisei contar muito com a compreensão do meu marido, inclusive, no cuidado da minha primeira filha.

Outra dificuldade dessa época do reconhecimento do curso ocorreu porque, com exceção minha, do Francinildo, Ronaldo<sup>254</sup> e Adélia<sup>255</sup>, a maioria dos professores que davam aula na licenciatura em Matemática era de professores substitutos. Ao mesmo tempo que a gente tinha responsabilidade, com relação às atividades que aconteciam no curso, era complicado fazer um pedido de compromisso desses professores para com o curso, pois eles ministravam dezesseis horas-aula por semana e muitos deles não residiam em São João del-Rei.

Após ter ficado todo esse tempo, desde o meu ingresso na UFSJ, ou na coordenação ou na vice coordenação, no final de 2006, quando terminei o estágio probatório, o departamento contava com cerca de doze pessoas e as únicas pessoas, além de mim e do Ronaldo, que haveria para sair para o doutorado eram a Maria Rita<sup>256</sup> e o Claret<sup>257</sup>. Como ingressei meses antes do Ronaldo, eu teria essa vantagem para sair, já que os dois à minha frente escolheram não se afastar naquele momento. Haviam passado quatro anos desde a defesa de meu mestrado e eu não queria esperar mais tempo. Redigi um projeto para o doutorado alinhado com as questões do Rômulo, pois gostaria de tê-lo como orientador novamente, e consegui ser aprovada. Meu curso de doutorado iniciou-se em 2007 e eu defendi em maio de 2011, quando retornei à UFSJ.

Retornei do doutorado já tendo que redigir um projeto do Pibid<sup>258</sup> para a Matemática – a Romélia havia demonstrado não pretender continuar na coordenação dele – mesmo sem saber da existência do Pibid devido ao meu afastamento. À medida que fui escrevendo o projeto é que fui entendendo do que se tratava o programa. A minha volta também ficou marcada porque conseguimos aprovar, no Demat, a possibilidade de a disciplina de Estágio Supervisionado, mesmo não existindo no currículo ainda, ser contada nos encargos didáticos que tínhamos. O tempo que ficaríamos com os alunos, acabávamos encaixando no que, antes, era uma janela

---

<sup>254</sup> Ronaldo Ribeiro Alves é professor do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2004.

<sup>255</sup> Adélia Conceição Diniz foi professora do Demat da UFSJ até 2011 e, atualmente, é vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas da mesma instituição, na cidade de Sete Lagoas.

<sup>256</sup> Maria Rita Rocha do Carmo é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 1994.

<sup>257</sup> Marco Antônio Claret de Castro foi professor do Demat da UFSJ de 1987 até o ano de 2019, quando se aposentou. Foi chefe do Demat nos anos de 1998 e 1999.

<sup>258</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

sem aula, para que pudéssemos fazer uma espécie de orientação coletiva. Nessa época, a Flávia<sup>259</sup> e o Marco Escher<sup>260</sup> já estavam aqui e nós três trabalhávamos juntos no estágio.

A propósito dos nossos encargos didáticos, antigamente a distribuição era mais simples. Geralmente, quem gostava de um determinado conteúdo fazia escolha dele e, depois, ficava uma lista em cima da mesa com as disciplinas restantes e nós íamos selecionando as que queríamos ministrar. Não havia muito problema, porque as pessoas se conheciam e sabiam de quais disciplinas cada um gostava. Após meu retorno, em 2011, não estava mais assim, porque o departamento havia crescido em função do Reuni<sup>261</sup>. Era um Demat completamente diferente, em que eu não conhecia a maioria dos professores novos, e, por conta dessa mudança, acabou-se criando a necessidade de estabelecer outra forma de distribuir os encargos didáticos, porque começou acontecer de determinados docentes, que normalmente sempre ofereciam as mesmas disciplinas, serem surpreendidos na hora da escolha, pois as matérias que eram deles já haviam sido selecionadas por outro docente.

Isso acabou implicando certas disputas. Por exemplo, houve uma discussão sobre quais disciplinas os professores da área de Educação Matemática poderiam ministrar. Quais disciplinas, tradicionalmente da área de Matemática, um educador matemático poderia conduzir? Muitas dessas dificuldades no Demat existiam porque, por parte do grupo dos matemáticos, havia um entendimento do que eram as nossas disciplinas, que eles, por sua vez, não queriam dar. Dentre essas disciplinas, estavam Estágio Supervisionado, Didática, Projetos de Ensino, História da Matemática, entre outras. A proposta era que essas disciplinas ficariam conosco e, somente caso sobrasse alguma disciplina tida como de Matemática – Cálculo, Geometria Analítica, Álgebra Linear – é que podíamos lecionar.

Dentro dessa nova organização dos encargos didáticos, abriu-se outra discussão. Historicamente, todos os concursos do Demat para a área de Matemática – já que havia concurso para a área de Estatística e de Ciência da Computação também – eram para Matemática. O primeiro concurso especificamente para Educação Matemática foi o meu. Acho que em função muito de a Romélia ser da Educação Matemática, mas ter ingressado quando havia somente vagas para Matemática, fomos encampados pela Matemática. A discussão foi conduzida na tentativa de criar outra área no Demat para a Educação Matemática com única e exclusiva finalidade de que pudessem ser ditas quais disciplinas eram nossas, para que não

---

<sup>259</sup> Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2009.

<sup>260</sup> Marco Antônio Escher foi professor do Demat da UFSJ até 2013, quando se transferiu para a UFJF.

<sup>261</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.



tivéssemos a possibilidade de assumir outras matérias. Com isso, Fundamentos de Matemática Elementar, por exemplo, seria uma disciplina que, de acordo com o entendimento deles, não seria nossa.

Quando estavam com essa história de criar outra área no Demat, falei que eu não iria para a de Educação Matemática, pois queria ter o direito de escolher. Se eu fosse para a área de Educação Matemática, não teria o direito nem de escolher. Ficaria restrita ao que eles entendem como sendo nosso, afinal, nós somos minoria. Se a decisão de a quais áreas as disciplinas pertenciam dependesse da unanimidade do Demat, perderíamos e ficaríamos com o que eles achariam que deveria ser nosso.

Lembro que cheguei a ir ao sindicato conversar com o advogado e perguntar até que ponto essa autonomia do departamento valeria para me delegar ou restringir as disciplinas que eu poderia ministrar. Hoje em dia, há uma porta de vidro que divide uma sala e ninguém escuta – ou escuta menos – a conversa com o advogado. Mas, na época, havia somente uma mesa e o sindicato é um ponto onde os professores vão tomar café. Um docente do Demat chegou enquanto eu estava conversando com o advogado e continuei minha conversa. Na época, esse professor me esperou sair para me interpelar do lado de fora e questionou minha decisão de conversar com o advogado. Respondi a ele que apenas estava olhando o que é direito meu e não estava fazendo nada de mais. Ele me disse o seguinte: “Você, educadores matemáticos, acham que podem dar aula de qualquer coisa”.

Respondi a ele que tinha certeza de que eu não poderia lecionar qualquer coisa, mas que existem certos conteúdos que eu me sentia preparada para ministrar e que achava que poderia contribuir como educadora matemática. Que se fosse demandado, pelo departamento, que eu ministrasse algo com que não tenho familiaridade, obviamente iria me preparar, dentro das minhas condições, para a disciplina. Nesse momento, entrou na conversa a Álgebra Linear – na época, algumas pessoas queriam pegar essa matéria e ele se sentia incomodado porque eu queria também. Ele disse ter estudado Álgebra Linear no mestrado e eu aleguei que também estudei o assunto no mestrado; foi a temática do meu mestrado e no doutorado. Eu quis mostrar para ele que em Educação Matemática a gente também estuda essas coisas, porém com outro olhar. Não é uma forma melhor, nem pior, mas com outro enfoque. Dizer que eu não tinha preparação para esse conteúdo é equivocado, pois depende de qual ponto de vista.

Foi criado um mal estar, além do já existente pelas disputas de vagas para concursos. Eu não participei da discussão com relação ao concurso que houve quando da entrada da Flávia, nem do Marco Escher, mas tivemos uma situação complicada na época em que o Marco Escher foi redistribuído para a Universidade Federal Juiz de Fora. Houve a necessidade de fazer a

substituição dele e, como ele tinha sido contratado como alguém da área de Educação Matemática, entendemos que o concurso dele, automaticamente, seria para a mesma área do novo concurso. Porém, uma proposta foi que houvesse uma rediscussão da vaga e a professora relatora do processo foi de parecer que a área do concurso não fosse mais Educação Matemática e, sim, Matemática. Na época, Flávia e eu tivemos que nos mobilizar em função disso e baixamos em diligência o processo para poder fazer uma leitura atenta dos documentos que constavam nele. Descobrimos que a vaga de um outro professor que havia sido redistribuído não foi rediscutida. Somente a vaga da Educação Matemática. No fim das contas, foi preciso muita luta para que a vaga se mantivesse como originalmente era. Isso gerou uma situação muito complicada e tinha a ver com a distribuição de encargos docentes que já relatei.

Contei tudo isso para dizer dessa disputa em torno das disciplinas, que continua existindo. Agora há pouco, a Fabíola<sup>262</sup> sabia que entraria em licença maternidade e estava com a disciplina de Estágio. Houve um debate com relação a quem ficaria com os encargos dela e o que tem sido feito agora é um movimento contrário. Talvez por acharem que é mais difícil criarem uma área e nos deixar restritos a ela, começaram a querer ministrar disciplinas que, até então, diziam que eram nossas.

De alguns professores, entendemos que há um interesse genuíno em conhecer outra área e não nos opomos a isso – até porque não damos conta de ficar com todas as disciplinas que eles entendem como sendo da Educação Matemática. Por exemplo, temos a Ivana<sup>263</sup> e o Zulu<sup>264</sup>, que acabam tendo interesse em questões da História da Matemática. O olhar deles sobre a História da Matemática é diferente do olhar do educador matemático ou do historiador da Matemática. Mas são professores que entendem poder contribuir à maneira deles e não vejo como um problema.

Por outro lado, houve esse movimento para pegar o Estágio Supervisionado, que nos gerou certa preocupação, porque existe muito ainda por fazer na disciplina. Ter alunos de outras cidades, por exemplo, é algo que requer atenção. Temos feito um esforço para ir às cidades onde os alunos estagiam. Nós acompanhamos muito mais os discentes do que fazíamos antes e temos nos organizado de modo que uma mesma professora acompanha as turmas desde quando começam até o fim do curso. Temos feito algumas delimitações, dentre as quais elencamos que, preferencialmente – não estabelecemos que seja necessariamente – o estágio fosse

---

<sup>262</sup> Fabíola de Oliveira Miranda é professora do Demat da UFSJ e ingressou na instituição em 2015.

<sup>263</sup> Ivana de Vasconcellos Latosinski é professora do Demat da UFSJ e ingressou na instituição em 2012.

<sup>264</sup> Waliston Luiz Lopes Rodrigues Silva é popularmente conhecido como “Zulu” na UFSJ e é professor do Demat desde 2011.

acompanhado por um professor do Demat com licenciatura e formação na área de Educação ou Educação Matemática. Fizemos isso justamente em função dessas investidas de pessoas que não parecem ter interesse genuíno em contribuir.

E essas investidas não têm diminuído nem após a criação do bacharelado. Agora temos dois colegiados – um da licenciatura e outro do bacharelado. O que estava acontecendo ao longo dos últimos anos é que o pessoal com interesse em discutir questões próprias da licenciatura compunha o colegiado. Mas, de um tempo para cá, tenho observado que, mesmo com dois colegiados distintos, na última eleição houve dois candidatos para a vaga da Fabíola no colegiado do curso de licenciatura: a Romélia, que tem uma experiência de anos como professora, coordenadora e vice coordenadora do curso, e uma outra professora do departamento, que é da área de Matemática. Essa outra professora ganhou a eleição, sendo que havia vaga para o colegiado do bacharelado também.

Não sei também se é teoria da conspiração da minha parte, mas, diferentemente de como foi com o Francinildo, que possui um interesse claro por questões relacionadas ao ensino de Matemática, o que tenho visto é um movimento diferente. Estão percebendo que falar de coisas relacionadas ao ensino é bom e se envolver com questões relacionadas à Escola Básica também é bom, e querem tomar esses espaços para eles completamente. Temos nos cursos de graduação, inclusive nas licenciaturas, pessoas sem formação em Educação Matemática que entenderam que esse é um lugar onde conseguem, de alguma maneira, desenvolver o trabalho, às vezes superficial. Com isso, se apropriam desse discurso e falam que têm um trabalho na Educação Básica.

Percebo que muitas dessas pessoas não se identificaram na área de origem ou dizem gostar daquilo para encontrar um lugar dentro da universidade. Essas pessoas vão para a licenciatura não para se abrirem a outras possibilidades de pensar a formação de professor de Matemática. Vão para licenciatura repetir o que aconteceu no bacharelado delas, porque a referência que têm de algo que deu certo é aquilo. O que deu certo para eles é o que vão querer repetir.

Aquele Ppmmem<sup>265</sup>, por exemplo, não estou dizendo que não possa acontecer ou não deva acontecer daquele jeito. Mas um encontro que acontece em uma semana em que os alunos da graduação ou professores de Matemática assistem aulas de outros professores – muitas gravadas – não é formação de professores. Novamente, não sou contra esse trabalho, mas dizer que fazer isso por uma semana, com aulas gravadas e sem nenhum debate relacionado à

---

<sup>265</sup> Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio.

Educação Básica, é formar professores é um absurdo para nós, que pensamos tão seriamente na formação de professores e sabemos da importância e da dificuldade que é isso.

Outro fato marcante foi quando formaram um determinado grupo, com interesse em criar um curso de especialização em Ensino de Geometria. Por que Ensino de Geometria? Porque traz professores, porque, para o professor, dá mais audiência. Talvez o público para um curso de especialização em Geometria ficasse mais restrito. Mesmo o curso tendo o título de Ensino de Geometria, no conteúdo programático inteiro do programa, havia uma disciplina de Ensino de Geometria e o restante era Geometria propriamente.

Por causa dessa disciplina, convidaram alguém da Educação Matemática, mas ninguém topou participar. Com a recusa de todas nós, eles começaram uma discussão sobre quem seria o responsável e aconteceu algo que já sabíamos acontecer, mas nunca tínhamos tido a oportunidade registrar para mostrar que, de fato, acontecia. Há algum tempo, um professor do Demat começou a nos chamar de “tias” entre os alunos – ele sempre se referia a nós como “As tias da Educação Matemática”. Acontece que os alunos não têm ideia do porquê de ele nos chamar de “tia”, do tom pejorativo que esse apelido carrega. Nesse grupo destinado à discussão da especialização, alguém falou o seguinte: “Alguém já perguntou para as “tias”?”. Outra pessoa respondeu: “Eu já perguntei para a Romélia, que não quis. As outras tias também não podem”. Foi a oportunidade que tivemos de alguém “printar” toda a conversa, com as pessoas nos chamando assim, e nos informar. Quando soubemos disso, fizemos uma carta endereçada ao departamento contando o fato e nos posicionando de maneira contrária. Explicamos por que a alcunha “tia” era ofensiva, como historicamente começou e, no final, nos manifestamos exigindo respeito por conta da nossa área de formação. É algo que acontece vez aqui, vez ali, com alguém fomentando, mas que, depois, acaba fazendo parte das estruturas a ponto de uma professora que não tem nem dois anos de casa – e não fazer a menor ideia do contexto em que aquilo surgiu – já estar nos chamando assim.

Fico muito preocupada, porque estamos em um Departamento de Matemática em que somos minoria. Por exemplo, nessa situação da vaga da Fabíola, que chegou na vaga que o Escher ocupava e que lutamos para que permanecesse conosco, se não tivéssemos ido até a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e solicitado um documento informando que não havia diferença entre as duas vagas, no qual constava que as vagas eram exatamente iguais, para poder mostrar ao chefe do departamento como ele teria de proceder, teríamos perdido alguém da área. O que nos alegavam no Demat é que a vaga do Escher era de um jeito e a que viria ser ocupada pela Fabíola era de outro, mas esse não foi o entendimento quando o professor da Matemática foi redistribuído. Foi preciso mostrar o documento da Pró-reitoria e dizer que estávamos dispostos

a entrar na Justiça comum, como professores que não se sentem acolhidos no direito de permanecer com essa vaga. Houve a votação, que terminou empatada. O voto de minerva era do chefe do departamento, que já tinha ciência do documento. Sabe o que ele fez no dia da votação? Saiu andando da reunião sem falar absolutamente nada e foi embora para casa. Não ficou para não proferir o minerva.

Isso é muito triste, porque é um tipo de disputa em que as condições são muito desfavoráveis para quem não é maioria, como é o nosso caso. Tudo o que diz respeito a discussão de vaga é uma luta grande. Nós não queremos todas as vagas que chegam para o departamento, mas se tivéssemos mais um educador matemático, pelo menos, teríamos melhores condições de desenvolver muitas das nossas atividades e até outras que não conseguimos nessa configuração.

Se essas disputas que acabam acontecendo abrissem a possibilidades para uma discussão, dentro das universidades, a respeito do papel de muitas das nossas disciplinas, seria uma forma de crescimento dos próprios cursos de graduação. Entretanto, infelizmente, até onde eu consigo enxergar, o que acontece são apenas disputas por espaços a serem ocupados. É claro que eu quero que outros matemáticos estejam no meu departamento, pois sei que o fortalecimento do curso de bacharelado só acontecerá se houver envolvimento de matemáticos de várias áreas. Os grandes bacharelados em Matemática são reconhecidos e têm a influência deles justamente por existirem pessoas nesses cursos que dão uma amplitude maior para o que é discutido ali. Por aqui, olhando de fora, não vejo acontecendo isso nem na própria área de Matemática. Há uma certa concentração – agora menos do que antes – em certas áreas, que impedem esse crescimento.

Flávia e eu sempre conversamos muito sobre essas questões. Por eu estar no colegiado e ter ficado muito tempo na coordenadoria, criei um senso de responsabilidade pelo curso e sempre acho que há algo para fazer. Por exemplo, temos muitas intenções de desenvolver um trabalho mais próximo às escolas, que não dependa do Pibid ou do Residência Pedagógica<sup>266</sup>. Percebemos uma necessidade tanto nossa quanto também, muitas vezes, dos professores. Às vezes, para continuarem estudando e pensando em questões relacionadas à sala de aula. Um lugar para ocorrerem trocas de experiências. Nós falamos dessa necessidade e da possibilidade de fazer, uma vez que estamos em uma cidade pequena.

Em 2019, nós, efetivamente, conseguimos nos organizar para termos um grupo de estudo com ex-alunos nossos que, hoje, são professores. A nossa intenção era organizar

---

<sup>266</sup> Programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é inserir o licenciando em seu futuro ambiente de trabalho – a escola – a partir da segunda metade do curso de graduação.

momentos de discussão sem nenhuma pretensão de dizer para esses alunos como dar aula, mas para discutirmos mesmo. Seríamos todos professores de Matemática que, naquele momento, discutiríamos as demandas colocadas e o grupo apresentaria suas considerações. A gente leu um livro todo e propusemos discussões à medida que líamos. Foi muito interessante, porque todos os egressos que conseguimos que retornassem tinham sido alunos do Pibid e muitos deles haviam relatado que uma das principais dificuldades do início da carreira foi não encontrar pares para conversar sobre demandas da própria prática profissional.

Se tivéssemos condições melhores de nos organizarmos, poderíamos desenvolver um trabalho melhor. Mas, para entender nossa situação, Flávia, Fabíola e eu sempre temos de assumir o Pibid e o Residência Pedagógica. Se uma de nós não coordenar esses projetos, pode acontecer de outro professor, que nunca entrou numa escola e que nem licenciatura fez, se voluntariar apenas de olho em receber a bolsa e para ter alguma coisa a mais no currículo dele. Não achamos que fazemos melhor. O problema é que temos muitas ressalvas com relação ao que a pessoa faria nessa situação. Já tivemos esse tipo de experiência.

Em um determinado momento, alguns professores assumiram o Estágio Supervisionado e, no horário da aula, ficavam à disposição de quem quisesse ir para tirar dúvidas. No fim das contas, ninguém aparecia, eles assinavam os relatórios e assim terminava o Estágio. Dessa forma, parece que a gente, da Educação Matemática, está reclamando à toa. Isso afeta indiretamente e diretamente o trabalho, pois são outras atividades que poderíamos desenvolver. E, além dos projetos, há as disciplinas lecionadas, coordenadoria, colegiado e outras atividades. Nós tomamos isso como obrigação – não precisaria ser obrigação – para garantir uma boa formação aos alunos, e essas obrigações ocupam um espaço grande em nossos afazeres em função do número de educadores matemáticos. Se fôssemos mais, talvez conseguíssemos nos revezar e propor outras atividades.

Todos esses emaranhados institucionais acabam influenciando no que vai acontecer na licenciatura.

Sobre os projetos pedagógicos que o curso tem ou já teve, a reformulação de 2011 aconteceu em decorrência da avaliação do MEC de 2005, do que havia sido colocado pela comissão com relação ao projeto pedagógico de 2002. Assim como o primeiro currículo do curso foi pensado em função das diretrizes de 2001, o terceiro, cuja mudança ocorreu em 2019, aconteceu para atender às DCNs de 2015<sup>267</sup>. Precisávamos fazer uma adaptação na carga

---

<sup>267</sup> Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada.

horária. Essa última não foi uma reforma curricular feita apenas porque sentíamos necessidades de alterações na grade curricular.

As diretrizes são de 2015 e, de acordo com o documento, existia um prazo para que os projetos fossem elaborados. Porém, houve uma conversa de bastidor de que essas diretrizes iriam cair, o que não aconteceu. Depois de adiarem o prazo, os cursos precisaram se organizar.

O que aconteceu, na esteira dessa última mudança, é que acabamos fazendo alterações entendidas como necessárias no currículo. Por exemplo, tínhamos, no currículo de 2011, Projetos de Ensino de Matemática 1 e 2 – voltados para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Essa divisão deixava de lado elementos que entendíamos como importantes, como uma discussão sobre a matemática dos anos iniciais. Muitas vezes o professor, ao lecionar apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, não tem noção do que acontece antes e, portanto, não leva em consideração aquilo que, provavelmente, aconteceu com a criança. O professor de Matemática desconsidera tudo que foi feito e parte do princípio ou que ele sabe de um jeito ou que ele deveria saber desse jeito. Isso gera aquele senso comum de que os professores dos anos iniciais não trabalharam direito.

Etnomatemática foi outro exemplo de readequação. Antes, era uma disciplina de 36 horas-aula, e passou a ser de 72. Além de atender à demanda por abordar o tema da diversidade, entendíamos que seria interessante nos aprofundar mais no tema.

Conseguimos inserir na grade curricular outra disciplina, anteriormente optativa, que, a meu ver, também é importante. Refiro-me ao Ensino de Matemática Via Resolução de Problemas. Ela acontece próxima de quando os alunos estudam Didática, o que é importante, pois há muitas discussões que acontecem nessas duas disciplinas e, apesar de serem independentes, se complementam.

Outra mudança foi a inclusão de Gestão do Cotidiano Escolar, no sétimo período, como uma demanda das DCNs. As outras foram Educação e Diversidade e Políticas Educacionais no Brasil. Ficou acertado que, aqui na Universidade, quem ficaria responsável por essas disciplinas na licenciatura eram professores do Departamento de Educação, que trazer um outro olhar para o curso. Essa discussão, em um curso de Matemática, não precisa ser conduzida, necessariamente, por educadores matemáticos. A composição de forças nessas questões é importante para trazer um olhar que é de fora, pois o curso de licenciatura pode e deve oferecer a possibilidade de perspectivar. Se, por um lado, há a perspectiva em que a maioria dos alunos

do curso se deu bem, a do paradigma do exercício<sup>268</sup>, por outro lado é preciso pensar diferentes pontos de vista, ainda que, em certas oportunidades, isso tenha de ser de maneira célere.

A gente, em 2019, pensou em distribuir melhor as disciplinas que não eram de Matemática propriamente. Com essa organização que se deu agora, conseguimos fazer uma distribuição para que essas discussões se façam presentes ao menos em uma unidade curricular de cada semestre.

O TCC<sup>269</sup> foi extinto e foi fruto de uma discussão ferrenha no colegiado. Por um voto ficou acertado que não haveria mais o TCC. Achei que foi uma perda muito grande decorrida da mudança. Olhando para os orientandos que tive, todos tiveram, no TCC, uma oportunidade que nunca tiveram, em nenhuma disciplina do curso, de fazer algo que gostavam e de se dedicarem de maneira que nunca se dedicaram a nenhum trabalho de disciplina. Além disso, nem todos os estudantes têm a oportunidade de participar de um projeto de Iniciação Científica e o TCC concedia essa experiência. Também era uma oportunidade de o estudante produzir por si mesmo e não porque está inserido em um projeto para fazer um trabalho.

Mesmo o curso tendo passado por duas reformas de projeto pedagógico, entendo que elas poderiam ter sido uma oportunidade melhor para que essas discussões acerca da formação de professores acontecessem mais fortemente. Entretanto, infelizmente, muitas das mudanças que são implementadas são sempre para conclusão no mês seguinte ao início, então cada um fica com uma parte do projeto e, depois, todo mundo lê o texto para aprovação.

Olhando para os alunos do nosso curso, algumas das primeiras estudantes das primeiras turmas já atuavam como professoras e fizeram Matemática para complementar a formação – mas isso aconteceu somente no início. Pelo que observo, não tenho dados concretos, os nossos alunos são mais jovens – somente uns dez por cento, no máximo, são alunos mais velhos. A grande maioria é de alunos mais jovens, que estão há cerca de dois ou três anos sem estudar, ou que acabaram de se formar no Ensino Médio. Poucos são os que vêm de uma cidade mais longe. A maioria é da região mesmo e vem de escola pública. Outra característica é de um público muito grande de alunos que ingressam tentando fazer do curso de Matemática uma ponte para cursar alguma das Engenharias. Isso não mudou muito com o tempo.

Fazendo uma comparação, as turmas que ingressaram nos primeiros anos do curso, há vinte anos, eram muito diferentes – assim como acontece nas escolas. Os alunos vinham

---

<sup>268</sup> Conceito formulado por Ole Skovsmose por meio do qual o pesquisador propõe que as aulas de Matemática ocorrem em torno do exercício, que é a forma predominante de se abordar um conteúdo, e, segundo esse paradigma, existe somente uma resposta correta para os problemas propostos.

<sup>269</sup> Trabalho de Conclusão de Curso. Constitui-se em uma monografia que os alunos apresentavam como requisito parcial para a conclusão da licenciatura.



completamente diferentes das turmas que vêm hoje. Nós estudávamos pontos de Geometria Analítica que não dá para pensar em abordar agora – rotação, coordenadas polares e coordenadas cilíndricas, por exemplo. Para se ter uma ideia, um aluno, que faz parte do Pibid de Matemática e deveria estar no terceiro período, estava fazendo uma prova de Matriz, Sistemas e Determinantes. Em um determinado exercício, ele precisava resolver uma equação de segundo grau e foi me dizer que não sabia como fazer.

Talvez isso aconteça por, hoje, após o Reuni, haver mais opções de curso. Atualmente o candidato que gosta de matemática, num primeiro momento, escolhe um curso que é tido como mais prestigiado, que remunera melhor, e usa a matemática que tanto aprecia. Essas vagas, antes ocupadas por alunos que não tinham opção e gostavam da matemática, hoje são ocupadas por aqueles que não conseguem essa segunda opção. Quem entra na licenciatura em Matemática nos dias de hoje ou são aqueles que não teriam chance de ingresso em cursos mais atrativos ou já estão convictos de querer ser professores de Matemática. Todavia, não sei se esse fenômeno acontece somente por isso. Pode haver outros fatores que também acabam influenciando nesse quadro.

Isso tudo faz com que tenhamos um difícil trabalho nos primeiros períodos. Começando por ajudar a criar uma rotina de estudo, no compromisso com as atribuições do curso. Isso requer de nós muita paciência, pois isso não se resolve do dia para a noite. Nesses últimos anos, já percebermos alguns alunos, lá no quinto período, com sérias dificuldades que um aluno ingressante, há dez anos, não tinha.

Os alunos que tentam ingressar no mestrado e no doutorado, assim que terminam o curso, acho que representam a minoria. Dessa minoria, a maior parte normalmente vai para a Matemática Pura ou Aplicada e uma parte menor dá continuidade aos estudos em programas de Educação ou Educação Matemática. Muita gente tem vontade de, por necessidade, fazer o mestrado aqui, em Educação. Mas, depois que a Romélia saiu, as possibilidades diminuíram. O que sei é que o Paulo, da Química, está orientando alguns de nossos ex-alunos.

Acho curioso que, às vezes, os alunos falam que aqui no curso há muita coisa de Educação Matemática. De vez em quando, eu escuto reclamações de que têm muito texto para ler. Eu sempre os lembro que estão estudando para se tornarem professores.

Outra parte importante do curso é a administração. Eu vejo o trabalho da coordenação como sendo muito importante para o funcionamento e no andamento do próprio do curso. Por exemplo, tivemos, agora, uma transição de currículo, que demandou um cuidado extremo da coordenadoria para com as situações dos alunos matriculados. Isso porque, diferentemente da transição do currículo de 2003 para 2011, na de 2011 para 2019, se a pessoa não se formar até

um determinado prazo, terá de migrar de currículo, o que acarretará a matrícula em uma série de outras disciplinas que ela não esperava cursar. É a coordenadoria – e o coordenador – quem terá de decidir, ou tomar a frente, em certos impasses que poderão surgir ao longo do curso.

O trabalho do coordenador de curso toma muito tempo e exige muita dedicação. É um trabalho que não tem fim. Um desafio para o coordenador do curso – figura super importante e determinante no caminho que o curso tem dentro da instituição – é cuidar de tratar daquilo que diz respeito à vida dos alunos e atender o que é determinado pela instituição. Ou seja, o trabalho do coordenador vai além das demandas dos estudantes e do próprio gerenciamento. Depende, também, da própria Pró-reitoria de Ensino e, muitas vezes, o que observamos são situações conflitantes.

Olhando o currículo de 2019, percebemos que o Estágio aparece solto no fluxograma porque era entendimento da pró-reitora adjunta de ensino da época que a carga horária dele não poderia ser contada dentro das 400 horas. Nós tivemos uma mudança imposta. Foi uma discussão longa, em que argumentávamos com outros colegas quanto à falta de propósito em se fazer 400 horas de estágio na escola e a carga horária de orientação ser totalmente desconsiderada. Do modo como a gente tinha, no currículo de 2011, a discussão era muito mais produtiva, porque não que dizia respeito apenas ao estágio do aluno. As experiências vividas pelo docente são socializadas e problematizadas junto ao grupo. Isso também é formativo.

Às vezes essa relação com a Proen<sup>270</sup> é um pouco conturbada. No caso do estágio mesmo, nós acabamos acatando a diretriz da Pró-reitoria no último projeto pedagógico. Esse processo de reescrita de projeto pedagógico do curso, de aprovação e dos demais trâmites chega num determinado ponto em que estamos tão exaustos que não nos sobra energia para continuar brigando. Isso tudo acontece de acordo com o entendimento de uma certa administração. Não sei, por exemplo, se com essa de agora nós teríamos o mesmo encaminhamento para o currículo de 2019. A relação entre a gestão do curso e a Pró-reitoria de ensino é muito importante e quando existe reciprocidade no diálogo, quando percebemos existir uma preocupação da casa com relação a isso, nos sentimos mais seguros.

De uma forma geral, o Estágio Supervisionado, institucionalmente, precisa de uma atenção maior. Na Universidade, há um Setor de Estágio. Porém, esse setor não tem nada que diga respeito aos estágios das licenciaturas. Ele se volta aos moldes dos estágios dos outros cursos, como se tudo fosse exatamente a mesma coisa. Inclusive, uma demanda por pensar nos

---

<sup>270</sup> Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UFSJ.

estágios das licenciaturas com suas particularidades é tema de discussão de uma comissão da UFSJ.

Outro ponto que tenho visto em alguns momentos, e que merece atenção, é uma dificuldade para as pessoas, nessa esfera administrativa pública, pautarem-se na legislação sem serem julgados por fazer o que todos deveriam estar fazendo. Nós temos, institucionalmente, entraves nesse sentido, o que pode prejudicar a atuação do coordenador de curso.

Por fim, dessa parte da administração, para auxiliar nas demandas da coordenação, no curso de Matemática sempre existiu a figura de uma secretária. No começo, tínhamos a Terezinha<sup>271</sup>. Ela começou no Dom Bosco e chegou a ir para o Santo Antônio. Como morava perto do Dom Bosco, acabou retornando àquele *campus*. Já a Cida<sup>272</sup> é patrimônio da Comat<sup>273</sup>. Ela chegou ao curso quando fomos para o Santo Antônio. Na época de reconhecimento do curso, a Cida estava trabalhando conosco já, e foi fundamental para que as coisas andassem em um ritmo bom.

A Cida demonstra proatividade. Por exemplo, quando há reunião do colegiado, ela cuida de tudo para o encontro acontecer. Às vezes, nos lembra de coisas que precisamos fazer e nos alerta para o prazo. Isso é importante até para a sanidade mental do coordenador, um secretário que saiba do que acontece e dos trâmites.

Ao observar o curso de Matemática da UFSJ como um todo, eu não consigo olhar somente para a estrutura curricular, ou para o corpo docente. Assim como não é possível, para mim, observar exclusivamente o corpo discente. Minha percepção se volta muito mais para olhar os egressos do curso. Pensando nisso, entendo que, atualmente, o curso tem muito mais a cara do que acho ser uma licenciatura do que tinha inicialmente. Sem sombra de dúvida. Antes o curso tinha muito mais cara de um bacharelado e não se parecia muito com licenciatura.

Apesar de entender que o curso tenha feito esse deslocamento de como era em 2003, principalmente para o que se tornou a partir de 2019, ele ainda assume uma forte dimensão da formação matemática. Está pautado sobre um viés do que os matemáticos entendem ser importante para o professor de Matemática. Ou seja, muitas vezes é estritamente saber bem o conteúdo.

As discussões que tínhamos em termos de prática docente, sala de aula, escola, problematização do fazer profissional do professor, entre outras, no início eram muito

---

<sup>271</sup> Terezinha Catarina de Carvalho Oliveira. Lembrada como a primeira secretária do curso, apesar de as atas das reuniões do colegiado apresentarem outro nome. O de Inês Maria de Carvalho Teixeira.

<sup>272</sup> Aparecida Fátima de Resende Vicentini é secretária do curso de Matemática da UFSJ desde 2004.

<sup>273</sup> Coordenadoria do curso de Matemática da UFSJ.

incipientes. Além disso, de certa maneira, essas discussões aconteciam de forma isolada porque eram pontuais demais, fruto das experiências exitosas dos docentes, por exemplo.

Com o passar do tempo, isso foi mudando. A primeira mudança do curso se deu em decorrência das modificações curriculares. Foram modificações que conseguimos fazer também pensando naquilo que julgávamos importante acontecer no curso. Hoje, os alunos reclamam um pouco de termos muitas disciplinas de Educação, mas não acho que seja pelo quantitativo. É justamente pelo volume de atividades que essas disciplinas demandam e que são diferentes do que as outras disciplinas acabam demandando. Nessas, os alunos, normalmente, assistem a aula, resolvem a lista de exercícios e fazem a prova. Às vezes, um trabalho ou outro, mas que não demanda uma discussão ou um debate entre colegas. Nas disciplinas ditas de Matemática, eles fazem um trabalho solitário, enquanto, nas de Educação, o trabalho se dá coletivamente.

O desenho curricular é importante, mas, igualmente importante foi o grupo de professores que se constituiu. Um grupo, em sua maioria, envolvido com a licenciatura em Matemática. Nós temos hoje, dentro do Demat, professores que, de fato, têm ligação com o curso – e não me refiro somente aos educadores matemáticos – e que veem importância no trabalho que realizam dentro do curso, independentemente de qual seja a área. Isso nos faz crescer, também, enquanto licenciatura. Hoje, podemos contar com um número maior de professores em relação ao que já tivemos disponível em outros momentos. Esse grupo se compromete, cada um a seu modo e dentro daquilo que acredita ser importante, com o curso de Matemática.

Há, também hoje, a possibilidade da participação dos alunos em atividades que extrapolam a sala de forma mais ostensiva em relação a quando começamos. Isso se deve muito ao Pibid e ao Residência Pedagógica. Antes, as possibilidades estavam nas monitorias e em raras bolsas de extensão. Isso fortalece e altera um pouco o modo como essa licenciatura acaba funcionando e nos efeitos que acaba produzindo na formação dos futuros professores.

Resumindo, falando por mim – mas penso essa ser uma percepção das educadoras matemáticas do departamento também, talvez seja um curso mais de licenciatura do que já foi e menos licenciatura do que a gente desejaria que fosse. Essa concepção talvez seja diferente por parte de outros professores.

Esse curso está vinculado a uma instituição federal, cuja criação se deu a partir de articulações políticas que criaram a Funrei<sup>274</sup> e de uma oportunidade que o Aécio Neves<sup>275</sup> teve, em outra ocasião, de fazer da conversão da Funrei em UFSJ uma plataforma de campanha. Acho que foi meramente uma oportunidade de se criar uma instituição. Não houve um projeto a ser consolidado ou de emancipação e crescimento da região a partir da UFSJ. Isso acabou acontecendo em consequência da chegada de mais pessoas para a cidade.

Alguns dos cidadãos que se empregaram aqui acabaram consolidando e organizando suas vidas nessa região – e é claro que isso acarreta importância econômica da UFSJ para a cidade. Essa criação trouxe um bônus político, por meio do crescimento da cidade, que passaria a ter mais pessoas circulando por aqui, maior quantidade de dinheiro movimentada, construção civil afetada positivamente, assim como o comércio local.

Historicamente, para a cidade, a importância da instituição se dava muito pela existência de cursos como Engenharia Elétrica ou Engenharia Mecânica. Na cidade, muita gente, quando pensa em UFSJ, ainda fala “Funrei” e ainda se remete exclusivamente a essas Engenharias.

Pensando na licenciatura em Matemática para a região, percebo que ela adquiriu grande relevância, principalmente no início. Na região, não tínhamos professores formados em Matemática em número suficiente atuando aqui. Havia muitos professores oriundos do curso de Ciências que acabavam assumindo as aulas de Matemática. Esses docentes, após a licenciatura em Ciências, fizeram uma complementação pedagógica para poderem lecionar Matemática.

Não sei se esse intervalo de tempo, desde que o curso começou, foi suficiente para renovar o corpo docente da cidade, muito composto pelos professores formados em Ciências. Mas posso dizer que houve inserção de professores de Matemática formados em nossa licenciatura.

Talvez, hoje, essa relevância não seja tanta quanto foi há uns quatro anos, por causa da criação dos cursos de Matemática a distância. Esses cursos quase que seduzem os alunos. Já presenciei aluno que estava por ser jubilado ter a oportunidade de propor um plano de organização das disciplinas se quisesse continuar como nosso aluno. Esse discente declinou da proposta, alegando que faria a transferência dele para um curso de Matemática a distância. Com as disciplinas feitas aqui, ele precisaria cursar umas quatro matérias, fazer o pagamento referente àquelas mensalidades e teria o diploma.

---

<sup>274</sup> Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei.

<sup>275</sup> Aécio Neves da Cunha é um político mineiro, neto do sanjoanense Tancredo Neves. Entre os cargos políticos que ocupou, foi governador de Minas Gerais, senador da república e, atualmente, é deputado federal.

A gente sabe que o curso de Matemática, apesar de não dar *status* a quem faz, é um curso difícil. Ele demanda dedicação e, se a pessoa não estiver disposta a realizá-lo minimamente, a tendência é ela de fato ser jubilada. Por causa dessa dificuldade, a possibilidade de continuação na Educação a Distância passa a aparecer nos discursos dos alunos. A estratégia é: entrar na Federal e, se não estiver conseguindo concluir, ir para um curso a distância e obter o diploma. Esse diploma será usado da mesma forma que um diploma da UFSJ. Em termos pragmáticos, para aquelas convocações para lecionar no Estado, por exemplo, valerá a mesma coisa. Esses docentes serão professores que passaram pela licenciatura da UFSJ, mas se valerão dessa facilidade de conseguir concluir um curso a distância para obter o diploma.

Dos professores que já se formaram aqui, a maioria é de profissionais que vieram da versão do curso mais próxima ao bacharelado. Se formos pensar no impacto possibilitado pelo curso de licenciatura na constituição do quadro docente da cidade e da região, talvez não seja, ainda, do jeito que gostaríamos que fosse. Isso por conta de uma formação em um curso mais bacharelesco. Se, por um lado, acho que o curso representou uma renovação de profissionais na região, por outro lado me questiono. O curso já conseguiu trazer uma mudança no modo de perceber o próprio trabalho do professor nas escolas?

Esse momento foi bom para refletir sobre essa trajetória até agora. São raros os momentos em que paramos para fazer essa reflexão sobre o que aconteceu. Ficamos tão absortos em atender as demandas cotidianas, que são raras as possibilidades de olhar para trás e tentar pensar sobre esse tempo, já razoável. São dezessete anos, quase uma maioridade. Embora nem sempre o que acabamos pensando seja o que a gente gostaria que fosse, acho que é importante até para pensar no caminhar, no que estamos fazendo e no que está por vir.

## Textualização da entrevista com a professora Fabíola de Oliveira Miranda

Data da entrevista: 13/08/2021



*Professora do Demat, vinculada à Educação Matemática, Fabíola ingressou na UFSJ em 2015 e, logo no início de sua trajetória, assumiu a coordenação da licenciatura em Matemática. Além da coordenação, atuou em outras frentes, como na coordenação de projetos de incentivo à docência.*

*Nosso contato com a professora aconteceu a partir do critério que estabelecemos, de tentar entrevistar docentes que haviam assumido funções de coordenador de curso durante o período que consideramos na pesquisa. A entrevista ocorreu tardiamente, com o auxílio da tecnologia, pois a professora estava retornando à instituição após licença maternidade.*

*Em fevereiro de 2022 a versão aprovada da textualização ficou pronta, a qual segue abaixo.*

\* \* \*

Eu iniciei minha formação no colégio Estadual de Barbacena<sup>276</sup>, que é uma escola pública e, por lá, cursei, praticamente, todo o ensino Básico. Nós nos mudamos para outra cidade de Minas por um período de três anos, mas a maioria do tempo, passei em Barbacena. Concluí a etapa do Ensino Médio em 1990 e prestei vestibular para Matemática em Viçosa<sup>277</sup>, na UFV<sup>278</sup>. Comecei o curso em 1991 e fiquei bastante tempo por lá – eu me formei em 1997.

Após me formar, lecionei em escola pública durante cinco anos e só depois disso fui fazer mestrado. Casei-me, fui para os Estados Unidos e, depois de aprender inglês, iniciei o mestrado na Universidade de Illinois, na Urbana-Champaign<sup>279</sup>. Isso aconteceu em 2006, que foi quando retornei aos estudos, após minha graduação. Quando terminei, em 2008, retornei para o Brasil. Na verdade, até tentei o doutorado nos Estados Unidos naquele ano, mas não consegui bolsa. Então não teve jeito de ficar. Por isso, eu já retornei ao Brasil com o intuito de ir para a Unesp<sup>280</sup> de Rio Claro<sup>281</sup>, que eu já conhecia de nome e de fama.

<sup>276</sup> Escola Estadual Professor Soares Ferreira.

<sup>277</sup> Município mineiro localizado na região da Zona da Mata e situado a 230 km da capital Belo Horizonte.

<sup>278</sup> Universidade Federal de Viçosa.

<sup>279</sup> Universidade estadunidense pública localizada nas cidades gêmeas de Urbana e Champaign. Foi fundada em 1867 e é considerada uma universidade de grande porte.

<sup>280</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

<sup>281</sup> Cidade do interior paulista que dista 173 km da capital.

Dessa forma, realizei meu doutoramento em Rio Claro de 2011 a 2015, com a Maria Lúcia Wodewotzki<sup>282</sup>. Apesar de ser da área de Educação Estatística, ela trabalha um pouco com Modelagem Matemática. Na época, eu conversei com outros professores, mas, por ser de fora, foi muito difícil. Comecei a cursar algumas disciplinas isoladas para as pessoas me conhecerem e uma delas fiz com a Maria Lúcia. Até o momento, parei no doutorado – por enquanto.

Como pesquisadora, minhas preocupações se situam no âmbito da Educação Matemática Crítica, e são direcionadas à Formação de Professores. Orientei, recentemente, uma Iniciação Científica, participo dos eventos da área, como o Colóquio de Educação Matemática Crítica, do qual sempre participo. Mas acho que ainda atuo pouco na parte da pesquisa e que publico pouco. Me dedico a outras atividades da UFSJ<sup>283</sup> – como o Residência Pedagógica<sup>284</sup>, Pibid<sup>285</sup> e colegiado – e a gente acaba se concentrando nisso aqui dentro da universidade.

O meu ingresso na UFSJ aconteceu quando eu estava terminando o doutorado. O concurso foi em 2014, mas houve muitos candidatos e muitos recursos. Por isso, fui chamada em fevereiro de 2015, quando comecei, e só alguns meses adiante terminei o doutorado. Na UFSJ, além do curso de Matemática, lecionei para os cursos de Física, Ciência da Computação e Engenharia, participei de algumas bancas na pós-graduação – uma de mestrado da Psicologia, por incrível que pareça, e já fui coordenadora do curso de Matemática.

Sobre a coordenação, tudo foi mais ou menos assim: precisavam de um coordenador e não tinha ninguém – a Flávia<sup>286</sup> estava de licença para o doutorado, então só havia nós três<sup>287</sup>. Então, fui convencida pelas educadoras matemáticas do Demat<sup>288</sup> a assumir essa função. Eu comecei na universidade em 2015 e, já em 2016, assumi a coordenação. Fiquei dois anos e achei bem difícil para uma pessoa que estava começando. Toda aquela burocracia e todas as coisas com que eu não estava acostumada a lidar serviram de aprendizado, mas, na época, tive um princípio de estresse, alguma coisa assim. Precisei ir para a terapia e tomar remédio porque, além disso tudo, ainda havia outras coisas envolvidas.

---

<sup>282</sup> Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki foi professora do Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação da Unesp-Rio Claro. Atualmente é professora voluntária na mesma instituição.

<sup>283</sup> Universidade Federal de São João del-Rei.

<sup>284</sup> Programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é inserir o licenciando em seu futuro ambiente de trabalho – a escola – a partir da segunda metade do curso de graduação.

<sup>285</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>286</sup> Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora do Departamento de Matemática de Estatística (Demat) da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2009.

<sup>287</sup> A professora se refere a ela e a duas outras professoras do Demat, Romélia e Viviane. As três, juntamente com a professora Flávia, compõem o núcleo de Educação Matemática do Departamento de Matemática da UFSJ.

<sup>288</sup> Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de São João del-Rei.



Falando um pouco mais da parte estrutural do curso de Matemática da UFSJ, quando eu cheguei, o curso estava na segunda versão do currículo, de 2011, e foi bem naquela época que eles diminuíram a verba para a educação – inclusive ficamos um tempo sem o Pibid.

Com relação às disciplinas, já havia Etnomatemática, Modelagem Matemática e as didáticas. Havia também Tópicos Especiais e eu lembro que ministrei uma vez para os alunos formandos Tópicos em Pesquisa em Educação Matemática. Eu comparava muito com a minha formação e achava incrível ter essas disciplinas, mesmo sendo poucas.

Sempre estive muito envolvida com os alunos dos primeiros períodos, com disciplinas ligadas à Educação Matemática e com Estágios. Mas as de Matemática Pura que lecionei foram Fundamentos de Matemática Elementar, Geometria Analítica, Introdução à Lógica. Essas disciplinas de Matemática Pura têm uma parte de horas pedagógicas, então sempre tem o pessoal da Educação Matemática envolvido com alguma delas. Nós tentamos observar essa questão de lecionar pensando na formação do professor. Tinha mais a ver com quem conduzia a disciplina do que com a ementa, até pelo que os alunos falavam e falam ainda hoje. Por exemplo, lecionar Cálculo 1 pode ser feito no esquema “teorema, corolário, demonstração, exercícios”. Mas, e aí? Para quê serve isso? Poderíamos usar o GeoGebra<sup>289</sup> ou uma outra ferramenta.

Eu participei ativamente da mudança do currículo de 2011 para o de 2019. A mudança foi motivada por uma resolução do CNE<sup>290</sup> de aumento de horas. Antes eram três mil e seiscentas horas e isso foi aumentado para quatro mil e duzentas horas, tanto que o curso passou de quatro para quatro anos e meio. Com a resolução, começamos a nos movimentar para mudar. Acho que, na época, eu ainda era a coordenadora e a Viviane<sup>291</sup>, vice. Porém, na época, nós fomos atrás da Pró-reitoria de Ensino para conversar e a resposta foi: “Ah! Isso não vai dar continuidade!” Só que depois, de repente, chegou a diretriz e nós tivemos que nos organizar. Aí foi nomeada uma comissão, da qual fiz parte, para fazer a modificação.

Nessa mudança, algumas disciplinas que antes não oferecíamos passaram a ser obrigatórias. Por exemplo, “Gestão e Cotidiano Escolar” e “Educação e Diversidade”. Essas duas novas obrigatórias, inclusive, não são de responsabilidade nossa. Ficam a cargo do Departamento de Educação, Deced, e eles que têm que oferecer. Por causa disso, eles estão

---

<sup>289</sup> O GeoGebra é um software gratuito de Matemática que combina elementos da geometria e da álgebra em uma única área de trabalho.

<sup>290</sup> Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

<sup>291</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2004.

passando por falta de professores lá, pois tiveram de fazer isso para todos os cursos de licenciatura e sem mais contratação de professores.

Outras mudanças nós implementamos. Antes, tínhamos disciplinas de cento e oito horas, por exemplo – Cálculo 1 era assim. Aí dividimos uma disciplina de cento e oito horas em duas outras disciplinas e juntamos com outra de menor carga horária. Fizemos também algumas substituições. Por exemplo, Modelagem Matemática saiu e entrou Resolução de Problemas. E na parte de Educação Matemática, criamos disciplinas para abordarmos a Matemática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Até o currículo de 2019, era discutida somente a Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O processo para a mudança de currículo ocorreu a partir de uma determinação legal, pelo menos assim enxerguei, e não vi, nesse processo, considerarmos uma necessidade de mudança para uma formação melhor dos alunos. Não me lembro se na época nós chegamos a refletir sobre isso. Havia alguns problemas que nós identificávamos – essa questão das cento e oito horas, de distribuir mais –, mas não foi uma necessidade para os alunos. Definitivamente foi uma coisa legal, vinda dos órgãos superiores, e nós tivemos apenas que cumprir essa determinação.

Com relação ao corpo discente do curso, sempre foi um alunado muito da região. Um ou outro vem de São Paulo, ou outro lugar. Mas, majoritariamente, os alunos são da região do Campo das Vertentes. Não é nem de São João del-Rei. Daqui da cidade mesmo, há poucos alunos. A maioria vem de Prados, Barroso, Barbacena, Entre Rios de Minas, Lagoa Dourada... todas cidades da região. Muitos dos estudantes pegam ônibus, vêm e voltam às suas cidades todos os dias. Alguns moram aqui. Além disso, muitos trabalham. Então optam por ingressar no curso muito por isso também. Esse foi um dos fatores que nos levaram a aumentar para quatro anos e meio. Não poderíamos oferecer disciplina às 17h e a licenciatura funcionar na modalidade integral.

Já sobre o corpo docente, há uma divisão entre o pessoal da Matemática Pura e Aplicada e entre os professores da Educação Matemática. Na área da Educação Matemática, sempre trabalhamos muito e sempre com o apoio de outros professores da Matemática Pura, que são professores que estão sempre atuando no curso. Após o retorno da Flávia, todas nós passamos a ter doutorado. Na verdade, essa é uma realidade do departamento. Aqui faltam poucos professores para fazer doutorado.

Desde quando ingressei na instituição, tanto o Demat quanto o curso já contavam com a grande maioria dos professores vinculados à UFSJ como efetivos e em dedicação exclusiva.

Já não passávamos mais por aquele aperto da época da Romélia<sup>292</sup> e da Viviane, quando uma precisava sair para estudar e a outra tinha que dar conta de estágio, coordenação e disciplina. A gente ainda acha que são poucos professores na área de Formação de Professores. Nós discutimos isso, ainda mais com o Pibid e Residência Pedagógica, que são programas bons, pois abrangem muito mais, dão uma característica à formação, os alunos percebem muito mais a escola estando no Residência ou no Pibid. De vez em quando temos os substitutos, que ficavam encarregados de aulas como Introdução à Lógica, do primeiro período, e algumas dentro da Educação Matemática. E o nosso departamento, apesar de ser bastante ativo, é muito individualista. É cada um por si. Isso gera uma dificuldade a meu ver. Mas, de toda forma, sempre tem alguém divulgando pela lista de *e-mails* novas produções, porque isso é uma exigência para mudar de nível dentro da progressão da carreira como docente do Ensino Superior.

O Residência Pedagógica, que citei, é voltado para alunos que estão na segunda metade do curso. Essa é uma exigência do MEC. No início, o que a gente percebeu foi que o Residência veio para tentar substituir o Pibid – essa era a intenção do governo. Porém, houve uma briga muito grande em prol da manutenção do Pibid, então acabou tendo essa divisão. Até a metade do curso, os alunos da Matemática podem se candidatar a uma vaga no Pibid e, após chegarem à segunda metade, concorrem a uma vaga no Residência. Os alunos que estão fazendo Residência agora, por exemplo, são os alunos que fizeram Pibid, e isso é muito bom, pois eles já conhecem várias nuances do ambiente escolar.

A Capes<sup>293</sup>, que provê recursos para o pagamento das bolsas por dezoito meses, exige que sejam vinte e quatro alunos para fazer o Residência acontecer. Só que não só na Matemática. São de todos os cursos. Essa é uma dificuldade muito grande que encontramos, pois não é tarefa simples encontrar essa quantidade de alunos aptos a participar do projeto estando na segunda metade do curso. Alguns já trabalham, outros moram fora e não conseguem vir às reuniões que marcamos.

A diferença entre o Residência Pedagógica e o Pibid, é que, no Pibid, os alunos trabalham muito em conjunto, seja na elaboração de projetos de intervenção, confecção de material ou nas intervenções propriamente. Sempre em um grupo de quatro ou cinco alunos. Já o Residência, não. Ele é um programa voltado para o aluno ministrar aulas, observar, fazer coisas como faria no Estágio Supervisionado individualmente – esse modelo também precisou

---

<sup>292</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 1997.

<sup>293</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tem por objetivo expandir e consolidar ações de pós-graduação no Brasil e é vinculada ao Ministério da Educação.

ser suspenso agora durante a pandemia. Há exigências no edital para que o aluno cumpra uma determinada quantidade de horas no programa. Assim como no Estágio, o professor precisa aceitar o aluno como observador de suas aulas, dar ao discente oportunidade de conduzir aulas e acompanhar todos os passos. O trabalho que eu e Viviane fizemos na primeira edição do Residência, lá no Polivalente<sup>294</sup>, foi de negociar para que os licenciandos dessem aula juntos – e olha que eram apenas dez. Nessas condições, o professor quase não deu aula, porque, para dividir todas as aulas dele, foi algo complicado. Além desse problema, os alunos do colégio tinham cada aula com um professor diferente. Não havia uma sequência na forma de abordar determinado conteúdo.

Por outro lado, nós abraçamos o projeto mesmo criticando seu modelo, porque achamos que essas bolsas são importantes para a formação dos alunos, mesmo dando trabalho pra gente. A gente, da Matemática, divide com o pessoal da Física o mesmo projeto do Residência e até hoje corrigimos relatórios de alunos que terminaram em 2019, apesar de termos entregado uma versão de um relatório final para a coordenação do Residência Pedagógica, na Capes. Algo que a gente quer é tentar substituir o Estágio Supervisionado para a Comat<sup>295</sup>. Isso ainda está em processo.

A gente fez um acordo, no âmbito da UFSJ, de juntar dois cursos em um para poder ter vinte e cinco alunos participando – os vinte e quatro bolsistas e um voluntário para o caso de algum aluno desistir. Nós não podemos ter menos que vinte e quatro alunos, senão perdemos tudo. Se tivermos vinte e três interessados, não é possível abrir uma nova turma do Residência, o que é injusto, pois se não conseguimos, o MEC<sup>296</sup> e a Capes alegam que ofereceram bolsas para as universidades federais, mas elas não aderiram aos programas. Contudo, se acontece algo assim, não é porque a gente não quis.

Nosso projeto, na atual edição, está acontecendo em parceria com a Física, mas o Pibid, por exemplo, não sei se juntou com outra licenciatura. Isso é uma coisa nossa, da UFSJ, para poder conseguir. Coloca só um nome de coordenador para esses vinte e quatro. É todo um apetrecho para conseguirmos. É a velha luta de angariar recursos para programas de formação de professores e não é simplesmente dar ao programa um nome que remete a uma atividade de estudantes de Medicina, que é um curso que dá prestígio, que o fará ser atrativo. A gente tem que sair correndo atrás de aluno, quase pegando no laço e pedindo pelo amor de Deus para

---

<sup>294</sup> Escola Estadual Governador Milton Campos da cidade de São João del-Rei.

<sup>295</sup> Coordenadoria do Curso de Matemática da UFSJ.

<sup>296</sup> Ministério da Educação e Cultura.

participar e fechar o número. Dessa vez nós nem conseguimos um número mínimo na Matemática. Nós conseguimos somente dez estudantes e a Física conseguiu os outros!

Quando termina a vigência do edital, os alunos procuram participar de outros programas da universidade, como projetos de Iniciação Científica, monitoria, entre outros. Eu acho que, se eles optarem por continuar no Residência, eles ficam sobrecarregados. Também, se o aluno consegue trinta e seis meses de Pibid e Residência, depois consegue alguma Iniciação Científica, uma monitoria, um daqueles projetos da Obmep<sup>297</sup> com o Fábio<sup>298</sup>, ou de extensão do Francinildo<sup>299</sup>; já está ótimo. Felizmente, eles têm essas oportunidades hoje de contarem com alguma ajuda financeira para se formarem, o que não havia na minha época de graduação.

Agora sobre a biblioteca da UFSJ, eu não acho que ela atenda bem as necessidades do curso de Matemática. Eu vou dizer que é mediano o modo como ela supre a necessidade do curso. Precisamos de livros mais novos, e tanto que, nessa mudança do currículo de 2019, em algumas disciplinas nós colocamos livros de que a biblioteca não dispõe. Foram pedidos, mas ainda não chegaram. Isso faz com que tenhamos de ficar usando aquilo que temos, ou então recorreremos às fotocópias. A gente acaba usando muito esse recurso, ou PDF, e fica buscando artigos. Nesse sentido, para a Educação Matemática, utilizar os artigos que estão disponíveis online é a melhor estratégia. As disciplinas de Matemática Pura usam os livros mais tradicionais no sentido de ser de papel, não necessariamente de conteúdo.

Ainda assim, eu acho que a licenciatura em Matemática da UFSJ é um excelente curso. Eu penso que os alunos saem muito bem estruturados e formados. Eu vejo assim porque, no Estágio Supervisionado, uma coisa que eu e Viviane fazemos é pegar o nosso carro, com nossa gasolina, e viajar para essas cidades vizinhas a São João del-Rei para assistir a aula dos alunos, analisar com eles e discutir. Na maioria das vezes, é muito positivo o retorno. Eu vejo também os meninos na defesa de TCC e a gente fica muito orgulhosa de ver o resultado. Claro que não é cem por cento sempre e há alguns alunos que acabam não dando conta, até porque não é um curso fácil, eu acho. O aluno tem que estudar. Hoje mesmo eu encontrei com um aluno na academia e perguntei: “E aí? Você formou?” – porque tirei licença maternidade durante seis meses e mais um mês de férias, então perdi um pouco do que estava acontecendo – Ele falou: “Ah! Não. Eu fui para a Educação a Distância, terminei o meu curso a distância”. Depois fiquei sabendo de mais dois que fizeram isso. Ou seja, o aluno que não dá conta vai ter que buscar outra alternativa. Mas, dos que vão até o fim, a grande maioria eu acredito que tem uma boa

---

<sup>297</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

<sup>298</sup> Fábio Alexandre de Matos é professor do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2009.

<sup>299</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 1989.

formação. Eu comparo, na verdade, com a nossa formação – minha, da Flávia e da Viviane. Nós conversamos sobre isso, comparando a formação que tivemos e a de agora. A nossa era chamada de licenciatura, mas não tinha nada disso. Eram cursos formadores de matemáticos. Atualmente, a perspectiva foi alargada e a gente discute vários assuntos na sala de aula, mais do que se discutia. Hoje, discutimos sobre homofobia, outras questões de como lidar com a sala, violência dentro da sala de aula, enfim, coisas que antes eu acho que a gente ia sair e aprender na prática mesmo. Claro que ele também vai aprender na prática, mas o aluno vai ter essa formação na universidade também.

Acho que o curso é muito importante para a região. Para a formação de professores de Matemática da região. Barbacena, por exemplo, tinha antigamente a Unipac<sup>300</sup> e depois terminou o curso de professor de Matemática. Nós precisamos de professores de Matemática e aí você vê que há alguns ex-alunos que estão dando aula por aqui na cidade, continuam dando aula. A mesma coisa em Barroso, Barbacena, Prados e em várias outras cidades do entorno. Outros vão para o mestrado e para o doutorado, mas isso não impossibilita voltar para a docência na Educação Básica.

---

<sup>300</sup> Universidade Presidente Antônio Carlos. Instituição privada com sede na cidade de Barbacena.

## Textualização da entrevista com o professor Marco Túlio Raposo

Data da entrevista: 18/02/2021



*Com uma história de mais de cinquenta anos com as instituições que deram origem à UFSJ, o professor Marco Túlio Raposo graduou-se em Ciências na antiga Faculdade Dom Bosco, que, posteriormente, seria uma das instituições que originariam a Funrei.*

*Depois de aluno, ingressou no quadro de docentes, antes mesmo da federalização, como professor de Física. Na Funrei, foi vice-diretor acadêmico e participou da transição da Instituição para UFSJ, tendo sido seu primeiro pró-reitor de ensino de graduação.*

*No curso de Matemática, foi o primeiro docente de Física e permaneceu lecionando a disciplina até sua aposentadoria, em 2012.*

*Nosso contato com o professor ocorreu por ocasião das aulas de Física Geral. Ao conversar com o professor Raposo e tomar conhecimento de sua trajetória na instituição, entendemos que seu testemunho poderia trazer à cena elementos importantes do curso e, principalmente, da Universidade.*

*Após o aceite do entrevistado, marcamos uma sessão online e, ao final, a aprovação da textualização ocorreu em fevereiro de 2022.*

\* \* \*

Eu estou aposentado há oito anos, embora tenha continuado como voluntário até novembro de 2020. Nesse período de voluntariado, fiquei bem centrado nas atividades do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT)<sup>301</sup> da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), na pesquisa de novos materiais utilizando as técnicas de Difratomia de Raios-X e Espectroscopia Mössbauer. Foi um tempo de funções bem específicas: preparação de amostra, análise e discussão. Somado a isso, auxiliei outros grupos, da nossa e de outras instituições, na pesquisa da minha área de atuação.

Uma história certa, com dados formais de tudo que aconteceu, talvez eu não tenha, talvez não seja possível garantir precisão nas datas e de como os procedimentos evoluíram. Até porque o curso de Matemática, objeto principal desta entrevista, está, a meu ver, a uma distância considerável para mim, há cerca de dez anos. Eu não estou me lembrando exatamente da época em que ele começou, mas me lembro, inclusive, que teve suas atividades iniciadas no *campus*

<sup>301</sup> <https://www.ufsj.edu.br/dcnat/>. Acesso em 11/04/2021.

Dom Bosco<sup>302</sup> da UFSJ. De toda forma, dados como data, período, professores que atuaram e acontecimentos provavelmente estão disponíveis no Departamento de Matemática (Demat)<sup>303</sup>, na própria instituição.

Quanto à minha atuação diretamente no curso de Matemática, fui o primeiro professor de Física daquele curso. Fui lecionar nele logo que começou e acho que permaneci com as disciplinas de Física até 2012 – um ano difícil porque nós tivemos uma longa greve. Essa greve se iniciou em maio e acabou em novembro, outubro, por aí. Então, praticamente, não houve aula. Além disso, eu tive um problema de saúde, do qual precisei me tratar, na metade do segundo semestre daquele ano e, por isso tudo, resolvi me aposentar, com cerca de quarenta e quatro anos de atividade e com sessenta e cinco anos de idade. Achei que estava no momento de parar.

Com relação ao início, a primeira turma do curso de Matemática para a qual eu lecionei foi a que cursou Física I em 2005. A última vez que eu atuei até o final do período no curso de Matemática foi no segundo semestre de 2011. Quando começou o semestre do ano seguinte, houve a greve que mencionei e o semestre foi interrompido. Portanto, para mim, não houve 2012. Permaneci vinculado ao curso entre 2005 e 2011. Quando reiniciou, entrei de licença e acabei me aposentando: adoeci e aí eu pensei que o melhor a se fazer era parar. E parei.

Nos semestres ímpares, eu lecionava Física I, cujo conteúdo era mecânica, disciplina regularmente oferecida no terceiro período do curso. Já nos semestres pares, eu era incumbido da Física II, com a parte de eletricidade e magnetismo, para alunos do quarto período. Foram essas as duas disciplinas de Física Geral, no curso de Matemática, que ficavam sob minha responsabilidade durante todo o tempo em que lá estive.

Feita essa apresentação inicial, agora com relação à instituição, é curioso. Eu fiz a minha primeira formação de nível superior no curso de licenciatura em Ciências, na antiga Faculdade Dom Bosco de Ciências e Letras. Eu me formei professor de Ciências, licenciatura curta, em 1971 e, logo em seguida, comecei a lecionar no próprio curso onde estudei, que habilitava o concluinte a lecionar Matemática e Desenho, ambas as disciplinas em nível de primeiro grau, além, claro, da possibilidade de lecionar Ciências. Contudo, a necessidade impunha que, em caráter precário, eventualmente, fosse preciso lecionar alguma outra disciplina no próprio curso que a gente frequentava, e foi isso que aconteceu comigo.

---

<sup>302</sup> Inicialmente foi o local que abrigou a Faculdade Dom Bosco, localizado no bairro de mesmo nome do atual *Campus* da UFSJ.

<sup>303</sup> <https://ufsj.edu.br/demat/index.php>. Acesso em 11/04/2021.



Paralelamente a isso, eu comecei a dar aula de Física e de Prática de Ciências no Colégio São João, vinculado à rede salesiana de ensino, para o terceiro ano científico – eletricidade e magnetismo – de 1971 até 1975.

Ainda em 1974, saiu uma resolução do MEC, se eu não me engano era a resolução 30/74, por meio da qual era proposto que as licenciaturas curtas em Ciências fossem transformadas em licenciaturas plenas mediante estudos complementares de Física, ou de Química, ou de Biologia, ou de Matemática. Seria mantido o caráter terminal da licenciatura em Ciências e, mediante mais 1000 horas/aula, seria possível, então, obter a licenciatura plena numa dessas outras disciplinas, a que viesse ser oferecida. Eu fui encarregado de fazer um estudo para ver qual disciplina, dentre essas quatro, seria a mais adequada para ser a complementação do curso de Ciências da Faculdade Dom Bosco e a conclusão a que nós chegamos foi que seria Matemática a mais indicada. Então houve uma tentativa inicial de que a primeira licenciatura plena, lá naqueles anos, oferecida pela Faculdade Dom Bosco, seria Ciências, propondo-se Matemática como complementação. Eu não me lembro, exatamente, as razões que levaram a essa decisão, mas foi esta a proposta que foi sendo estudada. Dentre as tarefas, eu tinha que montar um currículo para essa proposta e fazer uma pesquisa de oportunidade, ou de possibilidade, de implantar esse curso aqui São João del-Rei, isso em 1974.

No final do ano, o diretor saiu. Foi transferido, saiu da congregação e entrou outro diretor. Quando começou o primeiro semestre de 1975, eu me apresentei para trabalhar e fui atrás dele para comunicar os resultados do estudo sobre a proposta. Ele disse: “Não... nós não vamos mexer com isso, não. Isso dá muito trabalho e nós estamos em más condições financeiras”. Em seguida, a ideia de criar a habilitação em Matemática foi deixada de lado e foi mantida apenas a licenciatura curta em Ciências.

No ano seguinte, eu deixei de dar aulas para fazer o curso de Engenharia. A outra instituição de ensino superior de São João del-Rei, que era a antiga Fundação Municipal São João del-Rei, criou dois cursos de Engenharia: um de Engenharia Mecânica e outro de Engenharia Elétrica. Com isso, eu resolvi estudar Elétrica. Fiz vestibular e me formei em Engenharia de Operação Elétrica, na antiga Fundação Municipal, em 1978. Logo em seguida, em 1979, o curso de Engenharia Operacional onde eu havia me formado foi ampliado, tornando-se uma habilitação plena em Engenharia Elétrica, que eu também acabei fazendo, complementando minha formação em 1982. Portanto, após a graduação em Ciências, eu obtive o diploma de engenheiro. Eu tinha uma habilitação em Ciências e outra em Engenharia Elétrica.

No mesmo ano em que eu concluí minha habilitação plena em Engenharia Elétrica, interrompi as atividades de ensino porque passei em um concurso para o Banco do Brasil. Mas

eu voltaria a lecionar em breve. No segundo semestre de 1986, já funcionário do Banco, o padre Luiz Zver<sup>304</sup>, que à época era diretor da Faculdade Dom Bosco, me procurou – a minha esposa havia lecionado lá também e tinha muito contato – e me perguntou se eu não poderia ministrar uma disciplina de Física, porque estava muito difícil contratar professores, não havia professores formados. Perguntou se eu me disporia a lecionar uma Física já no primeiro semestre de 1987. Como os cursos eram noturnos, vi que os horários não me impediriam, mas propus para ele as minhas condições: “Olha, Padre, eu posso desde que as aulas sejam concentradas nos dois últimos horários, com intervalos de, pelo menos, um dia entre as aulas”. Isso porque eu precisaria de tempo para preparar uma aula adequada ao curso de Ciências. Deu certo e recomecei a lecionar no primeiro semestre de 1987. Só que, nesse intervalo de tempo, já no segundo semestre de 1986, houve uma grande movimentação com a intenção de transformar as duas instituições da cidade em uma única fundação.

Ainda nesse tempo em que eu estava no Banco, a antiga Fundação Municipal e a Faculdade Dom Bosco estavam vivendo um período bastante complicado em termos econômicos. Por esse motivo, em São João del-Rei começaram um movimento na tentativa de unir as duas instituições e, nesse movimento, aconteceram alguns fatos marcantes, dentre os quais destaco o seguinte: o presidente eleito, Tancredo Neves, em 1985, faleceu e houve uma comoção. São João del-Rei virou um centro de visitação por causa do Presidente Tancredo e as pessoas que estavam envolvidas no processo de salvar os dois institutos conseguiram convencer as autoridades em Brasília de que, talvez, torná-las uma única instituição federal fosse uma coisa oportuna, e conseguiram, efetivamente, que isso acontecesse. As duas instituições, Faculdade Dom Bosco e Fundação Municipal de São João del-Rei, deram origem à Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei)<sup>305</sup>.

A Funrei, então, foi criada em dezembro de 1986 e o diretor que foi designado pelo Ministério da Educação para fazer a implantação da Fundação era a pessoa com quem eu havia trabalhado na minha primeira experiência com a Faculdade Dom Bosco, na década de 1970. O professor designado foi o professor João Bosco de Castro Teixeira<sup>306</sup>. Foi com ele, lá em 1974, que a gente estudou a possibilidade de implantar, então, o curso de licenciatura em Matemática.

---

<sup>304</sup> Padre Luiz Zver nasceu na antiga Iugoslávia, em 1913, e chegou ao Brasil na década de 1930. Em 1954 foi para cidade de São João del-Rei, trabalhou como professor na Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras e chegou a ocupar cargos da direção na instituição. Faleceu em 2005, em São João del-Rei.

<sup>305</sup> Por meio da Lei n.º 7.555, de 18/12/1986, a Funrei foi criada a partir das duas instituições citadas (PAIVA; GOMES, 2016).

<sup>306</sup> Segundo o site da Academia Sanjoanense de Letras, João Bosco de Castro Teixeira é “Educador formado em letras neolatinas. Psicólogo. Foi Diretor da Faculdade Salesiana de Vitória (ES) e foi o 1º Diretor-Executivo da Funrei (hoje UFSJ) no período de 1987 a 1994. Já atuou também como Secretário Municipal de Educação de São

Quando ele retornou a São João del-Rei nos encontramos e ele disse: “Marco Túlio, você tá sabendo das novidades? Eu vim para São João del-Rei para estudar a possibilidade de transformar as instituições em universidade federal. Posso contar com você?” Eu respondi: “Uai, claro que pode! Agora, eu, hoje, trabalho no Banco do Brasil e, no caso, precisaria de saber sob quais condições seria a minha colaboração”. “Ah! Pode deixar que isso a gente vê” – respondeu o professor João Bosco.

A Funrei começou a funcionar em dezembro de 1986. Foi criada, mas não tinha sido instalada oficialmente. Como eu havia sido convidado para dar aulas de Física no curso de Ciências pelo padre Luiz Zver, recomencei a trabalhar no curso como professor horista e, em abril de 1987, quando foi oficialmente instalada a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei, eu lecionava na instituição.

A criação da Funrei acarretou uma questão que precisava ser resolvida. Os cursos de Engenharia, por exemplo, tinham muitos professores que eram vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora ou à PUC Minas Gerais. Até eu mesmo tinha o meu cargo no Banco do Brasil. Então como é que faz com esse povo, já que não havia acumulação de cargo? Todo mundo que estava trabalhando naquele momento foi aproveitado, inclusive eu. Alguns pediram demissão. Dos professores de Juiz de Fora, todos tiveram que pedir demissão, pois optaram por ficar por lá. Isso aconteceu não somente com os professores da área de Engenharia, mas, sim, com todos os professores dos outros cursos também. Alguns professores optaram por voltar para a sua origem e outros preferiram ficar. Num primeiro momento, o Banco do Brasil me deixou à disposição da universidade, então eu continuei na Funrei naquele período inicial. Logo depois eu pedi demissão do banco e fiquei só na Universidade. Mais precisamente, a partir do segundo semestre de 1987 eu fiquei por conta da Funrei em tempo integral, como membro do corpo docente.

Nesse momento que eu fiquei em tempo integral, o professor José Mauro da Silva Santos<sup>307</sup> era o coordenador do curso e também era professor na escola da Aeronáutica, em Barbacena. Ele foi um, também, que teve que fazer uma escolha. Ele não podia ser professor de dedicação exclusiva atuando em ambas as instituições. Ao optar por não aderir a esse regime de trabalho, ele pôde acumular as duas funções, mas não com cargo em comissão. Com isso, ele precisava de um novo coordenador e eu acabei sendo eleito. Por meio de uma eleição me

---

João del-Rei no período de 2004 a 2007.” Disponível em <http://www.academiaetrassjdelrei.org.br/Academico?req=143>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>307</sup> Ex-professor de Química do DCNAT. <https://ufsj.edu.br/dcnat/ex-professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

propuseram pra ser o coordenador do Curso de Ciências e eu aceitei. Fui o segundo coordenador do curso de Ciências, licenciatura curta.

Quando isso aconteceu, o professor João Bosco e o padre Gervásio Bassini<sup>308</sup>, que era diretor da ainda Faculdade Dom Bosco e que substituiu o padre Luiz, disseram para mim: “Olha, vamos retomar aquele processo antigo, lá de 1974. Vamos tentar criar as habilitações no curso de Ciências. Vamos fazer um estudo de caso, de qual seria a mais oportuna e o que a gente consegue fazer”. A partir de então, o professor Guedes, José da Silveira Guedes<sup>309</sup>, e o professor Gilson Rodrigues Vale<sup>310</sup>, ambos eram biólogos, montamos uma equipe para fazer uma carta ao MEC, solicitando a transformação da licenciatura curta em licenciatura plena, com habilitações.

Nesse momento, nós saímos a campo para fazer uma pesquisa em nossa região, efetivamente realizada pelo professor Gilson e pelo professor Guedes no distrito geoeeducacional 14, que começa em Ouro Preto e engloba toda essa região: de São João del-Rei, Lavras, Tiradentes, Conselheiro Lafaiete, Barbacena, tudo. Essa região toda.

Foi algo tão completo que, quando começamos a levantar dados para fazer a carta solicitando autorização ao MEC (começamos a mexer com esse processo no finalzinho de 1988), passamos o ano de 1989 trabalhando na montagem, fazendo o levantamento, preparando documentos para mandarmos a carta para o MEC no início de 1990. Foram milhares de dados tabulados de população, infraestrutura, economia, comércio de qualquer tipo, produção industrial, colégios existentes, qualificação dos professores atuantes. Enfim, coisas dessa natureza.

Eu diria que, na região aqui, foi um pequeno censo da educação. Encaminhamos para Brasília um volume de dados inacreditável. Na época, ainda não estava generalizado o uso de rede ou computação e muita coisa foi gravada em cassete. Porém, encaminhamos alguns documentos físicos também, os que eram exigidos nesse formato.

A gente precisava fazer um levantamento de dados socioeconômicos e educacionais dessas várias cidades em torno aqui de São João del-Rei para saber qual curso seria razoável e se valeria a pena. Para a surpresa nossa, Licenciatura em Matemática era um curso que existia; nos colégios de nível médio, de um modo geral, professores habilitados, tinham licenciatura. Isso porque havia licenciatura em Matemática em Lavras, Barbacena, Viçosa e outros lugares.

---

<sup>308</sup> Gervásio Bassini Sobrinho, ex-diretor da Faculdade Dom Bosco.

<sup>309</sup> <https://ufsj.edu.br/dcnat/ex-professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>310</sup> Idem.

Ou seja, não havia grande carência de professores de Matemática nesse distrito geoeeducacional 14, mas, por outro lado, havia uma falta absoluta de professores de Física, Química e até um pouco de Biologia. Dessa forma, ficou claro para nós que as disciplinas que tínhamos de oferecer, em termos de oportunidade e conveniência, seriam Física e Química. Este é o motivo pelo qual as habilitações que foram criadas no curso de Ciências foram justamente as de Física e de Química inicialmente.

Em maio de 1991, se eu não estiver enganado, foi aprovada a solicitação para a criação das habilitações. Inclusive, para os padrões da época, foi rapidíssima a aprovação, de tal modo que, no primeiro semestre do ano seguinte nós começamos com a licenciatura plena em Física e Química. Devido à nova demanda, realizamos o primeiro concurso público para contratação de professores de Física e Química para o curso de Ciências com as novas habilitações e, nesse contexto, chegaram para a compor o quadro da Funrei o professor José Luiz<sup>311</sup>, a professora Fátima<sup>312</sup>, o professor Horácio<sup>313</sup> e o professor Valdir Mano<sup>314</sup> – alguns deles até foram embora já. Houve uma renovação de professores com essa primeira turma que veio trabalhar.

A partir de então, mesmo com a Biologia tendo permanecido apenas no ciclo básico do curso de Ciências, a gente precisou contratar professor dessa área também. No curso de Ciências foi mantido o caráter terminal, ou seja, o aluno se formava na licenciatura curta em Ciências, obtendo a mesma autorização para lecionar que eu obtive, e, portanto, havia disciplinas das áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. Logo, precisávamos de professor de Biologia. Inclusive, o mais curioso é que todas as subáreas da Biologia estavam presentes no ciclo básico do curso: zoologia, citologia, genética, histologia, ecologia. Antes nós tínhamos a professora Ângela Hallak<sup>315</sup>, os professores Guedes e Gilson – esses dois últimos já mencionados. Acontece que, pouco tempo depois da federalização da Funrei, o professor Guedes saiu, pois já possuía tempo para se aposentar, assim como o professor Gilson. Quando eles acabaram se aposentando, nós precisamos realizar concursos para aquela parte básica do curso de Ciências. Qual foi a consequência? O professor Wellington Campos<sup>316</sup> juntou-se à professora Ângela Hallak e ficaram os dois responsáveis pelas disciplinas de Biologia no curso.

Na questão das datas, tem muita coisa superposta. Não sei se deu para perceber. As coisas não acontecem linearmente, nem de maneira estanque. Elas vão se misturando e vão

---

<sup>311</sup> José Luiz Aerestrup Alves. <https://ufsj.edu.br/dcnat/ex-professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>312</sup> Honória de Fátima Gorgulho. <https://ufsj.edu.br/dcnat/professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>313</sup> Horácio Wagner Leite Alves. <https://ufsj.edu.br/dcnat/professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>314</sup> Valdir Mano. <https://ufsj.edu.br/dcnat/professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>315</sup> Angela Maria Gattás Hallak. <https://ufsj.edu.br/dcnat/ex-professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>316</sup> Wellington Garcia Campos. <https://ufsj.edu.br/dcnat/ex-professores.php>. Acesso em 11/04/2021.

acontecendo simultaneamente. As histórias que eu contei até agora foram simultâneas. No meu caso, eu fiz mestrado, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 1989 e 1992, e, nesse tempo do mestrado, eu trabalhei durante todo o primeiro semestre de 1989. Dentre minhas tarefas, estava me debruçar sobre os estudos para a criação de curso de licenciaturas, nas habilitações de Física e Química do curso de Ciências. Depois disso, me dediquei exclusivamente à minha formação e, quando retornei, parece até castigo por ter ficado afastado por dois anos, quase três, me elegeram chefe do departamento. Na verdade, eu precisei assumir o cargo porque nós éramos poucos professores das diferentes áreas. No conjunto, meu departamento tinha uns quinze, dezesseis professores para lecionar na Física, na Química, na Biologia e nas Engenharias Elétrica e Mecânica, integral e noturno.

A carga horária era assim no departamento de Matemática também. Ninguém dava menos de catorze aulas por semana, não. O mínimo era de oito aulas por semana e é comum esse mínimo acabar virando o máximo em vários lugares. Mas, na Funrei, não foi assim. Lá a gente sempre teve bastante carga didática e com uma particularidade: era preciso assumir encargos didáticos juntamente com encargos administrativos, porque não dispúnhamos de pessoal sobrando. Nós tivemos uma carga expressiva de disciplinas e sem aumento de quadro. Então muitos professores, como o Humberto<sup>317</sup>, a partir de uma escolha pessoal, lecionavam vinte aulas por semana, fosse no curso de Matemática, na Física, ou em qualquer outro curso. Ele era professor de Cálculo e tinha vinte aulas por semana numa boa, na maior felicidade. Escolha dele. “Eu quero ser professor, sou professor, gosto de dar aula”. Teve muito episódio assim.

Em 1994, o professor João Bosco, que antes havia sido o instalador da Funrei, elegeu-se diretor. Depois dele, entrou o professor Faccion<sup>318</sup>, que foi sucedido pelo professor Mário Neto<sup>319</sup>, em 1998. Quando o professor Mário Neto entrou, ele me convidou para ser o vice-diretor acadêmico. Havia a diretoria executiva e várias vice-diretorias: de ensino, de pesquisa, de planejamento, administrativo, enfim. E eu fui ser o vice-diretor acadêmico, o qual tinha como foco o ensino e a pesquisa, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ainda tudo muito incipiente nessa época, mas as pessoas começaram a trabalhar. No meu departamento, por exemplo, que é o de Ciências Naturais, os professores da área de Biologia, Gilson, Ângela e Wellington se movimentaram: “Olha, já tem a habilitação em Física e Química. Vamos propor

---

<sup>317</sup> Humberto Lobosque Senna. [https://www.ufsj.edu.br/demat/corpo\\_docente.php](https://www.ufsj.edu.br/demat/corpo_docente.php). Acesso em 11/04/2021.

<sup>318</sup> José Raimundo Facion. [https://ufsj.edu.br/reitoria/historico\\_de\\_dirigentes.php](https://ufsj.edu.br/reitoria/historico_de_dirigentes.php). Acesso em 11/04/2021.

<sup>319</sup> Mário Neto Borges. Ex-diretor da Funrei e ex-reitor da UFSJ. Também atuou como presidente da Fapemig e como presidente do CNPq. [https://ufsj.edu.br/reitoria/historico\\_de\\_dirigentes.php](https://ufsj.edu.br/reitoria/historico_de_dirigentes.php). Acesso em 11/04/2021.

a habilitação em Biologia também? Vamos continuar para, depois, inclusive, propor de Matemática também”. Eles fizeram uma proposta, do mesmo jeito que a gente havia feito, no sentido de manter a licenciatura em Ciências com duas habilitações em Física e Química. Ou seja, foi redigida a proposta para o MEC de manter a licenciatura, o mesmo núcleo comum, e criar a habilitação em Biologia.

Em Brasília, passados alguns meses, eles fizeram uma contraproposta: criar, de uma vez, uma licenciatura plena em Ciências Biológicas e, com isso, a Física e a Química entenderam não fazer sentido manter a licenciatura curta, uma vez que seria criada a licenciatura plena em Biologia. Por que manter a licenciatura em Ciências, oferecendo disciplinas de Biologia? Foi aí que decidimos criar duas licenciaturas plenas: uma em Física e outra em Química.

Foi na administração Mário Neto, entre 1998 e 2001, que nós transformamos, então, a licenciatura em Ciências em licenciatura plena em Física e em Química. As duas habilitações viraram licenciatura plena, que se somaram à nova licenciatura plena em Ciências Biológicas. Nesse momento, o departamento se consolidou ainda mais. Contratou professores para as áreas específicas, para as disciplinas que passaram a integrar as grades dos novos cursos. O departamento nosso, de Ciências Naturais, serve muito bem aos três cursos porque a gente tem os professores das três áreas lá.

O próximo passo foi o pessoal da Matemática, que não tinha curso aos seus cuidados. Agora, havia um Departamento de Matemática que oferecia professores para os cursos que demandavam Matemática. Cursos como Física, Química, Biologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, entre outros. Como eu disse, o Departamento de Matemática só oferecia mão de obra para os diferentes cursos até o momento em que eles resolveram que era hora de criar o curso do Departamento. E foi a partir daí que começou, então, a licenciatura em Matemática, vinculada ao Demat. Eu não me lembro exatamente quem fez a proposta, mas saiu do Departamento de Matemática. Lembro-me que, nessa época, eu era o vice-diretor acadêmico, e depois me tornei pró-reitor de Ensino, com a transformação da antiga Funrei em Universidade Federal de São João del-Rei, em 2002.

Nessa época, após a mudança de Fundação para Universidade, nós tivemos autonomia para criar os nossos próprios cursos e surgiram os cursos de Matemática, de Educação Física e, depois, de Zootecnia. Além de surgirem novos cursos, fomos ampliando a oferta de cursos já existentes, porque nós tínhamos uma infraestrutura de espaço físico muito grande, composta

por três *campi* na cidade: *campus* Santo Antônio, *campus* Dom Bosco e o CTAN<sup>320</sup>, este último o *campus* mais retirado da cidade.

Nessa época inicial de UFSJ eu era, inclusive, membro do Conselho de Ensino, e uma das propostas que passou por lá foi a de ocupar os espaços da Universidade ao longo do dia inteiro. Proposta essa que saiu do DCNAT. Eu fui relator da transformação dos cursos de Engenharia Elétrica e Mecânica, os quais eram, até então, noturnos, em cursos integrais. A partir das propostas de ocupação, em tempo integral, do espaço da Universidade, a gente passou a ter atividades iniciadas às 7h da manhã e que se estendiam até 22h30. Passamos a oferecer cursos o durante todo o dia, inicialmente com as Engenharias Elétrica e Mecânica, bem como com o curso de Psicologia e, depois, com o curso de Administração também. Nesse ínterim, o Demat oferecia professores para todos os cursos. Além dos que eu já citei, havia também Pedagogia – com a disciplina de Estatística, Administração, Economia e Psicologia. Em todos os cursos, o Departamento de Matemática tinha um pezinho, seja como disciplinas de Matemática propriamente ou de Estatística.

Num sentido bem amplo, poderia dizer que era ele o fornecedor da mão de obra para os cursos que demandavam as disciplinas de Matemática. Até certo ponto, era um departamento assistencial. Criar o próprio curso abriria, também, uma outra perspectiva porque, daí para a frente, começariam a surgir as propostas de cursos de pós-graduação e educação a distância com os cursos de Matemática. Enfim, com a criação da licenciatura em Matemática houve um grande salto de qualificação dos próprios alunos do curso, pois eles poderiam dar continuidade a seus estudos à medida que fossem surgindo possibilidades de dar continuidade à formação docente. Em última análise, a criação da licenciatura também seria uma forma de consolidar o próprio Demat.

Eu esqueci de falar uma coisa interessante. A todos esses cursos de licenciatura do começo que eu mencionei, posteriormente foi atrelado um curso de bacharelado. Todas as licenciaturas tiveram um bacharelado associado, que possui algumas disciplinas em comum. Atualmente, o curso de Matemática é muito bem assentado, bem arrumado, semelhantemente aos do nosso departamento (me refiro aos de Física e Química), áreas onde o pessoal é muito atuante e onde já há cursos tanto de Química quando de Física com mais de uma instituição envolvida. Houve um grande salto! Não sei quantos são atualmente, mas é fácil descobrir. Basta acessar o site da universidade que é possível confirmar. Há cursos de pós-graduação e, no nosso caso, temos o programa de mestrado e doutorado, cujos conceitos são bons para a média das

---

<sup>320</sup> *Campus* Tancredo Neves.



instituições. Na verdade, todos os programas de mestrado e doutorado que funcionam na UFSJ têm boa uma qualificação pelo MEC.

Durante todo o meu tempo na instituição, nossos afazeres incluíam ser chefe de departamento, coordenar curso, integrar colegiado, fazer parte de órgãos superiores, que são os colegiados superiores (Conselho Universitário, Conselho de Ensino, entre outros). Isso tudo paralelamente à docência. Eu participei de quase tudo isso antes e depois que voltei do mestrado. Além de todas essas funções, em 1999 fui para a pró-reitoria. Na verdade, primeiro para a vice-diretoria acadêmica e, com a transformação da Funrei em UFSJ, fui para a Pró-reitoria de Ensino de Graduação e Pós-graduação e permaneci por lá até junho de 2004.

Eu fiz o doutorado também na Física da UFMG. Fiz a seleção no segundo semestre de 1997 para ingressar em 1998 e acabei sendo favorecido. Vou explicar por quê: o número de créditos necessário para o doutorado era de 48 e, para o mestrado, eram necessários 24. Em 1998, ou pouco antes, foi feita uma reformulação por meio da qual ficou estabelecido que os créditos do doutorado passariam para 24 e os créditos para o mestrado cairiam para 12. Como eu já havia feito o mestrado, pude aproveitar os 24 créditos. Como minha graduação não era em Física, precisei apenas cursar, de forma obrigatória, algumas disciplinas denominadas disciplinas de uniformização de currículo. Na verdade, eram temas que eu não tinha estudado antes, tais como Métodos Matemáticos e Teoria Eletromagnética. No final, eu tinha bem já uns 30 créditos, somando os que eu aproveitei do mestrado. Então, eu me matriculei nessas duas disciplinas e com mais meus créditos do mestrado, resolvi a questão dos créditos.

Outro ponto que me favoreceu foi que, logo quando ingressei no doutorado, aconteceu uma greve. Começou em maio e foi até setembro ou outubro daquele ano. A pós-graduação lá na UFMG não parou. O que aconteceu? Eu completei os créditos. Então, quando retomaram as aulas e as atividades, fui indicado para o cargo na Funrei e já possuía todos os créditos do doutorado que precisava. A partir desse momento, eu tinha que trabalhar na elaboração de tese, que foi experimental. Como o meu trabalho foi, de certa forma, uma continuação daquilo que tinha feito no mestrado, muita informação, muito dado, estava disponível, já tinha sido consolidado. Eu precisei fazer novos experimentos, cujas amostras foram preparadas lá no CDTN<sup>321</sup>, com o Dr. José Domingos Ardisson<sup>322</sup>. Com as amostras preparadas, eu precisava

---

<sup>321</sup> Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear. Localizado no *campus* Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, o CDTN atua na área nuclear promovendo pesquisas, desenvolvimento tecnológico e oferecendo cursos de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática.

<sup>322</sup> <https://www.cdtm.br/pessoal/63-jose-domingos-ardisson>. Acesso em 11/04/2021.

fazer a análise estrutural usando Mössbauer e difratometria de Raios-x, além de fazer o tratamento térmico, e isso não precisava ser feito de uma vez.

Eu preparei as amostras e as trouxe para São João. Aqui, no Departamento de Engenharia Mecânica, eu fiz o tratamento térmico delas e, com tratamento térmico, preparei as amostras para análise de Raio-x e para a análise de Mössbauer. Por sua vez, as análises de Raio-x foram feitas no laboratório do professor da UFMG Nivaldo Speziali<sup>323</sup> e as amostras que precisavam de Mössbauer, fiz a análise no Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear (CDTN) com o colega José Domingos. De posse dos dados, ainda nos laboratórios eu fazia uma análise preliminar junto com os professores e com o meu orientador, depois trazia para cá e, em cima daquelas análises, e com base na literatura, fui delineando o trabalho de tese. Durante todo o tempo, eu mantinha contato permanente com o orientador para mandar para ele o que eu escrevia e ele devolvia corrigido. Desse jeito fui preparando amostras, dados, formatando em tabelas e em gráficos, de modo que chegou um ponto em que eu tinha um conjunto grande de dados e já de textos. A tese, enfim, ficou pronta. Eu demorei uns cinco anos para defender a tese. Na realidade são quatro anos, mas eu tive uma prorrogação de mais um ano e defendi a minha tese em agosto de 2002.

É óbvio que eu tive suporte. No período de férias da Universidade, eu tirava as minhas férias e ia para lá para a UFMG – a pós-graduação não para. Não foi tranquilo fazer tudo isso, não, mas eu consegui fazer porque o meu orientador dava muito suporte e acabou sendo um trabalho bem feito e a aprovação foi tranquila. Como é possível ver, é aquilo que eu falei: tudo está acontecendo entre 1999 e 2002, simultaneamente. Todas essas coisas que eu mencionei.

Quando terminou o mandato do professor Mário Neto como reitor, em 2004, eu fui convidado para fazer parte da Câmara de Ciências Exatas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais<sup>324</sup>, onde eu fiquei como assessor entre 2004, junho de 2004, e outubro de 2008. Fiquei por dois períodos. No total, foram quatro anos e quatro meses assessorando aquela Câmara, e nesse meio tempo eu nunca deixei de lecionar.

É importante ressaltar que, no tempo da pró-reitoria, até 1998 eu lecionei. Depois que retornei do mestrado, fiquei sem lecionar, formalmente, entre 1999 e 2002. Retornei às salas de aula a todo vapor. Dei aula nos cursos de Matemática, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Ciências, Química e Física. À medida que aparecia a demanda, a gente fazia uma

---

<sup>323</sup> Nivaldo Lúcio Speziali. <https://www.fisica.ufmg.br/professores/nivaldo-lucio-speziali/>. Acesso em 11/04/2021.

<sup>324</sup> Agência de indução e fomento à pesquisa do estado, trabalha apoiando projetos considerados proeminentes para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social. Sua sigla é Fapemig.

reunião departamental para indicar quem iria fazer o quê no semestre seguinte. Nessas escolhas, eu sempre preferi dar aulas no curso básico, sempre dei aula nos quatro primeiros períodos de curso e, no caso da Matemática, era nos quatro primeiros também – no caso da Engenharia é que eram cinco.

No caso da Física e da Química, os primeiros períodos do curso eram comuns em termos de disciplinas. Essa era uma maneira de otimizar, também, a carga horária. Já que vou lecionar a mesma coisa para ambos os cursos, com o mesmo enfoque, não é preciso repetir a mesma coisa. Ora, se eu tenho dez alunos aqui, vinte lá e vou lecionar a mesma disciplina, eu posso colocar as duas turmas juntas. É o que era feito. Acho que todo lugar faz isso.

Essa foi, mais ou menos, a minha trajetória até que eu acabei me aposentando. Antes de voltar para a área de ensino exclusivamente, trabalhei doze anos na Previdência Social e quatro anos no Banco do Brasil. Eu tinha dezesseis anos de atividade trabalhista remunerada, carteira assinada, antes de ficar por conta só da universidade, onde eu fiquei vinte e seis anos. Então, quando eu aposentei, tinha quase quarenta e três anos de atividade, sendo vinte e seis diretos de magistério. Tenho mais tempo de magistério do que tempo de trabalho no Banco do Brasil e no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS)<sup>325</sup> – e lembre que, trabalhando nesses lugares, eu ainda dava aula no Colégio São João ou no cursinho particular fora dos horários, obviamente, de expediente! Eu fui professor desde o começo. Entrei no INPS em 1970 e saí em 1982. No mesmo ano, entrei no Banco do Brasil, e saí em 1987. Na universidade, eu fiquei de 1987 até 2012. Então essa é minha trajetória. Essa é uma trajetória meio eclética.

Eu falei, eu acabei tendo sorte de as coisas poderem acontecer, apesar de sempre estar envolvido com muitas atividades. Em resumo, foi bom, sim. E tive muita sorte também. Sabe por quê? A maioria dos meus alunos, no tempo que eu lecionei, eram bons alunos. Raramente eu tinha aluno que não queria nada, que atrapalhava a aula. Eu nunca tive problemas desses de indisciplina, de altos índices de reprovação.

No curso de Matemática, também foi muito bom trabalhar, embora, no finalzinho, nos dois últimos anos ou os últimos períodos, não sei, andei tendo algum problema do tipo: a aula começa às 19h, o aluno chega às 19h30, vai na cantina e volta com o jantar para comer na sala de aula. Ele atrapalhou a aula para entrar, atrapalhou a aula para buscar comida, atrapalhou para voltar e eu tinha que achar tudo legal? Eu não tinha! No final da minha carreira, isso me incomodava bastante. Andei lá tendo alguns outros entreviros com um ou outro aluno por causa de outra coisa que me causava muito incômodo e que, certamente, em outros cursos havia

---

<sup>325</sup> Instituto Nacional de Previdência Social. Funcionou de 1966 a 1990 como resultado da fusão de várias institutos de aposentadorias e pensões anteriormente existentes.

também, mas, na Matemática, eu tive problemas de cola muito ostensivos. Eu achava até que era um desrespeito. O aluno quer colar e eu não estou vendo, o que vou fazer? Não estou vendo. Mas daí a não ter o menor cuidado em ser flagrado, era um exagero! Aconteceu comigo numa turma de Matemática, de o aluno estar, numa boa, copiando as coisas. Eu fiquei intrigado olhando o que ele estava fazendo e, do jeito que o estudante estava, continuou. Isso em um curso de licenciatura.

Mas, no geral, do tempo que eu trabalhei no curso de Matemática, participei dos momentos em que o curso era considerado novo ainda e, como eu falei, eu tive problema só no último período em que eu dei aula. Com relação aos discentes, alguns alunos, e eu não sei por que cargas d'água, pareciam não ter o menor interesse em fazer aquilo que estavam fazendo lá e a gente perceber isso é ruim demais. Essa é uma coisa que não é culpa do curso, mas do aluno. No problema da cola, eu nunca mais vi a cara do aluno. Não voltou para lá porque acho que desistiu.

E, dentro da estrutura do curso de Matemática, as pessoas que estavam envolvidas eram bem dedicadas ao curso. A coordenadora, professora Viviane, era excelente, tinha facilidade de transitar entre alunos e professores. Ela me tratava com muita consideração e estava sempre presente, sempre perguntando sobre rendimento da turma. Nesse sentido, a impressão que eu tenho é que ele era bem conduzido nessa época. Eu me refiro especificamente à Viviane, que foi a professora com quem eu trabalhei até ela sair pro doutorado. Logo em seguida à saída da Viviane, passou pouco tempo e eu saí. De lá para cá, eu não tenho mais informação, embora eu saiba que, atualmente, há o bacharelado e um mestrado a distância. Mas a minha certeza é daquele período em que eu trabalhei no curso e tive contato com a coordenação.

Eu fui coordenador do curso de Física por um período pequeno depois disso e trabalhei com os professores da Matemática com quem mantive uma relação muito boa. Me lembro do Fábio<sup>326</sup> e tinha também o Zulu<sup>327</sup>.

Especificamente no tempo em que eu estive à frente da Vice-diretoria acadêmica e, posteriormente, com a Pró-reitoria de ensino, é o seguinte. Eu fui para a pró-reitoria acadêmica, que era responsável, na instituição, pelas seguintes unidades: divisão de ensino; pesquisa e pós-graduação; divisão de biblioteca; divisão de acompanhamento e controle acadêmico; divisão de gráfica – não sei nem por quê. Tudo isso com um grande número de pessoas envolvidas. Então, assim, o trabalho era de administração. Era fazer as coisas funcionarem, permitir que as coisas funcionem e que consigam os seus resultados.

---

<sup>326</sup> Fábio Alexandre de Matos. [https://ufsj.edu.br/demat/corpo\\_docente.php](https://ufsj.edu.br/demat/corpo_docente.php). Acesso em 11/04/2021.

<sup>327</sup> Waliston Luiz Lopes Rodrigues Silva. [https://ufsj.edu.br/demat/corpo\\_docente.php](https://ufsj.edu.br/demat/corpo_docente.php). Acesso em 11/04/2021.

Eu era o responsável também pela Comissão Permanente de Vestibular. Essa dava trabalho! Um vestibular gigantesco todo ano, pelo qual a gente começava a trabalhar em maio de cada ano. Em maio, já estava o barco na rua para fazer o que tinha que ser feito. Enfim, um trabalho gigantesco era preparar um vestibular da universidade. Para que o vestibular da UFSJ pudesse acontecer, conduzíamos um projeto que todo mundo, todas as pessoas que quisessem, poderiam trabalhar no vestibular. Seja numa fase anterior, que era vinculada à comissão permanente de vestibular, até na fase de aplicação de provas, de viagem, já que a gente aplicava vestibular em vários lugares, não apenas em São João del-Rei. Era, realmente, um trabalho muito grande esse de preparar e aplicar o vestibular. Isso tudo sob minha responsabilidade.

Com relação à Divisão de Biblioteca, nós temos, até hoje, uma grande biblioteca no *campus* Santo Antônio e outra no *campus* Dom Bosco. Nessas duas bibliotecas, nós tínhamos um problema grave, que era roubo de livros – roubo de livros, coisa mais absurda do mundo. Para tentar resolver, a primeira coisa que a gente fez foi colocar aqueles portões eletrônicos nas entradas de cada biblioteca e chip com identificador em todo livro. Se alguém saísse com o livro, seria denunciado por um alarme sonoro. Melhorou bastante o problema até que nós descobrimos outra malandragem: os caras roubavam o miolo do livro e deixavam a capa. Descobriram que o dispositivo de segurança estava um na capa e o outro, na contracapa e roubavam o miolo, deixando a capa na estante. Para dar mais segurança, defenestravam o livro e alguém pegava do lado de fora. Um absurdo! Eu contar isso parece absurdo e era, de fato, um absurdo. Para resolver, nós tivemos que colocar grade em todas as janelas e depois disso, realmente, houve uma diminuição acentuada. A gente comprava coleção, muitas vezes de valor alto para compor o acervo da nossa biblioteca com recursos vindos de vários programas do MEC, como, por exemplo, o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, do qual eu que fui o responsável aqui na UFSJ pela compra de material, para infraestrutura de laboratório e aquisição de computadores.

A propósito, foi uma guerra para distribuir os materiais que chegavam, porque todo mundo quer. Eu tenho convicção absoluta que eu fui o mais equânime possível, seguindo o padrão de destinação dos lugares mais produtivos receberem mais recursos de produção. Os outros não deixaram de receber, mas, para os que estavam produzindo, tinham posição já consolidada, nós tivemos o cuidado de aquinhoá-los um pouco mais. Conseguimos alguma coisa extra e funcionou bem. Isso aí acabou sendo uma boa situação.

Outro setor que é importante destacar foi a gráfica – a gente era responsável por todas as impressões relacionadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tudo precisava passar pela minha autorização e eu tinha que providenciar a compra de papel e toner para a gráfica

poder funcionar. Era uma barra, porque nunca tinha papel, nunca tinha toner, nunca tinha chapa. Sempre precisava de dinheiro extra para você fazer as coisas necessárias. Então, era na base de convencimento, de fazer transferência de recursos de um lugar para outro para poder não deixar as coisas sem funcionar.

Na área de ensino, pesquisa e extensão, quero ressaltar os programas de bolsas de Iniciação Científica (IC). Na época, a gente ainda não tinha mestrado nem doutorado. Como era só IC, a gente entrou nos programas de iniciação científica da Capes, CNPq, da própria Fapemig e funcionou bem, funcionou muito bem isso. Conseguimos muito recurso nessa época.

Então, era esse o trabalho, de gerenciar esse tipo de coisa. Além disso tudo, tinha a Divisão de Ensino e Controle Acadêmico, onde, também, havia um volume de trabalho gigantesco e uma quantidade de papel acumulado desde 1953 enorme, pois tudo que era da antiga Faculdade Dom Bosco, da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e da Faculdade de Engenharia Industrial (Faein)<sup>328</sup> ficou armazenado aos cuidados da UFSJ. Tem um arquivo com todo esse material aqui e o registro tem que ser preservado para ser fiel. Tem que ser guardado para gerar fidelidade, fidedignidade, ao longo do tempo. Está lá guardado, devidamente certificado em arquivo. Hoje temos as memórias de computadores e de rede, que suprimiram boa parte disso. Mas, até quando essa documentação foi criada, era tudo no papel, na pasta, em arquivo. Para resolver o problema do armazenamento, nós tivemos de fazer uma modernização no espaço físico da instituição com a aquisição daqueles arquivos móveis, que são grandes, e conseguimos movimentar com a ajuda de uns trilhos presos no chão. Isso ajudou demais no primeiro momento.

Para completar o trabalho e nos adequarmos aos novos tempos, nós começamos a informatização da UFSJ e as coisas melhoraram bastante novamente. Para a matrícula de novos alunos, nós criamos um programa, que foi desenvolvido pelo nosso Núcleo de Informática. Íamos comprar um programa de controle acadêmico – chegamos a trazer aqui em São João uma empresa do Rio de Janeiro que já fazia esse serviço para várias outras universidades. Antes de fazermos a licitação, o pessoal do nosso Núcleo de Informática me disse o seguinte: “Professor, se a gente tiver os meios, a gente desenvolve o nosso sistema de controle acadêmico, nós mesmos. A gente já fazia isso, mais ou menos, já tinha algum tipo de controle, algum tipo de registro. Por que nós vamos comprar um novo? Se nós tivermos a chance de fazer alguns cursos

---

<sup>328</sup> A Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (Faceac) e a Faculdade de Engenharia Industrial (Faein) eram instituições mantidas pela Fundação Municipal de São João del-Rei, anteriormente mencionada nesta textualização. Maiores detalhes sobre cada uma das instituições podem ser encontrados em Paiva (2016).

(eu me lembro de um deles: linguagem Delphi) nós vamos conseguir desenvolver o software Contac – Controle Acadêmico”. E até hoje temos o Contac servindo a Universidade. Ele foi sendo melhorado, claro, mas é o sistema que nós conseguimos. Nós, que eu digo, porque, nessa época, eu era o responsável, mas foi um trabalho em conjunto. Eu precisei conseguir convencer a Administração que talvez fosse apropriado desenvolver na própria intuição em vez de ficar refém de uma empresa. Eles concordaram e a turma desenvolveu o sistema.

Também depois, ainda na minha área de atuação, eu não tinha ingerência sobre a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), mas, tudo que você precisava ir para lá tinha que passar na minha mão, como, por exemplo, os processos de progressão. Enfim, eu era o validador, ou não, daquelas decisões tomadas. Muitos processos passavam por mim, sobre os quais eu tinha que me debruçar. Então, nessa mesma época, foi desenvolvido (eu, inclusive, fui o proponente) um sistema de avaliação docente para fins de progressão. Era um modelinho simples, impresso ou em planilha. Era preciso avaliar o docente sob o ponto de vista da produção acadêmica; ensino, pesquisa e extensão; assiduidade; trato com as pessoas. Era preciso formar uma comissão de três pessoas para avaliar o relatório de atividades, que se chama Radoc. Isso também foi desenvolvido lá e a gente fazia análise dos relatórios de atividades e validava para fins de progressão posteriormente. Era um trabalho, vamos dizer, braçal, sob certos aspectos. Aquilo tudo formava uma pilha e as mesas nunca ficavam vazias, pois tínhamos muita coisa para decidir.

Durante o tempo em que estive envolvido com a administração da Universidade, eu dividi as minhas férias escolares em dois períodos por ano. Nos feriados eu fui fazendo as minhas outras atividades, que era possível fazer. Foi um período muito rico para mim. Muito rico mesmo! Lidar com as pessoas que têm múltiplos interesses e níveis diferentes hierárquicos é um negócio não muito simples. Mas eu acho que eu não me saí mal nisso aí, não.

Outra experiência marcante foi quando nossa equipe, da administração Mário Neto, conseguiu fazer uma proposta exequível de transformar a fundação Funrei na fundação Universidade Federal de São João del-Rei. Tivemos, outra vez, sorte, porque, quando isso aconteceu, o presidente da Câmara era o deputado Aécio Neves, com fortes raízes em São João del-Rei. Quando isso bateu no MEC, o MEC encaminhou para o Congresso, para a Câmara, e o presidente da Câmara, que era daqui de São João – ele não é daqui de São João, mas tem vínculo com a cidade – viu, ele, imediatamente, colocou o assunto para discussão e foi aprovado, transformando a Funrei em universidade federal.

No total, fiquei seis anos, sendo quatro como vice-diretor acadêmico, que foi o período que antecedeu a transformação em Universidade, e mais dois como pró-reitor. Quando virou

Universidade, a mesma equipe que propôs foi a encarregada de implantar a nova instituição, então fui ficando.

Com isso, nós viramos Universidade Federal de São João del-Rei em 2002, e foi a partir de então que os novos cursos começaram a surgir, porque decidir pela abertura de novos cursos passou a ser uma questão interna, no âmbito da autonomia universitária. Não era preciso mais montar aquele processo gigantesco, não tinha que fazer mais uma carta- consulta para o MEC com um mundo de dados, justificando a formulação. Isso passou a ser resolvido internamente. Obviamente que, para evitar a proliferação de coisas meio sem sentido ou voluntarismo, nós propusemos um conjunto de regras para fazer proposta de novos cursos, sendo a principal delas haver gente disponível para implantar o curso. Pelo menos implantar o curso num primeiro momento, porque as contratações sempre foram um problema. A vida toda, fazer concurso para contratar professor sempre foi um problema, e, para garantir que um curso pudesse funcionar, quem propusesse teria que garantir o funcionamento dele no primeiro momento. Nessas condições, a gente tinha bala na agulha para fazer uma reivindicação de pessoal para consolidar o curso. Nós ainda temos curso até hoje não consolidado por falta de pessoal. Um deles é Arquitetura, por exemplo. Tem muito professor substituto, falta muito professor efetivo lá no curso de Arquitetura. Lá no DCNAT, a gente tinha professor substituto, mas porque o André<sup>329</sup>, que é da Física, foi pró-reitor de pesquisa e pós-graduação durante doze anos, por três mandatos. Tinha um professor que lecionava as disciplinas no lugar do André e que até foi meu aluno – excelente aluno.

A Reitoria da Universidade sempre abraçou toda a expansão. Para ter os recursos, o contato com os professores, as decisões eram tomadas colegiadamente. Chegava a reunião de Reitoria e vinha uma pauta: “Olha, tem uma demanda da Matemática aqui para contratar professor”. Vinha aquele arrazoado diretamente para o reitor e a gente avaliava para entender a razão. Especificamente sobre o concurso de Matemática não tinha nenhuma decisão afeta à pró-reitoria. Nós simplesmente encaminhávamos à Reitoria que, por sua vez, encaminhava para o Conselho Universitário. Em resumo, o que chegava na nossa mão era imediatamente repassado, porque todas as decisões relacionadas aos cursos, especialmente com relação a quando o curso de Matemática foi criado, tínhamos que passar pelo Conselho Universitário. Era o Conselho quem aprovava a criação do curso. Quando participávamos na reunião, todas as demandas já estavam especificadas e cabia ao Conselho decidir como elas iriam ser supridas. Essa é a lembrança que eu tenho.

---

<sup>329</sup> André Luiz Mota. <https://ufsj.edu.br/dcnat/professores.php>. Acesso em 11/04/2021.



Especificamente, da Matemática, eu não tenho lembrança precisa de como foi. Sei que a turma da Matemática trabalhou. O apoio da pró-reitoria era assim: se diziam que precisavam de material, ele era colocado à disposição. Seja ele xerox, impressão na gráfica ou qualquer tipo de suporte desse tipo. Isso era fornecido diretamente aos cursos – na verdade, diretamente aos cursos e departamentos. Eu não me lembro de nenhuma demanda não atendida nessa ocasião.

Eu estou esquecendo a questão importante: eu era, também, o responsável pelo espaço físico da instituição. Era eu quem dizia onde as coisas iam acontecer. Num primeiro momento, a Matemática funcionou no *campus* Dom Bosco porque, nele, os prédios do Departamento de Engenharia de Biosistemas (Depeb) e do DCNAT haviam sido construídos há pouco tempo e, portanto, foram liberadas salas no conjunto de baixo, perto da entrada do *campus*. Ou seja, era onde tinha sala disponível. A primeira turma de Matemática começou lá no *campus* Dom Bosco, no salão grande do terceiro andar, já que começou com uma turma cheia, acho que eram quarenta alunos. Depois, o curso de Administração foi embora para o CTAN e muitas salas no *campus* Santo Antônio ficaram disponíveis. Desse momento em diante, o curso de Matemática foi para a proximidade do Departamento de Matemática, coisa mais natural do mundo. É essa a lembrança que eu tenho.

À medida que a Universidade se expandia fisicamente, foram sendo criadas ou construídas algumas novas dependências, foram sendo liberados espaços e permitindo a alocação adequada dos cursos que foram sendo criados. Hoje sabe o que tem na Universidade, tanto no *campus* Santo Antônio quanto no *campus* Dom Bosco? Tem pavilhão de aula. Não tem mais aquelas salas de aula dentro dos departamentos, não. As salas de aula são todas nos pavilhões de aula e todos os cursos têm suas atividades didáticas concentradas nos pavilhões. Acho que, neste momento, só a Medicina é que está funcionando no Departamento de Medicina, no Dom Bosco. Todos os demais cursos têm aulas no pavilhão de aulas. E está tudo ocupado na Universidade.

A gente cresceu, a demanda cresceu e as necessidades também. Como eu falei, Arquitetura é um curso que ainda não está consolidado. Tem lá cinco ou seis professores substitutos, têm contrato temporário de dois anos somente. O professor está dando certo e tem que parar para contratar outro, não pode nem ser ele de novo, pois fica impedido legalmente por dois anos. Minha filha mesmo é arquiteta, já lecionou lá três períodos consecutivos e o que mais me deixa curioso é que ela, sendo mestre, não é doutora, serve para dar aula como substituta, mas não serve para dar aula como efetiva. É um negócio que a minha cabeça não comporta.

Ainda hoje eu encontrei com um antigo eletricista da universidade, trabalhou a vida inteira como eletricista lá. Ele formou em Engenharia Elétrica na universidade, fez mestrado em Engenharia Elétrica e não conseguia entrar na universidade como professor do curso de Engenharia Elétrica. Porém, ele servia para ser eletricista do curso. Foi professor substituto várias vezes. Outro caso é o da Zelinha Veloso<sup>330</sup> – formamos juntos em Engenharia Elétrica. Ela fez Engenharia Elétrica e depois fez Engenharia Mecânica também. Foi professora substituta no curso de Engenharia Mecânica a vida toda, cinco ou seis períodos de substituição. Chegava na hora de concursos, não era aprovada. O que aconteceu com os dois? O eletricista aposentou e a Zelinha simplesmente passou em concursos para três institutos federais, se não me engano, passou nos três em primeiro lugar. Ela escolheu o mais próximo dela, que é perto de Lavras. Ainda não tinham sido criados os institutos de São João e o de Paraopeba quando ela fez.

As lembranças, para mim, deixa eu falar para não ficar uma impressão errada, são as melhores possíveis. Hoje é que já estou mais acostumado à aposentadoria, mas eu sentia muita falta da Universidade num primeiro momento. A aposentadoria não fez muito estrago, porque eu continuei ligado ao meu departamento como voluntário e ajudando numa porção de coisas, inclusive em regimento. Uma experiência de quem tem facilidade de redação, de leitura, de conhecimento de normas e regras, porque eu fui pró-reitor, fui coordenador, fui chefe de departamento. Eu era obrigado a saber das coisas não só sob o ponto de vista da área, mas, também, de administração de recursos na área da esfera pública, orçamento, essas coisas que são próprias do serviço público e que eu tinha uma experiência já de alguns anos. Então, acho que, sim, eu ajudei bastante nessa parte também. Acho que até, para ser bem justo, foi mais como gestor, em certos momentos, do que outra coisa, embora eu tenha passado por todas as características do trabalho docente: ensino, pesquisa e extensão. Então, quando parei, foi aquele baque: “Parou. E agora?” Não foi muito legal, não. Num primeiro momento, senti muito. Tanto é que, após eu me aposentar, e em março do ano seguinte eu já estava me candidatando a professor voluntário no DCNAT e foi muito bom ter feito isso ao longo desses anos. Basicamente é disso que eu me lembro.

De certa forma, a minha história se confunde com a história da UFSJ, da Funrei e das instituições que deram origem a ela. Eu sou da primeira hora da Funrei e da UFSJ. Trabalhamos nos dois momentos: de criação de uma e na transformação para a outra. Tem uma história pregressa: eu trabalhei nas duas instituições que deram origem à Universidade. No Colégio São

---

<sup>330</sup> Zélia Maria Velloso Missagia. <http://www.somos.cefetmg.br/professores/view/2919>. Acesso em 11/04.2021.

João, na Faculdade Dom Bosco e, depois, na Fundação Municipal, eu também dei aula no curso pré-vestibular dela.

São João del-Rei foi uma cidade que teve escola de Odontologia e de Farmácia no início do século passado, mas acabou. Por aqui nós tínhamos institutos de educação. O Instituto Padre Machado, por exemplo, famoso em Belo Horizonte, começou a trajetória dele aqui em São João del-Rei, assim como o próprio Colégio Santo Antônio, também da capital, começou aqui como Ginásio. Outro exemplo é o Conservatório Estadual de Música. Esses colégios de ótima qualidade, de ótimas referências, mostram que há uma tradição educacional na cidade.

Voltando lá no passado, em 1953, com a criação do curso de Ciências Sociais e, depois, Pedagogia – que deu origem à Psicologia, uma das primeiras inscrições do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais é do padre Geraldo Servo<sup>331</sup>, professor do curso de Psicopedagogia de São João del-Rei, que, depois, virou curso de Psicologia. Ou seja, existe, realmente, uma tradição de ensino nessas áreas de humanidades aqui em São João del-Rei, bem como uma tradição das licenciaturas. Tanto que a licenciatura em Ciências começou na Faculdade Dom Bosco e continuou na Funrei, desaguando na complementação em Física e em Química. É interessante notar que tudo isso começou tendo como palco inicial a antiga Faculdade Dom Bosco.

É importante notar que, em São João del-Rei, quem era professor de nível médio eram os padres salesianos, os frades franciscanos, as irmãs vicentinas e, depois, as irmãs salesianas vieram também. Não havia professor civil na cidade, salvo algumas exceções. Toda a educação sanjoanense vinha da tradição dos colégios confessionais da cidade.

Aqui em São João del-Rei tínhamos o Ginásio Santo Antônio, dos frades franciscanos, que atraía gente do Brasil inteiro pra estudar em São João. Alguns professores civis, eu me lembro de alguns deles, lecionaram no Ginásio Santo Antônio. Posso destacar a figura do professor de Português Domingos Horta e do professor de Desenho e Matemática Thomas Perilli. A maioria dos membros do corpo docente do Ginásio era de frades franciscanos. Da mesma forma, os salesianos constituíam a grande maioria do corpo docente de seu colégio, bem como as irmãs vicentinas e as irmãs salesianas trabalhavam nas suas instituições.

Depois vieram os colégios particulares e os grupos escolares. A partir da chegada dessas últimas instituições, as professoras que eram formadas em cursos normais começaram a atuar.

---

<sup>331</sup> Padre Geraldo Servo nasceu em 1930 e, além de professor da Faculdade Dom Bosco, foi diretor do Laboratório de Psicologia Experimental e do Instituto de Psicologia e Pedagogia da instituição. Atuou ativamente no Conselho Federal de Psicologia, participando da diretoria como secretário. Faleceu em 2001.

Mesmo assim, foram formadas no curso Normal das irmãs vicentinas. Por sinal, era um curso extremamente competente, famoso, que também trazia gente do Brasil inteiro para a cidade.

Quando algumas das escolas primárias se tornaram ginásio, depois ensino médio completo, sentiu-se a necessidade da chegada de novos professores que, em geral, eram formados na Faculdade de Filosofia Dom Bosco, proporcionando cursos até então pagos. Para se formar, a pessoa tinha que investir certa quantia. O meu caso e o do Zé Mauro servem como exemplo. Embora eu tivesse me formado em Ciências, fui dar aula de Física. O Zé Mauro formou em Ciências, foi dar aula de Química aqui em São João del-Rei e na escola da Aeronáutica. A gente tinha uma formação que permitia esses voos.

A partir do momento em que a instituição foi confiada à administração pública, e que começamos a ampliar a oferta de cursos e de vagas, da criação da Funrei para a frente, o custeio da formação passou a ser financiado pelos recursos do Governo Federal. Houve, então, um grande salto. Desde então, a Universidade passou a formar professores para dar aula nesses lugares: Estadual<sup>332</sup>, era Ginásio Industrial, Grupo João dos Santos<sup>333</sup>, com nível médio, Grupo Maria Teresa<sup>334</sup>, que não sei se tem nível médio, Escola Técnica de Comércio Tiradentes<sup>335</sup>, que tinha a área técnica de Contabilidade. Essa herança prevaleceu porque a Universidade veio para cá e os cursos de licenciatura, formação de professores, continuam aí a todo vapor.

Atualmente tem tudo: Pedagogia – são duas habilitações em supervisão e em orientação escolar, Filosofia, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Música e Educação Física. Todas as disciplinas que, normalmente, compõem a grade curricular do Ensino Básico – Fundamental e Médio – contam com cursos de licenciatura formando professores aqui em São João. E isso se repete no entorno, nas cidades em volta de São João del-Rei. Quem vem de fora para estudar aqui, numa dessas áreas, volta para a sua cidade e vai fazer esse trabalho por lá, com certeza.

Quanto à criação da Funrei e posterior transformação em UFSJ, tem um outro aspecto muito importante e que é preciso considerar: a gente pode imaginar São João del-Rei antes e depois da Funrei. Toda essa história que eu acabei de falar, aqueles momentos de vários tipos de colégio na cidade, coincidiram com momentos de pujança econômica e tudo isso acabou em um dado momento. A Estrada de Ferro Oeste de Minas – depois Rede Mineira de Viação e,

---

<sup>332</sup> Atualmente é a Escola Estadual Cônega Osvaldo Lustosa.

<sup>333</sup> Denominada Escola Estadual João dos Santos.

<sup>334</sup> Atualmente denominada Escola Municipal Maria Teresa.

<sup>335</sup> Com o nome de Centro de Educação Profissional Tiradentes (Cenep), a instituição foi vinculada a uma universidade privada da cidade de São João del-Rei, o Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (Uniptan)

hoje, Ferrovia Centro-Atlântica – é de 1881; a Fiação e Tecelagem Sanjoanense é de 1891. Tiveram origem em São João. Havia aqui também um Regimento de Caçadores, que virou Regimento de Infantaria, XI Regimento de Infantaria Tiradentes<sup>336</sup>, que tinha dois batalhões, com cinco companhias em cada batalhão. Tinha mais de 1200 homens e, com 1200 homens, tinha um estado-maior de vários oficiais superiores, vários oficiais subalternos. Teve, inclusive, um general, único general que comandou aqui, lá por volta dos anos 1930 e 1940 – os outros todos que vieram depois foram coronéis. Isso significa dinheiro entrando na cidade para comer, para morar, para se movimentar. Tinha, também, os institutos de previdência. São João del-Rei tinha todos os institutos de previdência e todos eles foram unificados sob a sigla INPS, onde eu trabalhei, com mais de cem funcionários administrativos. Todos os médicos de São João del-Rei eram credenciados a atender pelo convênio com esses institutos. Enfim, tinha uma entrada considerável de recursos, de salários de servidores, militares, ferroviários e funcionários da indústria têxtil que movimentava a economia da cidade.

De repente acabou. Nos anos 1970 começou a acabar, foi começando a fechar. Na parte da ferrovia, fechou ramal de Águas Santas e a ferrovia foi sendo desmontada – manteve esse pequeno trecho entre São João e Tiradentes, com 16 km, e pronto. Depois, o regimento de dois batalhões ficou reduzido a um batalhão com 400 homens, no máximo, hoje em dia, e nem é comandado mais por coronel. Ultimamente, o comando do 11º Batalhão de Infantaria de Montanha tem sido designado a tenentes-coronéis. Consequentemente, são muito menos sargentos, muito menos oficiais subalternos e superiores. A economia se ressentiu. As fábricas fecharam todas. Tinha Fábrica Brasil, Santanense, Sanjoanense, Dom Bosco, Chagas Dória. Só ficou, hoje, a Fábrica de Tecidos Sanjoanense, que é justamente a mais antiga, de 1891, e que não tem mais nem cinquenta empregados, é tudo automatizado.

O que aumentou aqui em São João del-Rei foi a indústria metalúrgica. Tinha a antiga Companhia Industrial Fluminense (CIF), que fazia redução de cassiterita para estanho metálico e fabricava cloreto de cério. Uma das utilidades do cloreto de cério era pedra de isqueiro. Essa teve alteração, melhorou. Ela não tem muitos empregados mais, mas tem produção de alta qualidade. A CIF passou para o controle de outras empresas, ao longo do tempo, passou a se dedicar à produção de fios e cabos de alumínio e também a produzir alguns refinadores de grão. Eu orientei uma tese de doutorado de um aluno, que é engenheiro de lá, e o trabalho foi sobre o efeito dos refinadores na melhoria das ligas de magnésio-silício, que são utilizadas para a

---

<sup>336</sup> Atualmente 11º Batalhão de Infantaria de Montanha.

produção de rodas de liga leve e volantes de automóveis, por exemplo. Essa indústria tem um grande impacto econômico aqui na cidade.

Aí vem a Universidade – lembrando que ela veio porque a Faculdade Dom Bosco e a Fundação Municipal estavam em vias de fechar. Iam fechar, simplesmente. Formar as últimas turmas, botar um cadeado e ir embora. A Faculdade Dom Bosco, inclusive, chegou a desmanchar sua biblioteca e mandar uma parte do acervo para Barbacena e outras áreas da biblioteca, das áreas de ciências sociais, foi tudo para Taubaté, para onde iria a faculdade, quando tivesse sido completamente extinta. Na época, tinha um laboratório de Física e de Química muito interessantes, com muitos equipamentos italianos, da Torino – era uma indústria de equipamentos de laboratório de ensino. Esse negócio todo ia embora para Taubaté.

Quando eu assumi a coordenação do curso de Ciências, o diretor era o Bassini, era padre, ainda era Faculdade Dom Bosco, aí eu falei: “Bassini, você não vai levar isso para lá, não, vai?” “Isso aí está resolvido” – disse ele. Eles tinham retirado todos os laboratórios e guardado em um salão grande, naquele prédio grande que tem, lá na última sala do terceiro andar do *campus* Dom Bosco. Fui ver o estado das coisas, estava tudo empilhado, não tiveram nem o cuidado de preservar as coisas. No final das contas, eu sei que ficou. Eles deixaram lá, mas estragou muita coisa. Hoje isso é um museu lá no DCNAT, com muita peça desse tempo, que, na época, a gente usou bastante no curso.

Aí veio a Universidade. Primeiro muito timidamente. Depois que virou Universidade, começou a expansão e, hoje, na cidade de São João del-Rei, são quase oito mil alunos, se não for mais. É um dado que eu tenho e não sei precisar de quanto ao certo. Não é muito antigo, não. São oito mil alunos em São João, e mais de dois mil funcionários, além de oitocentos professores os quais, de um modo geral, são doutores. A massa salarial que entra aqui, em cima disso, é muito expressiva. Sem falar no próprio orçamento da Universidade, que é muito maior do que o da própria prefeitura de São João del-Rei. Entra mais dinheiro via universidade.

Isso tudo fez diferença, tudo impactou a vida na cidade e a UFSJ, de certa forma, com a sua dinâmica e os seus quadros, acabou fazendo uma diferença muito grande na economia local. O exemplo mais gritante pode ser visto hoje, com a situação de pandemia, a quantidade de casas e de apartamentos para alugar. Eu conheço um sujeito que construiu quarenta quitinetes e não tem nenhuma hoje ocupada por causa da pandemia. Era tudo ocupado. Aqui do lado da minha casa tinha uma república de moças, onde moravam cerca de oito estudantes. No final do ano passado, elas vieram aqui e fecharam a república. Hoje, por acaso, eu fui ao médico de

manhã, passei ali no Beco do Bispo<sup>337</sup>, onde tinha um prédio que era só de repúblicas. Em todas as janelas tem a placa de “aluga-se”. Não tem nenhum aluno morando lá. Quanto isso representa? Essa pandemia mostrou claramente. Os professores e funcionários que moram aqui continuaram morando, alimentando, consumindo e gastando por aqui. Mas, mesmo assim, em escala muito reduzida. Quem movimentava bar e restaurante era essa turma. Eu digo, sem sombra de dúvida: é antes e depois da UFSJ. O impacto econômico é muito significativo na vida da cidade.

Tem um amigo meu, foi meu aluno no Colégio São João e se formou em Engenharia Civil, a mulher tinha uma pequena lojinha no centro da cidade. Na primeira greve de professor que teve aqui em São João – uma greve gigantesca que começou em agosto de 2000 e acabou em janeiro do ano seguinte, de 6 meses, praticamente, sem aluno aqui, o que aconteceu? Ela quebrou, faliu. Quem garantia o comércio lá eram os alunos e professores da UFSJ. Essa a visão que eu tenho. Pode ser que esteja sendo muito otimista, muito idealista na minha fala, mas é um fato concreto, na minha opinião, que é antes e depois. O aspecto socioeconômico aqui foi extremamente impactado.

Vou contar mais uma história para ficar registrada a importância da UFSJ para a região, não somente no aspecto econômico. Tem uma moça que, inclusive, é professora na UFSJ, e que morava em um distrito perto aqui de São João del-Rei, chamado Rio das Mortes. Morava no distrito, mas não morava na sede do distrito. Ela e a família moravam no campo. Duas irmãs, na verdade. Essas meninas fizeram grupo escolar e, então, tinham que vir a São João del-Rei para fazer um nível médio. A família dessas duas meninas se mudou para a sede do distrito de modo que fosse viável que as duas meninas viessem diariamente a São João diariamente estudar. Elas se deslocavam em um ônibus que vinha para cá, estudavam na Escola de Comércio Tiradentes, onde fizeram o antigo ginásio e científico, e voltavam. Uma delas fez vestibular de Engenharia e outra, de Física. Ambas passaram. A que fez vestibular em Engenharia conheceu um professor que lecionava Física de altas energias – partículas e campos – que abriu iniciação científica com um tema chamado Álgebra de Clifford. Essa menina se candidatou.

Ela nunca tinha saído de São João del-Rei e saiu daqui pela primeira vez para apresentar um trabalho de Física de partículas e campos, usando Álgebra de Clifford, no Lafex, Encontro Latino-americano de Física de Altas Energias. Esse professor foi embora, mas continuou

---

<sup>337</sup> Localizada no centro histórico de São João del-Rei, a passagem popularmente conhecida como Beco do Bispo é uma rua estreita, localizada ao lado da entrada do *campus* Santo Antônio onde, tradicionalmente, residem estudantes universitários devido à proximidade da UFSJ. O nome popular foi adotado porque a residência episcopal oficial da Diocese de São João del-Rei estava localizada na esquina dessa rua com a Rua Padre José Maria Xavier. Atualmente, a antiga residência episcopal é sede do Secretariado Diocesano de Pastoral.

aparecendo iniciação com outros professores do meu departamento, na área de Física Teórica, especificamente resolução de equações diferenciais de alta ordem para descrição de sistemas. Ela encarou esse outro desafio e terminou a iniciação científica e o curso de Engenharia.

Um professor do DCNAT falou com ela: “Você vai fazer um mestrado em Física. Você já tem um caminho enorme aberto”. Ela fez mestrado em Física na UFMG, defendeu a dissertação e, depois, voltou para o doutorado em Física, na própria UFMG. Durante o doutorado, ela usava um código, Gaussian, que foi desenvolvido na Áustria por um grupo que, de vez em quando, faz um workshop para avaliar novas rotinas e os resultados obtidos.

Ela começou a usar o código em um problema. Funciona assim: você coloca o programa para rodar, tem uma solução com significado físico quando aquele processamento converge para aquele determinado dado do qual você consegue extrair uma informação. O problema que ela estava tentando resolver utilizando o código chegava em um lugar que dava uma espécie de loop, ficava aquele negócio indefinido. Ou seja, não estava funcionando. Ela tentou destrinchar tentando achar a causa do problema no código-fonte, que era aberto, e resolveu escrever para o professor, na Áustria, sobre a dificuldade, e foi chamada àquele país, para estudar a solução do empecilho em um desses workshops que a empresa fazia. Essa menina argumentou que não possuía recursos para arcar com seu deslocamento, ao que a empresa respondeu que arcaria com passagem, hospedagem e uma ajuda de custo. Lá eles resolveram o problema que o programa estava dando.

Ela voltou, defendeu a tese de doutorado e partiu para um pós-doutorado na Itália. Ficou lá por dois ou três anos, voltou, fez concurso e passou no concurso para professora no *campus* Alto Paraopeba da UFSJ<sup>338</sup>. Aonde eu quero chegar com essa longa história? Se não tivesse a Universidade Federal de São João del-Rei aqui, eu acho que jamais essa moça teria ido parar em Belo Horizonte, ou em qualquer outro lugar, para estudar. Os pais dela não teriam condições financeiras de mantê-la no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo ou outro lugar estudando em um curso superior, depois fazendo mestrado, doutorado e, só então, começar a ganhar alguma coisa com uma bolsa. E sei histórias assim de muitos outros alunos daqui da região que só puderam fazer isso porque tinha a Universidade aqui.

---

<sup>338</sup> Atualmente a UFSJ conta com seis *campi* em sua estrutura física sendo três deles em São João del-Rei (os *campi* Santo Antônio, Dom Bosco e CTAN), um da cidade de Divinópolis (*campus* Dona Lindu), outro em Sete Lagoas (*campus* Sete Lagoas) e outro na divisa das cidades de Ouro Branco e Congonhas (*campus* Alto Paraopeba). Maiores detalhes podem ser conferidos em [https://ufsj.edu.br/dplag/a\\_ufsj.php](https://ufsj.edu.br/dplag/a_ufsj.php). Acesso em 11/04/2021.



Tem um ex-aluno meu, que hoje é professor do Uniptan<sup>339</sup>, está terminando doutorado em Física de Partículas e Campos, ele foi meu aluno no primeiro ano, em Física I, do curso de Física. Foi reprovado. Foi na minha sala dizendo que estava com vergonha de ter sido reprovado e falou assim: “Eu nunca vi nada disso que o senhor deu. Primeira vez que eu estou vendo. Na minha cidade tinha duas aulas de Física por semana, aquela coisa só de fórmula. Como eu posso compensar isso?” As férias estavam por começar e eu dei a ele um livro da professora Beatriz Alvarenga, juntamente com o livro do professor. Eu falei assim: “Você está pedindo ajuda e eu vou ajudar desse jeito. Se você não fizer o que estou sugerindo, você vai perder tempo. Você vai levar esse livro e estudá-lo. Vai tentar resolver os exercícios. Você pode ligar para mim, pode mandar mensagem e vai tentar resolver os exercícios. Você só vai procurar a solução se não conseguir resolver e depois de tentar muitas vezes. Se você fizer isso, você vai ter uma boa recuperação”. Um mês de férias, ele voltou no final das férias com a pilha de exercícios que fez. Não quer dizer que ele tenha feito tudo, mas fez um número expressivo de exercícios. Ele tinha que fazer Física I novamente, mas, naquele semestre, era oferecida Física II, e as nossas disciplinas, naquela época, não eram oferecidas em todo semestre. Se ele não fizesse Física I, só poderia cursar no ano seguinte. Eu ofereci uma saída: “Aqui na Física será ofertada a Física II, mas não Física I. Contudo, na Engenharia, terá Física I. Eu vou autorizar que você faça Física II sem o pré-requisito da Física I, desde que você faça, simultaneamente, ambas, pois você já viu uma vez, então, de repente, você consegue fazer”. Pois bem, ele conseguiu fazer as duas, foi aprovado, virou um aluno excelente daí para a frente – fui professor dele em Física III e IV – e, quando ele formou, fez mestrado, é professor do curso de Engenharia de Produção do Uniptan e está terminando o doutorado. Se não tivesse a Universidade, como seria? Eu acho que o papel da Universidade na região é muito importante, não só sob aspectos socioeconômicos, mas de criar oportunidades para o pessoal da região.

A região, como um todo, não é rica. É, mais ou menos, remediada – mais do que menos remediada. E eu acho que, para a região, de uma forma geral, a vinda da Universidade para cá foi muito significativa.

---

<sup>339</sup> Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. Criado em 2000, segundo o site da instituição é o primeiro Centro Universitário credenciado de São João del-Rei e oferece cursos de graduação e pós-graduação na cidade de São João del-Rei. <https://www.uniptan.edu.br>. Acesso em 11/04/2021.

**Textualização da entrevista com os discentes da primeira turma da licenciatura em Matemática da UFSJ Alessandra Olinda de Carvalho Cunha, Ana Paula da Silva, Antônio Beatriz de Oliveira Silva, Danielli Vilela Santos de Faria, Diogo Geraldo Rios, Eduardo Augusto de Andrade e Francilene Barbosa dos Santos Silva.**

**Data da entrevista: 06/03/2021**



Ana Paula



Bia



Danielli



Diogo



Eduardo



Francilene

*Nos parágrafos seguintes os ex-alunos se apresentarão e explicarão suas relações com o curso de Matemática da UFSJ. Nem todos tiveram uma trajetória na qual ingressaram diretamente na instituição, cursaram a licenciatura em Matemática ou concluíram-na.<sup>340</sup>*

Como sou a mais velha da turma, vou começar as apresentações. Sou Antônio Beatriz, mais conhecida como **Bia**. Quando eu ingressei na licenciatura da UFSJ já era mãe de quatro filhos e trabalhava nos anos iniciais da Educação Básica. Depois, trabalhei com anos finais e com o Ensino Médio. Atualmente eu estou na direção de uma escola e me aposentei no meu primeiro cargo. Por esse motivo não atuo mais diretamente em sala de aula (Bia)<sup>341</sup>.

<sup>340</sup> As partes desta textualização destacadas em *itálico* indicam comentários do textualizador a fim de conduzir o leitor ao longo deste texto, originado a partir de uma entrevista coletiva.

<sup>341</sup> Para esta textualização, o nome do colaborador aparecerá, entre parênteses, ao final de cada uma de suas falas durante a entrevista coletiva.

Me chamo **Diogo** e, no ano de 2001, eu tinha dezoito anos. Prestei o vestibular assim que saí do Ensino Médio. Nunca trabalhei antes de ser professor e não sei fazer outra coisa. Vim de uma situação financeira complicada, com os pais já falecidos antes de iniciar o curso. Eu precisava de um curso que fosse relativamente rápido e me proporcionasse uma garantia de emprego ao final. Por eu ter sido um bom aluno, veio a opção pela Matemática. Eu trabalho desde 2003. Naquela época nós não éramos formados ainda e a superintendência de ensino nos concedia a possibilidade de trabalhar por meio de uma autorização. Desde então, venho trabalhando. Já trabalhei com o Médio, mas, nas minhas nomeações em função pública, sempre fiquei com o Ensino Fundamental II. Atualmente, eu leciono numa escola municipal pela manhã e numa escola estadual à tarde (Diogo).

Meu nome é **Danielli Vilela** e, assim como o Diogo, comecei a lecionar quando ainda fazia a faculdade, porém estávamos já no final do curso. Comecei pegando substituições no Estado e passei pelo Ensino Fundamental II, pelo Médio, e pela EJA<sup>342</sup>. Depois eu tive a oportunidade de prestar concurso para professora substituta da UFSJ. Juntamente com outros colegas, tive essa oportunidade e dei aula na UFSJ por quase dois anos. Foi uma experiência fantástica, que carregarei para sempre! Nada valia: nem o salário, nem a carga horária – os professores “bãbãbãs” ficavam lá e a gente ralava. Mesmo assim, foi uma experiência muito boa durante essa formação no curso de Matemática. Depois, não me perguntem por que, fui para o Banco do Brasil, onde estou há onze anos. Se me perguntar se eu amo o Banco, digo que não. Amo é dar aula, que faço também. À época em que comecei no Banco, já tentei me ajeitar, porque é um cargo de seis horas diárias. Após me organizar, consegui trabalhar numa escola particular também, com o Ensino Médio (Danielli).

Eu, **Francilene**, vim de outra instituição e ingressei na UFSJ já com o curso em andamento. Nós nos formamos em 2005 e naquele ano, antes de nos formarmos, comecei minha atuação no estado, como “R”<sup>343</sup>. Entre 2006 e 2008, fui trabalhar na rede estadual – atuei no Ensino Fundamental – em São João del-Rei mesmo. Ao mesmo tempo, assim como a Dani, prestei o concurso para professora substituta e atuei por um ano e meio na UFSJ. Saí para dar início ao meu mestrado. Depois, vim para Santos Dumont<sup>344</sup> trabalhar na rede municipal até

---

<sup>342</sup> Educação de Jovens e Adultos.

<sup>343</sup> Ser “R” era mais ou menos o seguinte: no nosso caso, enquanto estudante, a gente apresentava o histórico na superintendência, eles faziam um documento que é chamado Certificado de Autorização Temporária para Lecionar (CAT). A partir daquele documento, nós tínhamos autorização para lecionar. Quando acontecia a chamada de vagas, na ausência de um habilitado, o “R” que tivesse o CAT poderia assumir a vaga. O nosso sonho era estar na chamada e não aparecer nenhum habilitado (Diogo).

<sup>344</sup> Município da região da Zona da Mata de Minas Gerais, localizado a cerca de 205 Km da capital do estado, Belo Horizonte.

que meu esposo foi transferido para o estado do Pará. Por lá fiz concurso para o Instituto Federal e, desde então, passei por três institutos, pois meu esposo é militar e sempre o acompanho nas transferências. Atualmente, estou lecionando no Ensino Médio e na licenciatura em Matemática (Francilene).

A minha história aconteceu ao contrário da Francilene. Me chamo **Eduardo** e, apesar de ter ingressado na primeira turma de Matemática da UFSJ, não cheguei a me formar pela Universidade. Fui aprovado em um concurso da ESA<sup>345</sup> e fui embora. Me formei quando fui transferido para Goiás, pois, ao final da formação na ESA, escolhi a cidade daquele estado justamente pensando onde havia cursos de Matemática em que poderia continuar os estudos. Na docência, cheguei a dar aulas em um curso de reforço de Barbacena<sup>346</sup>. O filho do dono do curso era um amigo meu e eles estavam precisando de alguém para assumir aulas de reforço em Matemática. Mas isso era mais um complemento da renda, porque eu trabalhava em outra área (Eduardo).

Sou **Ana Paula** e, apesar de ter começado no curso de Matemática da UFSJ, não tive como continuar. Na época eu fui jubilada, pois tive três gestações durante meu tempo de UFSJ e precisei parar. Algum tempo depois, concluí o curso a distância, em uma universidade com polo em São João del-Rei mesmo. Terminei em 2015 e, nessa época, já estava trabalhando na secretaria, com a Beatriz, que, na época, era vice-diretora na escola (Ana Paula).

Minha trajetória se distanciou ou pouco da docência depois de formada. Meu nome é **Alessandra** e, atualmente, não estou lecionando. Na verdade, não lecionei depois que me formei. Passei em um concurso administrativo da UFSJ e fiquei na instituição até 2013. Fiz mestrado em Engenharia Mecânica e a minha intenção era fazer o doutorado também – estava planejando ir para a Estatística. Porém, após meu casamento, meu marido veio trabalhar no norte do Tocantins, vim acompanhando ele e as coisas ficaram mais difíceis. Hoje eu trabalho aqui na Universidade Federal do Tocantins, mas não dou aula. A minha experiência é como tutora online do curso de pós-graduação em Matemática da UFSJ. A minha intenção era ter continuado, mas a vida me levou para um outro caminho, que também me deixou feliz. Futuramente, minha intenção é fazer o doutorado, mas já não sei mais se será na área de Matemática. Terminei o curso de Administração Pública e acho que o meu doutorado tenderá mais para esse caminho, por ter mais a ver com o trabalho que desempenho aqui (Alessandra).

---

<sup>345</sup> Escola de Sargento das Armas. Local de formação das praças do Exército Brasileiro.

<sup>346</sup> Município da região Campos das Vertentes – a mesma de São João del-Rei – localizado a 170 Km de Belo Horizonte.

*Feitas as apresentações, os antigos discentes discorreram sobre suas trajetórias até o ingresso no curso da UFSJ. Quatro entrevistadas contaram suas experiências da seguinte forma:*

Quando fiz o vestibular para Matemática, sendo sincera, eu pensei que não passaria. Conversei com o marido, falei que teria de viajar todo dia e ele me deu apoio. Acabou que passei. De quarenta vagas, passei em trigésimo. Como estava na zona rural, fui informada por uma prima da notícia da aprovação – naquela época não era como hoje, de rede social para todo lado. Como eu ainda estava sem acreditar, ela falou: “Você acha que vão existir dois doidos no mundo com o mesmo nome, querendo fazer Matemática?” Então fui para a graduação. Como venho de um curso de Magistério, quando entrei naquela Matemática, não sabia nada e, para completar, paralelamente, eu fazia o curso de Normal Superior e trabalhava. Foi uma loucura! (Bia).

Antes de começar na UFSJ, eu havia tentado ingressar em Psicologia. Como não consegui, resolvi tentar um dos cursos que tinha menos concorrência, porque eu queria fazer faculdade, apesar de não ter certeza do que queria. Por isso, resolvi tentar Matemática. Quando fui ao Correio para saber do resultado, vi que estava em quadragésimo-primeiro e isso me deixou muito feliz, pois era a primeira excedente na lista (Ana Paula).

Quando eu entendi o que queria para meu futuro, tive certeza de que queria ser professora de Matemática e que queria estudar em São João Del-Rei. Porém lá não havia, ainda, o curso de Matemática. Na primeira vez que tentei, fiz o vestibular para Ciências Econômicas, por habilitar a lecionar Matemática. Não passei e, no ano seguinte, abriu o curso de Matemática. Fiquei em nono lugar, nem acreditei. Nós íamos aos Correios olhar lá a classificação, eles pregavam um cartaz nas agências (Danielli).

Eu fiz Matemática do primeiro ao quarto período em Juiz de Fora<sup>347</sup>, no Centro de Ensino Superior, e morava em Santos Dumont. Viajava todos os dias. Nessa época eu já namorava o meu esposo e a gente resolveu casar. Meu marido pesquisou e ficou sabendo que tinha um processo de transferência externa para a UFSJ. Candidatei-me e, como foi o primeiro processo de transferência externa, por sorte foi um processo muito tranquilo. Não teve prova, nada – acho que apenas uma entrevista. Quando eu recebi a carta do Correio na minha casa, constando a transferência, eu fiquei muito feliz e me apressei para marcar a data do casamento e preparar a mudança (Francilene).

---

<sup>347</sup> Município da Zona da Mata mineira, situado a pouco mais de 280 Km da capital.

*Ao explicarem o contexto da formação de professores de Matemática da região onde a universidade está localizada e do início do curso, os ex-alunos disseram o seguinte:*

Para contextualizar um pouco, nessa nossa região de São João del-Rei ocorreu o seguinte: antes da implementação do curso de Matemática, as pessoas que davam aula de Matemática eram as que tinham feito o curso de Ciências da Funrei<sup>348</sup>. Então elas tinham, na verdade, licenciatura curta. Para quem quisesse cursar licenciatura plena em Matemática, teria de ir até Barbacena estudar na Unipac<sup>349</sup>, que é uma instituição particular de lá. Por exemplo, eu mesmo me organizava para cursar Matemática em Barbacena. Porém, nesse intervalo, ocorreu o processo de transformação da Funrei para UFSJ – se não me engano de 2001 para 2002. Tudo isso foi acontecendo ao mesmo tempo na instituição e divulgaram que seria oferecido o curso de Matemática, para ingresso em 2002. Foram oferecidas quarenta vagas e deveríamos ter começado em fevereiro ou março de 2002, mas, devido a uma greve grande em 2001, o início do ano letivo seguinte atrasou (Diogo).

À época do nosso ingresso, o curso de Matemática era um curso menos concorrido. Isso acontecia porque tomávamos algum risco para nós também. Como somos da primeira turma, a aprovação conclusiva só veio dias depois que nos formamos (Diogo).

Tivemos entrevistas com o pessoal do MEC<sup>350</sup> naquela época. O curso poderia não ser aprovado. Não sabíamos qual seria o destino dele (Bia).

*Em seguida, descreveram o campus onde iniciaram o curso e a transição para o atual campus onde a licenciatura em Matemática da UFSJ se encontra.*

Nós começamos o curso no *campus* Dom Bosco<sup>351</sup>, que abrigava a maioria dos cursos de Ciências Humanas da UFSJ. Os alunos daqueles cursos, quando não tiravam conceito A, quase tinham um infarto de tristeza. Já nós, quando tirávamos C, quase morríamos de alegria. Nós éramos olhados como extraterrestres. Um seis para nós era uma glória<sup>352</sup>. No final de 2004 para 2005, nosso curso foi mudado para o *campus* Santo Antônio. Nós ficamos apenas o ano de 2005 todo no Santo Antônio (Danielli).

<sup>348</sup> Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei. Instituição que deu origem à UFSJ. Criada em 1987 e extinta em 2001.

<sup>349</sup> Universidade Presidente Antônio Carlos.

<sup>350</sup> Ministério da Educação e Cultura

<sup>351</sup> Um dos três *campi* da UFSJ na cidade de São João del-Rei. Os outros dois *campi* são Santo Antônio, onde funciona o curso de Matemática atualmente, e Tancredo Neves.

<sup>352</sup> Na fala de Danielli, Bia interrompe para dizer que a turma iniciou as aulas do curso no dia 10 de junho de 2002 e que os estudantes de Matemática, no *campus* Dom Bosco, não pareciam normais por terem de lutar para conseguir notas medianas.

Lembro de episódios marcantes da turma na disciplina de Cálculo Vetorial e que aconteceram nas salas do Dom Bosco (Francilene).

Alguns de nós fazíamos disciplinas tanto em um *campus* quanto em outro. Virou uma confusão (Bia)!

*Após o ingresso no curso, os entrevistados descreveram as primeiras impressões e vivências. Em seguida, relataram o que encontraram no curso.*

Nos assustamos muito com o curso, e cada reprovação causava reflexões do tipo: “Não consigo aprender, apesar de tão estudiosa até o Ensino Médio. Vou largar esse curso”. No meu caso, poucas foram as matérias em que eu realmente consegui ser aprovada na primeira vez que cursei (Ana Paula).

Mesmo assim, firmamos uma parceria muito grande entre o pessoal mais experiente, como a Bia e outros colegas, que já tinham uma bagagem profissional e humana, e nós, que tínhamos o conteúdo do Ensino Médio fresco na cabeça. Foi uma troca muito significativa e muito importante para a nossa trajetória dar certo. Nós acreditávamos que sabíamos muito e o nosso primeiro choque nesse curso foi saber lidar com a autoestima, que foi lá para baixo. Se não fosse mesmo estar junto com os colegas e todo mundo que estava enfrentando a mesma dificuldade e se apoiar, não teríamos seguido em frente (Diogo).

Eu, que sempre fui uma excelente aluna, nunca havia sido reprovada na vida até que fiquei em algumas disciplinas. Isso representou um choque para mim. Pensava que não iria sobreviver àquilo. Felizmente, nossa turma sempre foi muito unida e os colegas foram muito importantes. Havia um pessoal que sabia muito e ajudava a todos – Dani, Diogo e outros colegas. Certa vez, numa disciplina com o Mario Dávila, tirei oito na prova. Eu disse a ele que iria colocar a prova num quadro (Bia).

Quem não trabalhava se encontrava na faculdade para estudar e a gente foi na garra, na fé e na persistência. Lembro-me muito da casa da Alcione<sup>353</sup>, onde ficávamos a tarde toda estudando. Também cheguei a pensar que eu não fosse conseguir. Fui reprovada por malandragem e por não saber mesmo, com o Mário Dávila<sup>354</sup>, com o Toledo<sup>355</sup> e em Física. Eu também sempre fui uma boa aluna, gostava de estudar e, no Ensino Médio, tirava boas notas, principalmente na área de Exatas. Quando eu cheguei na faculdade, meu Deus! Não sabia nem

---

<sup>353</sup> Alcione Aparecida de Oliveira Moura. Aluna da primeira turma, que não estava presente na entrevista.

<sup>354</sup> Mario Wilian Dávila Dávila foi professor do Demat da UFSJ e, atualmente, é vinculado ao Departamento de Zootecnia.

<sup>355</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

o que estava sendo dado. Lembro do Mario Dávila, que não levava nenhum caderninho. Iam ele e a caixinha de óculos para a aula. Ele falava de coisas que eu não fazia ideia. Olhando as minhas provas antigas, constatei que minhas notas não passavam de seis em dez (Danielli).

O curso de Matemática me trouxe muita surpresa. Eu esperava uma Matemática, e, ao chegar lá, conheci outra, com muitas demonstrações, bem a nível de bacharelado. Mas foi a minha melhor escolha. Foi excelente ter feito o curso e me proporcionou uma carga muito boa para seguir aí na área da Educação (Danielli).

Tínhamos que ficar muitas noites inteiras estudando, pois não havia outro jeito, e até um estudo rápido, durante o intervalo das aulas, acontecia. Sempre trabalhei o dia todo e saía de viagem para São João. Ainda assim, foi muito gratificante (Alessandra).

Por causa da mudança, perdi um ano do que tinha feito. As únicas disciplinas que pude cursar foram Geometria Analítica, com o professor Mário Dávila, e Cálculo na Engenharia. Como o pessoal, fiquei assustada no início, mas, desde Juiz de Fora, eu já estava assustada. Em São João, para mim, foi melhor porque eu estava por conta da faculdade, o que me permitia reunir com os colegas para estudarmos. Em São João, eu vivi para o curso e foi uma experiência muito boa. Não me arrependo de ter feito isso e sou apaixonada até hoje pela Matemática, pelo curso e pelas recordações (Francilene).

Para mim também foi muito bom, apesar de não ter sido fácil. Passei a morar em São João Del-Rei praticamente terminado o curso, quando fazia uma disciplina apenas. A maior parte do tempo ia de Barbacena e era difícil demais. Ainda assim eu consegui. Fui reprovada em uma disciplina só no curso todo, em Física. O professor reprovou de propósito, não é, Dani? Ele não quis dar uma sub<sup>356</sup> (Alessandra).

Aquela disciplina de Física e a história da Alessandra ninguém nunca esqueceu (Bia).

A única reprovação da minha vida inteirinha. Eu sempre fui muito estudiosa e reprovar, para mim, naquela disciplina, foi quase a morte. Eu xingava muito aquele professor porque ele nos reprovou por dois décimos! Ele alegou que a gente chegava atrasada na aula dele e saía cedo. Isso atrapalhou o meu curso, pois me fez cursar essa disciplina um semestre depois. Eu acabei virando funcionária da UFSJ após algum tempo e encontrava com esse professor, que me perguntava se eu havia feito a tal disciplina. Sempre respondia que havia sido aprovada com louvor (Alessandra).

---

<sup>356</sup> Termo atribuído à avaliação substitutiva que o docente, à época, poderia escolher aplicar, ou não, ao final de cada semestre. A nota alcançada nessa avaliação substitui a menor nota do aluno nas avaliações regulares aplicadas ao longo do semestre. Atualmente a instituição adotou essa avaliação como obrigatória para todas as disciplinas ao final de cada semestre.



Naquele nosso tempo, o fluxograma do curso não estava organizado. Nas engenharias os alunos entravam direto no Cálculo I e nós fazíamos, antes, Introdução ao Cálculo. Quem organizou o curso teve a sensibilidade de colocar Introdução ao Cálculo, o que nos ajudou. Entretanto, ao mesmo tempo, não tiveram essa mesma sensibilidade com a Física. No mesmo período, enquanto estudávamos Introdução ao Cálculo, estudando aquela definição de limite e todos aqueles conceitos abstratos, o professor de Física já aplicava derivada e integral. Isso era um descompasso grande. Foi isso que gerou muita dificuldade. Outra coisa que, no início, prejudicava muito os alunos era a questão de pré-requisito e parece que depois isso acabou caindo. Hoje em dia eu nem sei se isso existe mais (Diogo).

Acho que sou o único aqui que passou por cursos de Matemática em duas instituições públicas distintas – comecei na UFSJ e terminei na Universidade Estadual de Goiás – e posso dizer o que vi de diferente em ambas. Em São João tínhamos muita demonstração, enquanto na UEG era um curso mais prático, no qual tinha demonstrações, mas nada como a UFSJ onde tínhamos avaliações inteiras com quinze demonstrações diferentes. Muitas vezes, em vez de aprender matemática, nós decorávamos a demonstração. Algo que conversava muito com dois alunos do curso que dividiam a república comigo é que – não sei se porque fomos a primeira turma do curso – os professores focavam muito nas demonstrações e esqueceram que, após o curso, iríamos para o Ensino Básico (Eduardo).

Sobre esse questionamento, que era constante, certa vez escutei do Francinildo<sup>357</sup>, que nós não iríamos utilizar tantas demonstrações no Ensino Básico, mas essa prática faria com que nossa forma de raciocinar e de interpretar um problema ficasse cada vez melhor (Danielli).

Mesmo assim, o ponto é que, para fazermos a prova, decorávamos as demonstrações. Isso não mostrava que a gente sabia. Não estou dizendo que não devia haver demonstração no curso. Contudo, acho que aquela decoreba toda era desnecessária (Eduardo).

Algo da nossa rotina que a gente percebeu, mas, no início, a gente não tinha um olhar tão apurado para constatar, é que no Departamento de Matemática<sup>358</sup> havia duas correntes entre os professores: havia aqueles que eram mais ligados à Matemática Pura e Aplicada – digamos assim – e havia aqueles que eram ligados à parte pedagógica da Matemática, à Educação Matemática, História da Educação Matemática. Parece que esse pessoal tinha uns embates para conseguir espaço maior dentro do curso e a convivência não me parecia ser tão amistosa. Como

---

<sup>357</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ e ingressou na Funrei – precursora da UFSJ – em 1989.

<sup>358</sup> Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ. À época da turma, chamava-se Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação.

o curso era novo naquele tempo, parece que ele foi sendo construído a partir das tensões provocadas por essas duas correntes, aparentemente contrárias. Isso acabava influenciando o andamento do curso (Diogo).

*Em relação às disciplinas pedagógicas, os ex-alunos fizeram os seguintes comentários:*

Com relação às disciplinas pedagógicas que tivemos, foram muito básicas e não acrescentou muita coisa – pelo menos para mim, não. As questões de violência na escola, como as que eu passei na escola Padre Sacramento<sup>359</sup>, com aluno chegando armado para a aula, não eram debatidas no curso (Francilene).

Cheguei a discutir muito com uma professora porque o pedagógico dela era fora da realidade e eu estava na sala de aula há muitos anos, vivenciando aquilo. Me preocupava a visão utópica que os alunos saíam do curso. É importante sonhar com a educação ideal, mas é preciso também conhecer a realidade. Tudo que essa professora colocava não tinha a ver com o dia a dia da sala de aula (Bia).

Nós usávamos essas matérias pedagógicas como hora do repouso. Era o momento em que descansávamos porque o ritmo das matérias das áreas de Cálculo e Álgebra era tão pesado que deixávamos essas matérias da Educação de lado. O estudo para uma prova ou o trabalho a ser entregue das disciplinas pedagógicas sempre era adiado até o dia anterior à atividade. A gente percebia que os professores dessas disciplinas ficavam chateados, mas não tinha como. Por exemplo, se, no mesmo período, tínhamos Cálculo 1 e História da Matemática, qual matéria eu daria ênfase? História da Matemática? Nunca! Nos preocupávamos com as matérias mais pesadas. Isso era o que pensávamos e esse não era um pensamento exclusivo da UFSJ. Na outra instituição que estudei era a mesma coisa (Eduardo).

*Algumas ex-discentes também tiveram experiência como professoras substitutas assim que formaram e nos contaram suas lembranças.*

A experiência como professoras substitutas começou em 2007, dois anos após nossa formatura. Eu lecionei em duas oportunidades na licenciatura em Matemática e o restante das vezes, atuei nas Engenharias. No nosso curso, fiquei com as disciplinas de Trigonometria e Introdução ao Cálculo. Foi bom dar aula para o pessoal. Eu sentia uma emoção muito grande por poder ensinar o que eu havia aprendido na faculdade. Ao mesmo tempo, tive um certo medo

---

<sup>359</sup> Escola Estadual Padre Sacramento. Foi uma escola da cidade de São João del-Rei que abrigava alunos com histórico de violência. Foi extinta e, atualmente, em seu antigo prédio, funciona a Superintendência Regional de Ensino.

porque ficava pensando no pouco tempo que eu tinha de formada. Isso me deixava muito preocupada. Além da experiência docente, eu orientei monitores, que eram alunos que haviam cursado a disciplina e prestavam uma assistência aos que estavam cursando a matéria no semestre (Francilene).

Tenho certeza que duas disciplinas que dei foram História da Matemática e Álgebra 1. A maioria das minhas turmas era de calouros. Também como a Francilene, achei muito gratificante. Foi uma experiência muito válida, apesar do medo que tínhamos a cada minuto por termos acabado de nos formar e por estarmos lecionando em uma universidade tão bem vista e tão conceituada. Isso exigiu de nós uma preparação muito grande. Mas quando a turma de Álgebra 1, no primeiro período, entrou, me assustei. Após o medo, vi que muitos alunos chegavam ao curso perdidos, igual a nós chegamos no nosso início (Danielli).

Na época dessas vagas, eu tentei incentivar muito o Diogo, falando para ele prestar o concurso. Ele respondia que não iria perder tempo de serviço no Estado de jeito nenhum (Bia).

Eu nunca fiz porque, naquele momento, eu perderia tempo no Estado se eu me afastasse (Diogo).

Essa experiência, como professora substituta, foi muito importante para me manter na profissão de professora. Antes dela, fiquei dois anos e meio trabalhando no Estado. Foi até a época de efetivar os servidores do Estado pela lei 100<sup>360</sup> e eu não consegui porque a escola Padre Sacramento, onde eu trabalhava, foi fechada. Eu estava totalmente desmotivada, já pensando em largar a Matemática, por causa das minhas experiências. Mas essa oportunidade na UFSJ caiu como uma luva na minha vida e transformou a minha trajetória. Se eu não tivesse entrado como substituta, com certeza eu teria largado a docência em 2008 e não teria continuado mais. Ia mudar de área (Francilene).

*A estrutura física e a parte administrativa também foram assuntos abordados na entrevista.*

Sobre a estrutura física da UFSJ, no *campus* Dom Bosco, utilizávamos muito as salas de aula. Não me lembro de a gente usar nenhum espaço fora disso, além do laboratório de informática para as aulas de Desenho Geométrico (Francilene).

Um dos motivos de eles mudarem o curso para o Santo Antônio foi para termos um Laboratório de Matemática (Eduardo).

---

<sup>360</sup> A Lei Complementar nº 100, de 05/11/2007, do governo de Minas Gerais, efetivou, sem concurso público, quase cem mil servidores. Em virtude de ir contra o artigo 37 da Constituição Federal, o Supremo Tribunal Federal declarou a Lei inconstitucional.

Na época, nem sei se recebia esse título de Laboratório de Matemática. Tratava-se de uma sala a que o Francinildo tinha mais acesso. Nela, os monitores atendiam os alunos. Depois o Francinildo começou a mandar construir alguns sólidos geométricos com material de ferragem (Diogo).

De todo modo, não tínhamos momentos em que éramos levados ao laboratório para ter uma aula específica ou fazer um experimento. Isso não existia (Francilene).

Outra dificuldade que a gente tinha no Dom Bosco era em relação à biblioteca. Muitos livros que precisávamos ficavam no Santo Antônio por causa das Engenharias. Refiro-me aos livros de Cálculo e outras áreas da Matemática Pura. A gente tinha essa certa dificuldade e isso foi outro motivo para mudarmos de *campus* (Diogo).

Nossa turma começou o curso tendo como secretária a Terezinha<sup>361</sup> – uma pessoa maravilhosa e muito simples. De uma bondade e uma dedicação singulares para fazer as coisas quando a gente precisava dela, além de sempre disponível. Ficou conosco quase o tempo todo que ficamos no Dom Bosco (Diogo).

Depois entrou a Cida<sup>362</sup> e fiquei sabendo aqui que está até hoje (Danielli).

Um marca que deixamos também foi o Centro Acadêmico (CA) que criamos perto de irmos embora. Colocamos o nome dele em homenagem ao Francinildo pelo tanto que ele lutou para criar o curso e para conduzi-lo. O CA foi uma iniciativa da Elen<sup>363</sup>. Antes da criação do nosso CA, não tínhamos representante (Eduardo).

Apesar de ele ser da Matemática Pura, o Francinildo era mais próximo de nós, alunos (Francilene).

Me parece que a Elen foi a primeira presidente do CA (Diogo).

*Ao final da entrevista, os ex-alunos comentaram suas impressões gerais sobre o curso e sobre a UFSJ. Fizeram também uma análise do que o curso representou em suas trajetórias como membros da primeira turma da licenciatura em Matemática da UFSJ.*

De um modo geral, apesar de toda a dificuldade que foi naquela época, acho que foi muito, muito bom esse curso na minha vida. Por exemplo, eu trabalhava como professora, tinha quatro filhos, meu pai estava muito doente, viajava todo dia – saía seis horas da tarde e chegava meia noite – e tinha dia que eu acordava quatro horas da manhã pensando: “Ah! Acho que agora

---

<sup>361</sup> Terezinha Catarina de Carvalho Oliveira. Lembrada pelos alunos como a primeira secretária do curso, apesar de as atas das reuniões do colegiado apresentarem outro nome, o de Inês Maria de Carvalho Teixeira.

<sup>362</sup> Aparecida Fátima de Resende Vicentini.

<sup>363</sup> Aluna da primeira turma, que não estava presente na entrevista.

eu sei fazer aquele exercício”. Nós ficamos meio doidos durante a realização do curso. Essa dificuldade nos tornou fortes. Eu não conheço como está o curso de Matemática hoje, mas presumo que tenha passado por muitas mudanças, afinal, nós fomos a primeira turma e os professores também estavam aprendendo a criar um curso, além do papel (Bia).

Embora eu não trabalhe diretamente com a docência em Matemática, acho que o curso abriu a minha cabeça para o raciocínio lógico na profissão e para o dia a dia mesmo da nossa vida. Não existe um curso superior que seja fácil, pois a função dele é preparar o aluno para exercer uma profissão. Mesmo assim, acho que Matemática seja um pouco mais difícil, principalmente no início. E nós, como primeira turma, talvez tenhamos sofrido um pouco mais. Mas agora que passou, foi bom demais! Depois que passa a gente ri (Eduardo).

Nem foi tão difícil assim (Risos de todos) (Alessandra)!

O curso foi muito válido, pois nos deu a possibilidade de garantir um emprego e eu precisava de um. No aspecto humano, acho que não temos nem o que falar sobre o quanto conseguimos evoluir e aprender. Da mesma forma, penso sobre a parte técnica, fizemos um curso de qualidade. Mesmo sendo um curso de exatas, entre nós desenvolvemos a parte humana e técnica. Tanto que muitos de nós tiveram oportunidade de participar de processos seletivos de mestrado e foram aprovados. O curso foi excelente! A maioria das situações que considerávamos problemas grandes na época da licenciatura, se olharmos quinze, dezesseis anos depois, o tamanho vai diminuindo (Diogo).

Achei também que o curso foi muito gratificante na época. Destaco os amigos que fiz. Apesar não ver frequentemente quase ninguém, quando passei onde sabia que um amigo da época de UFSJ morava, pudemos nos encontrar, nos revermos e relembrar as histórias de nossa época, assim como eu tenho certeza que, se eu chegar em Oliveira, na casa da Dani, ela me receberá da melhor forma. As opiniões que eu falei sobre as demonstrações, por exemplo, foram opiniões que eu tinha enquanto graduando. À medida que vamos vivendo, vemos que essas são coisas poucas. As experiências ao longo da vida vão mudando nossa percepção (Eduardo).

As dificuldades que o curso trouxe para todos nós, aquele despertar necessário de iniciar um curso sobre o que tínhamos uma visão e, de repente, era completamente outra aconteceram. Mas a graduação abriu portas, pelo menos para mim. Ele é a base de tudo o que eu vivo hoje profissionalmente. Também tenho muita gratidão pelas amizades que a gente fez ao longo dos quatro anos de curso e, se não conseguimos nos ver sempre, temos as redes sociais para podermos nos comunicar. Sou muito grata, de coração, a tudo o que eu vivi na UFSJ e em São João del-Rei, que é uma cidade para onde o meu sonho é retornar (Danielli).

A gente tem essa sensação que o curso foi um bacharelado com nome de licenciatura, mas, quando eu olho a grade, vejo que a proposta era de ser um viés de licenciatura. Havia muitas disciplinas pedagógicas. Fazendo um comparativo com a minha realidade de professora de Instituto Federal, que leciona em uma licenciatura em Matemática, a proposta da grade é até bem interessante. Eu tenho o privilégio de olhar minhas notas de aula e lembrar dos professores falando. Às vezes, vou abordar o conteúdo que estudei na UFSJ e não esqueço essas matérias de exatas e demonstrações. São conteúdos que carrego na vida e, quando eu vou lecionar, fico lembrando. Das pedagógicas eu não lembro muita coisa, confesso. Quando vou falar, me lembro até da fala de alguns professores. Faço coro que a faculdade, em questão de conhecimento, agregou muito para mim como profissional. As experiências dos professores, o modo de agir, a gente carrega. Aqueles professores que foram mais acolhedores me inspiram a tentar levar isso para os meus alunos (Francilene).

Matemática na UFSJ, para mim, foi um sonho! Mesmo sendo difícil, pois sempre trabalhei, adorei fazer o curso. As pessoas que eu conheci na UFSJ foram todas muito boas. A Dani, por exemplo, se tornou uma amiga para a vida inteira, a gente se encontra anualmente pelo menos uma vez. Por outro lado, acabamos perdendo um pouco o contato com muitos colegas, pois cada uma seguiu sua vida (Alessandra).

São João del-Rei representou uma transformação na minha vida. Trouxe muitas coisas boas a partir da Universidade. É indiscutível que o curso contribuiu de fato para formação profissional, como cidadã e como pessoa. Tenho as melhores lembranças e, realmente, o curso agregou muito para todos nós. Tenho tanta vontade de voltar que não me desfiz da casa que tenho na cidade até hoje (Francilene).

Se formos reparar, nós nos destacamos, sim, como profissionais formados pela UFSJ. Quando chegamos e dizemos que nos formamos em Matemática pela UFSJ, isso transmite uma referência muito boa. A nossa turma, especificamente, se destacou em aprovações em concursos na cidade. Os primeiros lugares dos aprovados foram dos nossos colegas, alunos da primeira turma. Não há dúvidas que, fruto da boa formação, nós nos sobressaimos (Danielli).

No próprio Profmat<sup>364</sup> há muitos ex-alunos da licenciatura aprovados (Diogo).

No meu caso, por mais sofrimento que eu tive me orgulho muito de ter passado pela UFSJ. Eu gostaria de ter me formado pela Universidade, mas não foi possível. De toda forma, tenho muitas lembranças boas de todo mundo e agregou muito para a formação global de toda a turma (Ana Paula).

---

<sup>364</sup> Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

Quando fomos convidados para esse encontro, que delícia foi pegar o material, rever tudo e relembrar de tanta coisa. Veio um flashback mesmo e achei tudo de bom (Danielli)!

Eu não poderia estar aqui hoje, mas eu me organizei porque não podia perder essa oportunidade (Bia)!

Esse encontro virtual foi uma oportunidade de nos encontrarmos, apesar de nem todo mundo estar presente. Mas só de termos tido esse encontro já valeu a pena (Ana Paula).

## Textualização da entrevista com a professora e ex-aluna Gheyza Ferreira da Silva

Data da entrevista: 08/07/2021



*Sanjoanense de coração, Gheyza criou laços com a cidade-sede da UFSJ ainda quando criança, ao se mudar para a cidade e, por lá, terminar a educação básica e ingressar no curso de Matemática da UFSJ, na segunda turma.*

*Em 2014, durante seu doutorado em Matemática, Gheyza foi aprovada em concurso público e retornou à cidade para compor o quadro de professores do Demat da UFSJ.*

*Nosso contato com a ex-aluna e atual professora do curso de Matemática aconteceu devido ao critério de rede. O ex-aluno do curso, e também professor do Demat, Gustavo Terra indicou o nome de Gheyza como possível colaboradora. A entrevista foi realizada de maneira remota, devido à pandemia, e a textualização e a Carta de Cessão foram remetidas ao entrevistador em março de 2022.*

\* \* \*

Eu nasci no estado de São Paulo, em Osasco<sup>365</sup>, mas fui criada em Carapicuíba<sup>366</sup>, na Cohab 2<sup>367</sup>, aquela da música de pagode. Estudei em escola estadual do estado de São Paulo até a quinta série. Meus pais, que são daqui de São João del-Rei, voltaram para a cidade e continuei os meus estudos na escola Doutor Garcia de Lima<sup>368</sup>, da quinta série até o final do Ensino Médio. Apesar de ser estadual, era uma escola boa, os alunos eram legais, eu era uma aluna dedicada e sempre tive afinidade com a Matemática desde criança.

Quando chegou no Ensino Médio, fiquei em dúvida entre cursar Matemática ou Física. Como os meus pais são simples, sabia que teria de escolher um curso aqui na cidade mesmo. Sendo a minha maior facilidade a Matemática, optei por prestar o vestibular para esse curso ao final de 2001, quando me formei, mas acabei não entrando. Como estava certa do que queria, fiquei estudando em casa com esse objetivo de cursar Matemática na UFSJ ao longo do ano e fui aprovada no vestibular de Matemática de 2002, para ingresso em 2003.

Essa foi a parte boa da história de eu ter voltado para São João del-Rei, pensando na questão social lá da Cohab, um conjunto habitacional muito humilde. A maioria das minhas

<sup>365</sup> Município da região metropolitana do estado de São Paulo.

<sup>366</sup> Também na região metropolitana de São Paulo, o município faz divisa com Osasco.

<sup>367</sup> Conjunto habitacional construído pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo. Esse modelo de moradia ficou conhecido por fornecer habitações populares a famílias da capital paulista e daquela região metropolitana.

<sup>368</sup> Escola Estadual Doutor Garcia de Lima. Localizada no bairro Fábricas, em São João del-Rei.



coleguinhas de infância, da quinta série, não conseguiu continuar os estudos porque não havia uma universidade próxima da casa delas. Apesar de o meu pai e a minha mãe não terem nível superior de ensino, eu tinha uma universidade próxima e tinha consciência disso, de poder aproveitar essa facilidade.

Apesar de ter escolhido Matemática, eu não tinha a pretensão de ser professora. Isso também eu achei bacana em relação à formação. Quando entrei, entrei pelo amor à matemática, por achá-la bonita, e também por gostar da lógica. Certa vez prestei concurso para a Cemig<sup>369</sup> e consegui acertar todas as questões da prova de lógica, mesmo não tendo a noção de que tinha facilidade com essa área. Não tinha maturidade para entender isso na época.

Nós começamos o curso instalados no *campus* Dom Bosco<sup>370</sup>. Funcionávamos junto com o curso de História, mas a gente não se misturava. Nós dividíamos um pavilhão, com formato em “L”. À medida que vestibulares iam acontecendo e os cursos foram aumentando, o espaço passou a não comportar todo mundo. A solução foi separar e a Matemática migrou para o *campus* Santo Antônio para ficar mais próxima das exatas, acredito. Nesse período, a Cida<sup>371</sup> ingressou na Comat<sup>372</sup> também.

No primeiro período do curso, eu estudei Geometria Plana com o professor Francinildo<sup>373</sup>, que hoje é meu colega de trabalho no Demat<sup>374</sup>, e foi um choque. Apesar de achar que tinha facilidade, como eu falei, olhando para a Matemática que estudei no Ensino Fundamental e Médio, quando ingressei no curso superior e estudei Geometria Plana, com todos aqueles axiomas, demonstrações, com a matemática se apresentando dissertativa, eu fiquei pensando que não iria conseguir. De início, bateu aquele desespero de calouro, que geralmente se tem. Também porque, no Ensino Fundamental e Médio – não sei se é assim ainda porque há alguns anos não tenho contato –, quando chegava na parte de Geometria, o professor ou pulava a matéria ou não dava tempo. Isso fez com que nunca tivesse estudado Geometria antes da graduação.

Para completar, sou da segunda turma do curso e nós conhecemos os alunos da primeira turma. Entre eles, ocorreram muitas reprovações e eles ficavam falando conosco que o curso de Matemática era “fatorial”, porque o aluno, no terceiro período, fazia matérias do segundo e do

---

<sup>369</sup> Companhia Energética de Minas Gerais.

<sup>370</sup> Um dos três *campi* da UFSJ na cidade de São João del-Rei. Os outros dois são: *campus* Santo Antônio, onde funciona a reitoria da universidade e, atualmente, o curso de Matemática, e Tancredo Neves.

<sup>371</sup> Aparecida Fátima de Resende Vicentini. Trabalha na coordenadoria do curso de Matemática desde 2004.

<sup>372</sup> Coordenadoria do curso de Matemática da UFSJ.

<sup>373</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ e ingressou na Funrei – precursora da UFSJ – em 1989.

<sup>374</sup> Departamento de Matemática e Estatística da UFSJ.

primeiro. Aquilo me deixou preocupada, principalmente porque eu pensava que, uma vez reprovada em Geometria Plana, por ser pré-requisito, não poderia cursar Geometria Espacial e tudo iria se transformando em uma bola de neve.

Na primeira prova de Geometria Plana fui mal – eu tinha frequentado as monitorias, estudado e, mesmo assim, fui mal. Pensei assim: “Nunca tinha ido mal numa prova de Matemática! Como aconteceu isso?”. Fiquei arrasada e pensei que não iria conseguir acompanhar com a facilidade que acreditava ter. Para a minha sorte, eu funcionava muito sob pressão. Continuei participando das monitorias e ia muito atrás do Francinildo, que explicava bem e era muito solícito.

Além disso, a Universidade entrou em greve logo no início do meu curso e esse momento serviu para eu me acalmar depois do susto inicial. Não cheguei a estudar durante a greve, mas aquele momento serviu para melhorar o meu psicológico. Após o susto, fiquei pensando que não iria mais ouvir os colegas veteranos que ficavam nos aterrorizando com muitas consequências da reprovação. Percebi que aquilo me fazia mal. Apeguei-me apenas à situação de não poder cursar Geometria Espacial caso não fosse aprovada.

Desse momento em diante eu estudei, estudei e estudei Geometria Plana. Quando aprendi a teoria e compreendi a forma dissertativa de responder às questões, comecei a achar tudo muito bonito e tomei gosto, até o ponto de os colegas começarem a tomar a mim e outras amigas como referência e tirar dúvidas. Praticamente tirei total na segunda e na terceira prova e fiquei craque em geometria. Vi que tinha facilidade para explicar, fiz a prova para monitoria e, no ano seguinte, me tornei monitora. Eu, que achava que essa matéria seria o meu terror, estava ensinando para os calouros do meu curso. Fui bem também em Geometria Espacial e percebi o gosto que tive pela Geometria.

No caso da Geometria Espacial, o professor também foi o Francinildo. Ele se destacou muito para mim porque, depois do choque inicial, ele mostrou outro estilo de Matemática. Essa forma de estudar que ele apresentou despertou em mim paixão pela Geometria por poder relacionar a parte teórica à geométrica.

Outra disciplina que me marcou também foi Álgebra Linear, com a Adélia<sup>375</sup>, que agora está no *campus* de Sete Lagoas da UFSJ<sup>376</sup>. Quando a gente conheceu a Adélia, ela era muito firme, muito rigorosa e isso me fez ter um embasamento algébrico muito bom para o mestrado. Ao final de cada prova dela, parecia que tudo o que fazíamos estava correto. Mas, devido ao

---

<sup>375</sup> Adélia Conceição Diniz foi professora do Demat da UFSJ até 2011 e, atualmente, é vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas da mesma instituição, na cidade de Sete Lagoas.

<sup>376</sup> O *campus* Sete Lagoas da UFSJ está localizado fora da sede da universidade, na cidade homônima ao *campus*.

rigor na correção, sempre apreciava algo cortado. Mesmo assim, consegui enxergar o lado bom disso também. Conforme ela cobrava mais, eu estudava mais. De um modo geral, avalio como muito boas as aulas da Adélia pelo rigor matemático, pelo preparo das aulas e pela cobrança nos exercícios. Positivo também era que se algum aluno fosse à sala dela, todas as dúvidas eram sanadas. Isso fez meu embasamento de Álgebra ser muito bom. Hoje, com alguma bagagem matemática, enxergo que, apesar de eu ser do primeiro currículo de uma licenciatura, com a Adélia tivemos Álgebra no nível de bacharelado.

Nós corríamos atrás, mas muitos foram ficando pelo caminho porque não conseguiram acompanhar, talvez até pela realidade de cada um. No meu caso, apesar de ser de família muito humilde, reconheço que tive facilidades, pois meu pai me possibilitou não trabalhar durante o Ensino Médio e o Ensino Superior para poder me dedicar. Com esse foco total no curso, passei a frequentar a biblioteca e me juntei a um grupo de meninas da Matemática que estudavam ali também. Ajudávamos umas às outras nas listas de exercícios.

A biblioteca está no mesmo lugar da minha época ainda. Não mudou. Lá havia muito ruído, as pessoas conversavam muito. Então esse nosso grupo estudava também em outro lugar. Nós íamos para alguma sala de aula da Matemática – como o curso era noturno, à tarde as salas ficavam liberadas – e estudávamos por horas. Acontecia de irmos também para as salas individuais na biblioteca, mas em raros momentos.

Outra professora que me marcou muito no início foi a Viviane Almada<sup>377</sup>, também minha colega de trabalho atualmente. Foi minha professora de Geometria Analítica. Apesar de ela ser da área de Educação Matemática, na época da minha graduação não a enxerguei, à primeira vista, como pertencente a essa área. Para mim ela era uma professora com uma ótima didática e que abria as contas no quadro. Ela mostrava interesse por nós. Quem ficava no final da aula para tirar dúvidas, ela, pacientemente, atendia e esclarecia tudo no quadro. Enquanto eu era aluna, ela foi a minha inspiração na parte didática. Nenhuma pergunta fazia a Viviane ficar brava. Apesar de ter certa facilidade e não precisar perguntar tanto, percebia que ela dava atenção e não se alterava para responder a todas as perguntas, por mais que parecessem óbvias, do tipo “um mais um é dois por quê?”. Isso foi algo que tomei para mim, que gosto e tento praticar como professora.

Posteriormente eu tive aula com a Viviane nas disciplinas da área de Didática mesmo, mas, como não sou da Educação, claro que gostei mais da parte de Geometria Analítica. Ainda

---

<sup>377</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2004.

assim, foi uma disciplina muito boa porque mostrou que nós, enquanto professores, temos que analisar questões sociais e que não podemos tratar todo mundo do mesmo jeito.

Em 2003, pouca gente tinha computador em casa. Uma disciplina que nos ajudou muito com isso foi Introdução à Informática, pois proporcionava a nós acesso e ensinava como usar os recursos tecnológicos. Por mais que pareça um absurdo atualmente, na graduação, pela primeira vez na vida, tive um e-mail, pois o Claret<sup>378</sup> ensinou como criar um. Isso me faz ficar pensando nos dias de hoje e nos alunos, que têm de ingressar na UFSJ sabendo como acessar o portal da universidade. Eu, por exemplo, nem computador tinha em casa na época da faculdade. Mal tive aquele curso básico de computador para aprender Windows, Word e Excel.

Outra parte interessante do curso foi o Estágio Supervisionado, cujos relatórios ainda eram feitos à mão naquela época. Eu pedi a uma professora que lecionou Matemática para mim na oitava série para ser minha orientadora na escola. Ela dava aulas de Ciências e de Matemática e era uma professora muito alegre, espontânea – isso também contribuiu para meu amor à Matemática. Quando fiz o pedido, como ela me conhecia, ficou feliz, lisonjeada, por eu ter seguido os passos dela. Na época, mais que um estágio, ela proporcionou uma boa experiência, deixando que eu participasse das aulas efetivamente. Eu não ficava sentadinha no estágio, assistindo a aula dela. Tinha carta branca para tirar dúvidas dos alunos dentro da sala.

A escola onde fiz o estágio fica localizada no bairro São Geraldo, um local um pouco mais humilde. Não lembro se essa foi a época daquela progressão continuada<sup>379</sup>, mas, na quinta série, chegavam alguns alunos que só sabiam contar no dedo, mas tinham vergonha de fazer isso. Então eu pegava tampinhas e dizia que eles poderiam utilizá-las. Na época, também, a gente fez Olimpíada de Matemática<sup>380</sup>, nessa mesma escola. Selecionamos os poucos alunos que tinham facilidade com a Matemática e tentamos trabalhar com eles. Hoje, conheço algumas alunas daquele período que fizeram Cefet<sup>381</sup> e fiquei feliz em saber disso. Elas também foram exceção à regra, assim como eu.

Após o primeiro semestre, além das disciplinas, comecei a participar de outras atividades. O Francinildo e a Viviane coordenavam o projeto “Universidade na Escola, Escola na Universidade: a Matemática em foco”, do qual acho que fui a primeira bolsista. Assim que

---

<sup>378</sup> Marco Antônio Claret de Castro foi professor do Demat da UFSJ. Ingressou no departamento em 1987 e se aposentou em 2019.

<sup>379</sup> Estratégia educacional que objetiva organizar o ensino de modo que a aprendizagem ocorra em blocos contínuos com a finalidade de diminuir altas taxas de repetência e, conseqüentemente, o atraso e a evasão escolar.

<sup>380</sup> Olimpíada Regional de Matemática. Projeto de extensão coordenado pelo professor Francinildo Nobre Ferreira, destinado a alunos atendidos pelas escolas da rede pública de São João del-Rei e região. Nele, os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio faziam provas de Matemática e os mais bem colocados recebiam premiações pelo desempenho. O projeto foi descontinuado em 2011.

<sup>381</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

o projeto começou, o Francinildo me fez o convite para fazer parte da equipe, devido a eu ter me destacado em Geometria Plana e mostrado esforço ao longo da disciplina. Eu trabalhava diretamente com a Viviane, que era minha orientadora e era, ao mesmo tempo e de certa forma, orientada pelo Francinildo, pois estava começando na UFSJ.

Nesse projeto, meu papel principal era pesquisar jogos matemáticos para tentar ensinar Matemática de forma mais lúdica. Para cumprir minha função, pesquisava na internet e, a partir da minha pesquisa, criei uma apostila. Gravava tudo em disquete e mostrava para o Francinildo. Havia um computador – a princípio exclusivo para o meu uso – no laboratório de Matemática onde, graças ao curso que eu tinha, sabia mexer. Era daqueles computadores brancos, estilo caixote. Como era comum não se ter computador em casa, às vezes outras pessoas usavam o computador, que pegava vírus. Já aconteceu de eles impedirem o computador de funcionar e minha apresentação ao orientador não abrir.

Na época, achei muitos jogos disponíveis, livros, muito material bacana. A apostila foi criada e a Viviane me convidou para apresentá-la para professores do Ensino Básico da cidade. Mais especificamente, pediu para ser um minicurso de Geometria a fim de tentar instigar os professores do Ensino Fundamental e Médio, justamente pelo senso comum de não dar importância à Geometria na escola. Eu fiquei com muita vergonha por ser tão nova e estar ensinando para professores. O que mais me chamou a atenção foi, no dia do curso, ter visto os professores conversando como se fossem alunos de quinta série, como se eu não estivesse no local. A Viviane, que estava junto no dia, deu uma bronca gigante nos docentes e eu ali, toda acuada pela falta de idade e experiência. Depois da chamada de atenção, o curso fluiu.

Dentro do mesmo projeto, demos também cursos sobre calculadora e sobre origami. Todos para professores do Ensino Básico.

No mais, consigo citar vários professores que me deram aula e as disciplinas que lecionaram. As álgebras I e II e Tópicos Especiais foram com professores substitutos; Cálculo II fiz com a Luciane<sup>382</sup>, que hoje é professora efetiva aqui do Demat, mas, na época, era substituta; a parte de Análise e Equações Diferenciais Ordinárias, fiz com o Ronaldo<sup>383</sup>; Estruturas Algébricas I e II foi com a Adélia novamente e ela continuou com o mesmo rigor. Percebo que esse formalismo todo, hoje em dia, talvez não fosse possível, mas achei fundamental para conseguir fazer o aprofundamento na Matemática Pura; tivemos Física I e II

---

<sup>382</sup> Luciane Teixeira Passos Giarola é professora efetiva do Demat da UFSJ desde 2009. Antes, atuou como professora substituta da instituição entre 2004 e 2006.

<sup>383</sup> Ronaldo Ribeiro Alves é professor do Demat da UFSJ desde 2004.

com o professor Raposo<sup>384</sup>, do DCNAT; e História da Matemática foi com o Toledo<sup>385</sup>, que me deu, também, Álgebra III.

Do ponto de vista do conteúdo, como tive aquele susto inicial da Geometria Plana, dediquei-me tanto ao curso que, quando chegou o sétimo período, já havia criado o meu perfil e nutrido amor pela Matemática. O último ano – sétimo e o oitavo períodos – foi pesado, sim, mas porque nós já estávamos cansados e queríamos nos formar. Por isso, dava até um certo medo de não sermos aprovados nas disciplinas. E no curso de Matemática é bem assim.

É muito comum conversarmos com pessoas de outras graduações da universidade que dizem ter tirado total nas provas ou nas disciplinas, como se fosse a coisa mais simples do mundo. No nosso caso, uma nota seis era suficiente para nos deixar felizes. No começo, foi um choque quando tirei nota baixa em Geometria Plana, mas, depois, percebi que, no Ensino Superior, isso era normal assim. De início, não tinha a pretensão de cursar mestrado e doutorado. Pus na minha cabeça que não iria ser reprovada, para não ficar agarrada no fluxograma – como eu era da segunda turma, caso não passasse, teria que esperar um ano para fazer de novo as disciplinas – e não fui reprovada. Fiquei na peneira. Quando percebi, já no último período, restávamos eu e mais três meninas em situação regular, as quatro que estudavam juntas.

Infelizmente, durante a graduação, não sabia a importância da Iniciação Científica e a bagagem matemática que ela poderia trazer para o futuro. Fui bolsista por três anos do projeto do Francinildo, fui monitora, mas não fiz Iniciação Científica até a reta final. O Ronaldo Ribeiro chegou a me convidar para fazer um projeto de iniciação em Análise, mas escolhi a extensão pela bolsa, que, embora pequena, existia. Senti falta de os professores conversarem conosco sobre pesquisa. Alguns discentes foram atrás e, sabendo dessa importância, fizeram Iniciação Científica. No finalzinho, já amadurecida, percebi a importância e perguntei ao Ronaldo se aquele convite do começo ainda estava valendo. Ele disse que ainda havia tempo e a gente fez um estudo sobre Introdução à Análise. Fiz um período, sem bolsa, porque fui atrás.

Como graduanda, não tive contato com as pesquisas dos professores. Sabia, sim, que existiam áreas, que a Viviane era de Educação Matemática e que tinha acabado de chegar na universidade com mestrado. Não julgo mal essa fase do curso, até porque nós éramos a segunda turma e, para os professores, isso representava um início também. A licenciatura em Matemática foi o primeiro curso aos cuidados dos professores do Demat.

---

<sup>384</sup> Marco Túlio Raposo foi professor do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT) da UFSJ e se aposentou em 2012.

<sup>385</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

Em relação aos meus colegas estudantes, nossa turma foi a segunda. Fiz parte de uma turma muito bacana, que se ajudava muito. Mais particularmente aquele grupo menor que mencionei descobriu algumas afinidades. Mas tinha também o pessoal com mais dificuldade e que se sentava no fundo da sala. Eles perguntavam para nós, que tínhamos mais facilidade, a gente ajudava e não havia aquela rixa que, na Matemática, algumas pessoas comentam. Depois de ir fazer pós-graduação e conhecer pessoas de diversos lugares sempre, ouço que acontecia uma certa competição dentro dos cursos. Mas, com a nossa turma, isso não aconteceu. A gente se ajudava, fazia tudo junto, mesmo! Era bem legal.

Poucos eram da cidade de São João del-Rei – uns dez por cento. Algo que falavam muito para mim durante o Ensino Médio era que o pessoal da cidade não tentava ingressar na UFSJ. Como vim para cá com onze anos, considero que sou de São João del-Rei e percebi que, de fato, as pessoas não tentavam.

Ao contrário, da região havia muita gente por aqui. De Barbacena<sup>386</sup> – uma das minhas três amigas mais próximas, a Daiany<sup>387</sup>, era de lá – vinha ônibus grande. Metade da turma era de Barbacena. Além de Barbacena, vinham alunos de outras cidades da região também, como Conselheiro Lafaiete – caso da Neila<sup>388</sup>, outra amiga mais próxima –, e, dos alunos ingressantes em 2003, uns três eram professores de outras disciplinas e resolveram cursar Matemática. Destaco a Gorete, que era professora de Química e hoje se destaca na Obmep<sup>389</sup>, em Resende Costa.

Além de mim, alguns alunos deram continuidade aos estudos em nível de mestrado após a conclusão do curso. Lembro da Neila, da Daiany e do Tiago Perdigão<sup>390</sup>. Eu ouvi dizer que a nossa segunda turma foi diferenciada, em relação à primeira. Na deles, muitos alunos decidiram não continuar os estudos. Já da segunda turma saíram mais pessoas.

Fazendo uma reflexão sobre o curso como aluna, ele foi muito bom. Eu gostei muito, como falei, apesar do medo comum entre os calouros que sentia inicialmente. Tive um embasamento teórico bom também, principalmente na parte de Álgebra, e grande parte do rigor matemático é devido à Adélia. Por exemplo, quando estudei Álgebra Avançada no mestrado, parecia que eu estava revisando a matéria. Pode ser que quem pretendia dar aulas no Ensino Fundamental falasse “para que eu preciso disso na vida?” – aquela pergunta que aluno faz.

---

<sup>386</sup> Município mineira da região Campo das Vertentes, localizado a, aproximadamente, 170 Km da capital do estado e a 60 km de São João del-Rei.

<sup>387</sup> Daiany Darley Moreira. Concluiu a licenciatura em Matemática da UFSJ em 2006.

<sup>388</sup> Neila Mara Gomes de Oliveira concluiu a licenciatura em Matemática da UFSJ em 2006.

<sup>389</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

<sup>390</sup> Tiago Rodrigo Perdigão. Concluiu a licenciatura em Matemática da UFSJ em 2007.

Mas, para mim, me proporcionou criar amor pela Matemática e me fazer entender que eu tinha facilidade. Quando cheguei ao mestrado, as pessoas ficavam falando: “mas você não tem bacharelado?” Por um bom tempo não entendia a pergunta. Eu acho que isso mostra que eu saí do curso com uma bagagem matemática.

Quanto à minha trajetória pessoal, após a graduação, fiz o mestrado na UFV<sup>391</sup> e, depois disso, ingressei no doutorado da UFMG<sup>392</sup>. Durante o doutorado, fui aprovada no concurso da UFSJ e cheguei aqui lecionando na Ciência da Computação e na Física. Custei para me infiltrar no curso de Matemática, devido aos critérios de preferência de escolha. No início, algumas disciplinas eram de seis créditos e a frequência das aulas era de três vezes na semana. Por isso, passei a lecionar matérias de dois créditos. Assim, podia conciliar trabalho e estudo, já que ficava metade da semana em Belo Horizonte – eu não consegui afastamento logo de início. Por esse motivo também, não escolhia disciplinas em cursos noturnos.

Isso me prejudicou um pouco no início. A forma de o professor ter preferência na escolha era já ter lecionado a disciplina. Como eu não tinha lecionado nada na Matemática, nunca sobrava nada para mim. Depois do doutorado, quis ter uma experiência no curso, mas eu sempre perdia pelas preferências. Somente agora eu consegui. Junto com o ensino remoto, foi criado o bacharelado, aumentaram as disciplinas e isso está dando oportunidade para todo mundo conseguir lecionar na Matemática.

Como professora, ainda tenho pouca percepção do curso, por ter lecionado poucas disciplinas. Após ficar o meu último ano de doutorado afastada, ao retornar, lecionei Pré-cálculo para uma turma do curso. A ementa era, basicamente, funções, e percebi um nível de dificuldade muito grande, apesar de não saber precisar o motivo. Provavelmente era uma turma que já tinha dificuldade – foi uma disciplina especial<sup>393</sup>, mas fiquei, na época, um pouco assustada com a fala dos alunos. Falavam coisas do tipo “Eu não sei o que é uma função modular”, sendo que tinham feito a mesma disciplina antes, já que estavam em uma especial.

Percebi uma diferença grande em correr atrás do conteúdo. Na nossa época, nós nos preocupávamos mais. O que eu percebi dos alunos de hoje é que querem que o professor dê o negócio “mastigado”. Falar que não viram é uma transferência de responsabilidade. Eles não se responsabilizam por não saberem! A mentalidade poderia ser do tipo “se eu não sei, vou correr atrás”, mas eles não sabem e mantêm. Como em todo caso, não dá para generalizar em

---

<sup>391</sup> Universidade Federal de Viçosa.

<sup>392</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>393</sup> Modalidade de disciplina ofertada em caráter especial e fora do horário regular. Geralmente esse tipo de disciplina é proposta a partir de necessidades específicas e pontuais dos alunos.



relação às turmas anteriores. O que percebi desses alunos de hoje é que alguns entram na graduação devido a uma mudança no critério de seleção. Antigamente a gente fazia vestibular para o que gostava. Eu fiz Matemática porque gosto de matemática. Na hora da inscrição a gente ia nas opções e já escolhia o que queria no vestibular. Agora, não. O que tem acontecido são algumas pessoas, que não gostam de matemática, ingressarem no curso porque foi o que sobrou. Chega a ser preocupante nessa parte. Tenho colegas da cidade que comentam que se encaixaram nesse ou naquele curso. Não é o que a pessoa realmente gostaria de estudar ou o que realmente tem afinidade.

De um modo geral, o que pude perceber é que, hoje em dia, o curso está muito mais embasado. Eu tive contato com os alunos do curso, que já sabem sobre a existência da Iniciação Científica, correm atrás de um projeto e participam. Hoje há uma demanda maior de matemáticos ou de educadores matemáticos. Houve uma melhora significativa também porque os professores se qualificaram. Viviane foi para o doutorado, Flávia<sup>394</sup>, que não foi minha professora, saiu depois para o doutorado também. Os professores amadureceram.

Participando agora do ensino remoto, pude ter contato novamente com o curso de Matemática e observei que o fluxograma mudou muito e para melhor. Para os alunos que têm ingressado, acho fundamental a mudança no percurso de formação que aconteceu. Por exemplo, agora há as disciplinas de Pré-cálculo 1, Pré-cálculo 2 e bastante matemática na tentativa de não causar o susto que tive com a Geometria Plana. Se não me engano, essa disciplina nem é mais do primeiro período do curso. Isso ajuda para que a pessoa vá caminhando e adquirindo maturidade matemática para conseguir acompanhar o curso. No fim, felizmente, ficam os que realmente têm afinidade, os que realmente gostam.

Pelo que sei da história da UFSJ, antes ela era Funrei<sup>395</sup> e já contava com cursos de licenciatura – Letras daqui era referência nacional. A Funrei já tinha uma força grande na cidade, desde o tempo em que era uma escola de padres. Então, para ter o curso de Matemática faltava pouco.

Não sei a história completa, então vou falar o que soube, parcialmente. Na época da criação da universidade, o Aécio<sup>396</sup> foi quem ajudou nisso. Acho que o fato de ele ter uma ligação forte com São João del-Rei e a história do Tancredo<sup>397</sup> influenciaram. São duas coisas,

---

<sup>394</sup> Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora do Demat da UFSJ desde 2009.

<sup>395</sup> Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei.

<sup>396</sup> Aécio Neves da Cunha. Neto do sanjoanense Tancredo Neves, foi presidente da Câmara dos Deputados do Brasil no biênio 2001-2002.

<sup>397</sup> Tancredo de Almeida Neves. Eleito presidente do Brasil em 1985, após a reabertura democrática do país, não chegou a ser empossado no cargo, pois faleceu antes disso, em 21 de abril daquele ano.

portanto: não haveria uma universidade sem o Aécio e, por sua vez, o Aécio não conseguiria criar uma universidade, se não houvesse uma faculdade antes, que era a Funrei. Uniu o útil ao agradável.

Como nativa, entre aspas – sou criada aqui desde a quinta série –, o que percebo são as pessoas não se envolvendo com a Universidade. Os cidadãos daqui não gostam muito, porque veem alguns alunos de fora que deterioram o patrimônio local e acham que eles fazem mais mal do que bem.

Teve a história do anjo, que exemplifica muito bem isso. Um aluno da Universidade subiu em uma escultura de um anjo, na Igreja do Carmo<sup>398</sup>, quebrou a peça e caiu lá de cima. Alguns alunos *pixaram* a cidade inteira. Falando da posição de sanjoanense, alguns não gostam por esse motivo. Outra coisa que incomoda os moradores também são as festas universitárias e o som alto.

Por outro lado, como nativa também, tive uma oportunidade morando aqui. Meu pai e minha mãe são de São João del-Rei e, se eu não volto para cá, eu não teria oportunidade de estudar em uma universidade. Meu pai não teria dinheiro e, na época, não existia Prouni<sup>399</sup>. Não seria quem sou hoje, nem seria doutora em Matemática. Nesse sentido, consigo enxergar os dois lados da moeda – o do povo que não estudou na Universidade e enxerga o lado ruim e o dos estudantes que não teriam a oportunidade de seguir a vida acadêmica se não houvesse a instituição na própria cidade.

Sou muito grata por ter tido uma universidade à disposição nessa cidade. No pouco tempo que pude lecionar na Educação Básica da cidade, procurava frisar para os alunos, quando via algum com gosto pela Matemática, que havia a possibilidade de ingresso na universidade – a maioria dos professores sequer faz isso. Na verdade, muitos desencorajam quando dizemos que escolhemos ser professores. Comigo mesma, nessa experiência dando aula na Educação Básica, lecionei na mesma escola em que me formei. Os professores eram quase os mesmos e, quando cheguei ao colégio falavam assim: “corre! Não fica. Sai o quanto antes!”

Eu fiquei meio chocada, congelada, no sentido de não saber o que pensar. Fiquei triste, por um lado, por ver aquele professor que era uma inspiração para mim se sentir totalmente frustrado. E por que isso? Porque o perfil do aluno também mudou. Na minha época, até o terceiro ano, a gente respeitava o professor e nunca iríamos questionar a conduta dele em sala

---

<sup>398</sup> Igreja de Nossa Senhora do Carmo. De estilo predominantemente barroco, é uma das igrejas mais antigas da cidade de São João del-Rei, fundada em 1732.

<sup>399</sup> Programa Universidade para Todos. Programa gerido pelo Ministério da Educação que se destina a oferecer bolsas de estudo, integrais ou parciais, a estudantes de instituições de Ensino Superior particulares.

de aula. Hoje, os alunos questionam sua postura, tem uma inversão de valores aí. Até aqui na Universidade acontece essa inversão. Nós, docentes, temos que dar tudo pronto para o aluno e não ele precisar mostrar serviço.

Depois dessa desmotivação dos meus antigos professores, aconteceu de eu entrar como professora substituta na UFSJ. Eu posso não ter tido instrução da família, mas tive instrução da vida. Ela foi me levando para o caminho certo. Antes, conversei com alguns professores do Demat, que me encorajaram a prestar o concurso e eu resolvi fazer a prova de professor substituto; na época, o salário era muito ruim. Fiz sem peso na consciência, tranquila, pensando que não ia conseguir, porque havia pessoas com mestrado tentando a prova. Caiu o quê? Álgebra! Nesse momento eu dei a aula tranquila.

Eles elogiaram bastante e o resultado foi que havia passado. Eu fiquei incrédula, dada a minha falta de maturidade. Na época, não tinha a percepção de hoje, da facilidade que tenho. Sem falsa modéstia, mas é porque é diferenciado. Perceber que passou por toda a peneira de seleção faz a gente acreditar mais em nós mesmos e, na época, não pensava muito sobre isso.

Quando comecei a lecionar no Ensino Superior, vi o quanto eu gostava daquilo. Como professora da Educação Básica, achei que gostaria e que não iria ficar frustrada por ganhar pouco. Mesmo depois dos conselhos dos professores horrorizados – “foge daqui”, gostei de dar aula no Ensino Médio e me enxerguei como professora daquela modalidade. Mas quando eu fui dar aula no Ensino Superior, vi que gostava mesmo era de dar aula para adultos. Foi aí que pensei em fazer mestrado. Acho que o meu anjo da guarda foi mostrando o caminho para mim, apesar de não ter tido a instrução de alguém.

Eu, inclusive, cheguei a ser aprovada no concurso de São João del-Rei, da Prefeitura. Fiquei em sétimo lugar, mas foram me chamar alguns anos depois da realização. Nesses anos depois, eu já estava no mestrado, em Viçosa, e minha mãe questionou se eu não preferia a estabilidade de ser concursada pela Prefeitura a ter que lutar mais. Eu insisti com minha mãe que queria lecionar no nível superior e acreditei em mim. Naquela época, eu já acreditava mais em mim e expliquei isso para minha mãe. Como falei, não julgo minha mãe, porque ela não iria entender a diferença. Mas hoje ela já entende isso e se deslumbra com o fato de eu ter conseguido voltar para São João del-Rei. Voltei para a cidade dos meus pais para dar aula e minha mãe explodiu de alegria.

Voltando ao perfil de professora, como docente, aprendi a nunca dizer para o aluno que ele não irá conseguir – aquela história de período fatorial que me falaram quando eu era graduanda. As meninas que estão dando aula na Engenharia, de Cálculo 1, comentam que os coordenadores falam com os alunos: “passa em Cálculo 1 porque, se você não passar, vai

agarrar tudo”. Nem todo mundo funciona sob pressão, como aconteceu comigo na época. Algumas pessoas criam um certo bloqueio. Então eu tento sempre falar assim: “calma. Não foi bem na primeira prova, tem a sub<sup>400</sup>”. Eu tento estimular meus alunos a não desistirem. Mas também não sou a favor de aprovação automática. Esse negócio de dar ponto para o aluno passar em Cálculo porque ele não usará aquilo na vida, acho que vai usar na vida pelo menos para passar na graduação. Então tem que manter o nível.

---

<sup>400</sup> Termo atribuído à avaliação substitutiva que o docente tem de aplicar ao final de cada semestre. A nota alcançada nessa avaliação substitui a menor nota do aluno nas avaliações regulares aplicadas ao longo do semestre.

## Textualização da entrevista com a egressa Neila Mara Gomes de Oliveira

Data da entrevista: 16/02/2021



*Neila foi uma das estudantes que, como muitos outros da UFSJ, saíam de suas residências, em outra cidade, e viajavam alguns quilômetros para assistirem aulas na Universidade. Depois, faziam o caminho inverso. Essa rotina se repetia todos os dias da semana.*

*Na UFSJ, integrou a segunda turma da licenciatura e, após a conclusão do curso, cursou o doutorado em Matemática e tornou-se professora do Departamento de Matemática da PUC Minas.*

*Entrevistador e entrevistada se conheceram no ano de 2009. Além disso, o nome da ex-aluno foi sugerido outras vezes para conceder a entrevista, motivo pelo qual solicitamos uma conversa, ocorrida de forma online. A Carta de Cessão e a textualização foram enviadas em fevereiro de 2022. Esta última segue abaixo.*

\* \* \*

Eu sou natural de Miguel Burnier, que é um distrito de Ouro Preto, aqui em Minas Gerais. A minha formação de ensino básico, da primeira à quarta série da época, foi feita na Escola Estadual Monsenhor Rafael, lá no distrito Miguel Burnier. Quando minha família se mudou para Conselheiro Lafaiete, a quinta série eu cursei em uma escola estadual também, e depois eu migrei para uma escola municipal, onde cursei o restante do Ensino Fundamental. O Ensino Médio, de 2000 a 2002, foi, novamente, em uma escola estadual, naquela época de transição em que as escolas municipais assumiram o Ensino Fundamental e as estaduais, o Ensino Médio. O último ano do Ensino Básico eu conciliei com um cursinho particular. Até então, não tinha muito bem definido qual seria o curso de graduação que gostaria de cursar, mas, por influência de um ótimo professor de Matemática que tive no cursinho, chamado Duílio, despertou essa vontade de aprofundar um pouco mais na Matemática para exercer a docência. Ele foi um pouco responsável, apesar da afinidade que sempre tive com a Matemática. Sempre foi muito tranquilo para mim entender o que, para grande maioria das pessoas, é difícil. O gostar da matéria é de sempre, mas essa decisão foi tomada com influência desse professor.

Prestei o vestibular, no final de 2002, fui aprovada e ingressei em 22 de abril de 2003, após um período de greve bastante duradoura que a UFSJ enfrentou. A partir desse momento, fiz os quatro anos de graduação na UFSJ, de 2003 a 2006. Não houve acréscimo de tempo. Após o fim da graduação, fui aprovada para fazer um curso de verão na Unesp<sup>401</sup> de São José

<sup>401</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

do Rio Preto, especificamente no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da instituição. O curso de verão, em janeiro, fevereiro e início de março, era, na verdade, um processo seletivo para ingressar no mestrado. Dependendo da nota nesse curso de versão, o aluno era aprovado no mestrado. Graças a Deus foi o que aconteceu e, no início de 2007, eu já emendei o final da graduação com o curso de verão e o início do mestrado.

Durante o mestrado, trabalhei na área de Topologia Algébrica, um pouco mais especificamente sobre Sequências Espectrais, sob a orientação da professora Ermínia<sup>402</sup>, que é lá da Unesp de Rio Preto - algo também que já ficou um pouquinho para trás, pois quando eu cheguei ao doutorado mudei de área. Eu defendi em janeiro de 2009 e, logo depois, com a vontade de voltar para Minas Gerais, optei por fazer somente uma tentativa de cursar o doutorado na UFMG<sup>403</sup> e fui aprovada para cursar o doutorado sob a orientação do professor Dan<sup>404</sup>, na área de Geometria Algébrica clássica.

O doutorado, para mim, já foi bem mais complicado, porque tive muitas dificuldades de adaptação com a instituição. De certa forma, a universidade do interior tem um acolhimento que a universidade da capital não tem. Na verdade, esse foi um ponto muito delicado, psicologicamente, para eu lidar. Foi bastante difícil entender que o universo onde eu estava era diferente daquele ao que estava habituada. Esse processo de adaptação me custou bastante, e os anos de 2009, 2010 e 2011 foram, praticamente, só cursando disciplinas e me adaptando. Lembro-me também do exame de qualificação, que era uma prova oral bastante difícil. Para completar, no final de 2011 a gente percebeu que o tema de doutorado que a gente tinha escolhido para trabalhar, na verdade não funcionava, e em 2012, que já seria o último ano de doutorado, tive que recomeçar com a minha bolsa chegando ao fim - a única coisa que não mudou foi a base teórica.

Com isso, tive que começar a trabalhar como professora substituta na PUC<sup>405</sup>. Eu fiz um processo seletivo no início de 2013 e ingressei, conciliando o casamento, que também aconteceu no ano de 2013, o doutorado, o trabalho e, em julho daquele ano, eu engravidei da minha primeira filha - mais uma novidade no percurso. Por fim, consegui defender o doutorado seis anos depois, em maio de 2015, nessa área mesmo de Geometria Algébrica clássica. No meio desse processo, meu pai faleceu também, então o período do doutorado foi o momento de mais dificuldade. Até o mestrado, tudo foi acontecendo dentro do prazo do jeito correto, ao

---

<sup>402</sup> Ermínia de Lourdes Campello Fanti, professora do Departamento de Matemática da Unesp de Rio Preto.

<sup>403</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>404</sup> Dan Avritzer, professor do Departamento de Matemática da UFMG.

<sup>405</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

contrário do doutorado, em que tive essas dificuldades. Em 2014, eu fiz concurso e me tornei professora efetiva da PUC.

Esse foi o processo desde o ciclo básico até o doutorado. Desde que finalizei o doutorado, eu me encontro num processo de afastamento temporário da pesquisa. Tem um artigo que até hoje não saiu - acho que o Dan até se aposentou no meio dessa pandemia - e estou aqui na PUC dando aula, praticamente apenas lecionando. Apenas entre aspas, pois não é algo fácil de fazer.

Minha atuação como docente ocorreu exclusivamente no ensino superior até hoje, exceto na fase do Estágio Supervisionado, em que tive algumas experiências em Ensino Fundamental e Médio. A atuação docente, de fato, iniciou-se ainda no doutorado, quando a gente também faz o estágio supervisionado, assumindo turmas de alguns cursos. Essa foi a primeira vez que lecionei. Assumi uma turma já sendo responsável por elaboração de prova e todos os atributos docentes. Logo, como docente, já iniciei no Ensino Superior e não tenho outra experiência na Educação Básica, a não ser a de estágio.

Eu sempre digo que ainda não consegui a chance de lecionar para o curso de Matemática. É algo que dá vontade por eu ter uma formação bastante específica, desde a graduação, passando pelo mestrado, até o doutorado, mas eu sempre trabalhei com as engenharias. A PUC tem o curso de Matemática, que é vespertino, mas, geralmente, eu não assumo aulas à tarde. Então, ainda não lecionei na Matemática. Eu trabalhei na Administração, em várias Engenharias, Sistemas de Informação, enfim, quase todas os cursos que têm Matemática no ciclo básico. Lecionei disciplinas de Cálculo e Álgebra.

Minha trajetória rumo ao curso de Matemática da UFSJ demorou cerca de dois ou três meses de cursinho que disse ter feito concomitantemente ao terceiro ano. Logo no começo, decidi que iria focar num vestibular para Matemática. Quando eu me senti convicta de cursar Matemática, o meu professor do cursinho, que me inspirou, conversou comigo. Quase todo docente, infelizmente, em decorrência de vários fatores, tem uma visão de que a profissão de professor não é uma boa profissão em geral. As pessoas entendem que, se alguém tem potencial, deve seguir outro caminho. Comigo teve esse processo, mas eu estava muito decidida sobre o que eu gostaria. Quando ele percebeu que eu não mudaria de ideia, foi me dando dicas: “Tem que focar em tal coisa”, “Tal conteúdo é importante”. E como era muito prazeroso, eu pegava os exercícios mais avançados bem por gosto.

A partir do momento em que decidi, comecei a estudar muito Física, porque eu sentia que precisava. O vestibular tinha dois dias de prova, sendo que, no primeiro dia era sobre tudo e no segundo dia, fazíamos as provas específicas e Física era uma delas. Então pensei que, se

quisesse ser aprovada no curso de Matemática, teria que aprender Física. Na época, o vestibular acho que não era muito concorrido, até porque era a segunda oferta - já tinha tido uma primeira oferta no final de 2001. Se eu não me engano, foi algo em torno de três, quatro por vaga, na época que prestei o vestibular. De todo modo, eu não ficava muito focada na questão de quantos por vaga ou se era muito concorrido. No intuito de fazer a minha parte e estudar, eu pegava provas anteriores de vestibulares de outras instituições, uma vez que, na UFSJ, houve apenas um único concurso anterior ao meu, em 2001, em que havia seleção para Matemática.

Outro fator muito decisivo foi a instituição. Eu queria muito a UFSJ. Tentei outros vestibulares, na UFMG e UFV<sup>406</sup>, mas eu estava muito focada no vestibular da UFSJ porque, como Lafaiete era muito próximo, e na época lá havia um ônibus de estudantes que levava todo mundo e voltava todo dia. Ficar em casa era o que eu queria. Por isso, eu me concentrei bastante no vestibular da UFSJ, norteiei os meus estudos dessa forma. No final, como a concorrência não era muito grande e acho que fui relativamente bem nas provas de vestibular, acabou dando tudo certo logo na primeira tentativa.

Ninguém que vai cursar Matemática espera encontrar o que realmente há no curso. Naquela época, eu conhecia muito pouco do que era a Matemática, no sentido de um curso de graduação. Existem os exercícios que gostamos de fazer, mas existe, também, aquela base teórica que o curso oferecia - acho que até mais do que oferece atualmente. Eu não fui iludida em relação ao grau de dificuldade que todo mundo dizia ter um curso de Matemática - até meu professor do cursinho dizia que era um curso muito difícil. Mas, realmente, encontrei algo diferente daquilo que eu pensava. À medida que a gente foi aprofundando na teoria, percebi que aquela brincadeira de que matemático não faz conta tem um pouco de verdade. Quando a gente pega um caderno de um graduando de Matemática, a gente vê como é a situação. Foi bem nesse sentido também. Não imaginava que fosse tão profundo, digamos assim, como foi, mas sempre me surpreendeu positivamente.

A minha turma ingressou no Dom Bosco<sup>407</sup>, cursamos os quatro primeiros períodos e, depois, fomos para o Santo Antônio. Nós tivemos essa oportunidade de estudar nos dois *campi*. A estrutura que havia era a de um curso em implantação, em termos de laboratório, por exemplo, ou daquilo já disponível como ferramenta auxiliar. Mas não posso dizer que deixava a desejar, de forma alguma. Eu não senti por parte da minha graduação, encarando o mestrado e o

---

<sup>406</sup> Universidade Federal de Viçosa.

<sup>407</sup> O *Campus* Dom Bosco da UFSJ, juntamente com os *campi* Santo Antônio e CTAN, formam compõem a estrutura da UFSJ na cidade de São João del-Rei. A universidade tem outros três *campi* nas cidades de Divinópolis, Sete Lagoas e Ouro Branco.



doutorado, falta de nada que pudesse ter sido uma grande deficiência na formação em termos da estrutura. Na época de Dom Bosco, a gente compartilhava os laboratórios com os cursos de Física e Química, que já eram mais antigos e possuíam uma estrutura melhor, apesar de o DCNAT<sup>408</sup>, nessa época, estar em construção. Já existia o prédio, mas a estrutura estava migrando para lá. Tanto que no meu trote - na época a gente teve do pessoal do ônibus - informaram que a minha aula seria no DCNAT. Eu subi todo aquele morro e voltei. Como eu disse, percebia-se que era uma estrutura em implantação, por ser a segunda turma, mas não que causasse problemas para a gente.

No início, faltava, por exemplo, sala de estudos, algo mais específico para a gente - principalmente para quem vinha de outra cidade. Às vezes, tínhamos um horário vago, ou algo do tipo, e a gente ficava muito nos corredores. Havia algumas mesas espalhadas no corredor, mas nada muito específico. Na minha época não tínhamos um diretório acadêmico do curso. Estava tudo começando mesmo.

Já no Santo Antônio, eu senti que as coisas melhoraram muito, até porque a gente começou a entender o novo local do curso como um *campus* da exatas. Houve maior interação com o pessoal da Engenharia e tudo mais. E do laboratório, especificamente, eu me lembro muito bem que ficava localizado no terceiro andar do *campus* Santo Antônio. Eu utilizava muito esse laboratório no final da graduação porque ele tinha os sólidos geométricos feitos com arame. Não era uma época de computador - era difícil esse acesso, a gente não tinha computador em casa e nem recursos. Não havia Geogebra<sup>409</sup> para a gente digitar a equação e aparecer bonitinha. Na minha época, a gente ainda dependia muito de pegar a informação do livro e tentar visualizar. Por isso, eu me lembro muito desse laboratório, bastante mesmo. A gente pegava a chave na portaria do *campus* para acessar o lugar. Desde a nossa saída do Dom Bosco, toda essa estrutura, nesse sentido, melhorou bastante.

Eu guardo todos os materiais do curso até hoje na casa da minha mãe. Eu tenho aqui os cadernos e, na primeira capa, que era de plástico, está o horário escolar do semestre. Eu fiquei até um pouco emocionada quando você me enviou o fluxograma do curso. Eu devo dizer que me despertou uma memória afetiva muito boa. Foi bacana. É desse jeito. A paixão pela UFSJ é grande e somente quem passou por lá sabe. Nessa época que eu entrei, quase todas as disciplinas dos três primeiros períodos eram de aprofundamento de temas que a gente tinha no Ensino Médio. Na parte de geometria, tínhamos a Geometria Plana e Geometria Espacial. Outra

---

<sup>408</sup> Departamento de Ciências Naturais da UFSJ.

<sup>409</sup> O Geogebra é um software gratuito de Matemática que combina elementos da geometria e da álgebra em uma única área de trabalho.

disciplina do início, que eu gostei e que trouxe muitas novidades, foi Álgebra I. As novidades foram, especialmente, devido à parte de Lógica e por mostrar a estrutura da Matemática. As disciplinas de Álgebra I e II foram lecionadas por professores substitutos. Do professor de Álgebra I eu me lembro bem, porque depois me encontrei com ele em um congresso, quando eu estava estudando na Unesp. Ele estava fazendo doutorado na USP<sup>410</sup> de São Carlos. Junto a essas, a gente tinha, também, as disciplinas de Informática e Desenho Geométrico. Foi muito bacana fazer Desenho Geométrico com o professor Toledo<sup>411</sup>, pois, na época, lembro que tinha o *Cabri Géomètre*, que era o software de geometria que a gente utilizava. Ele dava as aulas teóricas no computador e era muito interessante. Foi um curso muito bem dado e eu lembro de tirar muito proveito, apesar do conteúdo mais simples.

Nesses três primeiros períodos, a gente estudou também a parte de Lei de Diretrizes e Bases<sup>412</sup>. Todo período tinha disciplinas com foco na Educação também, visando, claro, a formação do licenciado. Especialmente no segundo período, cursamos Organização da Educação Brasileira, que foi muito difícil para mim por causa da memorização das leis educacionais, mas, ao mesmo tempo, muito interessante. Depois, vieram as disciplinas de Psicologia da Educação, cujos temas trazidos pelo professor para a gente debater em sala eram muito interessantes. Era uma disciplina bem diferente do esquema “cuspe e giz” a que a gente vai se habituando. Naquela época, não tinha muito como fazer diferente do quadro para a Matemática, era bem raro e a gente teve bem essa formação que é a que eu carrego comigo ainda hoje. Eu tenho extrema dificuldade, por exemplo, de dar aula de Cálculo pensando em slide.

No terceiro período, a gente teve Introdução ao Cálculo, também com uma professora substituta. Ela foi nossa professora também de Cálculo I e Estatística, que faziam parte do quarto período de curso. A partir desse período, as coisas começaram a apertar, porque vieram disciplinas de muita novidade, coisas que eu nunca tinha visto. Realmente deu para sentir mais peso e foi muito interessante porque a Viviane<sup>413</sup> passou no concurso nessa época, em 2004, e é uma professora espetacular. A participação da Viviane na formação tanto da minha turma como das outras que vieram daí para a frente foi muito significativa. Ela era muito completa. Passava pelas disciplinas teóricas, pelas de Educação - que é a área mais específica dela - de forma que não tinha quem não tivesse seu interesse despertado. Fosse a coisa mais difícil ou

---

<sup>410</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>411</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

<sup>412</sup> Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>413</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ em 2004.

coisa mais simples, todo mundo se envolvia porque ela tem esse dom de levar a gente junto para onde vai. Ela lecionou para a gente Geometria Analítica - foi quando eu aprendi a fazer prova -, foi responsável por Álgebra Linear II, e depois ficou mais com as disciplinas de Educação. Por volta do sexto período, fizemos duas disciplinas da área de didática para Matemática. Dos conteúdos relacionados à educação, essas foram as que mais me forneceram elementos para o meu trabalho atual. Dessas disciplinas eu recordo no meu dia a dia porque, apesar do conteúdo simples, os trabalhos que Viviane sempre propôs e as discussões levantadas sempre foram interessantes.

O sétimo período foi o mais pesado de todos, muito por causa da Análise. Na época foi a disciplina do choro e do sofrimento. Era uma disciplina extremamente teórica, difícil, pelo menos para mim - eu nunca me identifiquei com a área de Análise -, e até hoje eu carrego essa dificuldade. Na verdade, a disciplina se chamava Introdução à Análise, ou seja, era um conteúdo introdutório, mas, de toda forma, o conteúdo era difícil e acho que a disciplina foi muito na base de ter que decorar. Por isso eu tive muita dificuldade de compreender. Tanto que, depois, eu precisei voltar muitas vezes nos livros do Elon<sup>414</sup> porque os conceitos ficaram incompletos para mim de uma maneira que, até hoje, eu sinto que tenho essa defasagem. Não pela forma como o professor conduzia, mas pela dificuldade do conteúdo mesmo - até porque essa era uma novidade para o professor também e todo mundo estava amadurecendo junto. Essa foi uma marca num sentido mais negativo, mas todo o resto foi muito bem conduzido e acho que não tive nenhum professor descompromissado; isso inclui o de Análise.

Nas disciplinas de Educação, os professores traziam textos de autores conhecidos - destaque o Ubiratan D'Ambrosio<sup>415</sup> - e não adotavam um livro específico. Eu não tinha conhecimento, a não ser de ouvir falar, e gente foi trabalhando esses autores. Já na parte de Matemática, usávamos os clássicos. De Álgebra Linear e Geometria Analítica, tinha a famosa coleção Schaum, que até hoje eu indico muito para os meus alunos; utilizávamos muito o livro do Seymour Lipschutz. Na parte de Cálculo, são os livros mais famosos. Utilizávamos o livro do Leithold, trabalhávamos muito os exercícios do livro, o Guidorizzi para Introdução ao Cálculo. Na parte de Cálculo Vetorial, a Adélia<sup>416</sup> trabalhou muito com a Ketiv Tenenblat, um

---

<sup>414</sup> Elon Lages Lima (1929 - 2017) foi um matemático, pesquisador e professor universitário, vinculado ao Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa) e autor de diversos livros na área de Matemática Pura. Entre eles, livros na área de Análise.

<sup>415</sup> Ubiratan D'Ambrosio (1932 - 2021) foi um educador matemático, pesquisador e professor universitário brasileiro muito conhecido, defensor do estudo de uma Matemática humanizada e estudioso da Etnomatemática. Faleceu em 12 de maio de 2021.

<sup>416</sup> Adélia Conceição Diniz foi professora do Demat da UFSJ e, atualmente, é vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas, do *campus* Sete Lagoas, na mesma instituição.

livro fino, mas difícil para entender. Tem também o Elon, que não passou despercebido. Os professores sempre tinham o cuidado de tentar utilizar os livros disponíveis na biblioteca. Cada professor tinha uma pasta do xerox onde disponibilizava os materiais das aulas e, no local, eram formadas longas filas na hora do intervalo. Os professores tinham muito esse cuidado conosco e a gente dependia pouco de livro.

Uma noção que fui ter, pelo que as pessoas comentavam, é que o curso de Matemática, na minha época, era uma licenciatura muito próxima de um bacharelado. Quando fui cursar o mestrado e o doutorado em Matemática Pura, quando eu conversava com os professores já nesse outro nível e eles diziam: “Nossa! Você fez um curso de licenciatura muito bom. Em geral, os cursos de licenciatura não têm uma base teórica tão forte, têm um viés mais para a formação de professores”, como é o caso da PUC, por exemplo, que é bem direcionada à formação de professores. Foi essa percepção que eu tive depois, mas, na época, não consegui perceber nenhuma influência de instituição ou autor, acho que por inexperiência.

A biblioteca era o nosso ambiente de estudo. Quando o curso era no Dom Bosco, a biblioteca que utilizávamos era a do *campus* e era mais apertada. Quando fomos para o Santo Antônio, o terceiro andar era livre, só tinha mesa de estudo e computador no canto do grande salão. Para usar os melhores computadores, era preciso chegar cedo. Quem chegava às 8h garantia a melhor máquina. Eu brinco com os meus alunos da graduação aqui da PUC que entreguem meu primeiro trabalho no disquete, eles morrem de rir. Alguns nem sabem o que é. A gente usava as ferramentas de que a universidade dispunha da melhor forma possível. Eu tenho mais memória da biblioteca de Santo Antônio porque, como no último ano morei na cidade, estudei demais na biblioteca. Da minha turma, sempre havia uns seis ou sete estudando na biblioteca, quebrando a cabeça com os exercícios, no último ano principalmente - eu disse que o sétimo período foi muito difícil.

Além das aulas, lembro que existia a Semana da Matemática<sup>417</sup>. Além dela, não existiam outras atividades, a não ser uma ou outra palestra, minicurso ou alguma coisa do tipo. Se não me engano, a primeira Semat foi em 2004 ou 2005 e foi marcada por algumas atividades. Dentre elas, eu e a Daiany<sup>418</sup> demos um minicurso para alunos de Ensino Fundamental sobre Matemática Financeira e, para mim, foi uma das poucas atividades de participação. O fato de eu morar em outra cidade me impossibilitava um pouco de participar de atividades fora do turno

---

<sup>417</sup> A Semat é um evento criado pela coordenação do curso de Matemática e organizado pelos alunos do curso. Nele, são propostas atividades, ao longo de uma semana, nas áreas de Matemática, Ensino de Matemática, pesquisa, ou outros temas relacionados. O evento abrange não só os alunos no curso, mas volta-se, também, à comunidade externa, como os alunos do Ensino Básico, por exemplo.

<sup>418</sup> Daiany Moreira foi aluna do curso de Matemática no mesmo período que a entrevistada.

noturno, que era o horário de aula. Nos últimos dois períodos, no sétimo e oitavo, fui morar em São João del-Rei; aí eu consegui participar mais das coisas. De toda forma, não havia muita oferta de atividades fora das aulas.

Quando eu estava na licenciatura em São João, minha turma tinha vários professores substitutos, que também eram muito bons. Quase todo período tinha, pelo menos, um professor substituto dando alguma disciplina. A questão da pesquisa engatinhava, ou inexistia. No sexto período me foi apresentada a possibilidade de fazer iniciação científica. Até então, eu não traçava uma ideia de pós-graduação. Foi tudo acontecendo. Quando surgiu a possibilidade de iniciação científica, os professores se colocaram à disposição e eu acho que foi o primeiro movimento nesse sentido. Não me recordo de, antes disso, ter havido nada - pelo menos não divulgaram nada para a gente - exceto a Viviane, que estava se preparando para o doutorado e falava muito das experiências dela, que era um contato maior que gente tinha em termos de pesquisa. Esse tipo de coisa não era divulgado e não existia ainda um trabalho nesse sentido. Em 2006, no último período eu tentei fazer um trabalho com um professor que não está mais lá, e cujo nome não lembro, mas não deu certo pelo fato de eu já estar no fim do curso. Mesmo assim, a Adélia me convidou para um estudo dirigido e a Daiany fez estudo dirigido com a Viviane. Foi quando a gente começou até algum contato com a vertente da pesquisa.

Com relação aos alunos, a maioria vinha do entorno da cidade, na minha turma mesmo. Conselheiro Lafaiete eu acho que era um dos lugares mais distantes, mas tinha muita gente de Barbacena, Prados e outras cidades do entorno. Tinha uma pessoa da minha sala que era carioca, que foi para São João para estudar, mas pouca gente de longe.

Muitos alunos que estavam na licenciatura já eram professores tentando obter o diploma de licenciado em Matemática, tinha também bastante gente que ingressou no curso superior no final da adolescência, que foi meu caso, e muita gente cursando por opção mesmo. Eu acho que a primeira turma teve uma concentração maior de professores se especializando. Na minha turma eu acho que representavam metade do total. Um fator interessante, na minha turma, é que muita gente foi para a carreira militar. Bons alunos do início, uns quatro alunos cursaram os dois primeiros períodos, fizeram prova nas Forças Armadas e optaram por outra carreira.

No tempo certo, segundo semestre de 2006, quatro pessoas conseguiram se formar: eu, a Daiany, a Gheyza<sup>419</sup> e a Rosilane - a Rosilane é uma grande amiga, mas está sumida, ninguém tem notícia. Junto com a gente, formaram-se, também, alguns remanescentes da primeira turma.

---

<sup>419</sup> Gheyza Ferreira da Silva foi aluna do curso de Matemática e, atualmente, é professora do Demat da UFSJ. Ingressou como docente no departamento em 2014.

No período seguinte, primeiro semestre de 2007, acho que outros quatro ou cinco da turma. Depois disso eu não tive notícia de como ficou.

A Rose, que é essa amiga, eu sei que sempre teve a opção de trabalhar no Ensino Básico e não sei se ela fez algum tipo de especialização. A Daiane fez pós-graduação e a Gheyza, que atualmente é professora na UFSJ, fez doutorado. A maioria que se formou nessa época deu continuidade aos estudos.

Na parte administrativa, a Cida já era a secretária na minha época - ela é um patrimônio do curso. Lembro dela no Dom Bosco, depois no Santo Antônio. Ela ficou um período afastada por algum motivo e teve outra pessoa na secretaria, mas, para falar a verdade, eu nem me lembro de quem era. Na coordenação, a Viviane exerceu a função a maioria do tempo e o Francinildo também fez as vezes de coordenador. Eles nos davam muito suporte no que precisávamos administrativamente. Mas não tenho uma visão clara porque era uma relação muito da necessidade. À medida que a gente precisava de alguma coisa, procurava a secretaria ou a coordenação. Eu acho que a gente não tinha tanta clareza dessa rotina da universidade e o curso noturno, comigo indo e voltando para a minha cidade, fazia tudo ficar mais corrido. A nossa turma mesmo foi ter mais interação, o pessoal da sala, quando estávamos no final do curso e tínhamos horário vago. Às vezes a gente tinha que esperar ônibus, então ficava todo mundo ali convivendo. Antes, era muito corrido: chegar às 19h, sair às 22h30, todo mundo muito cansado. Já chegava às 19h cansado, saía às 22h30 mais cansado ainda e, depois, tinha a volta.

É difícil para a gente, enquanto ex-aluno da UFSJ, desvencilhar-se, afetivamente, dessa memória. Foi um período marcante. Se posso ter memórias boas, ao longo da vida, tenho uma memória espetacular do meu período de graduação. Acho que o nível foi de excelência. Eu me sinto muito bem formada pela instituição onde me graduei e pelos professores. Como disse, desde o início até o oitavo período, eu sempre percebi, e é o que trago para minha docência hoje, uma dedicação muito grande de todos eles por qualquer disciplina que fosse. Eu tive professores substitutos muito bons. Por exemplo, a professora Luciane<sup>420</sup>, inclusive acho que ela é efetiva em São João, lecionou umas três ou quatro disciplinas para mim e foi fantástico perceber a dedicação na preparação das aulas. Isso se aplica a 90% dos docentes.

Eles tinham muito também a questão da preocupação com o aluno. Como eu disse no início também, a dificuldade de adaptação a uma universidade da capital foi muito grande porque ali tínhamos muita proximidade com os professores. A maneira de nós chegarmos e de expormos nossos problemas era algo muito próximo de uma relação familiar. Eu não consigo

---

<sup>420</sup> Luciane Teixeira Passos Giarola é professora do Demat da UFSJ e ingressou na UFSJ, como professora efetiva do departamento, em 2009.

saber, obviamente, até quando isso se sustentou, pois, à medida que a instituição vai crescendo, ter duas turmas ou dez é bem diferente. As coisas que não foram possíveis de serem feitas havia um motivo para isso. Por exemplo, na parte da pesquisa, os professores estavam, também, no início do curso, na segunda turma. Ninguém tinha muita experiência. Somente esse fato pode ter, de alguma forma, feito com que não tenha sido um nível melhor, mas, de toda a análise que eu consigo fazer, principalmente por ter escolhido a área de Matemática Pura, foi uma licenciatura conduzida também por professores que são da Matemática Pura, então acabaram elevando muito o nível. Eu tenho muita gratidão pelo curso, por ter me proporcionado dar passos muito importantes na minha trajetória profissional que eu não conseguiria se não tivesse tido uma formação de excelência.

Segundo a minha concepção, a história de São João del-Rei contribuiu para que a universidade federal se instalasse na cidade. Nos primeiros períodos de graduação, eu consegui, de certa forma, perceber nos corredores da universidade, conversando, a influência principalmente da família Neves, que, historicamente, marcou tanto São João del-Rei. No dia em que a Risoleta<sup>421</sup> faleceu, a gente ficou na dúvida se a Universidade decretaria luto e suspenderia as aulas ou não.

Mas também tudo está muito ligado à questão do espaço físico. Quando a gente circula ali no *campus* Santo Antônio ou no Dom Bosco, aquilo está carregado de história. Talvez não tenha nem tanta cara de universidade, mas era aquele ambiente carregado de muita história. Na minha concepção, realmente, a história de São João não só proporciona, mas se entrelaça muito com a história da UFSJ.

No sentido contrário, percebo que a universidade impacta a cidade de São João del-Rei, por exemplo, no aspecto econômico. O único shopping de São João foi inaugurado na minha época de graduação. O pessoal da UFSJ ficou muito empolgado com aquela praça de alimentação e era para lá que a gente ia. O movimento de estudantes de fora indo morar na cidade, com certeza, depois da minha época, só cresceu. Lafaiete, por exemplo, não tem transporte de estudantes para lá hoje em dia. O pessoal agora vai morar na cidade para se dedicar integralmente ao curso.

Não só essa contribuição dos alunos que ali estão, mas da formação proporcionada pela instituição também. Eu tenho muitos colegas que ficaram na cidade. Tem uma colega de Barbacena que dá aulas em São João del-Rei. Essa questão das licenciaturas, por exemplo, contribuiu muito para a Educação Básica na cidade. Falando do ponto de vista da formação de

---

<sup>421</sup> Risoleta Guimarães Tolentino Neves (1917 - 2003) foi esposa do sanjoanense Tancredo Neves, presidente eleito do Brasil em 1985, e ex-governador de Minas Gerais.

licenciados, foi essa a grande contribuição e a UFSJ fez a cidade crescer muito. É uma cidade histórica, mas com uma universidade de grande importância, de excelência. Eu acho que isso traz muitos benefícios, principalmente nessa questão da formação de profissionais. Eu não tenho muita notícia em relação aos outros cursos da Universidade, mas imagino que deva ser mais ou menos na mesma proporção. Sempre há alunos que por ali ficam e por ali trabalham, até porque a nossa vontade de permanecer em São João é grande.

Foi muito bacana revisitar tantas coisas. A gente guarda isso tudo e tem poucas oportunidades para relembrar. Logo que se forma, conversa bastante sobre tudo, mas, depois, vai ficando guardado. Tanto tempo depois foi, para mim, uma oportunidade muito gostosa de revisitar tudo. É importante colaborar com a pesquisa, mas, para mim, também foi um presente lembrar de tantas coisas e de tantas pessoas que passaram pela minha vida e pela minha formação.



## Textualização da entrevista com o professor e ex-aluno Gustavo Terra Bastos

Data da entrevista: 28/06/2021



*O professor Gustavo Terra saiu de Varginha, no sul de Minas Gerais, para cursar licenciatura em Matemática na UFSJ. Para isso, precisou mudar de cidade.*

*Como graduando, desenvolveu estudos no âmbito da Iniciação Científica e desenvolveu o desejo de complementar sua formação na pós-graduação. Enquanto cursava o doutorado, foi aprovado no concurso da UFSJ e voltou ao campus Santo Antônio como professor do Demat.*

*O primeiro contato com o professor e ex-aluno da licenciatura aconteceu ainda durante a graduação, pois entrevistado e entrevistador foram alunos do curso por um período de tempo em comum. A entrevista aconteceu a distância, com o auxílio da tecnologia, e a autorização para a textualização veio em fevereiro de 2022.*

\* \* \*

Meus ensinos Fundamental e Médio foram feitos em escolas particulares de Varginha<sup>422</sup>. Na verdade, as escolas em que estudei eram bem distintas. Basicamente, até a antiga oitava série eu fiz em uma escola e o Ensino Médio todo em outra. Com certeza elas me deram base para poder ingressar na UFSJ no curso de Licenciatura de Matemática. É até engraçado, uma curiosidade: o meu pai, na época, queria que eu cursasse Engenharia, então eu comecei a cursar algumas disciplinas – acho que Química, Introdução à Engenharia Mecânica e uma outra disciplina que não lembro. Depois dessa experiência, desabafei: “Não! De jeito nenhum quero isso. Se for para estudar assim, eu prefiro não estudar”. Com a Matemática eu progredi muito a partir do segundo ano e, principalmente, no terceiro. Tive um professor que me incentivou muito e qualquer dúvida que eu tinha quanto a cursar Matemática sumiu quando ele foi meu professor. Ele serviu de inspiração para a minha escolha. Foi então que decidi convicto: “Eu quero isso! Quero isso para minha vida, ponto!” Muito por causa dessa obsessão pela Matemática, no restante das disciplinas passava com sessenta, sessenta e meio, sessenta e um. Eu só estudava Matemática.

Quando fiz o vestibular, para mim existia o curso de Matemática. Não sei se foi uma falha pontual na época, se foi falta de curiosidade ou se não era tão informado, mas não enxergava distinção entre licenciatura e bacharelado. Desconhecendo essas informações, vim fazer, aqui na UFSJ, o curso ofertado pela instituição – que era a licenciatura. Além disso, na

<sup>422</sup> Cidade mineira localizada na região sul do estado, distante 320 Km da capital.

época eu tinha um colega de Varginha, que também estudava aqui e falava mil e uma coisas boas da cidade e da Universidade, e me convenceu a vir para cá. Outro fator que influenciou foi o vestibular. Lembro que a segunda fase era fechada e pensei: “Acho que é mais tranquilo!”. Esses dois acontecimentos – amigo próximo estudando aqui e vestibular representando um ingresso mais fácil – aliados à proximidade com Varginha foram decisivos para a minha tomada de decisão de ingressar na licenciatura em Matemática da UFSJ. Acho que foi isso.

Antes de ingressar, eu não tinha muita ideia do que estudaria, o que veria no curso. Apenas tinha aquela ideia básica do Ensino Médio. Não à toa, quando comecei o curso levei um choque. Afinal, aquela matemática que a gente estuda no Ensino Médio não tem nada a ver com a matemática da universidade. Mas tudo se ajeitou; depois de quatro anos na graduação, fui fazer o mestrado em Matemática Pura na Universidade Federal de Viçosa e, em seguida, cursei o doutorado em Engenharia Elétrica na Unicamp, na Universidade Estadual de Campinas. Durante o doutorado, surgiu a oportunidade de prestar o concurso para a UFSJ e eu pude ingressar como docente aqui, no *campus* Santo Antônio, onde permaneço até os dias hoje.

Eu comecei a graduação em 2005, tranquei e retornei em 2007 – nesse intervalo eu trabalhei. Como aluno do curso, posso estar equivocado, mas acho que tinha um grande número de professores substitutos e sentia que existia uma certa defasagem em algumas disciplinas que me marcaram.

As disciplinas do primeiro e segundo período foram impactantes porque a Matemática que é apresentada a nós ali é muito diferente do que eu imaginava ou que vi no Ensino Médio. Lembro de Álgebra I, que foi lecionada pela Danielle<sup>423</sup> – uma ex-aluna do curso, que entrou como professora substituta – e foi uma excelente disciplina na qual aprendi muito. Gostei depois de ter cursado Álgebra Linear com a Adélia<sup>424</sup>, que é uma pessoa por quem eu tenho um carinho muito grande, apesar de fazer tempo que não a vejo. Ela me acolheu muito no curso. Outro professor que também me deu muito apoio para continuar minha formação foi o professor Marcos<sup>425</sup>. Ele me indicou para fazer curso de verão na USP<sup>426</sup> e essa foi uma oportunidade sensacional na minha trajetória acadêmica. Ela me ajudou a ampliar os horizontes. Além desse

---

<sup>423</sup> Danielle Vilela dos Santos de Faria foi aluna do curso de Matemática e ocupou o cargo de professora substituta no Departamento de Matemática da UFSJ nos anos seguintes à conclusão de sua licenciatura.

<sup>424</sup> Adélia Conceição Diniz foi professora do Departamento de Matemática (Demat) da UFSJ até 2011 e, atualmente, é vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas da mesma instituição, na cidade de Sete Lagoas-MG.

<sup>425</sup> Marcos Santos de Oliveira é professor do Demat da UFSJ.

<sup>426</sup> Universidade de São Paulo.

primeiro, fiz outro curso de verão na Ufla<sup>427</sup> e um terceiro curso em Viçosa, depois de formado, já para concorrer a uma bolsa no mestrado.

Depois surgiram as disciplinas específicas, no meio do curso, mais voltadas para a questão da licenciatura. As Psicologias da Educação e outras que eu não gostava.

Por fim, começava o que todos os alunos veteranos passavam medo na gente: a disciplina de Análise. No final tínhamos também Estruturas Algébricas, sobre a qual havia um certo comentário quanto à dificuldade. Mas confesso que, como eu tinha mais vocação pra estudar Matemática Pura, acho que minha trajetória foi um pouco diferente da maioria dos meus colegas. Especificamente sobre Estruturas Algébricas, acho que ela me fez escolher o que estudar durante o mestrado e atualmente. De certa forma, ali foi o primeiro “degrauzinho” que subi. Já em Análise, além de eu ter facilidade, o Carlos Júnior<sup>428</sup> foi um professor muito didático, muito caprichoso. Claro que a disciplina é difícil – Análise foge um pouco daquilo que estamos acostumados na licenciatura de Matemática –, mas eu tive um ótimo professor, que suavizou a dificuldade.

Outra marca da minha trajetória foi a Iniciação Científica. A maioria dos estudantes tinha a intenção de obter o título de licenciado, ficar pela região mesmo e trabalhar na escola pública. A partir do momento em que comecei a fazer Iniciação Científica e curso de verão, meu objetivo passou a ser cursar o mestrado. Fiz duas iniciações. A primeira sob orientação do professor Guilherme Tizziotti<sup>429</sup>, que foi embora para a Universidade Federal de Uberlândia, e depois foi com o Fábio<sup>430</sup>. Com o Guilherme, nós estudamos um livro da SBM<sup>431</sup> que relacionava números primos e algoritmo AKS<sup>432</sup>. Já com o Fábio, o tema foi teoria de Galois e formas quadráticas, mas, como estava para me formar, acho que a que eu fiz com o Fábio durou menos de um ano. No final do curso, lembro que, em função do Reuni<sup>433</sup>, entraram muitos professores que formaram um grupo de estudos com a finalidade de estudar Equações Diferenciais Ordinárias. As reuniões aconteciam às 17 horas e eu participei desse grupo como aluno.

---

<sup>427</sup> Universidade Federal de Lavras.

<sup>428</sup> Carlos Alberto da Silva Junior é professor do Demat da UFSJ.

<sup>429</sup> Guilherme Chaud Tizziotti foi professor do Departamento de Matemática (Demat) da UFSJ até 2010 e, atualmente, é vinculado à Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>430</sup> Fábio Alexandre de Matos é professor do Demat da UFSJ.

<sup>431</sup> Sociedade Brasileira de Matemática.

<sup>432</sup> Algoritmo criado por três pesquisadores indianos, cujas iniciais dos sobrenomes deram origem à sigla AKS. Por meio do algoritmo é possível verificar a primalidade de um determinado número inteiro.

<sup>433</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Foi criado em 2007 por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Com o passar do tempo, o curso ganhou mais volume de atividades. No início da licenciatura, nas primeiras turmas, 2002 e 2003, o curso funcionava basicamente para oferecer as aulas, até porque os professores estavam se adaptando também à nova realidade de conduzir uma graduação. À medida que o tempo passou, o número de atividades foi aumentando. Isso tudo foi algo do tipo “trocar a roda com o carro andando”. As atividades não paravam para que ajustes fossem feitos. Quando tudo começou a ganhar corpo, o leque começou a se abrir.

Um tema sobre o qual eu acho que posso falar com um pouco mais de propriedade é sobre a bibliografia e a biblioteca. Eu gostava muito de estudar na biblioteca pela bibliografia indicada. Muito por aqueles livros da coleção Fundamentos de Matemática Elementar<sup>434</sup>, do Gelson Iezzi; estudei Cálculo pelo livro do Leithold “O Cálculo com Geometria Analítica”<sup>435</sup> e, no final, a gente usou o livro do Elon<sup>436</sup> de Análise. De Matemática Pura, o que tínhamos eram esses livros básicos. Além deles, tinha pouca coisa. Lembro de querer ver obras diferentes e não achar muita variedade. Pelo menos essa bibliografia adotada no curso atendia os alunos. Se precisasse de um exemplar, tinha na biblioteca à disposição para empréstimo ou consulta no local.

Do ponto de vista da estrutura física, o prédio também atendia a demanda imposta pelos alunos. Às vezes não havia algum lugar onde era possível concentrar e ficar totalmente em silêncio para dedicar aos estudos por mais tempo, mas acho que isso é comum em qualquer biblioteca. São poucas as que devem ter esse espaço bastante reservado. Então, no geral, o espaço me atendia.

Enquanto aluno, sempre cultivei uma boa relação com todos os meus professores. Nunca tive problemas com nenhum deles. Mas, para mim, o *top* três, que me influenciou positivamente e que eu guardo com carinho na memória, é composto pelos seguintes professores: a professora Adélia, o professor Marcos e o professor Guilherme.

Como havia dito, do começo da minha graduação até meados da minha trajetória como discente, havia muitos professores substitutos. Perto de me graduar, houve a implementação do Reuni, momento em que chegaram sete ou oito professores novos no Demat<sup>437</sup>. Nesse momento, comecei a ter aula com pessoas que possuíam outras visões. Essa mudança no corpo docente

---

<sup>434</sup> Fundamentos de Matemática Elementar. São Paulo: Atual, 2005.

<sup>435</sup> LEITHOLD, Louis. O Cálculo com Geometria Analítica. 3. ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda., 1994. 1 v. Tradução de: Cyro de Carvalho Patarra.

<sup>436</sup> Elon Lages Lima (1929-2017) foi um matemático brasileiro e pesquisador do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada. Foi membro da Academia Brasileira de Ciências e autor de muito livros na área de Matemática Pura.

<sup>437</sup> Departamento de Matemática da UFSJ.

do departamento aconteceu e em um curto período de tempo. Um benefício que enxergo nisso foi com relação à pesquisa que, entre nós, professores, faz parte da rotina, vem da formação. Apesar disso, muitos dos que entraram durante ou após o Reuni são ativos em fazer pesquisa por isso impulsionaram o departamento nesse rumo para além que era feito.

Quanto a mim como professor, até hoje, basicamente, minha experiência docente foi lecionar disciplinas relacionadas à Matemática na graduação inserido no Departamento de Matemática da UFSJ; na pós-graduação ainda não tive oportunidade. Em geral, tenho atuado nos cursos que o Departamento de Matemática atende, como Economia, Engenharias em geral, Ciências da Computação e Administração e em disciplinas do ciclo básico de Matemática. Cálculos em geral, nas Geometrias Analíticas, Álgebras Lineares, Matemática 1, enfim, essas disciplinas mais básicas mesmo.

Não sei se você se lembra, mas quando ingressei aqui como professor, eu te pedi um material de Metodologia Científica porque daria essa matéria para a graduação em Matemática. Foi a única vez que eu ministrei uma disciplina fora do escopo da Matemática e foi muito difícil para mim, pois eu não tinha preparo nem base para dar um bom curso. Eu não fui formado para fazer isso. Além dessa disciplina para a Matemática, também ministrei uma vez Álgebra Linear. Com a criação do bacharelado, mais opções serão abertas à medida que mais turmas ingressarem. Foi bem legal essa criação e foi uma pena eu não ter tido essa opção na minha época. Hoje em dia, sinto que, para mim, faltou essa parte. Seria essencial para poder ter feito um mestrado com menos sofrimento. Foi um período muito difícil para mim justamente pela dificuldade, por falta de conhecimento dessa matemática mais ligada ao bacharelado.

Lembrando agora um pouco do corpo discente, na época de estudante de graduação a maioria dos meus colegas era de São João del-Rei e da região. Se eram da região, residiam próximos à cidade, e essa é uma marca tão forte da Universidade que ainda hoje acontece assim. Apesar disso, a gente tem recebido com mais frequência estudantes de outros lugares. Eu já tive um ou outro aluno do Mato Grosso, do Ceará, e outros estados. É uma realidade que, na minha época, não imaginaria. Porém, percebo que São João del-Rei entrou no radar de outros estados devido ao Sisu<sup>438</sup>.

Outra característica – e já até mencionei algo sobre isso – é que, quando a gente entrou, muitas pessoas buscavam o curso de Matemática para usá-lo de trampolim para outra graduação ou entraram realmente para se formarem professores e trabalhar nas escolas básicas. A gente

---

<sup>438</sup> Sistema de Seleção Unificada. Uma plataforma digital criada em 2010 pelo Ministério da Educação que toma como base o desempenho do candidato ao Exame Nacional do Ensino Médio para distribuir as vagas das instituições de ensino superior que aderiram parcial ou totalmente a ele e ali cadastraram seus cursos.

não via muito os alunos se planejando para o mestrado. Como docente da UFSJ, não sei dizer se esse perfil se mantém, porque estou um pouco afastado do curso – só tive duas oportunidades, até hoje, para lecionar na Matemática.

Aqui é uma cidade que tem em volta vários municípios menores e que são muito próximos. Não é como no Mato Grosso, por exemplo, onde, de uma cidade para outra, são quarenta, sessenta quilômetros. Por aqui, num raio de trinta quilômetros temos várias cidades. Temos aquela cidadezinha que é forte no artesanato, aquela forte no móvel de demolição, aquela forte no biscoito e muitas outras cidades. Nesse papel de referência da região, acho que uma marca que pertence à UFSJ são os ônibus que vêm diariamente para cá, lotados de estudantes que frequentam cursos noturnos. Por exemplo, eu moro perto da Leite de Castro<sup>439</sup>. Se tenho que dar aula às 19 horas e saio de casa às vinte para as sete ou dez para as sete, não chego a tempo na minha aula por causa do fluxo de ônibus chegando. Eles chegam todos ao mesmo tempo e trava tudo aqui. Ainda mais que os estudantes não vêm somente para a UFSJ, mas alguns estudam no Uniptan<sup>440</sup>.

Na parte administrativa, a estrutura da licenciatura sempre foi simples e a Cida<sup>441</sup> ficava à disposição do curso, no sentido de instruir, tirar dúvidas, resolver problemas, entre outras tarefas. Ela tem muito conhecimento, sempre nos ajudou, sempre executou um bom trabalho e, na verdade, os alunos têm mais contato é com a Cida mesmo.

Como graduando, eu não tinha essa noção de o que fazia o coordenador do curso, a estrutura universitária e nunca procurei entender. Inclusive, essa é uma falha, porque todos temos que entender, mesmo enquanto estudantes, como é o funcionamento do curso a que estamos vinculados. Lembro-me de ter participado de uma votação, mas não sei se foi para consulta à reitoria ou eleição para coordenador do curso. Eu lembro de colocar o papelzinho na urna, mas não lembro de mais nada.

Fiz parte de uma das primeiras turmas da licenciatura em Matemática da UFSJ. Era um momento em que tudo ainda estava se construindo e, inserido nesse processo, tudo é diferente de quando já há um curso bem estruturado. Eu vi o curso ainda limitado, funcionando basicamente para atender à demanda de disciplinas da grade. Atualmente, vejo que os

---

<sup>439</sup> Uma das principais avenidas da cidade de São João del-Rei. Liga o centro histórico da cidade aos bairros criados posteriormente.

<sup>440</sup> Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves, uma instituição de ensino privada da cidade de São João del-Rei criada em 2000 e que oferece cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas do conhecimento.

<sup>441</sup> Aparecida Fátima de Resende Vicentini é secretária do curso de Matemática e atua na Coordenadoria do curso desde 2004.

estudantes que ingressam têm muitas opções, começando por poder escolher pela licenciatura ou pelo bacharelado, o que trará consigo a possibilidade de uma biblioteca mais rica e de uma gama maior de atividades. Mas esse processo é natural, afinal, o curso de licenciatura existe há quase vinte anos. Nesse tempo ganhou consistência, estrutura, corpo docente qualificado e mais opções. Resumidamente, vejo o curso de Matemática da UFSJ, hoje, como um espaço muito mais rico e interessante do que o que a gente tinha à disposição na nossa época. Agora é polir o diamante, porque a estrutura está pronta.

Olhando para a UFSJ como um todo e para a cidade de São João del-Rei, essa cidade, apesar do contexto histórico, não é voltada para a indústria e apesar de ter o turismo como uma marca, não possui outra força motriz. Por isso, a Universidade tem um papel fundamental aqui. Ela começa pequena, se expande e a cidade cresce junto. A partir do momento em que aqui temos “x” cursos e, depois, passamos a contar com “x+y”, o fluxo dos estudantes aumenta e isso impacta no comércio e em vários outros segmentos da cidade. É nesse sentido que eu vejo a criação e o desenvolvimento da UFSJ como fundamental para a cidade.

A gente ouve falar, por exemplo, que com a pandemia, os números de aluguéis caíram muito e isso impacta no giro de dinheiro dentro da cidade, desde em comércios pequeninos até nas redes de supermercados que aqui estão. Se perguntar para o dono do mercado daqui, para o barbeiro, ou para o proprietário das casas para alugar de que forma a pandemia influenciou cada um deles, eu tenho certeza que eles vão dizer que houve uma queda grande e isso porque, em São João, há uma concentração de estudantes que impactam a economia local. Quando esses alunos vão para as suas respectivas casas esperar que a situação sanitária melhore, essa aglomeração é dissolvida e, nas cidades de origem, o retorno dos filhos à casa dos pais não tem muito impacto.

Para finalizar, acho importante mencionar que o papel das licenciaturas é muito importante para o contexto escolar da região. A gente fornece a mão de obra para todas as escolas da região. O leque de licenciaturas da UFSJ é grande. Vai desde Artes, Letras, Geografia, História, Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Música, Filosofia, Pedagogia e, provavelmente, estou esquecendo de alguma.

## Textualização da entrevista com a egressa Flávia Moraes Simões

Data da entrevista: 14/02/2021



*Flávia Simões é natural de São João del-Rei e despertou gosto pela Matemática logo cedo, ao ser premiada em competições de Matemática destinadas a alunos da Educação Básica. Durante o Ensino Fundamental fazia cursos de aprofundamento e, naquele período, definiu que queria cursar Matemática.*

*Ingressou na UFSJ na turma de 2009, momento em que ocorreu a primeira aproximação entre entrevistada e entrevistador, contemporâneo de graduação de Flávia.*

*Em 2014 a entrevistada prestou concurso público para ser professora de Matemática do Exército Brasileiro, cargo que ocupa atualmente, paralelamente ao curso de mestrado em Ciência da Computação.*

*A entrevistada foi a única com quem tivemos uma entrevista presencial em tempos de pandemia. A aprovação da textualização aconteceu em fevereiro de 2022, segundo consta na Carta de Cessão.*

\* \* \*

Muito obrigada pelo convite para poder dar essa entrevista. Fico muito feliz em poder contribuir com sua tese. Eu estudei, praticamente minha vida inteira, em escola pública. Nas escolas de São João del-Rei, fiz o Ensino Fundamental II; já o Ensino Médio foi feito parte na cidade de Três Corações, parte em São João del-Rei. Um acontecimento que se destacou durante a minha formação básica foi que, na antiga oitava série, eu ganhei medalha de ouro na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas<sup>442</sup>. Devido a essa premiação, comecei a conhecer a Matemática como campo de pesquisa e como área do conhecimento, e nutri interesse por ela, principalmente depois de ter contato com teoremas, corolários e definições. Eu conheci isso tudo especialmente por meio do Programa de Iniciação Científica Júnior - o PIC<sup>443</sup>, que foi um dos prêmios pelo ouro na Obmep, e essa iniciação científica se estendeu pelo meu Ensino Médio inteiro. Isso, por sua vez, despertou minha vontade de fazer Matemática.

A minha única opção para cursar Matemática foi a licenciatura em São João del-Rei, porque minha família é de lá e era onde eu tinha lugar para morar. Não tive opção de ir para

<sup>442</sup> A Obmep, atualmente, promove uma competição de Matemática entre os alunos das escolas públicas e particulares, seleciona estudantes para aprofundar seus conhecimentos matemáticos, em nível de iniciação científica, e prepara os estudantes premiados para o ingresso na pós-graduação. É realizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e conta com o apoio dos ministérios da Educação e Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

<sup>443</sup> É o programa destinado aos medalhistas da Obmep e tem como foco despertar o interesse pela Matemática e pela ciência de uma maneira geral.



outra universidade, dadas as condições da minha família, que não tinha recursos para me manter em outra universidade federal, fora de São João. Logo, apesar de gostar muito da Matemática Pura e entender que minha trajetória era voltada para o bacharelado, eu decidi fazer a licenciatura em Matemática na UFSJ. Mas isso não foi nenhum sacrifício para mim, até porque também gosto de ser professora. Já gostava na época e sempre tive muita admiração pelos meus professores. Foi uma opção de carreira que me agradou muito: unir o fascínio pela Matemática, que conheci naquela época, à vontade de ser professora. Foi bacana.

Ingressei na UFSJ, em 2009, no curso de licenciatura em Matemática, e continuei meus estudos da iniciação científica, sempre na área de Matemática Pura e sempre, também, com o apoio do Programa de Iniciação Científica ao Mestrado – Picme. Depois do início da graduação, o PIC Jr passa a se chamar assim e também é gerido pelo pessoal da Obmep. Assim, passei os anos da graduação almejando cursar o mestrado, talvez o doutorado, e dar aula no ensino superior. Essa era a minha vontade na época.

Aconteceu que, depois de concluir a licenciatura em Matemática da UFSJ - terminei o curso em quatro anos e meio por causa de uma greve de seis meses -, ingressei direto no mestrado em Matemática Pura<sup>444</sup> da UFMG<sup>445</sup>, em 2013. Fiz um ano e meio de mestrado, até o final de 2014, quando fui desligada do programa de pós-graduação e passei em um concurso para ser professora nos colégios militares do Exército Brasileiro e para ser militar do Exército. Por isso, decidi abandonar aquela ideia inicial de mestrado, doutorado e carreira no Ensino Superior para lecionar na Educação Básica, em que estou hoje atuando. Fiz minha formação militar em Salvador, depois trabalhei no Colégio Militar de Curitiba por dois anos e, atualmente, estou no Colégio Militar de Belo Horizonte há quatro anos trabalhando na Educação Básica, do sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Médio. Agora, com a pandemia, trabalhando a distância.

O curso no Exército me deu um título de especialista. Eu não lembro o nome certo porque é grande, mas é algo do tipo “Ciências militares aplicadas à Educação”, alguma coisa assim. Eu sei que o tema de pesquisa foi Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil<sup>446</sup>. Como era a época da implantação de uma portaria que obrigava o Sistema a se adaptar às regras de inclusão do Governo Federal de educação inclusiva, a gente fez um estudo de como poderia ser implantada essa educação inclusiva no Colégio Militar de Salvador de modo que,

---

<sup>444</sup> Programa de Pós-graduação em Matemática (PPGMAT) da UFMG.

<sup>445</sup> Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>446</sup> O SCMB é formado, atualmente, pelos quatorze colégios militares entregues à administração do Exército Brasileiro, e é gerido pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

posteriormente, esse modelo poderia ser estendido para qualquer colégio militar do sistema. Então, a gente estudou sobre o que é a Educação Inclusiva, como poderia ser feita, qual a demanda de profissionais para o Exército contratar, essas coisas.

Depois, ano passado, senti a necessidade, diante da pandemia e também por gosto mesmo, de cursar uma especialização a distância em metodologias ativas e TICs<sup>447</sup> na educação. Após terminar esse curso, fui aprovada e, novamente, sou aluna do mestrado, agora na Ciência da Computação<sup>448</sup>, na UFMG mesmo, e quero fazer o doutorado. Não sei se para retomar o meu sonho de ser professora do Ensino Superior, mas é isso que estou fazendo agora.

Voltando ao curso de Matemática, antes de ingressar eu tinha dois objetivos. O primeiro era dar aula na Educação Básica, porque eu gostava de ser professora e dessa atuação, e acho que quanto a esse objetivo o curso me atendeu muito bem. Eu me senti muito bem preparada quando saí de lá para poder fazer isso. O meu segundo objetivo era, como eu disse, o mestrado em Matemática Pura, depois o doutorado para dar aula no Ensino Superior. Nesse quesito, como eu fui para uma licenciatura, cujo objetivo não é preparar para o mestrado nessa área, saí um pouco em desvantagem, vamos dizer assim, em relação a outras pessoas que foram para o mestrado na UFMG junto comigo. Logo, para esse objetivo eu tive que ter complementação, e tive. Mas, mesmo assim, ainda sinto que faltou um pouco mais de aprofundamento para eu conseguir acompanhar melhor o mestrado. No sentido de ser professora de Educação Básica, eu me senti muito bem atendida pelo curso.

Como eu sabia, desde a oitava série, que eu queria Matemática e que a concorrência não era tão alta, não tive aquele terceiro ano tenso que todo mundo tem para poder fazer o vestibular. Eu brinco que passei porque não tive concorrência, uma vez que a relação candidato por vaga sempre foi baixa – normalmente perto de um por vaga. Sempre fui uma aluna muito dedicada, sempre gostei de estudar e tinha boas notas, mas, se eu quisesse um curso mais concorrido, com certeza teria que ter estudado mais tempo.

Eu não lembro direito muita coisa do vestibular, mas lembro que teve um dia de provas de conhecimento geral, um dia de conhecimento específico e, para fazer as específicas, não precisava ter passado no geral. Era uma prova no sábado, outra no domingo. Lembro de ter ficado muito nervosa e que fiz as provas no Dom Bosco<sup>449</sup>. Antes, no mesmo ano do vestibular,

---

<sup>447</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

<sup>448</sup> Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação (PPGCC) da UFMG.

<sup>449</sup> A entrevistada se refere ao *campus* Dom Bosco da UFSJ, um dos três *campi* da universidade na cidade de São João del-Rei.

eu havia feito o Enem e, dele, a gente só podia usar a redação no vestibular – o exame não era usado para poder ingressar nas universidades como é hoje em dia.

Em resumo, a relação candidato/vaga era baixa, a etapa era desse jeito e eu fiquei muito nervosa para fazer a prova, mas não me senti intimidada pelo vestibular - eu apenas precisava não ser eliminada para passar. Eu acho que isso foi um diferencial para eu ter um terceiro ano mais leve.

Quando entrei, já sabendo que queria ir até o fim do curso de Matemática, iniciei minhas cinco disciplinas do primeiro semestre. Olhei um pouco o fluxograma, mas não tinha dimensão do que seriam as disciplinas pedagógicas, matemáticas ou integradoras, como está escrito no fluxograma que li. Eu não tinha noção de como seria a formação, acho que nunca parei para pensar nisso. Apenas sabia que eu queria ser professora de Matemática, mas nunca parei para poder olhar antes de entrar ou após ingressar como caloura. Minha primeira impressão foi: “Oba! Estou no curso de Matemática, vamos às disciplinas”.

Logo no início, a gente teve uma disciplina cujo nome eu pensava ser Língua Portuguesa, porque era o que estava na minha cabeça. Eu olhei aqui no fluxograma agora e vi que se chamava Comunicação e Expressão. A memória é como se eu estivesse aprendendo Língua Portuguesa, diversos gêneros textuais, principalmente os acadêmicos. Gostei muito disso logo no primeiro período. Durante o começo do curso, a gente acha essas disciplinas menores e se questiona: “Para que estou fazendo isso, se sou aluna da Matemática?” Mas hoje em dia, depois de sair do curso, percebo que faço muito uso dessa formação mais completa, mais rica. Na época, eu não tinha maturidade para perceber isso. Enquanto a gente está passando pelo curso, quer apenas disciplinas de exatas e não percebe o quanto essa formação ajudará na frente, como professora e como profissional.

Eu me lembro que fiquei muito encantada com Geometria Plana por causa dos teoremas e definições. Lembro que tanto Geometria Plana quanto Geometria Espacial foram disciplinas que me cativaram porque eram construídas e tudo se amarrava. Havia ali teoremas, definições, corolários e tudo ia se ligando. No final, criava-se toda uma teoria. Eu fui ver algo parecido de novo em Análise, quando eu fiz Verão<sup>450</sup>. Quando essas coisas se encaixavam, isso era o que mais me encantava na Matemática e, portanto, eu gostava muito de fazer essas disciplinas.

---

<sup>450</sup> O Programa de Verão da pós-graduação do Departamento de Matemática da UFMG oferece atividades, nos meses de janeiro e fevereiro, em nível de graduação (nivelamento), pós-graduação e outros eventos acadêmicos dentro das linhas de pesquisa contempladas naquela pós-graduação.

As disciplinas de Álgebra I e Álgebra II eu achei bem semelhantes a uma revisão do Ensino Médio. Essas e outras disciplinas como, por exemplo, Trigonometria, apesar de a gente ver mais a fundo, me pareceram uma revisão.

Agora, por exemplo, a disciplina de Introdução à Informática, para a época que a gente estava vivendo, não me agregou tanto, porque eu já tinha um conhecimento bom de informática. Mas, se for pensar em todos os alunos do curso e que um professor tem que dominar essas ferramentas, como tirar a oportunidade de alguém que não sabia aprender aquilo na faculdade? Para mim não era algo necessário, mas será que era assim para todos os alunos do curso? Poderia haver pessoas que não tiveram o mesmo acesso que eu tive à tecnologia ou alunos de gerações diferentes. De todo modo, eu tinha a impressão de que algumas disciplinas estavam um pouco defasadas, para mim não agregava muita coisa. Mas para alguns colegas, sim.

Eu acho que começou a ficar legal quando a gente começou a ter Introdução ao Cálculo e Cálculo Diferencial. Minhas melhores memórias são de, finalmente, aprender o Cálculo. Uma coisa que eu achava bastante interessante, quando estava no curso, era que o Cálculo era muito dividido, então você via tudo com muita calma e com muito detalhe. Eu gostava disso. Enquanto o pessoal da Engenharia tinha Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III somente, a gente tinha Introdução ao Cálculo, Cálculo Diferencial I e II, Cálculo Integral I e II, Cálculo Vetorial e outros Cálculos. Eu gostava desse aprofundamento, desse detalhamento.

Por falar em aprofundamento, Análise foi uma disciplina que também me marcou muito positivamente. No curso, a gente tinha Introdução à Análise, mas foi uma disciplina que me marcou muito porque eu fiz Análise primeiro no verão, depois do segundo período; fiz Análise no verão do quarto período, depois de novo. Fiz uns três cursos de Análise antes de antes de fazer Introdução à Análise. Então eu sabia muito.

Estatística e Cálculo Numérico não me trazem boas lembranças. Apesar de serem disciplinas muito boas, com o conteúdo legal, não me trazem boas lembranças no curso. Física I e II me marcaram também, principalmente porque eu achava que, por ser boa em Matemática, eu seria também em Física, mas não. Aprendi que a Física do Ensino Superior não tem nada a ver com a do Ensino Médio e eu era péssima. Custei a passar.

Tinha, também, a parte das disciplinas de Educação. Também com essas, na época do curso, principalmente até pelo menos na metade, lembro que eu não dava a devida importância, apesar de gostar. Eu sempre fui uma pessoa que, quando me proponho fazer alguma coisa, aprendo a gostar daquilo que estou fazendo, e eu gostava de estudar as disciplinas pedagógicas. Mas, como eu cursava na perspectiva de quem queria o mestrado em Matemática Pura, apesar de saber que para dar aula no Ensino Superior era preciso daquela teoria, eu olhava aquilo e

questionava o porquê de estar aprendendo. Da metade do curso para a frente, e hoje ainda, consegui perceber a importância dessas disciplinas. Por exemplo, Organização da Educação Brasileira ainda é muito importante para mim atualmente, quando eu olho para a BNCC<sup>451</sup>, para uma proposta didática, quando eu olho para o projeto pedagógico da escola, ou algo assim. Outra disciplina que tem sua importância é Psicologia da Educação. Hoje em dia eu vejo o quanto isso foi bom para a minha formação.

Nesse segmento da Educação, o Estágio Supervisionado foi muito marcante porque eu voltei para a escola onde me formei no Ensino Médio. Foi muito interessante fazer estágio ao lado de pessoas que me deram aula e me ensinaram tanta coisa. Por outro lado, achei estranho entrar naquela sala dos professores como futura professora, e a gente percebe quanto muda a perspectiva, como se enxerga tudo de uma maneira nova. O Estágio foi uma oportunidade que me marcou muito nesse sentido e para poder refletir sobre as minhas práticas. Ao escrever os relatórios, pude pensar melhor no que estava acontecendo durante as aulas, sobre o lugar do futuro professor.

Ao contrário do que muitas pessoas falavam na época do curso, e ainda falam hoje em dia, que se formam sem se sentir preparadas para a docência, eu nunca senti isso. Não sei se foi porque dei aula desde muito cedo, mas nunca me senti despreparada para dar aula. Talvez alguns medos naturais, alguns testes quando você dá aula para o Ensino Médio, mas aí tem mais a ver com maturidade dos alunos do que com a nossa. Tirando isso, nunca me senti despreparada para poder dar aula no Ensino Básico. Além disso, depois de concluir o curso, achei que todas as disciplinas me formaram bem como professora. Eu gostei da minha formação.

Além das aulas, durante a minha formação participei do Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática<sup>452</sup>. Foi uma atividade que me marcou muito, porque aconteceu numa época em que eu estava bem focada no curso. Como eu era de São João del-Rei, não fui para a cidade exclusivamente para estudar e, às vezes, me distanciava um pouco. Ia para a universidade, fazia aula e não tinha muita vivência universitária, como quem muda para a cidade especificamente para fazer o curso - não sei se estou certa, mas suponho isto. Mas eu lembro que o período do Luso-Brasileiro foi um momento em que eu estava bem focada. Além

---

<sup>451</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que norteia a elaboração de documentos relacionados à Educação, no âmbito nacional, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. O documento serve de referência para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

<sup>452</sup> O 6º Encontro Luso-brasileiro de História da Matemática foi realizado em São João del-Rei, entre os dias 28 e 31 de agosto de 2011, e contou com conferências de pesquisadores brasileiros e portugueses como Ubiratan D'Ambrosio, Irineu Bicudo, António Costa Canas e Helmuth Malonek. O sítio eletrônico do evento ainda está disponível e pode ser acessado pelo seguinte endereço: <https://ufsj.edu.br/elbhm/programacao.php>. Acesso em 10/06/2021.

disso, trabalhei na equipe organizadora local, assisti palestras e gostei muito de trabalhar. Participei, também, de outros encontros científicos: um colóquio de Educação Matemática, em Juiz de Fora um encontro de Matemática que o Flaviano<sup>453</sup> organizou e que eu não lembro o nome. Além dessas, acho que não participei de outras atividades no curso.

Eu tentei, certa vez, ingressar na política lá do curso, no Centro Acadêmico, mas isso não durou mais do que um encontro. Vi que meu engajamento não era tão forte e minha pontualidade não me deixava participar desse tipo de movimento. O meu lado forte sempre foi a Matemática Pura. Como eu disse no início, fiz muita iniciação científica, participei de verão em outras universidades, como UFMG e UFSCar<sup>454</sup>. Nas férias, eu nunca parava de estudar - cheguei a ficar três anos sem férias de fim de ano; sempre ia para outro lugar fazer outros cursos e tentar me aprofundar mais, já que o meu objetivo era o mestrado.

Voltando mais uma vez à licenciatura, o curso era noturno. Eu ouvia dizer, não sei se é verdade, que esse era o horário escolhido porque muitas das pessoas que optavam pela licenciatura trabalhavam ou já eram mais velhas e tinham outras obrigações durante o dia. Portanto, não estavam por conta apenas da universidade. De fato, eu tinha muitos colegas que já precisavam trabalhar e fazer uma faculdade ao mesmo tempo. Para mim não tinha problema nenhum ser noturno, porque eu estava por conta do curso. Era bom porque, quando comecei a lecionar, antes de me formar, eu conseguia dar aula e estudar. Como eu era adolescente - hoje em dia se me colocarem para estudar até 23h30 eu dormiria em cima do livro - eu não tinha problema nenhum em ficar acordada até tarde estudando e era muito gostoso ir à UFSJ à noite. Acredito que, ainda hoje, São João del-Rei é uma cidade muito tranquila, então eu ia e voltava a pé do *campus*. Eu gostava também porque isso me possibilitava fazer outras coisas durante o dia e acordar mais tarde - na época eu gostava.

Sobre o corpo docente do curso de Matemática, a minha impressão é que era muito bem preparado. A grande maioria dos professores era muito bem preparada. Enquanto eu estava lá, lembro que a gente pesquisava o Currículo Lattes dos professores, o que a pessoa tinha e não tinha. Quando saíam a relação de disciplinas e o professor responsável, a gente sempre olhava e comentava: “O fulano tem doutorado na área em que ele vai lecionar”. Geralmente, quando pegava um professor dando aula na área em que se especializou, a gente sabia que seria um curso difícil. De um modo geral, eram professores que eu acreditava serem muito qualificados,

---

<sup>453</sup> Flaviano Bahia Paulinelli Vieira foi professor do Departamento de Matemática (Demat) da UFSJ de 2009 a 2011, ano em que faleceu precocemente, prestes a defender sua tese de doutorado no PPGMAT da UFMG.

<sup>454</sup> Universidade Federal de São Carlos.

eu lembro de muitos doutores: tinha a Romélia<sup>455</sup>, o Flaviano estava fazendo doutorado na época, mas faleceu durante nosso curso, Adélia<sup>456</sup> - foi uma professora que marcou muito também, Marcos<sup>457</sup>, Julca<sup>458</sup>, Toledo<sup>459</sup>, Zulu<sup>460</sup> tinha doutorado pelo Impa<sup>461</sup>. Havia também professores com mestrado e que estavam buscando fazer o doutorado como, por exemplo, a Flávia Coura<sup>462</sup> - assim que a gente se formou eu acho que ela saiu para fazer o doutorado. Eu lembro de muitos efetivos com regime de dedicação exclusiva. Quase não lembro de professores substitutos me dando aula e, se se houve, suponho que sejam poucos, porque não tenho lembrança.

Quase a totalidade dos nossos professores era do Demat<sup>463</sup> e o Departamento de Matemática da UFSJ, comparado a outros departamentos de matemática, eu lembro que não era um departamento de destaque, que pesquisava muito. Isso é minha lembrança - não sei se é verdade. Nem na área de Matemática Pura, nem na área de Educação, que eram áreas com boa parte dos professores trabalhando no curso de Matemática.

Sobre os programas de iniciação científica, eu lembro de alguns alunos serem convidados, lembro do Pibid<sup>464</sup>, que era semelhante às iniciações científicas, tinha o programa que eu fazia e que era exclusivo para medalhistas da Obmep, então não podia ser para qualquer um do curso, e eu acho que, da Matemática da UFSJ, éramos só eu e o Bruno<sup>465</sup> - o restante era de outros cursos. Eu via muita movimentação nesse sentido. Sei de alguns professores que, ou por estarem fazendo doutorado ou por terem acabado de fazer doutorado, ainda estavam com gás do curso deles e que pesquisavam, mas, no geral, como eu disse, não lembro dessa como sendo uma característica marcante do corpo docente de Matemática. Não lembro de alguém falar assim: “Fulano está fazendo uma pesquisa, Ciclano publicou tal coisa”. Talvez até fizessem pesquisas, mas isso não era muito divulgado para a gente.

---

<sup>455</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Demat da UFSJ e foi coordenadora do curso em diversas ocasiões.

<sup>456</sup> Adélia Conceição Diniz foi professora do Demat da UFSJ e, atualmente, é vinculada ao Departamento de Ciências Exatas e Biológicas, do *campus* Sete Lagoas, na mesma instituição.

<sup>457</sup> Marcos Santos de Oliveira é professor do Demat da UFSJ.

<sup>458</sup> Jorge Andrés Julca Avila é professor do Demat da UFSJ.

<sup>459</sup> José do Carmo Toledo foi professor do Demat da UFSJ. Faleceu em 2017.

<sup>460</sup> Waliston Luiz Lopes Rodrigues Silva (Zulu) é professor do Demat da UFSJ.

<sup>461</sup> Instituto de Matemática Pura e Aplicada, sediado no Rio de Janeiro.

<sup>462</sup> Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora do Demat da UFSJ e é a atual coordenadora do curso de Matemática da UFSJ (licenciatura e bacharelado).

<sup>463</sup> O departamento ao qual os professores são vinculados, citado pela ex-aluna, chama-se Departamento de Matemática e Estatística (Demat). Atualmente, conta com profissionais das áreas de Matemática, Educação Matemática, Estatística e, durante uma parte do tempo, contou com professores da área de Ciências da Computação também.

<sup>464</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>465</sup> Bruno Ferreira Alves foi aluno do curso de Matemática da UFSJ até 2009 e, atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

Entre os professores que mais me marcaram positivamente, lembro do Marco Túlio Raposo<sup>466</sup>, de Física. Não sei se ele tinha doutorado, mas, provavelmente, tinha. Ele dava um primor de aula. Com ele eu aprendi a importância de revisar nossas notas de aulas para, assim, aprimorar a prática docente - ao contrário daqueles professores que dão o mesmo tipo de aula a carreira toda. Ele não dava disciplinas da área de Educação, mas me ensinou muito sobre como dar aula, dando aula. Eu levo muita coisa do que ele ensinou na memória. Fico até com a voz engasgada de emoção porque eram aulas muito boas.

O Flaviano marcou muito, porque era um professor que acreditava na gente. Ele sempre falava muito para a gente fazer o que queria, para estudar mais e para ficar melhor. Ele lecionava Análise Complexa no Picme.

Já a Romélia talvez seja quem mais lecionou disciplinas para a minha turma e era uma professora em quem eu me espelhava muito. Eu queria ser uma professora universitária como ela quando a via dando aula. Ela tinha uma postura da professora que eu esperava ser: séria e, ao mesmo tempo, próxima. Conseguia ser muito profissional e, ao mesmo tempo, próxima, interagia bem com a gente. Apesar de saber que a formação dela era em História da Matemática, ela dava aulas para a gente de disciplinas de Matemática de maneira impecável. Eu me lembro de uma dúvida que certa vez tive. A gente ficou “batendo cabeça” e, no final das contas, a resposta estava na definição. Quando a gente chegou nesse consenso, mais ou menos juntas - lógico que foi ela quem conseguiu ter o estalo antes -, terminou de uma maneira muito bacana! Eu queria ser uma professora daquele jeito: próxima e profissional. Nas disciplinas de Educação, ela era simplesmente impecável. Eu gostava muito, por exemplo, da metodologia que ela utilizava de ensinar com filmes e debater depois.

Gostaria de citar aqui a Adélia, que era uma professora muito rigorosa. Ela me acompanhou muito também, por causa do Picme.

Por outro lado, há, também, os professores que marcaram de forma negativa e que a gente usa como exemplo do que não devemos fazer na profissão, mas isso tem em todo lugar. Em qualquer lugar onde há profissionais nos quais a gente busca inspiração, a gente tem exemplos bons e exemplos ruins. Contudo, até os que não eram tão bons em alguns aspectos tinham seus méritos.

---

<sup>466</sup> O professor Raposo foi professor da UFSJ até 2012, vinculado ao Departamento de Ciências Naturais da instituição. Durante sua trajetória, foi vice-diretor acadêmico, enquanto a UFSJ era uma Fundação, e, posteriormente, foi pró-reitor de ensino de graduação. Atuou durante muito tempo no curso de Matemática, lecionando as disciplinas de Física I e II.



Já o corpo discente da minha época de graduanda era composto por muita gente que já trabalhava e estava fazendo a licenciatura em Matemática para dar aula nas escolas da região. Outras pessoas entravam por não ter outra opção. Eu lembro que tinha muita gente que entrava e falava assim: “eu vou passar para Engenharia. Entrei em um curso de exatas porque eu queria Engenharia, mas foi o que deu pra passar”.

Na verdade, o que eu via do corpo discente era que podia ser dividido em três grupos: as pessoas mais velhas realmente que queriam ser professores de Matemática, às vezes até já trabalhavam na escola e estavam ali para isso; uma grande parte dos alunos, principalmente os mais jovens, que não queria fazer licenciatura em Matemática e que entrava por ser um curso fácil de ingressar, na esperança de conseguir transferência para outro curso de exatas, uma vez dentro da universidade, e para não perder tanto tempo, ia adiantando as disciplinas; e havia também uma pequena parcela, em que acho que me enquadro, assim como alguns colegas, que eram jovens e queriam ser professores de Matemática. Essa parcela não tinha tanto compromisso ainda com trabalho e estava ali para poder vivenciar o curso mais intensamente. Ao longo do tempo, a maioria dos que queriam trocar de curso não conseguiu - uma pessoa da turma conseguiu ir para Engenharia de Produção - e o resto foi desistindo ou tomou gosto pela Matemática.

Normalmente, poucas pessoas se formam no tempo certo. As pessoas vão se formando aos poucos. Da minha turma, dos concluintes, eu conheço muita gente que trabalha como docente de Matemática, assim como conheço pessoas que não trabalham mais na área e imagino que seja, mais ou menos, parecida a quantidade dos que lecionam e dos que não lecionam. Mesmo as pessoas que não são da minha turma seguem essa tendência: muitas desistências, muitas trabalham como professores de Matemática e muitas não exercem a profissão.

Sobre continuar os estudos, depois de sete anos de formada, eu percebo que a maioria dos que continuou dando aula foi se aprofundando, foi querendo pós-graduação, algo a mais. Eu percebo que a maioria dos alunos que ficaram nessa área de Ensino conseguiu se aprofundar. Conheço muitos que foram para a Matemática Pura, para a Educação Matemática, muitos desses já fizeram doutorado, mestrado ou especialização. Dos que permaneceram na área da Educação como professores, a grande maioria dos que eu conheço procurou cursar pós-graduação.

A parte administrativa do curso, para mim, é sinônimo de Cida. Quando a gente fala em curso da UFSJ, lembra logo da Cida. Entra ano, sai ano, mudam-se os coordenadores, mas a Cida sempre está lá. Nunca tive problema com a parte administrativa, não. Era um curso bem

organizado e não tem nem o que falar, porque nunca me deu problema com nada. Até quando precisei aproveitar disciplina de outro curso foi tudo muito organizado, tudo bem feito.

A biblioteca atendia bastante, mas nem sempre a bibliografia de que o professor gostava mais estava disponível na biblioteca ou não tinha em quantidade suficiente. Afinal, com muitos alunos fazendo determinada disciplina, às vezes os exemplares acabavam, então só nos restava tirar cópia para poder ter até o final do curso. Se acabasse o tempo de empréstimo, era preciso devolver o livro, pois, provavelmente, outra pessoa o havia reservado - e eu não tinha dinheiro para comprar os livros. Então a gente tirava cópia dos fragmentos dos livros que o professor usava no famoso xerox do *campus* Santo Antônio. Se não tirávamos xerox, pegávamos o PDF - mas isso foi mais para o final do curso.

Quanto aos autores, eu me lembro muito do Guidorizzi<sup>467</sup>, que foi referência para Cálculo, e dos livros de Análise do Elon<sup>468</sup>. De Educação, eu não me lembro muito de livro. Em me lembro mais de artigo. Física era o Tipler<sup>469</sup>. Em Desenho Geométrico foi uma apostila que ficava no xerox - eu tenho esse material até hoje.

Neste finalzinho, gostaria de deixar registrado, brevemente, como eu percebo o curso que me formou. Hoje em dia o currículo está diferente, então eu vou falar do currículo de 2003, que foi no que eu me formei. Eu não posso falar por todas as pessoas, porque cada pessoa tem uma vivência, mas acho que o curso, o currículo, os professores e tudo que aconteceu na UFSJ me preparou bem para ser professora da Educação Básica. Me considerei, na época de recém-formada, uma professora bem-preparada para poder trabalhar como professora de Matemática. Inclusive, não só com conhecimento matemático, mas, também, com conhecimento pedagógico, de articulação com outras disciplinas, enfim, me considero bem formada. Essa foi uma sensação muito boa que o curso me deixou.

Por outro lado, quando ingressei no mestrado em Matemática Pura da UFMG e vi outros amigos que tinham feito curso de bacharelado, por exemplo, ou que fizeram mesma licenciatura na própria UFMG, senti um baque e tive que correr atrás do prejuízo. Mesmo tendo feito todos os cursos de verão fora, mesmo tendo participado do Picme, como um dos meus objetivos era esse, fiquei com a sensação de que poderia ter sido mais. De toda forma, eu entendo que o

---

<sup>467</sup> Hamilton Luiz Guidorizzi é autor de “Um curso de cálculo”, publicado pela editora LTC em três volumes. Essa coleção era comumente adotada pelos docentes do Demat no curso de licenciatura da UFSJ.

<sup>468</sup> Elon Lages Lima escreveu diversos livros na área de Matemática Pura, sendo que, para a disciplina de Análise, suas publicações eram as mais utilizadas.

<sup>469</sup> Paul Allen Tipler publicou uma coleção intitulada Física, que era a adotada na disciplina de mesmo nome da coleção.

objetivo do curso, como licenciatura, não era esse, então não cobro isso do curso. Foi somente uma sensação que ficou.

O curso e a universidade estão situados em São João del-Rei. A cidade já foi mais importante, economicamente, para Minas Gerais na época do ouro, mas penso que essa importância, deixada historicamente, tem contribuído para que nela se instalassem grandes instituições de ensino. Por exemplo, o prédio do *campus* Santo Antônio já abrigou outras instituições de ensino, como o Colégio Santo Antônio<sup>470</sup>, se não me engano, que é um colégio muito famoso. Pelo menos aquele *campus* sempre foi um centro de aprendizagem de importância para a região. Então eu penso que, como São João del-Rei tinha essa importância histórica, acho que a instalação da universidade veio por esse motivo e não pela importância que tem hoje. Foi mais devido a fatores decorrentes da história de São João del-Rei, que, antes, era importante. Por ser um centro de ensino, acabou-se criando a Universidade Federal de São João del-Rei.

Sobre a importância da Universidade e do curso para a região, eu acho muito importante mesmo. Primeiro porque a atividade econômica de São João del-Rei em torno dos alunos da Universidade é muito grande. Então a Universidade gera benefício econômico. Gera também benefícios culturais, por causa de eventos como o Inverno Cultural<sup>471</sup> por exemplo, e pelo acesso à Universidade, ao curso superior gratuito para aquela região - principalmente nas áreas de licenciatura. A UFSJ tem quase todas as licenciaturas, e a gente vê a importância de ter esse polo formador naquela região para que as escolas dali sejam alimentadas com esses profissionais de qualidade, mantendo, assim, o ensino de qualidade.

Além disso, se fosse para ir para longe, por exemplo, ir para a UFMG ou outras instituições nas quais há boas licenciaturas, eu acho que essas pessoas que fizeram um curso trabalhando, que iam e voltavam todo dia de ônibus da sua cidade ali perto, não teriam tido essa oportunidade, porque não poderiam ir para outro lugar fazer o curso. Para essas pessoas que desejam ser professores e que querem trabalhar na educação da região, a Universidade e seus cursos atendem bem, formando professores de qualidade. Eu acredito nisso, tomando minha formação como exemplo. Apesar de parecer meio narcisista, eu me considero uma boa professora. Não estou falando que sou excelente.

---

<sup>470</sup> O Colégio Santo Antônio foi criado na cidade de São João del-Rei e por lá permaneceu até o ano de 1968, quando, devido a um incêndio de grandes proporções, a Ordem dos Frades Menores, entidade mantenedora do educandário, decidiu por encerrar definitivamente as atividades naquela cidade, permanecendo com a unidade da cidade de Belo Horizonte, inaugurada em 1950.

<sup>471</sup> Iniciativa da UFSJ que tem como objetivo proporcionar e democratizar o acesso à cultura por meio de variadas atividades que ocorrem durante o período das férias acadêmicas do meio do ano. Geralmente o evento ocorre em julho.

De um modo geral, acho que faz toda a diferença ter uma universidade perto. Abre caminho para os jovens da cidade e das cidades vizinhas terem esse acesso à educação gratuita e de qualidade. Eu vejo nisso a grande importância do curso ali. E, como eu mencionei, vejo a UFSJ trazendo ganhos econômicos, culturais e educacionais gigantes para a região. O contrário, eu acho que vem mais de uma importância histórica, talvez de grandes nomes, talvez de políticos terem vindo dali e terem conseguido implantar a Universidade.

Eu tenho muito a agradecer à UFSJ, ao curso de Matemática, por tudo o que me trouxe de bom. Por mais que, quando eu entrei, os meus objetivos fossem outros, a vida era outra e tudo era diferente, a UFSJ me trouxe a formação que possibilitou ser quem eu sou hoje. Eu sou muito grata e tenho um carinho muito grande pela Universidade. Lembro com muito carinho da licenciatura e agradeço a todos que fizeram o curso, que pensaram nisso e que fizeram tudo acontecer. Tenho uma gratidão muito grande toda vez que lembro dos professores, principalmente. Claro que a gente tem lembranças ruins, mas eu tenho muito mais lembranças boas e um sentimento de gratidão muito forte por ser quem eu sou, graças à Universidade, ao curso de Matemática e aos professores.

Lá em São João del-Rei, eu fiz o curso na casa da minha avó, morando numa cidade que conheço e, então, foi de uma maneira muito mais tranquila e, muito provavelmente, minha família não teria condições de bancar minha estadia fora de lá. Eu teria que achar outros meios de me manter, então foi uma oportunidade muito grande que foi me dada a de poder estudar ali.

## Textualização da entrevista com o egresso Júlio César de Resende Melo

Data da entrevista: 15/02/2021



*O ex-aluno Júlio César residia, à época do curso, em uma cidade próxima a São João del-Rei, chamada Lagoa Dourada. Essa situação permitiu que, durante todo o seu percurso na licenciatura da UFSJ, fosse e voltasse de sua cidade diariamente.*

*Ingressou em 2015 no curso de Matemática e, durante a licenciatura, participou de atividades acadêmicas além das aulas. Após a conclusão, cursou outra licenciatura, em Física, e deu continuidade nos estudos na pós-graduação em Educação Matemática.*

*Nosso contato com o entrevistado aconteceu via critério de rede, a entrevista transcorreu pela internet e a Carta de Cessão, autorizando a textualização foi entregue em janeiro de 2022.*

\* \* \*

Na minha fase de infância eu tinha duas certezas na vida: não queria ser professor – porque via o sufoco que eles passavam em sala – e também não queria ser padre. Logo no primeiro ano do Ensino Médio, fui chamado a ser catequista. Isso já foi o destino me dando uma prévia do que estava reservando – o catequista está envolvido com essa história de padre. Depois, uma professora de Biologia, que poderia lecionar Matemática pela sua formação universitária, enquanto eu cursava o segundo ano do Ensino Médio, chegou até mim e falou: “Olha, os professores comentam em reunião que você tem uma facilidade muito grande em Matemática. Meu filho tem dificuldade e eu não tenho paciência para ensinar Matemática a ele. Você poderia ajudá-lo com uma lista de exercícios?”. Na hora me bateu um receio, afinal, ela tinha duas licenciaturas e uma delas era em Matemática. A professora ficou insistindo, quis que eu fosse ajudar o filho dela e acabei topando, pois era apenas uma lista. Inicialmente, me propus a ir um dia e fiquei por dois anos dando aulas particulares para o filho dessa professora. Isso foi o destino me indicando que aquela percepção inicial do que eu não queria ser não aconteceria.

Esse contato com a Matemática, a partir das aulas particulares, fez com que eu ganhasse um gosto muito grande pela sala de aula e pelo conteúdo. Concluí que isso era o que queria para o resto da minha vida. Por isso, no terceiro ano do Ensino Médio, escolhi ser professor.

Eu realizei todo o meu Ensino Básico em escola pública. Ao fazer o Enem<sup>472</sup>, sempre tive aquele medo se apenas essa formação na escola pública seria suficiente para o meu ingresso

<sup>472</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

na universidade, mas era o que eu tinha no momento. Então fui com a cara e a coragem, prestei o exame e, graças a Deus, consegui passar na primeira tentativa no curso de Matemática. Minha aprovação não foi muito bem aceita por familiares e pessoas conhecidas, devido à fama do curso e da profissão. Mesmo assim, como era o que eu queria, ignorei tudo isso e fui. Ingressei na UFSJ, a universidade federal que almejava pela proximidade com a minha cidade, Lagoa Dourada<sup>473</sup>. Aqui é uma cidade pequena e o nosso recurso é São João del-Rei para quase tudo: saúde, estudo, entre outras coisas. Por causa disso, enxerguei na UFSJ um sonho que poderia ser realizado.

Antes de ingressar na Matemática da UFSJ, sempre tive a impressão de que seria muito difícil entrar. Quando ingressei, estava finalizando a época do vestibular e iniciando a do Sisu<sup>474</sup>. Por isso, ainda existia aquele PAS<sup>475</sup>, que cheguei a fazer. Fiz prova no primeiro ano, no segundo, e o terceiro considerava o Enem. Por isso, eu tinha uma dupla possibilidade: poderia ingressar pelo vestibular seriado ou tentava pelo Sisu. Fui tentando ingressar no curso pelos dois caminhos. Pelo PAS, eu passei em segundo lugar e pelo Sisu, em décimo. Como o processo de inscrição no curso pelo PAS aconteceu primeiro, enviei toda a documentação quando fui convocado e deu certo. Depois eu simplesmente dispensei o Sisu.

Foi um certo susto para mim conseguir entrar na primeira tentativa e conseguir ser aprovado em dois processos diferentes. Fiquei muito surpreso e muito satisfeito, até por uma questão pessoal por causa daquilo que já mencionei da questão familiar, que ninguém aceitava. Para ter uma noção, o meu pai chegou a oferecer dinheiro para uma ex-professora me convencer a não cursar licenciatura em Matemática!

Ao mesmo tempo, depois de ter assimilado o resultado, tive certo medo do curso porque a fama era de ser um curso difícil. Chegou ao ponto também de uma pessoa falar com um tio meu que eu não daria conta. São certas ondas de negatividade que vêm vindo e que causam um medo muito grande. Mesmo assim, me propus a encarar o desafio, pois o máximo que poderia acontecer é, realmente, eu não dar conta e sair. Me propus a começar, então eu comecei. Por

---

<sup>473</sup> Município de Minas Gerais da região Campo das Vertentes localizado a cerca de 145 Km da capital Belo Horizonte e a 50 Km de São João del-Rei.

<sup>474</sup> Sistema de Seleção Unificada. Uma plataforma digital criada em 2010 pelo Ministério da Educação que toma como base o desempenho do candidato ao Exame Nacional do Ensino Médio para distribuir as vagas das instituições de ensino superior que aderiram parcial ou totalmente a ele e ali cadastraram seus cursos.

<sup>475</sup> Programa de Acesso Seriado. Foi uma modalidade de ingresso na UFSJ por meio da qual o aluno, ao final de cada ano do Ensino Médio, realizava uma prova com conteúdos previstos para a respectiva etapa escolar. A partir de 2013, a UFSJ aderiu exclusivamente ao Sisu como forma de ingresso aos cursos de graduação. Para proporcionar a oportunidade de os alunos já inscritos terminarem o processo seletivo iniciado em anos anteriores, apesar de não mais realizar inscrições em 2013, foi completamente extinto em 2015.

causa disso, o ingresso foi uma batalha psicológica bem mais intensa. Já o processo seletivo até que foi bem tranquilo.

Depois do meu ingresso, aos trancos e barrancos – porque a gente passa por muitos problemas e muitos momentos felizes ali dentro – eu consegui concluir o meu curso sem ser reprovado em nenhuma disciplina. Passei em todas as disciplinas, como dizem, “de primeira”, graças a Deus. Ingressei em 2015 e me formei em 2018.

O meu sonho sempre foi trabalhar na Escola Básica, com o Ensino Fundamental II e o Médio, e estudar a mais do que eu precisaria para isso nunca foi uma grande expectativa. Não esperava fazer mestrado, nem doutorado. Após concluir, pensei que o que eu precisava era ficar quietinho aqui na minha cidadezinha pequeninha e ter o meu emprego. Só que, no último ano do curso, vão surgindo aquelas angústias próprias do final, de não saber o que virá depois. Então decidi que eu não iria parar, apesar de não saber ainda o que iria fazer.

Do nada, vi um anúncio no *Facebook*<sup>476</sup>, em um grupo do curso de Matemática da UFSJ, de um processo seletivo para o mestrado na Universidade Federal de Lavras – acredito que quem tenha publicado a mensagem tenha sido Viviane<sup>477</sup>, que é bem ativa naquele grupo virtual. Nesse momento veio aquela famosa frase: “o não eu já tenho”, então tentei. Fui passando as etapas da seleção e, quando me dei conta, havia ingressado no mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UFLA. Foi uma experiência também muito bacana, que já deveria ter terminado, se não fosse toda essa confusão causada pela pandemia. Nós ficamos dois meses parados, por isso o programa prorrogou a conclusão em dois meses. Agora estou quase finalizando.

Nesse meio tempo, não seria possível para mim ficar apenas estudando, pois eu precisava pagar minhas contas. Na verdade, antes mesmo de me formar na graduação, surgiu a oportunidade de lecionar na minha cidade, porém não Matemática e, sim Física. Apesar de não ter certeza se daria conta, era a oportunidade que tinha e a gente precisa agarrar todas elas. Fui concorrer e, como eram poucas aulas, ninguém que estava à minha frente no processo quis, até chegar em mim, que aceitei, pois conseguir aulas em Matemática aqui na minha cidade é muito complicado – os professores que lecionam são novos e foram efetivados nos cargos. Já em Física, sobra um pouco de aula e um professor está para se aposentar. Para ficar mais bem classificado, eu precisava ser formado em Física e, mesmo no mestrado, cursei minha segunda graduação ao longo do ano passado, mesmo com essa confusão de coronavírus.

---

<sup>476</sup> Uma das maiores redes sociais do mundo em número de inscritos e um dos sites mais acessados atualmente.

<sup>477</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Departamento de Matemática e Estatística (Demat) da UFSJ. Ingressou na instituição em 2004.

Ingressei na Unimes<sup>478</sup>, uma universidade particular, e fiz a segunda licenciatura a distância. No período de um ano, consegui cumprir o restante da carga horária, devido à proximidade do curso de Física com o de Matemática.

Uma questão ainda me perseguia: fui concorrer a vagas abertas para professor em alguns lugares – em prefeituras e institutos federais – e sempre era derrubado pela pontuação. Como ainda não tenho nenhuma pós-graduação ou mestrado para me ajudar nas posições, sempre fico lá embaixo na classificação. Do jeito que as coisas estão atualmente, temos de concorrer com doutores, pós-doutores, então fica complicado conseguir uma boa colocação. Para tentar diminuir essa minha desvantagem, em 2021 eu ingressei em uma pós-graduação em EJA, também em uma universidade particular.

Esse é meu percurso de formação. Iniciei na educação pública, amo essa experiência, mas, nesse finalzinho, tive de recorrer à particular.

A minha trajetória como professor de Matemática é um tanto quanto curiosa. No terceiro período de graduação, abriu um concurso aqui na Prefeitura de Lagoa Dourada para professor de Matemática. Como não era formado, projetei ficar em uma colocação mais baixa. Se tudo desse certo, eu já ficaria com meu nome na lista para depois da formatura. Fiquei em quarto lugar no concurso, em que havia uma vaga para efetivação imediata.

Essa lista do concurso era usada para convocar os aprovados para assumirem turmas por meio de contrato com o município também. Após a lista de dezenove aprovados rodar três vezes e ninguém assumir turmas daqueles alunos tidos como indesejados pela questão disciplinar ou então por dificuldades de aprendizado – turmas remanescentes de projetos que começaram e hoje já não existem mais –, pensei assim: “Essa turma tem que ser minha! Não tem condições eu ser chamado quatro vezes para as mesmas turmas, não!” Então assumi esse cargo. Digo que não comecei com a Física, mas comecei com uma Matemática indireta. Não era um trabalho com a Matemática mesmo que deveria ser realizado, mas uma socialização daqueles alunos. A disciplina Matemática era posta em segundo plano. Essa foi uma experiência muito importante para me abrir os olhos quanto à profissão. Então eu comecei em 2017, com esse contrato temporário.

No final de 2017, começaram a sair rumores de que a Prefeitura iria começar a convocar os professores do concurso novamente, pois, com as vagas em aberto, eles pretendiam efetivar os docentes. Depois de terem efetivado os três candidatos que estavam à minha frente na colocação, chegou a minha vez. Recebi uma ligação da Prefeitura dizendo que eu estava sendo

---

<sup>478</sup> Universidade Metropolitana de Santos. A instituição mantém um polo do ensino a distância em São João del-Rei.



convocado a comparecer ao departamento de recursos humanos. Fui imaginando que seria ofertada a efetivação a mim, mas que não poderia assumir o cargo porque eu estava terminando o quarto período do curso. Quando cheguei lá, minha carta de desistência já estava digitada e meus documentos digitalizados. Disseram para eu assinar a carta porque eles sabiam que eu não era formado e o candidato que estava na quinta posição era formado e queria ocupar a vaga. Eles me pressionaram para me tirar de uma vez e o outro candidato assumir a vaga. Eu, inocente, levei aquele susto quando cheguei na Prefeitura e já vi aquele papel impresso na minha frente, com todos os meus dados, só faltando minha assinatura. No meio daquela pressão, acabei assinando o bendito do papel, abri mão do concurso e perdi a vaga. Acabou que eu fiquei sem serviço.

Quando chegou 2018, já não havia mais vagas na Prefeitura, pois todos os cargos estavam ocupados por efetivos. Meu recurso foi tentar aulas no Estado, e foi aí que eu tentei a vaga para Física. Então eu trabalhei 2018 todo com a Física, em 2019 iniciei o ano de novo na Física e depois abriu vaga também na Apae<sup>479</sup> para professor de Matemática do Ensino Fundamental II. Tudo por meio de designação. Em 2020, repeti, fiquei de novo com a Física no regular e com a Matemática na Apae. O ano letivo de 2020 finalizou em 2021, no final do mês passado, e, atualmente, está o Júlio Cesar desempregado novamente, esperando o que o 2021 tem a oferecer.

Quando ingressei no curso, já entrei com o objetivo de ser professor muito claro e com a ideia de que iria me esforçar para me formar, mesmo ouvindo muitas vezes que o caminho seria difícil. Via muitos colegas calouros terem dúvida quanto a isso, mas eu não tinha. Muitos entram na Matemática devido à pouca concorrência no processo seletivo e, depois, tentam uma transferência, principalmente para as engenharias.

Morando em outra cidade, havia toda aquela dinâmica de ir e voltar todo dia para São João del-Rei. Como o *campus* Santo Antônio<sup>480</sup> é o mais distante, considerando a nossa entrada em São João, nós daquele *campus* éramos os últimos a sermos deixados. Descíamos na igreja de São Francisco de Assis entre sete e cinco e sete e dez e isso fazia com que sempre chegássemos atrasados para as nossas aulas.

Sempre gostei das coisas muito certas como, por exemplo, chegar cedo e sentar na frente. Não conhecer o lugar – até o meu ingresso na UFSJ eu havia passado do lado de fora do

---

<sup>479</sup> A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - foi criada em 1954 e é uma organização social que visa prestar serviços de saúde, educação e assistência social a quem necessitar.

<sup>480</sup> Um dos três *campi* da UFSJ em São João del-Rei. Além do *campus* Santo Antônio, estão localizados na cidade os *campi* Dom Bosco e Tancredo Neves.

*campus* apenas – e me deparar com essa situação nova de chegar atrasado já no primeiro dia foi um pouco desesperador. Caminhei em direção à minha sala, depois de muito procurar onde era, já preocupado em relação à ocupação, pois gostava sempre de ficar na frente e o relógio já marcava sete e quinze – estava quinze minutos atrasado. Essa foi a minha primeira ingenuidade de calouro. Ao chegar na sala, percebi o “fundão” lotado e ninguém nas primeiras carteiras. Todas as filas começavam a ser ocupadas da quinta carteira para trás. Como sempre gostei de me sentar na frente, foi o que fiz. Fui o único a ficar na primeira carteira sozinho na primeira aula e aquilo já serviu para me marcar um pouco junto aos meus colegas.

Por sorte, era a aula da Romélia<sup>481</sup> e aquele foi um momento de encanto inicial. Pessoa mais receptiva e mais amável não há. Naquele momento, reiterei que queria aquilo para a minha vida e, de quebra, havia conseguido a minha vaga na frente. A aula foi linda e tinha tudo para dar certo. Ali eu não entendia o porquê de o pessoal falar que o curso era ruim, ou que era tudo o que disseram. Eu havia me esquecido que aquele era apenas o primeiro horário. Depois veio Introdução ao Cálculo.

Com a professora do início, a disciplina já havia me assustado um pouco, mas o pior ainda estava por vir. A professora lecionou por uma semana e, depois, saiu para o doutorado. Um professor peruano assumiu as aulas e as coisas começaram a desandar. Minhas expectativas começaram a cair. Esse era o mesmo docente que lecionava Introdução à Lógica para nós – duas disciplinas com ele logo no primeiro período.

Algo que me marcou muito – não esqueço disso até hoje e dá até um arrepio de nervoso – foi que, no primeiro dia de aula, ele chegou, olhou a sala lotada no fundo – ingressaram cinquenta pessoas na minha turma, mas cabiam umas duzentas na sala –, parou lá na frente, olhou na cara de todo mundo, deu uma risadinha e falou assim: “Aqui tem cinquenta pessoas, né? Se dois forem aprovados comigo será muito!”. A primeira fala dele foi essa! Foi muito assustador receber essa acolhida como calouro. Aquilo desestabiliza qualquer ser humano, sem contar toda aquela simbologia matemática despejada achando que a gente sabe de tudo aquilo.

Isso tudo causou um certo estranhamento para quem é recém-saído do Ensino Médio. Enquanto nós tínhamos a Romélia dando Metodologia Científica e a Viviane, que apesar de ser pulso firme, é muito cuidadosa com os alunos, dando Geometria Analítica, tínhamos também o bendito professor dando duas matérias e aterrorizando a todos. As dificuldades surgiram em todas as disciplinas, porque nós não estávamos preparados para ingressar no curso, mas nada se comparou ao desprezo e a uma certa ignorância que vimos do professor ao sentir prazer de

---

<sup>481</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 1998.

ver a cara desesperada das pessoas e ver que, à medida que o tempo da aula ia passando, iam saindo alunos, até ficarem cinco estudantes na sala. Infelizmente, isso desmotivava muito, e era onde víamos a enorme desistência que há no curso de Matemática. Poucos são aqueles que persistem até o segundo período.

Para quem é do currículo de 2002 ou do meu, de 2011, o curso era um bacharelado disfarçado de licenciatura. Havia muito mais disciplinas específicas, se comparadas às pedagógicas, e o peso das primeiras era muito maior. A maioria do corpo docente valoriza mais as disciplinas específicas, despreza as pedagógicas, e acaba que ficávamos num fogo cruzado. Ao mesmo tempo que precisávamos, sim, estudar conteúdos matemáticos, precisávamos também das disciplinas pedagógicas. E como a gente já vem trazendo essa influência tanto curricular quanto do corpo docente, com relação à valorização das disciplinas de Matemática, os próprios discentes começam a desprezar as disciplinas pedagógicas também. Pude notar um desprezo grande pela leitura de textos por causa de uma concepção de que somente a Matemática importa e, para estudar Matemática, não é necessário ler.

As aulas da minha turma começaram apenas com disciplinas da Matemática Pura. Acredito que, se houvesse uma melhor distribuição, seria melhor para alunos e professores enxergarem o curso como uma licenciatura e para passarem a valorizar tanto o conhecimento matemático quanto o conhecimento pedagógico. Agora que criaram o bacharelado, não sei se essa visão mudou, mas acredito que essas coisas não mudam do dia para a noite.

Algumas disciplinas me marcaram na trajetória, tanto positiva quanto negativamente. Não consigo deixar de lembrar de Análise e Estruturas Algébricas, não por conta das disciplinas, mas pela fama negativa que elas carregavam. A gente ingressava nelas com esse certo medo pelos relatos que ouvíamos dos nossos veteranos e, geralmente, pela fama dos professores que as conduziam.

As que me marcaram positivamente, sem dúvida nenhuma, foram as pedagógicas como um todo, em específico a disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática primeiramente e a de Resolução de Problemas depois. Eram disciplinas optativas e que tive a sorte de cursar. Ambas foram ofertadas e eu pude fazer. O Laboratório de Ensino de Matemática me marcou mais, porque era onde trabalhávamos vários jogos matemáticos e materiais manipuláveis. Isso tudo foi fundamental principalmente para a minha atuação em Matemática na Apae, onde o concreto é fundamental. Foi muito prazeroso o Laboratório ao longo do curso, mas foi mais prazeroso ainda conseguir enxergar os benefícios que ele trouxe para mim na prática atual.

Sempre tive medo, principalmente no início do curso, de não conseguir chegar até o final, porque as disciplinas nos demandavam um tempo muito grande estudando e resolvendo

exercícios, e eu não tinha maturidade suficiente para selecionar exercícios. Por exemplo, se o professor desse uma lista de exercícios de dez questões e cada questão tinha da letra “a” à letra “z”, eu fazia todos as questões, da letra “a” à letra “z”. Isso acarretou que precisei me fechar nas disciplinas. Essa minha postura foi ao encontro do conselho que a Viviane nos deu de não procurar atividades extras no primeiro ano de curso, mas mostrar resultado nas disciplinas do início. Segundo ela, os bons resultados despertariam olhares dos professores no futuro do curso.

No meu caso, segui à risca até demais o conselho. Fiquei concentrado nas disciplinas depois do primeiro ano – acho que foi assim nos dois primeiros anos. Em Metodologia Científica, com a Romélia, a professora propôs que fizéssemos um rascunho de TCC<sup>482</sup> para irmos nos familiarizando com a escrita acadêmica. Como eu criei uma afinidade com ela, convidei-a para orientar meu trabalho e ela aceitou. Depois de tudo organizado, pensar no projeto de um trabalho lá do oitavo período consumiu todo o tempo extra que eu tinha. Isso me fechou um pouquinho no início.

Depois foram surgindo possibilidades. No quarto período, na disciplina de Psicologia da Educação, preparei uma atividade a ser aplicada na escola. O professor Neyfsom<sup>483</sup> viu meu trabalho, gostou do resultado e propôs que publicássemos o relato da atividade em uma revista científica. Aquilo, para mim, foi uma libertação. Até então fechado nas minhas coisas, focado nas disciplinas, vi surgir uma oferta de publicação de artigo e achei aquilo muito bacana. Nós ficamos um tempo adaptando o artigo aos moldes da revista que escolhemos, mas ele foi negado inicialmente. Depois foi aceito em outra revista e, com essa confusão da pandemia, ele não foi ainda publicado, mas já está aceito para publicação.

A oportunidade de escrita do artigo serviu para me tirar da posição em que estava. Depois da escrita do artigo, iria cursar Estatística e Probabilidade. Como gostava da área, decidi que queria fazer uma Iniciação Científica. Mesmo não conhecendo o professor e não sabendo se ele iria me aceitar, fui atrás dele para conversar sobre um possível projeto. De início ele negou, porque não me conhecia e, portanto, não sabia se eu tinha facilidade na área dele. Em contrapartida, concordou em pensar sobre o assunto caso eu me saísse bem na disciplina que estava prestes a começar. Ele foi muito claro quanto a isso: “Você tem que tirar dez na disciplina”. Aquilo para mim serviu de motivação. Mesmo achando que ele foi exigente demais nesse posicionamento, decidi aceitar o desafio. Esforcei-me ao máximo e consegui a nota dez

---

<sup>482</sup> Trabalho de Conclusão de Curso.

<sup>483</sup> Neyfsom Carlos Fernandes Matias é professor do Departamento de Psicologia da UFSJ. Ingressou na instituição em 2016.

na disciplina dele. Assim que terminou a matéria, combinamos de iniciar as conversas, mas acabou que não deu em nada. Não fiz a Iniciação Científica com ele.

No fim das contas, o mesmo professor do DPSIC<sup>484</sup>, aquele que havia escrito o artigo comigo, viu que eu estava prestes a concluir o curso e não tinha tido nenhuma experiência com pesquisa. Partiu dele a iniciativa de querer me ajudar. Esse foi um professor fundamental na minha formação também. Empreendemos uma pesquisa um pouco mais voltada para a Psicologia.

Da metade do curso para a frente, fui me envolvendo com mais atividades além das aulas. Tive a experiência de ser monitor da disciplina de Geometria Plana e fiz parte do projeto de extensão coordenado pelo Francinildo<sup>485</sup> chamado “Obmep na escola”<sup>486</sup>. O projeto consistia em ministrar aulas para crianças selecionadas pelos bons resultados na Obmep<sup>487</sup>. Atendia alunos que foram medalhistas em versões anteriores. Um dos prêmios dados a esses estudantes era receber uma bolsa para poderem frequentar esse curso, que era uma espécie de Iniciação Científica. As aulas são um aprofundamento do conteúdo de Matemática que eles aprendem na Educação Básica. Além da bolsa, eles recebem todo o material necessário para estudo por fora e podem contar com auxílio de professores no ambiente virtual para esclarecer dúvidas e comentar exercícios. Participei daquele projeto durante os últimos dois anos da graduação e saí porque me formei. Se pudesse, continuava. Foi um projeto que serviu para que pudesse voltar a ter contato com a matemática escolar. Durante o curso nós estudávamos uma matemática mais avançada.

Outra lembrança que tenho é que a biblioteca foi o meu refúgio em vários momentos do meu curso. No *campus* Santo Antônio, o local dispunha de salas fechadas nas laterais, que podíamos utilizar para estudo pessoal ou em grupo. Aquele ambiente me trazia paz e conforto. Acho que não tem igual na UFSJ. Foi o meu refúgio porque, nos dias em que eu tive de ir mais cedo para São João del-Rei, quando tinha reunião com o Francinildo de dez horas da manhã até meio dia, ficava difícil voltar para casa e, depois, retornar à noite para a aula. Como não tinha onde ficar, em vários desses momentos os espaços da biblioteca se tornaram minha casa. Eu passava a tarde inteira em uma daquelas salas fazendo as atividades que tinha de fazer e, muitas

---

<sup>484</sup> Departamento de Psicologia da UFSJ.

<sup>485</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 1989.

<sup>486</sup> Programa de formação continuada de professores de Matemática que objetiva incentivar docentes a desenvolverem conteúdos programáticos a serem utilizados com alunos selecionados nas etapas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

<sup>487</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

vezes, foi espaço de oração e reflexão, pensando se eu iria dar conta de chegar ao final. Da biblioteca eu não tenho nada a reclamar, só a agradecer.

O material didático disponível para empréstimo sempre foi suficiente para as demandas do curso. Raras foram as vezes em que eu não encontrava algum livro. A dinâmica de empréstimos sempre foi tranquila, com os funcionários dispostos a ajudar. Se algum exemplar que queríamos estivesse disponível em outro *campus*, eles solicitavam e o livro chegava na biblioteca do Santo Antônio.

A bibliografia do curso para nós, estudantes, que muitas vezes não temos tempo de nos aprofundar nos conteúdos, também era suficiente. Lembro de um momento durante a disciplina de História da Educação Matemática, com a Romélia, em que ela considerou a bibliografia desatualizada, pois achava que faltava um livro importante. Ela preencheu um documento solicitando a inclusão daquela publicação na ementa da disciplina e passamos a adotá-la. Era um livro um pouco mais atual, mas que já estava disponível na biblioteca. Ou seja, mesmo esses livros mais novos já constavam no acervo da biblioteca e os professores tinham esse cuidado de sugerir bibliografias disponíveis a nós.

Havia também aquele “xerox” que fez parte da vida de todo universitário que passou pelo Santo Antônio. Acontecia muito de chegarmos atrasados nas aulas por conta das filas no local. Após a mudança para o prédio novo<sup>488</sup>, criaram uma sala para esse “xerox” lá também, mas a fila continuou do mesmo jeito.

Quanto aos professores do Demat<sup>489</sup>, posso dividi-los em três grupos, segundo as minhas experiências: um primeiro grupo – onde está a maioria – de ótimas pessoas, mas não tão bons professores; o meu segundo grupo é um pouco menor, e lá estão ótimas pessoas e ótimos professores; por fim, o terceiro grupo, na verdade, é formado por um único professor, que não é uma boa pessoa, nem um bom professor. Tirando essa exceção, acredito que no corpo docente estão ótimas pessoas. Com relação à formação, todos eram muito bem formados e possuíam doutorado – a única professora com mestrado afastou-se para cursar o doutorado. Não me lembro, também, de ter aula com professores substitutos do Demat. De um modo geral, não tivemos problemas diretamente com o corpo docente da Matemática.

O único entrave que aconteceu foi na disciplina de Libras. A professora que lecionaria saiu de licença e nenhum outro professor foi indicado para assumir as aulas. Nós, já no sétimo

---

<sup>488</sup> Anteriormente, as salas de aula do *campus* Santo Antônio da UFSJ eram localizadas no prédio principal. Com a construção do Pavilhão de Aulas (chamado de PAV), todas as atividades didáticas foram transferidas para esse pavilhão, liberando espaço no prédio principal para instalações administrativas da universidade.

<sup>489</sup> Departamento de Matemática e Estatística da UFSJ.

período, de olho no diploma e em vagas de emprego, corremos o risco de não nos formar por causa disso. Quando surgiram rumores de que Libras seria ofertada apenas no semestre seguinte, entramos com vários recursos para podermos fazer a disciplina. Lançaram um processo seletivo para contratar um professor substituto, mas não apareceram candidatos. A UFSJ oferecia um contrato de seis meses e, depois, a pessoa teria de ficar dois anos sem poder concorrer novamente a uma vaga de professor substituto pela legislação. Quem com mestrado iria aceitar uma furada dessas? Ninguém. Para resolver, acabaram optando por continuar o processo seletivo, mas selecionaram alguém cuja formação tinha menos peso. Foi a solução que eles encontraram naquele momento.

Essa disciplina foi ofertada nas férias acadêmicas de julho e fizemos o curso junto com os estudantes de Ciências Biológicas que estavam na mesma situação que nós. As aulas aconteceram ao longo de uma semana, de segunda a sexta, o dia inteiro. Assim conseguimos cumprir a carga horária que precisávamos. Essa foi a única situação atípica.

Sempre fui um aluno muito fechado. O meu foco sempre foram os estudos e isso me afastou de muitos colegas durante o curso, de maneira que o contato que eu tive ali foi com poucas pessoas – algo próximo de cinco. Me aproximei daquelas pessoas que tinham os objetivos parecidos com os meus, que não eram muito de farra e que queriam estudar. Criamos um grupo em um aplicativo de mensagens para trocar informações, para montar uma parceria. Mesmo nesse grupo de cinco pessoas, acho que o fato de eu morar em outra cidade me fez ficar mais isolado. Desse pequeno grupo, eu me afeiçoei a duas pessoas mais de perto. Essas pessoas se tornaram verdadeiras irmãs para mim. Nós ficamos conhecidos como o trio da Matemática porque sempre fazíamos os trabalhos e outras atividades em conjunto.

Esses dois grandes amigos que fiz no curso são de outras cidades aqui de Minas – uma de Carmópolis de Minas<sup>490</sup> e o outro, de Morro do Ferro<sup>491</sup> – e isso serviu para abrir meus horizontes. Antes com uma visão limitada a, praticamente, Lagoa Dourada e com pouco recurso, só conhecia pessoas daqui que, infelizmente, vivem numa bolha – todos com os mesmos costumes e com o mesmo pensamento tradicional. De São João mesmo havia cerca de três pessoas. No curso, onde era cada um de uma cidade diferente, praticamente – São João del-Rei atende as cidades menores do seu entorno –, conviver com outras pessoas com costumes, forma de falar, religião e orientação sexual diferentes é muito legal. É até engraçado vermos sotaques diferentes achando que o nosso é o normal até que as outras pessoas acham graça no

---

<sup>490</sup> Município localizado na região centro-oeste do estado de Minas Gerais, distante 110 Km da capital.

<sup>491</sup> Distrito da cidade de Oliveira. Fica a 35 Km da cidade e tem, aproximadamente, 1500 habitantes.

sotaque e nos costumes da gente também. O convívio com os meus colegas foi o espinho que furou a minha bolha e me libertou para um novo mundo.

Do grupo das cinco pessoas que se formaram no tempo previsto, quatro terminaram ou estão por terminar o mestrado, e um já estava inserido em outra profissão. Os demais, até onde sei, continuam o curso atualmente. Falo de umas três ou quatro pessoas, no máximo, que, se estiverem persistindo, estão lá ainda.

Algo do qual não tenho nada a reclamar é da coordenação e do corpo técnico do curso. Quando ingressei, a coordenadora do curso era a Carolina<sup>492</sup>. Quando ela saiu para o doutorado, a Viviane se tornou coordenadora, e pessoa mais competente do que ela acho que não existe. Ela consegue fazer mil e uma coisas bem feitas. Depois, a Romélia assumiu o cargo, até que a Flávia retornou do doutorado já com essa função. Ou seja, na minha época, a coordenação foi assumida por professoras muito competentes.

A Cida<sup>493</sup> também é uma pessoa superexperiente naquele lugar. Ela domina tudo aquilo com uma facilidade muito grande. É muito prestativa. Ela acabou se tornando uma amiga. De vez em quando, eu ia pedir alguma coisa, sentava e ficava conversando com ela, que sempre tratou a gente muito bem.

Depois de passar pela licenciatura em Matemática da UFSJ, acho interessante a vida de formado, principalmente o primeiro ano depois da colação de grau. Em um dia a gente está festejando e, no outro, acorda desempregado. Mais um choque de realidade. Parece que o ingresso na universidade será solução dos nossos problemas profissionais e que, depois dele, a vida será só alegria. Isso cai por terra quando a gente acorda desempregado no dia após a colação de grau. Conquistar o diploma é apenas uma etapa que, depois de concluída, nos faz precisar lutar e correr atrás dos próximos objetivos.

A licenciatura em que nos formamos é um curso famoso por ser difícil e que prepara muito bem o aluno. Nós amadurecemos muito como pessoas e como profissionais. Nenhum curso prepara cem por cento para ingressarmos em profissões nas quais nos formamos. Não existe curso de formação inicial que proporcione isso. Sempre que encontro com alguém que ainda está na graduação, esteja eu onde estiver, tenho muito orgulho de dizer que estudei na UFSJ. Tenho muito orgulho da minha formação e vejo que ela me deu, sim, condições necessárias para começar a caminhar. Se não tivermos uma formação inicial sólida, a formação continuada ficará mais difícil. Nesse sentido, a UFSJ me ajudou.

---

<sup>492</sup> Carolina Fernandes Molina Sanches é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2010.

<sup>493</sup> Aparecida Fátima de Resende Vicentini trabalha na coordenadoria do curso de Matemática da UFSJ desde 2004.



Se a gente for observar, São João del-Rei é uma cidade antiga com uma história bem consolidada. Outras cidades daqui são menores, o que a faz ser um polo regional. Se não houvesse São João del-Rei aqui em nossa região, nenhuma outra da nossa região – Campo das Vertentes – seria capaz de abrigar uma universidade, pois precisa ter estrutura social para isso. A cidade ainda precisa se desenvolver em alguns aspectos, mas cumpre o papel de cidade universitária.

Uma das vantagens de termos a UFSJ por aqui está exatamente em fornecer professores para as escolas da região. Certa vez, uma colega de trabalho da Matemática que não se formou pela UFSJ, no final do mês passado, falou para mim o seguinte: “Eu sempre quis fazer Matemática, só que na minha época a UFSJ, a antiga Funrei, não tinha o curso, então eu tive de escolher outra graduação”. Após concluir a primeira, para realizar seu sonho, essa colega cursou Matemática a distância. Isso mostra que o nosso curso e a UFSJ cumprem aqui um papel muito importante. Provavelmente, sem a UFSJ aqui, muitas pessoas que teriam o sonho de cursar a licenciatura em Matemática, apesar de ser um sonho de poucos, não teriam tido essa possibilidade.

Falando por mim, o meu sonho de criança era fazer Veterinária. Eu tenho praticamente um zoológico em casa ainda e amo animais. Contudo, nem cogitei fazer Veterinária, porque a UFSJ não oferece essa graduação. Nem ela nem qualquer outra instituição aqui da região. Se eu tivesse persistido nesse sonho de infância, certamente também não conseguiria ter feito e seria uma pessoa frustrada. Eu teria de viver em outra cidade para isso e digo que, no meu caso particular, não teria condições. Quem sabe futuramente, depois que toda essa confusão acabar e um emprego estável aparecer, eu não faça o curso por *hobby*?

Ter uma universidade federal na região, ofertando vários cursos, é uma realização de um sonho para toda região.

Foi muito bom relembra-los esses acontecimentos. Espero ter ajudado de alguma forma.

## Textualização da entrevista com o egresso Walter Luís Moura Silva

Data da entrevista: 16/02/2021



*Oriundo de Morro do Ferro – um distrito de Oliveira-MG – Walter se mudou para São João del-Rei convicto de querer cursar Matemática na UFSJ. Sua aprovação em outros cursos não o fizeram desistir do objetivo.*

*Ingressou na licenciatura em 2015 e, durante o período de graduação, conheceu a professora Viviane Almada – quem também indicou o nome de Walter para ser entrevistado neste trabalho. Sob a orientação da docente, participou de pesquisas de Iniciação Científica envolvendo o Modelo dos Campos Semânticos e realizou estudos de especialização na referida teoria, em seu curso de mestrado.*

*A entrevista com Walter aconteceu a distancia, em virtude da restrição da covid-19, e teve duração de mais de duas horas. Em janeiro de 2022 o entrevistado aprovou a textualização e autorizou o uso do texto em nossos trabalhos.*

\* \* \*

Eu venho de um distrito pequeno da cidade de Oliveira<sup>494</sup>, em Minas Gerais, chamado Morro do Ferro<sup>495</sup>. Sempre estudei aqui, numa escola estadual, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, durante os meus treze anos na Educação Básica. O meu percurso pela Educação Básica foi, todo ele, dentro dessa instituição. Nunca fiz cursinho, outro curso, ou frequentei outras instituições de ensino até ingressar na Universidade Federal de São del-Rei.

Formei-me no Ensino Médio dessa escola em 2014 e, em 2015, ingressei no curso de licenciatura em Matemática da UFSJ, onde permaneci durante os quatro anos previstos para concluir o curso. Consegui me formar no tempo previsto e logo depois da formatura, em 2018, me inscrevi no processo seletivo do mestrado da Universidade Federal de Alfenas, por enxergar a possibilidade de dar continuidade ao trabalho iniciado na graduação. Fui aprovado na seleção e cursei o mestrado em 2019 e em 2020. A defesa da minha dissertação ocorreu em trinta de novembro do ano passado.

Antes de terminar a dissertação, eu conciliei a escrita com uma oportunidade de emprego que apareceu. Devido às mudanças ocorridas pela BNCC<sup>496</sup>, fui contratado para cuidar da parte de Educação Financeira de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em um colégio

<sup>494</sup> Município do oeste de Minas Gerais, localizado a 150 Km da capital Belo Horizonte.

<sup>495</sup> Distrito da cidade de Oliveira. Fica a 35 Km da cidade e tem, aproximadamente, 1500 habitantes.

<sup>496</sup> Base Nacional Comum Curricular. Documento normativo que regulamenta o conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica em todo o território nacional.

particular da cidade de Oliveira e trabalhar em parceria com as professoras regentes. Depois da defesa, procurei outras oportunidades de trabalho e encontrei também um cargo de supervisor pedagógico de uma escola municipal. Mas essas não foram minhas primeiras experiências na educação. Antes de ir para o mestrado, consegui algumas aulas na Educação de Jovens e Adultos da Apae<sup>497</sup> de Oliveira e essa, sim, foi minha primeira experiência profissional como docente, apesar de ter permanecido por apenas dois meses no cargo, porque no dia nove de abril de 2019 começaram as aulas do mestrado em Alfenas, que é bem longe daqui.

Voltando um pouco no tempo e lembrando da minha preparação para ingressar na licenciatura em Matemática, diferentemente da maioria dos meus colegas de curso, eu não entrei pelo Sisu<sup>498</sup>. A minha turma foi a última da UFSJ que pôde ingressar pelo PAS<sup>499</sup>, aquele vestibular seriado que havia. No primeiro ano do Ensino Médio, a gente iniciava o processo fazendo uma prova sobre temas estudados naquele ano escolar. Depois, no segundo ano, a mesma coisa. Ao final do terceiro ano, a gente fazia o Enem<sup>500</sup>, que tinha um peso maior. A nota do primeiro e do segundo ano tinham peso um e a do Enem, peso dois. A média ponderada das três notas era o resultado final. Como o resultado do PAS saiu primeiro que o do SISU, não precisei desse último.

Havia quatro vagas para Matemática – a princípio uma delas era destinada às cotas, mas não apareceu nenhum candidato – e quatro candidatos no PAS. Então ninguém que escolheu a licenciatura em Matemática para o ano de 2015 ficou de fora. E como o resultado do PAS saiu primeiro que o do SISU, não me preocupei depois, pois meu planejamento já havia dado certo: ir para a UFSJ, a federal mais próxima à minha casa – por volta de sessenta quilômetros.

Nem sempre eu quis cursar Matemática. Durante a minha vida escolar, sempre fui muito ligado à escola, muito envolvido com todas as disciplinas – imagino que praticamente todo mundo que escolhe um curso de licenciatura seja assim. Então, na minha cabeça, sempre pensei em fazer uma licenciatura, mas não sabia qual até o nono ano. Apesar de ter pensado em outras opções, no Ensino Médio eu me direcionei à Matemática. Inclusive, no segundo semestre de 2015, já havia feito um semestre do curso de licenciatura e tive a oportunidade de usar a nota

---

<sup>497</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi criada em 1954 e é uma organização social que visa prestar serviços de saúde, educação e assistência social a quem necessitar.

<sup>498</sup> Sistema de Seleção Unificada. Uma plataforma digital criada em 2010 pelo Ministério da Educação que toma como base o desempenho do candidato ao Exame Nacional do Ensino Médio para distribuir as vagas das instituições de ensino superior que aderiram parcial ou totalmente a ele e ali cadastraram seus cursos.

<sup>499</sup> Programa de Acesso Seriado. Foi uma modalidade de ingresso na UFSJ por meio da qual o aluno, ao final de cada ano do Ensino Médio, realizava uma prova com conteúdos previstos para a respectiva etapa escolar. A partir de 2013, a UFSJ aderiu exclusivamente ao Sisu como forma de ingresso aos cursos de graduação. Para proporcionar a oportunidade de os alunos já inscritos terminarem o processo seletivo iniciado em anos anteriores, apesar de não mais realizar inscrições em 2013, foi completamente extinto em 2015.

<sup>500</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

do PAS para poder escolher outro curso, caso quisesse. Sem compromisso nenhum, porque eu já estava convicto do que queria, inseri minha nota no sistema. Resultado: passei em Engenharia Elétrica no segundo semestre de 2015. Depois disso, fiz uma brincadeira no *Facebook*<sup>501</sup>, contando da aprovação e pedindo ajuda sobre o que fazer. Lembro que o pessoal que comentou na publicação quase me bateu quando eu falei que era brincadeira, que eu havia passado mesmo, mas que não ia para a Engenharia Elétrica. Estou relatando isso apenas para mostrar que tive outras oportunidades fora do curso de licenciatura. Não é porque passei somente em Matemática que fui.

Praticamente todo mundo que vai cursar uma licenciatura em Matemática vai com aquele espírito de aperfeiçoar o que aprendeu na Escola Básica, que irá instrumentalizar aquela matemática, ou pensa que vai aprender maneiras de abordar aqueles conteúdos aprendidos. Essa minha perspectiva foi a mesma de todos os meus colegas e foi a mesma dos licenciados que eu entrevistei no mestrado. A minha pesquisa foi um pouco nessa direção e achei muito interessante o fato de que as respostas que ouvi em relação à expectativa quanto ao curso serem as mesmas que eu daria. Quando chegamos no curso, vemos que a matemática que tanto amamos não é a matemática que existe fora da escola, na área acadêmica. Descobrimos que ela vai muito além de tudo o que imaginamos e do que, até então, havíamos visto. A minha perspectiva em relação ao curso era essa, não no sentido de que eu me decepcionei. O novo modo de a matemática se apresentar me causou surpresa. Passei dificuldades, claro, como acredito que a maioria das pessoas que vêm de escola pública tenha passado. Isso porque a gente chega com certas limitações causadas por conteúdos que deveríamos ter aprendido, mas não aprendemos ou aprendemos parcialmente.

Se fechar o olho, eu vejo claramente aquele fluxograma do currículo de 2011 da página da Comat<sup>502</sup>, em que eu entrava praticamente toda semana na esperança de ir marcando mentalmente um X nas disciplinas finalizadas para detectar o que estava sendo concluído ou não. Os primeiros três anos do curso eram mais voltados para a formação matemática do professor de Matemática. Apenas no último ano, sétimo e oitavo período, a gente tinha uma formação voltada para a parte pedagógica do professor de Matemática. Uma formação mais voltada para a Educação Matemática.

No primeiro período, a gente fez as disciplinas de Introdução à Lógica, Introdução ao Cálculo, Fundamentos de Matemática Elementar 1 e Geometria Analítica. Eram as quatro disciplinas do primeiro período, né? Geometria Analítica e Introdução ao Cálculo eram

---

<sup>501</sup> Uma das maiores redes sociais do mundo em número de inscritos e um dos sites mais acessados atualmente.

<sup>502</sup> Coordenadoria do curso de Matemática da UFSJ.

disciplinas de cento e oito horas, se não me engano. Fundamentos de Matemática Elementar 1 de setenta e duas, e Introdução à Lógica, trinta e seis. Geometria Analítica foi o conteúdo que mais me marcou positivamente – daqui a pouco explico o porquê.

Introdução ao Cálculo começou com uma professora que se afastou para fazer o doutorado – a gente teve duas semanas de aula com ela. Quem assumiu as aulas foi o professor de Introdução à Lógica. Não sei se na sua época ele já estava no Demat<sup>503</sup>, mas era um professor peruano. Nossa Senhora! Foi o meu pior medo dentro do curso. Além da dificuldade de comunicação que a gente tinha com ele por causa da língua –o Português dele não era dos melhores, a gente tinha uma dificuldade pedagógica, entre professor e alunos. Ele era um professor que não se voltava para nós, alunos. Era um despejo constante de conteúdo e a gente não tinha a oportunidade dar nenhum retorno. Lembro-me que a primeira prova da disciplina foi também a primeira prova em que fiquei com nota baixa na minha vida. Tirei 4,6 em 10. Várias pessoas tiraram zero. No começo, achei que não iria passar e fiquei desesperado. Não sei o que aconteceu, mas, graças a Deus, depois da segunda prova esse professor continuou somente com Introdução à Lógica. Veio outro professor e eu consegui uma nota na segunda prova para suprir o que havia faltado na primeira.

Em Introdução à Lógica, eu não tive problema nenhum porque sempre fui muito bom para decorar. Memorizava as tabelas-verdade, regras de proposição, de operação com a proposição, aquelas operações de “V ou F”. Nessa direção, Fundamentos de Matemática Elementar 1 transcorreu de forma tranquila também. A professora foi a Romélia<sup>504</sup>, uma educadora matemática muito boa nessa parte de nos dar retorno e que nos ouvia sempre. Acho que o papel de professora é exatamente esse que ela fazia.

Mas foi com Geometria Analítica que eu me encantei. Na escola, uma área da matemática que eu sempre gostei foi Álgebra, então foi muito fácil para mim cursá-la. Quase lembro da nota até hoje: fechei com 9,6 a disciplina. Foi nessa disciplina que começou a minha história com a Viviane<sup>505</sup>. Foi ali que a gente começou as nossas conversas sobre os trabalhos que desenvolvemos fora das disciplinas ao longo da graduação. Além de chegar da escola básica gostando da área de Álgebra, acredito que houve, da minha parte, uma identificação com a professora. Isso também facilitou e fez com que eu gostasse da disciplina.

Eu assisti as aulas da Viviane e achava tudo muito bacana, mas não tinha consciência de que a forma como ela abordava o conteúdo estava fundamentada em uma teoria. Quando

---

<sup>503</sup> Departamento de Matemática e Estatística da UFSJ.

<sup>504</sup> Romélia Mara Alves Souto é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 1998.

<sup>505</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2004.

estudei o Modelo dos Campos Semânticos<sup>506</sup>, entendi a proposta dela. Vou falar que esse é o referencial da vida dela e, depois que o conheci, passou a ser o da minha também. Há pouco tempo, tive notícia que a Viviane estava usando o Modelo numa aula de resolução de problemas depois que me formei – uma aluna me procurou pedindo material. Acho que dá para afirmar que, nas disciplinas de Educação Matemática e de Matemática, o Rômulo<sup>507</sup>, que é o autor do Modelo dos Campos Semânticos, tem total influência na condução das aulas que a Viviane leciona.

O que mais me marcou mesmo no primeiro período foi isso: a Geometria Analítica como ponto muito positivo e a Introdução ao Cálculo como um ponto muito negativo.

No segundo período, eu continuei com a Viviane em Álgebra Linear, que foi, praticamente, a continuação de Geometria Analítica. Assim como na disciplina do primeiro período, gostei demais de Álgebra Linear – acho até que mais do que de Geometria Analítica.

Além de termos tido Álgebra Linear na segunda metade de 2015, a gente cursou duas outras disciplinas da área de Matemática e Metodologia Científica, que foi conduzida pela Romélia. Nossa turma, ali, foi apresentada à Educação Matemática, uma vez que a disciplina foi conduzida com esse viés. Usamos o livro do Dario Fiorentini<sup>508</sup> e do Sérgio Lorenzato<sup>509</sup> “Investigação em Educação Matemática<sup>510</sup>”. Já naquele momento inicial do curso, em que eu nem sabia o que era pesquisa direito, a professora pediu para que nós procurássemos um docente para iniciar as conversas sobre orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Pensei logo na Viviane, escrevi um e-mail a ela perguntando sobre a possibilidade de incluí-la como orientadora – o tema pré-projeto foi a representação social da matemática para alunos do Ensino Médio – e ela aceitou.

Em São João del-Rei, sempre morei em república de estudantes. Alguns dos meus companheiros de casa já haviam feito Iniciação Científica e, após eu lhes contar que estava com esse pré-projeto, me incentivaram a aproveitá-lo na forma de uma iniciação científica. Fui perguntar à Romélia, já que ela estava com a disciplina de Metodologia, se havia interesse da

---

<sup>506</sup> Teoria criada por Rômulo Campos Lins, em 1992, a partir de inquietações que o professor tinha ao tentar caracterizar o que levava o aluno a um pensamento considerado errado sem, contudo, afirmar que as conclusões dos estudantes estavam erradas.

<sup>507</sup> Romulo Campos Lins. Foi professor da Unesp-Rio Claro e do Programa de pós-graduação em Educação Matemática da mesma instituição. Criou o Modelo dos Campos Semânticos e liderou o grupo Sigma-t. Nasceu em 21 de agosto de 1955 e faleceu no dia 17 de agosto de 2017.

<sup>508</sup> Professor e pesquisador da área de Educação Matemática vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>509</sup> Sergio Aparecido Lorenzato. Professor e pesquisador da área de Educação Matemática vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

<sup>510</sup> FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3ª. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2009. 240p.

parte dela em uma possível parceria. Ela me falou que não podia assumir mais um compromisso, pois estava orientando dissertações no Programa de Mestrado em Educação da UFSJ. Depois da recusa da Romélia, procurei a Viviane porque também havia visto minha proposta de pesquisa e o nome dela já estava no projeto.

Após algumas conversas preliminares, em março de 2016 foram abertas as inscrições para submissão de projetos de Iniciação Científica, que se iniciariam em agosto daquele mesmo ano. A Viviane recomendou que eu escrevesse mais, para aumentar o projeto do TCC, dizendo que o submeteria ao Pibic<sup>511</sup> para concorrer a uma bolsa. Nesse momento, pensei o seguinte: "como eu vou escrever um projeto de pesquisa valendo, concorrendo a bolsa, se eu nunca mexi com isso na minha vida?" Mesmo assim, escrevi e enviei para ela. Quando ela recebeu o arquivo, reescreveu tudo usando o referencial teórico dela. Antes, a Romélia havia sugerido um determinado referencial para o meu projeto, mas a Viviane tem familiaridade com o Modelo dos Campos Semânticos e preferiu redigir o projeto com base no Modelo. Por uma série de ocasiões, a nossa proposta foi aprovada, mas sem bolsa. A partir daí, posso afirmar que o trabalho com o Modelo dos Campos Semânticos me marcou profundamente durante a graduação, sem sombra de dúvidas. Nós começamos a pesquisa em agosto, com reuniões semanais; ela começou a me explicar o Modelo, sofri no começo tentando entender a metodologia e depois, já gostando da metodologia e passando a entendê-la, tudo foi fluindo. Além do curso à noite, fiz a pesquisa durante o dia e escrevemos o relatório final em julho de 2017.

A partir do segundo ano, em 2016, vieram outras disciplinas de Cálculo, fiz Geometria Plana, Geometria Espacial, entre outras, mas, depois do baque do início, foi tudo tranquilo. Não consigo pensar em nada que tenha me marcado, enquanto disciplina, até chegar no sexto período. Ali, também, uma disciplina do curso me marcou muito: Análise Real. Acho que é o desespero de todo mundo que faz Matemática e que tem essa disciplina na grade do curso. Essa disciplina talvez até teria sentido em uma licenciatura em Matemática se fosse conduzida a partir de um livro chamado "Análise para licenciandos", ou algo parecido com isso. Não me lembro quem é o autor. Mas não foi esse que usamos. Estudamos pelo pior de todos: o do Elon Lages Lima<sup>512</sup>, aquele de capa prateada. A minha sorte, como já disse, é sou muito bom para decorar. O professor queria ensinar teorema, enunciar definição e corolário e eu passei porque,

---

<sup>511</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFSJ.

<sup>512</sup> Elon Lages Lima (1929-2017) foi um matemático brasileiro, pesquisador do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada. Foi membro da Academia Brasileira de Ciências e autor de muitos livros na área de Matemática Pura.

na prova, ele mandava definir determinados conceitos e enunciar teoremas e corolários. Eu fazia uma lista de tudo quanto era definição, teorema e corolário que estava no livro e decorava mesmo. Somente por isso consegui passar pela disciplina. Se fosse apenas para fazer exercício, não tinha conseguido. Lembro de abrir o livro e não conseguir fazer nenhum. Ia para aquelas orientações que tinha no final do livro, lia tudo e não adiantava nada. Até que, num dia, nós tomamos conhecimento de algo que nos salvou: a gente descobriu um PDF na internet com as respostas daqueles exercícios do livro do Elon.

O sexto período me marcou demais por causa da disciplina de Análise. Havia também Estruturas Algébricas naquele período, que é parecida com a Álgebra Linear e, por isso, achei bem mais tranquilo. É difícil, mas consegui entender melhor. Acho que o nosso professor ajudou bastante também. Isso faz diferença.

Por fim, cheguei ao último ano, 2018, sétimo e oitavo períodos. Foi difícil, mas gratificante chegar até aquele ponto, olhar para trás e constatar que eu havia conseguido ser aprovado em todas as disciplinas anteriores. Nos últimos semestres, nós tínhamos História da Matemática, História da Educação Matemática, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Matemática, todas essas como disciplinas obrigatórias. Fiz como matérias optativas Resolução de Problemas e Laboratório de Ensino de Matemática. Nesse momento do curso, eu direcionei minha formação – na pesquisa, no TCC e nas disciplinas optativas – para a área de Educação Matemática.

Quando chegou a hora de iniciar o TCC, continuei trabalhando com a Viviane e utilizando a mesma metodologia. No trabalho, analisamos as dissertações de mestrado que foram orientadas pelo criador do Modelo dos Campos Semânticos e que fizeram escolha metodológica pelo Modelo. Inclusive, uma das dissertações que eu analisei foi da minha futura orientadora de mestrado, antes de conhecê-la e saber que eu trabalharia com ela um dia.

Nesse final de curso, havia também os estágios. Foi muito tranquilo para mim, porque consegui fazer aqui na minha cidade. Eu ficava em São João del-Rei até a sexta-feira e, como muita gente que ia e voltava para as suas cidades de origem, conseguia vir de carona para Morro do Ferro. Na segunda-feira, passava o dia todo na escola e retornava para São João del-Rei à tarde. Fiz o estágio com o mesmo professor de Matemática que me deu aula na Educação Básica.

Como aluno da licenciatura, também participei do Pibid<sup>513</sup> durante o ano de 2017 e minhas experiências no programa não foram legais. Atuamos na escola Tomé Portes Del-Rei<sup>514</sup>

---

<sup>513</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFSJ.

<sup>514</sup> Escola estadual da cidade de São João del-Rei, localizada no bairro de Matozinhos.



e o meu grupo de trabalho era muito custoso; não me identificava com as pessoas e, por isso, sinto que o trabalho não rendeu bons resultados. O Pibid me marcou muito também, porque quando a gente participava de palestras, sempre surgia a comparação entre o estágio e o programa, e o Pibid sempre foi muito elogiado. As pessoas sempre diziam que ele contribuía muito mais na formação em comparação com o estágio porque, nele, os alunos têm autonomia e atuam de forma mais semelhante ao trabalho do professor propriamente, se compararmos com o estágio. Comigo não aconteceu nada disso. Eu fiz tudo o que foi proposto, levei com seriedade, mas não consegui chegar nesse ponto que as pessoas falavam. Acredito que por causa da situação em que eu me encontrava ali naquele grupo. De todo modo, foi válido para conhecer outras realidades escolares, afinal minha experiência enquanto aluno de Educação Básica era de uma única escola e com um único professor de Matemática, praticamente, salvo poucos momentos em minha trajetória.

Por fim, participei do programa também do programa Obmep na Escola<sup>515</sup>, coordenado pelo Francinildo<sup>516</sup> e pelo Fábio<sup>517</sup>, em que nós atendíamos alunos medalhistas da Obmep<sup>518</sup> de forma online. Em cidades mais afastadas ou onde não encontravam professor de Matemática voluntário para participar presencialmente das atividades, nós, licenciandos, cuidávamos de um determinado número de medalhistas da Obmep. A gente explicava o conteúdo, eles faziam os exercícios, depois corrigíamos e tirávamos as dúvidas. Gostei muito dessa participação minha. Claro que eu estava trabalhando com um público bem seletivo, então tudo o que a gente fazia, rendia. Eram alunos que estavam no projeto porque gostavam de verdade de matemática.

Enquanto estive na UFSJ, o curso era noturno. Apenas no sétimo período, aconteceu alguma coisa com a professora de Libras – não sei o que que foi – e precisamos ter aula fora do período noturno, pois a disciplina não foi ministrada no seu período regular. A docente anunciou a disciplina para o sétimo período, não iniciou as aulas e o Departamento de Letras da UFSJ não enviou substituto. Então ficamos com um horário vago. Nós nos organizamos, escrevemos uma carta, brigamos para arrumar algum professor porque, afinal, nossa formatura seria adiada em um ano por causa disso e nós não poderíamos ficar no prejuízo. Mesmo com isso, um colega de Barbacena, que era cabo da Aeronáutica, teve que cursar a disciplina depois, pela incompatibilidade de horários, e atrasou a formatura em um período. A solução para quem

---

<sup>515</sup> Programa de formação continuada de professores de Matemática que objetiva incentivar docentes a desenvolverem conteúdos programáticos a serem utilizados com alunos selecionados nas etapas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

<sup>516</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 1989.

<sup>517</sup> Fábio Alexandre de Matos é professor do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2009.

<sup>518</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

poderia foi que, nas férias de julho, antes de iniciarmos o oitavo período, com muito custo, nós e a turma de Ciências Biológicas conseguimos uma professora substituta para assumir a disciplina dessa professora. A nossa disciplina foi concentrada e durou quatro semanas. A gente tinha aula quatro ou cinco horas por dia.

Durante a graduação, eu frequentei muito as monitorias que o curso ofereceu – juntamente com uma colega, ia em todos os encontros. Agora o *campus* Santo Antônio tem um prédio novo e, no prédio antigo, funciona somente a parte administrativa da universidade. Contudo, antes, essas monitorias eram dadas no Laboratório de Ensino de Matemática do prédio antigo, no terceiro andar, ou na biblioteca. O laboratório era um espaço bem rico. Havia o material usado no Pibid, que tinha uma sala específica à qual somente os integrantes tinham acesso; materiais que eram produzidos pelos alunos durante as disciplinas do curso. Ao longo da graduação, mandaram fazer um quadro e o colocaram lá para ser possível ministrar aulas no local; havia um computador exclusivo para uso dos alunos da Matemática; e havia livros didáticos para serem consultados. Era um excelente espaço de estudo ao qual tínhamos acesso.

Se precisássemos utilizar alguma outra sala específica da Universidade, era necessário reservar. Sempre tínhamos de ir a um lugar específico para efetuar a reserva. Mesmo nós, alunos, indo ao local, era preciso que algum professor fosse também para poder marcar a sala. Na prática a reserva era feita mesmo pelos docentes. Fora do laboratório de Matemática, sempre dependemos deles para que pudéssemos usar. Além dos professores, nós mantínhamos um contato mais próximo com a secretária do curso, a Cida, que resolvia certas burocracias do curso, recebia material nosso e repassava aos professores e ficava encarregada de repassar informações sobre as aulas a nós.

Outro lugar onde as monitorias aconteciam era a biblioteca do *campus*. Ali também era um espaço muito bom de estudo e onde todos os alunos da UFSJ tinham acesso a computadores, apesar de achar que estavam obsoletos. Eu, particularmente, não cheguei a utilizar esses computadores da biblioteca, porque sempre levava o meu e o conectava ao Wi-Fi, que, por sinal, sempre também funcionou bem para os alunos. Além de espaço de estudo, a biblioteca também contava com livros em quantidade suficiente. Poucas vezes passei falta de livro ou de material. Quando isso aconteceu, consegui me virar bem.

Todos os professores, quando iam iniciar o curso, apresentavam o plano de ensino, no qual, no final, constava a bibliografia, principal e complementar, que guiaria os trabalhos. Acho que nunca foi usado nenhum material como bibliografia principal cujo acesso não era fácil a nós, estudantes. Mesmo os professores adotando outros livros na preparação das aulas, os obrigatórios estavam ao nosso alcance. Quando o livro existia em menor quantidade ou quando

não havia exemplares na biblioteca, o professor fazia uma cópia das partes que utilizaria e deixava na copiadora da universidade – cada professor tinha uma pasta, assim como na sua época também devia acontecer – e nós íamos no espaço, pedíamos a respectiva pasta do professor, xerocávamos o que precisávamos e retornávamos a cópia do professor à pasta. Eu gastava com fotocópia mais para não ter preocupação de ficar devolvendo.

O corpo docente do nosso curso era composto, majoritariamente, por professores efetivos da UFSJ. Durante os quatro anos, tive apenas dois professores substitutos. O primeiro foi o professor de Psicologia da Educação 1, no terceiro período. Ele não era ligado ao Departamento de Matemática. Foi indicado pelo Departamento de Psicologia da UFSJ. A outra professora substituta foi a de Libras, do Departamento de Letras, Arte e Cultura.

Dos professores do Demat, com exceção da Viviane, da Romélia, da Flávia<sup>519</sup> e da Fabíola<sup>520</sup> – educadoras matemáticas –, todos os outros professores eram matemáticos puros de formação. Mesmo assim, as professoras da Educação Matemática davam disciplinas mais ligadas à Matemática Pura e, com o passar o tempo, o contrário também aconteceu, ou seja, as disciplinas ligadas à Educação Matemática foram conduzidas por professores da outra área. Nesse momento, eu percebi uma diferença se formando. Mesmo se considerarmos que Fundamentos 1 não era bem Matemática Pura e, sim, uma retomada da Educação Básica, acho que as professoras a lecionaram muito bem e mostraram domínio da matemática ali necessária. Já o contrário, os matemáticos puros lecionando disciplinas da Educação Matemática, não acontecia com a mesma qualidade. Eles não entendiam do assunto e eu senti um certo estranhamento nas ocasiões.

Durante meu período no curso, sempre houve um incentivo constante a fazer pesquisa por parte dos professores. Por exemplo, o professor que me deu Análise me estimulava a estudar Álgebra Linear no TCC porque eu comentei que havia gostado da disciplina e ele brincava que não queria me perder para a Educação Matemática. Outros professores da Matemática Pura também incentivavam e convidavam a turma toda, principalmente os peruanos faziam convites – mas, no caso deles especificamente, poucos discentes aceitavam. Dentro da Matemática Pura, havia muita oferta e pouco interesse. Apesar disso, no geral, eles sempre inscreviam projetos de Iniciação Científica nos eventos internos, como as Semanas da Matemática, e sempre apareciam alunos sendo orientados. Sempre teve.

Já na Educação Matemática, isso não era tão frequente. Como são poucas as professoras, elas ficavam sobrecarregadas demais. O estágio era todo a cargo delas, o Pibid, a coordenação

---

<sup>519</sup> Flávia Cristina Figueiredo Coura é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2009.

<sup>520</sup> Fabíola de Oliveira Miranda é professora do Demat da UFSJ. Ingressou na instituição em 2015.

e a vice coordenação do curso, Romélia orientando no mestrado, Flávia cursando o doutorado – ela estava afastada e retornou à UFSJ no primeiro semestre de 2018, cada uma tinha seus projetos de pesquisa e extensão e orientavam TCCs na área. Nos três primeiros anos, eram três professoras da Educação Matemática que precisavam revezar em todas essas atividades. Isso as tornava mais ocupadas.

Pensando na minha turma agora, que é o pessoal com que eu tinha mais contato, muitos alunos eram da cidade de São João del-Rei ou do entorno. Cidades como Lagoa Dourada, Barbacena, Santa Cruz de Minas, Tiradentes, Entre Rios de Minas e Resende Costa<sup>521</sup>. A pessoa de mais longe era uma menina que morava em Cristais<sup>522</sup>, que fica no sul de Minas. Além dela a minha cidade fica mais distante – cerca de 62 km – e havia uma outra colega de Carmópolis de Minas<sup>523</sup>, distante cerca de 110 Km.

A sala de aula no início do primeiro período era lotada. Não sobrava nenhuma mesa. Havia gente mais velha – acredito que alguém com alguma experiência de sala de aula buscando o diploma. Lembro-me muito de duas mulheres com experiência de escola. Acho que já tinham Pedagogia e conseguiam lecionar Matemática pelo CAT<sup>524</sup>. À medida que os meses foram passando, ainda no primeiro período, muitas pessoas desistiram. Da minha turma, acho que treze ou catorze chegaram ao último ano e, desse pessoal que resistiu, ninguém tinha tido experiência como professor antes de iniciar o curso. Todo mundo ali saiu da escola e foi para a graduação com exceção de uma colega, que fez curso técnico, estágio na Vale<sup>525</sup> e largou tudo pela Matemática, e de outra colega que era formada em Administração, conseguiu aulas de Matemática, gostou de lecionar e resolveu fazer o curso – essa está no curso até hoje.

Aconteceu, também, de colegas entrarem, se identificarem com outra área e passar os períodos fazendo apenas uma disciplina, para não perder o vínculo com o curso, enquanto preparavam o caminho para mudar de área. Esse foi o caso, por exemplo, de uma menina da Pedagogia, que estava esperando o próximo Enem para tentar mudar de curso. Ela cursava uma matéria na Matemática e fazia o restante na Pedagogia para começar a integralizar o curso antes de ingressar nele. No final, quem ficou foi quem sempre quis fazer Matemática. Aqueles que

---

<sup>521</sup> Todas as cidades citadas pertencem à mesorregião de Minas Gerais denominada Campo das Vertentes.

<sup>522</sup> Município do sul de Minas Gerais, localizado a 255 Km da capital Belo Horizonte.

<sup>523</sup> Município localizado na região centro-oeste do estado de Minas Gerais.

<sup>524</sup> Certificado de Avaliação de Título. É uma autorização para lecionar em escola estadual de Educação Básica, emitida pelas atuais superintendências regionais de ensino do estado de Minas Gerais. A apresentação do documento é obrigatória para quem pretende concorrer a uma vaga de professor e possui formação de nível superior em áreas afins às que deseja lecionar ou para candidatos que ainda estejam cursando licenciatura.

<sup>525</sup> Empresa brasileira que atua no setor de mineração e tem forte presença em algumas regiões de Minas Gerais.

não esperavam mudar e se identificaram com o curso. Além disso, do pessoal mais velho, todo mundo desistiu.

Dos catorze que ficaram na turma, quatro de nós nos formamos no tempo previsto e continuamos estudando. Um dá aulas de Matemática em São João del-Rei e foi aprovado no Profmat<sup>526</sup> da UFSJ; uma outra colega foi para o mestrado acadêmico em Matemática da Universidade Federal de Itajubá, no sul de Minas; o Júlio<sup>527</sup>, que você entrevistou, cursou Física a distância e passou no mestrado no mestrado profissional da Universidade Federal de Lavras; e eu passei no mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de Alfenas e já defendi dissertação. Não tenho mais vínculo com o Programa. Concluí também uma pós-graduação em Supervisão Escolar, que me permitiu ocupar o cargo que tenho hoje.

Nesse momento em que me encontro agora, olhando para trás depois de ter passado por um mestrado, acredito que o curso contribuiu muito fortemente para a minha formação. Longe de achar que não tenho dificuldade – muito pelo contrário – mas, por eu ter construído uma bagagem na pesquisa em Educação Matemática na graduação, tive poucas dificuldades durante o mestrado. Dependendo de onde o aluno se coloca no curso, ele será muito bem preparado para o futuro. Tanto na área da pesquisa em Matemática Pura, para seguir um mestrado, doutorado, quanto em casos como o meu, que optei por seguir na Educação Matemática. Nesse sentido, posso falar abertamente que o curso me preparou para seguir carreira acadêmica. Não acredito que uma característica do curso seja formar pesquisadores em Educação Matemática ou em Matemática. Mas isso é algo natural que acontece, por todo esse suporte oferecido pelos professores – eles próprios, muitas vezes, gostam mais de fazer pesquisa do que de dar aula.

Por outro lado, na minha pesquisa do mestrado, ouvi dos alunos que entrevistei que o curso não prepara o professor de Matemática para a prática profissional. Que o curso prepara o aluno para se tornar pesquisador em Matemática ou em Educação Matemática. Minha opinião é diferente. Falo que o curso oferece um suporte direcionado às questões da sala de aula. Comigo não aconteceu de o curso deixar completamente de lado a parte pedagógica, da prática profissional do professor de Matemática. Tive, inclusive, a oportunidade de aprender na prática no Pibid, no estágio e na escola. De forma alguma me considero menos professor sob a alegação de que o curso me preparou para a carreira acadêmica e não me preparou para ser professor de Matemática. Apesar de os meus entrevistados dizerem isso, essa não foi a minha experiência, mesmo me sentindo mais preparado para a área acadêmica ou para cargos mais teóricos de coordenação e supervisão pedagógica, como o que ocupo hoje.

---

<sup>526</sup> Mestrado Profissional em Matemática em Rede.

<sup>527</sup> Júlio César de Resende Melo. Ex-aluno do curso de Matemática da UFSJ, contemporâneo do entrevistado.

O que aconteceu comigo foi que, ao entrar na faculdade, descobri a pesquisa acadêmica. Quem gosta de estudar mais do que ensinar – isso acontece muito dentro do curso – acaba tendo o interesse despertado para a área acadêmica e volta seus objetivos para isso. Não dá tanta importância para a profissão do professor de Matemática na Educação Básica. Após minha iniciação científica, meu objetivo passou a ser cursar o mestrado, fazer doutorado e dar continuidade, pois quem gosta de estudar, de ler e de pesquisar tende a caminhar para esse lado. A partir desse momento, involuntariamente a gente não se abre tanto para o objetivo específico do curso, que é formar professores para a Educação Básica.

Como ex-aluno do curso vindo de fora de São João Del-Rei, pude observar que, com toda a certeza do mundo, o papel, não só da UFSJ, mas de todas as universidades federais no meio das cidades em que elas se encontram, é um papel gigante. Por exemplo, em São João del-Rei, a maioria dos licenciados se formou ali na UFSJ. Posso arriscar que, daquelas cidades do entorno – Ritópolis, São Tiago, Resende Costa, Barbacena, Coronel Xavier Chaves, Lagoa Dourada, Barroso entre outras –, setenta por cento dos professores são oriundos da UFSJ. Além deles, muitos professores que não eram de São João del-Rei, nem da região, tiveram a oportunidade, depois de se formarem, de prestar concurso público e fixar residência na cidade. Ou seja, escolheram morar em São João del-Rei. Esse foi o caso de um professor orientador<sup>528</sup> do Pibid, que, nas reuniões em conjunto, nos contou que morava relativamente longe de São João, mas, após sua formatura, continuou por lá. Ou seja, a UFSJ, além formar professores que são da região, tem essa força de manter as pessoas que não são de lá trabalhando na cidade.

---

<sup>528</sup> Docente que leciona na escola onde há intervenção dos graduandos que participam do Pibid. O professor orientador é o elo entre os alunos da licenciatura e a escola onde atuarão.

## Textualização da entrevista com a egressa Keityelle dos Santos Carvalho

Data da entrevista: 17/02/2021



*Keityelle saiu da cidade de Bom Jardim de Minas para cursar Matemática na UFSJ com o objetivo de retornar à sua cidade de origem e, nela, exercer a profissão de professora na única escola do local.*

*Consegui acesso ao curso por meio do extinto Programa de Acesso Seriado da UFSJ. Enquanto licencianda, participou de Projetos de incentivo à docência, como o Pibid, e de projetos de extensão junto a professores do Demat. Ao concluir a graduação, retornou à sua cidade e deu continuidade nos estudos na área de Pedagogia.*

*Os primeiros contatos com Keityelle aconteceram pelo critério de rede e, acertados os detalhes da entrevista, esta ocorreu online. A textualização e o documento de aprovação foram enviados em janeiro de 2021.*

\* \* \*

A minha família é de Bom Jardim de Minas<sup>529</sup>. Eu nasci em Andrelândia<sup>530</sup>, mas sempre morei aqui. Bom Jardim é uma cidade bem pequena, de sete mil habitantes, onde só há uma escola municipal e uma escola estadual - não há, sequer, escolas ou creches particulares por aqui. Eu iniciei minha vida escolar na Educação Infantil com cinco anos e, depois, entrei na primeira série, numa escola municipal da cidade, que é a única de Educação Infantil também. Estudei na escola municipal da cidade até a quarta série e, depois, ao ingressar na quinta série, fui para a escola estadual - única aqui na cidade de Ensino Fundamental II e Médio -, onde fiquei até 2013, quando concluí a Educação Básica.

Algumas meninas da minha cidade costumavam falar, desde crianças, da vontade de serem professoras, por inspiração em alguma professora. Eu e uma menina muito amiga sempre dizíamos isso desde os sete anos de idade. A gente sempre falou que seria professora e, de fato, somos. Ela é pedagoga e eu estou terminando Pedagogia também, mas escolhi primeiro fazer licenciatura em Matemática na UFSJ. Antes de me decidir pela Matemática, fiquei muito em dúvida sobre qual licenciatura cursar, por gostar mais de uma matéria do colégio antes, e depois de outra. De um modo geral, gostava muito de Português, Geografia, Biologia e de Matemática, claro. Eu fiquei transitando entre essas quatro disciplinas para escolher.

<sup>529</sup> Bom Jardim de Minas é um município de Minas Gerais, localizado ao Sul do Estado, a cerca de 295 Km da capital, Belo Horizonte, e próximo à divisa de Minas Gerais com o Rio de Janeiro.

<sup>530</sup> Andrelândia é um município mineiro que fica a 40 Km de Bom Jardim de Minas e dá nome à microrregião onde esta cidade está situada.

Chegando ao Ensino Médio, fiquei conhecendo o Pism<sup>531</sup>, o vestibular seriado de São João, que se chamava PAS<sup>532</sup>, e o de Viçosa, que era Pases<sup>533</sup>, se não me engano. Conhecendo esses programas seriados, desde o primeiro ano do Ensino Médio eu comecei a fazer as provas deles. Como tinha até o último ano para decidir qual seria o meu destino, fui fazendo essas provas sabendo que queria uma licenciatura. Apesar de atualmente estar cursando Pedagogia, prefiro trabalhar com adolescentes e até mesmo com jovens e adultos, então eu sabia que Pedagogia não seria a primeira opção. Quando cheguei ao terceiro ano do Ensino Médio e precisava decidir qual área escolheria, pensei bem e conversei com pessoas.

Conversei, na época, com um professor de Biologia sobre como tinha sido a formação dele e como tinha sido o curso. Conversei também com uma professora de Geografia, com quem sempre tive muito contato, - nessa fase eu já tinha desistido de cursar Letras. Ao conversar com eles, achei que Biologia não era a minha cara e fiquei na dúvida, até que escolhi a Matemática em vez da Geografia. Eu gosto, sempre gostei, de Matemática, mas, realmente, tive essa dúvida.

Certa da decisão, eu escolhi, nos três vestibulares seriados, fazer provas para Matemática. Porém, em Juiz de Fora e em Viçosa, já existiam os cursos de bacharelado e de licenciatura em Matemática - em São João havia somente a licenciatura - e eu tive um pequeno problema na hora da minha escolha. Acabei escolhendo, e fui aprovada no bacharelado em Viçosa e também passei na licenciatura em São João del-Rei - no Pism eu não fui aprovada. Foi um erro ter marcado bacharelado, até hoje não entendo bem o que aconteceu, e descobri que eu tinha feito a marcação errada somente no dia em que fui fazer a prova. De todo modo, como a minha ideia não era cursar bacharelado e, como eu queria mesmo era estar em sala de aula, acabei optando pela licenciatura da UFSJ. Na verdade, ainda que eu tivesse passado em licenciatura na UFV<sup>534</sup>, ainda assim escolheria São João del-Rei, porque estive na cidade anteriormente fazendo as provas, conheço e visito pessoas que moram lá e sempre gostei muito do pessoal de São João. É um povo muito hospitaleiro e lá não tem aquela correria de cidade grande, eu gosto disso. Eu sou calma e não gosto de viver correndo.

Entrei pela ampla concorrência do PAS e ingressei em março de 2014, logo após ter concluído o Ensino Médio regular e um curso técnico em Contabilidade, mas não me saltou aos

---

<sup>531</sup> O Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é um processo de avaliação seriada que permite aos candidatos aprovados o ingresso na UFJF ao final do Ensino Médio.

<sup>532</sup> O Programa de Acesso Seriado (PAS) da UFSJ funcionava nos mesmos moldes do Pism e teve atividades encerradas em 2015.

<sup>533</sup> O Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Viçosa (UFV) funcionava nos mesmos moldes dos programas anteriormente citados e foi extinto no final de 2014.

<sup>534</sup> Universidade Federal de Viçosa.



olhos querer continuar nessa última área, visto que eu sempre quis mesmo estar em sala de aula. Quando entrei, eu fiquei bem desesperada, porque sempre me achei uma aluna excelente aqui na escola - eu nunca fiquei com menos do que 22 em 25 pontos em Matemática - e o início da graduação não foi assim. Um pouco isso aconteceu porque, no primeiro ano mesmo do Ensino Médio, minha professora de Matemática teve problemas particulares com um aluno e acabou se afastando da escola. Como aqui na região, naquela época, havia escassez muito grande de professores de Matemática, a escola não conseguiu professores para cobrir o tempo que ela ficou afastada e, apesar das reposições de aula, o tempo que a gente perdeu acabou prejudicado muito quem quis dar continuidade aos estudos.

Todo mundo foi para o segundo ano sabendo o conteúdo com certa defasagem. Tanto que, na escola, eu nunca tinha estudado Função Exponencial, Logaritmo, nem Função Logarítmica - tudo isso matéria do primeiro ano. Passando para o segundo ano, a gente teve outra professora, que não voltou a trabalhar com aquilo que a gente não tinha visto no ano anterior, mesmo diante da dificuldade que nós aparentávamos ter com alguns conteúdos. Ela deu sequência à matéria do segundo ano e, ainda assim, não abordou outro tópico que eu nunca havia estudado na escola: Trigonometria - no triângulo retângulo ou no círculo.

A saída que enxerguei foi começar a estudar esses assuntos sozinha, mas não era uma boa autodidata nessa época. Então não consegui aprender bem. O acesso à internet era feito por meio de uma *lan house* e, para mim, era caro. A solução foi me concentrar nos livros. No fim do Ensino Médio, o conteúdo do segundo ano e do terceiro ano ficaram defasados. Quando cheguei à faculdade, levei um susto, porque tudo que tinha estudado eu até tinha aprendido. Mas muita coisa que deveria ter visto, eu não estudei. Com umas três semanas de aula, eu já estava desesperada e pensei que não iria dar conta de continuar o curso. Naquele momento, achei que não sabia nada de matemática, nada do que havia aprendido estava certo. Parecia que todo mundo estava entendendo tudo, menos eu, feito um cego em um tiroteio.

Nesse início, tive raiva e muita tristeza, porque eu não sabia, mas foi caminhando. Não desisti e, no final das contas, terminei o curso com um período a mais porque eu fui reprovada no primeiro semestre em quase todas as disciplinas. Fui reprovada em Fundamentos de Matemática Elementar I, por exemplo, porque, como eu nunca tinha estudado Trigonometria, não conseguia acompanhar muito bem, já que o professor subentendia que o aluno deveria saber aquele conteúdo. Por isso, ele dava apenas uma revisão geral. Como eu não sabia, fui reprovada. Não tive sucesso em Introdução ao Cálculo também e isso foi me atrasando.

De todo modo, com um período a mais eu consegui recuperar o tempo perdido. Terminei o curso em agosto de 2018, quando defendi meu TCC e coleei grau, e já pensei que precisava fazer alguma coisa, pois queria continuar os estudos.

Eu nunca fui ambiciosa por mestrado e doutorado. A minha vontade, quando saí daqui de Bom Jardim, era, talvez por causa da quantidade de professores aqui na região, especialmente de Matemática, voltar para trabalhar na cidade. Foi o que aconteceu. Eu trabalho na cidade desde setembro de 2018 como professora designada pelo estado de Minas Gerais - tive sorte de conseguir aula durante todo esse tempo.

Ainda em 2018, eu quis continuar minha formação fazendo alguma especialização. Cursei uma em Metodologias do Ensino da Matemática pela Faculdade São Luís, que tem um polo em São João del-Rei. Assim que terminei a especialização, eu vi, na página da UFSJ, um edital de outra especialização, em Prática de Letramento e Alfabetização. Como também, já em 2019, eu tinha planos de cursar Pedagogia, achei interessante fazer essa especialização. Um dos critérios era estar atuando em sala de aula; eu estava com dois cargos, então fiz a inscrição. Fui selecionada em meados de 2019, mas o curso não começou no tempo previsto devido àqueles cortes de verbas que andaram acontecendo no MEC. Em janeiro de 2020, ainda sem frequentar nenhuma especialização, decidi que era hora de começar a graduação em Pedagogia.

Naquele ano eu comecei na Universidade de Uberaba, a distância. Fui até o polo de Andrelândia, fiz minha matrícula em janeiro e, em fevereiro, eu recebi o e-mail da UFSJ dizendo que a turma da especialização de 2019 iria começar. Eu gostei da ideia, já que faria Pedagogia e a especialização ao mesmo tempo. Como eu já tinha a licenciatura em Matemática, consegui dispensa de várias disciplinas, de modo que a previsão de término de ambos os cursos é julho de 2021.

Voltando ao tempo de graduação em Matemática e ao curso da UFSJ, com relação à estrutura e às disciplinas do curso, eu tive, como disse, várias dificuldades em várias disciplinas. Dentre elas, tive dificuldade também em Cálculo e acho que é muito comum. Quem estuda em escola pública tem isso, infelizmente. Quando dou minhas aulas, tenho em minha mente que preciso mudar isso, que meus alunos que forem frequentar qualquer curso que precise de Cálculo precisam de uma base muito boa de Matemática. Isso para não acontecer com eles o que aconteceu comigo e, infelizmente, com muitas outras pessoas, de não ter uma boa base.

O curso tinha, por exemplo, as disciplinas Estruturas Algébricas, vários Cálculos, Análise e a gente, da minha turma, sempre questionava o que disso iríamos ensinar após a graduação e porque termos estudado todas essas coisas. Na nossa cabeça, quando a gente fazia essas disciplinas, a faculdade pecava em não oferecer para a gente, em lugar delas, uma

disciplina que fizesse com que a gente aprendesse o conteúdo que a gente trabalharia em sala de aula. Por exemplo, a gente tinha Fundamentos de Matemática Elementar, em que a gente estudava Trigonometria. Eu achava ótimo porque aprendia o conteúdo e, inclusive, adoro ensinar trigonometria hoje em dia, entendo direito. Por que não aprofundar nesse tema na visão de quem dará aula sobre o assunto? Para a gente aquilo era ótimo e não víamos a necessidade de estudar tantas demonstrações, sendo que, na escola, a gente tinha que ensinar matérias que não estávamos aprendendo. Outro exemplo são os logaritmos. A gente não estudou esse assunto em nenhuma disciplina e isso gerou questionamentos.

No final das contas, eu ainda tenho contato com alguns dos amigos, a gente vê que o curso fazia o que era certo. Na época a gente não entendia isso, ficava meio bravo, mas, hoje, a gente entende que precisa saber a teoria para, depois, conseguir ensinar o que tem de ensinar na escola.

Antes de entrar, a ideia que eu tinha era de que estudaria as disciplinas que os professores me apresentaram na escola básica e achei que iria ter aula de como dar aula, de como ser professora, como me portar, enfim, essas coisas. Realmente, esperava que o curso me ensinasse os conteúdos da escola, não que fosse ver demonstrações de teoremas e outras coisas. Nunca tinha ouvido falar de integral, derivada, limite. A ideia que eu tinha era que eu estudaria Funções, Geometria Plana, Geometria Espacial, Matemática Financeira - o que acontece também mas, de maneira geral, achei que a gente iria estudar somente assuntos da Escola Básica, ou, pelo menos, todas aquelas que estavam presente nos sumários dos livros.

Antes de fazer a inscrição, eu até olhei o fluxograma do curso, entrei na página, mas eram muitas matérias, desde os Cálculos até a Física - eu não imaginei que a gente estudasse Física no curso de Matemática. Na minha concepção ingênua, pensei que aqueles eram nomes bonitos para as disciplinas que a gente estuda na escola. Eu não conhecia ninguém que tivesse cursado Matemática para poder conversar sobre isso. As minhas professoras fizeram o curso de Ciências e eu não sei o que, necessariamente, era estudado lá. Sei que era diferente. Atualmente, eu não me arrependo de ter feito a escolha pelo curso, porque eu amo ensinar matemática e acho que essa ideia, do que seja o curso de Matemática e do que é um curso superior, eu sempre tento passar para os alunos. Apesar de eu ter tido professores que conversavam um pouco sobre isso, nenhum deles falava às claras o que é um curso superior. Enquanto aluna, eu não tinha clareza disso.

Hoje eu falo que eles vão chegar à faculdade, vão estudar alguns assuntos que já viram na escola e que, independente de qual faculdade e qual curso, muita coisa será nova. Eu falo também com eles para escolherem um curso em que queiram se formar. Digo isso porque, lá na

Matemática, quando eu entrei, muita gente ingressou porque não passou em outro curso ou porque tinha visto que, com a nota do Enem, era no que dava para passar. Falo com os alunos que, quando a gente gosta mesmo, a gente tem certeza de que é aquilo, é preciso ir além dos primeiros dias de aula - conto a minha história de dificuldade mesmo sendo excelente aluna na escola. Eu tive uma prova de Geometria Analítica em que tirei zero e os alunos aqui da nossa cidade acham, eu e meus amigos tínhamos essa visão, que, se são bons na escola daqui, na faculdade se sairão bem, e isso não é bem assim. Às vezes, é até necessário levar uns tombos.

Enfim, eu li o fluxograma do curso antes de ingressar, mas não sabia exatamente o que me esperava. Além de achar que seria um aprofundamento do conteúdo do Ensino Básico, achei que eu teria também aulas de como ser professora, do que fazer, receitas de como é dar aula. No lugar disso, temos as matérias pedagógicas.

No primeiro período, a gente estudava Fundamentos de Matemática Elementar I, Introdução ao Cálculo, Geometria Analítica e Introdução à Lógica, que, para mim, também foi uma novidade porque eu nunca tinha ouvido falar. Para mim, lógica era aquilo que a gente pensava, não sabia que existiam aquelas proposições, tabelas-verdade, essas coisas. Na verdade, os três primeiros períodos do curso eram voltados à matemática e, a partir do quarto período, a gente começava a ter mais matérias pedagógicas. Do quinto período em diante, a maioria das disciplinas eram da área pedagógica, tirando Análise, que era do sexto período. No quinto, ainda tinha Cálculo Numérico, mas o curso era basicamente distribuído da seguinte maneira: do primeiro ao quarto período, matérias de Matemática Pura e, do quinto ao oitavo, matérias pedagógicas. Apesar dessa minha divisão, havia algumas matérias pedagógicas nos quatro períodos iniciais.

Eu observei isso a partir do que aconteceu com um amigo meu que era ótimo em Matemática e, portanto, se deu muito bem no curso até o quarto período. Do quinto em diante, começou o estágio, escrita de relatório, e ele começou a apresentar dificuldade - isso acontecia com várias pessoas. Para mim, foi um alívio chegar nessa parte, porque eu comecei a fazer aquilo que eu gostava. Apesar de ter participado do Pibid<sup>535</sup> desde o meu primeiro período e, portanto, já ter certa experiência com as rotinas da segunda parte do curso, quando cheguei ao quinto período, aquilo foi o máximo. Além disso, me senti aliviada, porque eu teria poucas disciplinas de Matemática Pura. Esse é um ponto que nós, alunos, sempre conversávamos. O curso era pesado no começo e dizíamos que, em vez disso, deveria haver uma mescla entre os conteúdos pedagógicos e as disciplinas de Matemática Pura. Muitos, às vezes, entravam com

---

<sup>535</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

muita vontade de ser professor, mas acabavam se perdendo nesse início de curso, como quase aconteceu comigo, por conta desse tanto de matéria de Matemática Pura. Eu digo isso porque eu era assim e o pessoal que estudou comigo, da minha turma, também. No início do curso, a gente não traz conosco o hábito de estar o tempo todo estudando, de rever tudo que o professor passou na aula anterior, ou até mesmo de estudar aquilo que o professor vai abordar na aula seguinte. Nesse começo, para quem tinha certas dificuldades com essa parte de matemática mais pura, essa dificuldade era muito por conta dessa falta de disciplina de estudar como deveria.

Já que mencionei o Pibid, na época, a gente podia entrar no programa a partir do terceiro período. Porém, quando eu ingressei como estudante da UFSJ, em maio de 2014, havia poucos bolsistas. O edital foi aberto para os alunos dos períodos posteriores, mas não houve muita gente interessada. Por isso, a oferta foi ampliada para alunos iniciantes. Fiquei no programa até 2016 e, depois, resolvi fazer outras atividades. Fui monitora e participei de um programa de formação de professores, coordenado pelo Francinildo<sup>536</sup>, sobre a Obmep<sup>537</sup>, no qual a gente atuava como tutores online dos alunos da Educação Básica premiados na olimpíada. As atividades complementares eram bem distribuídas e todo mundo conseguia participar do que tivesse vontade.

No *campus* Santo Antônio<sup>538</sup>, eu peguei essa transição do local de funcionamento no curso, no prédio antigo, para o PAV<sup>539</sup> no último período. Em 2017, nosso banner de formatura já estava no PAV. A gente gostava do prédio antigo, apesar das turmas de Matemática ficarem muito separadas entre si. Quando a gente mudou para o PAV e a Matemática ficou com, praticamente, um andar todo, isso fez com que a gente conversasse mais com todo mundo de todos os períodos e se enturmasse mais. Esteticamente, mudou para melhor, porque as salas de aula eram mesmo melhores e, quando teve essa mudança, o maior ganho foi poder sempre encontrar com todo mundo no corredor. Isso possibilitou trocas de experiências com outros colegas da graduação.

De maneira geral, os alunos da licenciatura em Matemática, no período em que estive lá, eram jovens. Na minha turma, por exemplo, havia uma colega que tinha mais de trinta anos, no meio do pessoal de vinte. Ela dava aula particular desde quando se formou. De maneira

---

<sup>536</sup> Francinildo Nobre Ferreira é professor do Departamento de Matemática e Estática da UFSJ.

<sup>537</sup> Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

<sup>538</sup> Juntamente com os *campi* Dom Bosco e CTAN, o *campus* Santo Antônio faz parte da estrutura física da UFSJ na cidade de São João del-Rei. A instituição possui outros três *campi* nas cidades de Divinópolis (*campus* Centro Oeste), Sete Lagoas (*campus* Sete Lagoas) e Ouro Branco (*campus* Alto Paraopeba).

<sup>539</sup> Para comportar a expansão da UFSJ, foram criados os Pavilhões de Aula (PAV) nos *campi* da UFSJ com a finalidade de concentrar as atividades de ensino, liberando espaço, assim, para outras atividades da instituição.

geral, os alunos não tinham outras profissões. A maior parte era mesmo estudante. Um dos poucos casos fora disso era o de uma menina que já era licenciada em Física. Então era isso: a maior parte de jovens que queriam a licenciatura em Matemática como primeira graduação.

Em relação a lugares, a maior parte dos alunos era de lugares próximos a São João. Da minha turma eu tenho certeza de que eu era a pessoa que era de mais longe. Das outras turmas também, o pessoal era da região. Tinha gente de Prados, Lagoa Dourada, Bom Sucesso, Andrelândia, Barbacena, Conselheiro Lafaiete<sup>540</sup>. Eu não lembro de alguém que tenha vindo de um outro estado.

Sobre o corpo docente, a maior parte dos professores era de doutores e efetivos da UFSJ. Eu tive aula com três professores que eram mestres, mas todos os docentes eram efetivos. A Carolina<sup>541</sup> me deu aula no primeiro período e, pouco tempo depois, saiu para fazer o doutorado. Ela retornou às atividades quando eu ainda estava na faculdade. A Lorena<sup>542</sup> saiu lá pelo meu sexto ou sétimo período, pelo mesmo motivo.

Sobre a pesquisa, eu sei que muitos dos meus colegas tinham bolsas de iniciação científica com alguns professores. Eu não sei te falar sobre como era a pesquisa em outras áreas, mas sei que, na parte de Educação Matemática, a Viviane<sup>543</sup> produzia muito - eu escrevi alguns artigos com ela. A Fabíola<sup>544</sup> começou a fazer parte do corpo docente e também sempre estava fazendo pesquisa.

Com relação à didática dos professores, alguns eram muito afobados para lecionar, então a gente tinha um pouco de dificuldade. Mas, na maior parte da minha formação, eu não reclamo porque, depois, aprendi a seguir o raciocínio desses professores. De maneira geral, os professores do Demat<sup>545</sup> dominam, com toda certeza, aquilo que estão lecionando, embora tenhamos tido problemas com dois professores por conta da didática. Um deles era muito apressado e, já com o outro, a gente teve problemas com a fala, com o jeito de conduzir as aulas. Mesmo assim, eu diria que o departamento tem excelentes professores, com toda certeza.

Quando eu era graduanda, algumas vezes a gente reclamava da disposição das matérias, entre outras coisas. Depois que me formei, mantenho contato com várias das pessoas que conheci na faculdade; a gente entende que todas aquelas demonstrações que a gente precisava fazer, todos aqueles Cálculos que a gente estudava, tudo aquilo era necessário e foi o que abriu

---

<sup>540</sup> Todas as cidades citadas ficam dentro de um raio de 150 Km de São João del-Rei.

<sup>541</sup> Carolina Fernandes Molina Sanches é professora do Departamento de Matemática e Estática da UFSJ.

<sup>542</sup> Lorena Mara Costa Oliveira é professora do Departamento de Matemática e Estática da UFSJ.

<sup>543</sup> Viviane Cristina Almada de Oliveira é professora do Departamento de Matemática e Estática da UFSJ.

<sup>544</sup> Fabíola de Oliveira Miranda é professora do Departamento de Matemática e Estática da UFSJ.

<sup>545</sup> Departamento da Matemática de Estatística da UFSJ.

a nossa mente. Foi graças a disciplinas como Cálculo, Análise e Estruturas Algébricas que eu consigo resolver questões de qualquer lugar, até de várias maneiras. A minha impressão, depois que saí do curso, apesar de talvez ser mesmo necessário que houvesse uma mescla de disciplinas pedagógicas e matemáticas, é que tudo o que a gente estudou foi imprescindível para que a gente conseguisse chegar ao final do curso já conseguindo estudar sozinho e ser um professor que conseguisse se virar em sua prática. Apesar de ter as disciplinas de Matemática no começo e as outras mais para o final, todas as disciplinas que achávamos ser desnecessárias, hoje vejo que não foram. Com isso vem também a clareza na hora de ensinar alguma coisa para os alunos.

Eu acho que a UFSJ é importante para aquela microrregião de São João del-Rei. Se a gente parar para pensar, a UFSJ está em uma região em que o entorno é todo dependente dela. Na verdade, o pessoal da região depende muito de São João del-Rei e eu acho que a dependência chega à UFSJ. Por conta dela lá, vários profissionais da região puderam estudar e se formar. Isso é uma coisa que a gente também falava quando estava no estágio. A gente sempre tentava mostrar para os alunos a importância da Universidade e a oportunidade de fazer uma graduação em uma universidade renomada - apesar de nova, a UFSJ já é bastante conhecida. Eu acho que isso deu alguns frutos, porque cheguei a encontrar alguns alunos do colégio da época de estágio estudando na instituição.

Atualmente o curso mudou a estrutura um pouco e eu não conheço exatamente como está, mas acho que aconteceu o que a gente sempre falou que deveria acontecer. A gente falava que o fato de a maior parte dos professores do Departamento não pertencer à área de Educação Matemática fazia com que a condução da licenciatura tendesse para o lado da Matemática Pura. A parte pedagógica ficava mais de lado. A gente sempre falou que o curso precisava da criação de um bacharelado. Essa modificação veio para acrescentar. Apesar de eu não conhecer o currículo, acho que veio em torno daquilo que a gente sempre falava.

**APÊNDICE C – Modelo de carta para submissão das textualizações à aprovação dos entrevistados**

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezado(a) Professor(a)

Segue a documentação referente à entrevista que realizamos com a finalidade de produção de dados para minha tese de doutorado, sobre o processo de formação de professores de Matemática do curso da Universidade Federal de São João del-Rei, no período de 2001 a 2019, que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes.

Solicito a conferência, assim como as adequações, correções e complementações que julgar necessárias, as quais devem ser feitas no texto intitulado **Textualização da entrevista**, que será incorporado à tese. Caso eu tenha deixado algumas marcas em nomes e palavras, explico que o fiz porque não os compreendi na gravação ou se trata de nomes ou palavras cuja grafia correta não me é familiar. Se possível, solicito a correção desses dados no texto. A transcrição, que também segue junto a esta mensagem, é apenas para seu conhecimento e não precisa ser devolvida.

Estou lhe enviando, também, uma via da **Carta de Cessão de Direitos**, que solicito que seja devolvida assinada para o endereço abaixo, ou, no caso do uso de assinatura eletrônica, via e-mail.

Agradeço sua atenção e valiosa colaboração. A fim de qualquer esclarecimento que se faça necessário, seguem meu endereço eletrônico e números de telefone para contato. E-mail: [apipep@yahoo.com](mailto:apipep@yahoo.com). Telefone: (31) 98408-7670.

Caso seja possível, gostaria que me enviasse uma fotografia sua para ser anexada ao trabalho.

Mais uma vez, obrigado pela colaboração  
Atenciosamente,  
Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva



**APÊNDICE D – Modelo de carta de cessão de direitos**


Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, com duração de \_\_\_h \_\_\_min \_\_\_seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº 050629277-0, assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

LOCAL E DATA: \_\_\_\_\_

**ANEXOS – Cartas de cessão****Alessandra Olinda de Carvalho Cunha****Ex-aluna – Primeira Fase**

Eu, Alessandra Olinda de Carvalho Cunha  
RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique  
Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer  
restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em  
06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg.; realizada por Paulo  
Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED] assim como os  
direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e  
validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: 

LOCAL E DATA: Araguainha, 03 de março de 2022

**Ana Paula da Silva**

**Ex-aluna – Primeira Fase**

Eu, Ana Paula da Silva, RG [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Ana Paula da Silva

LOCAL E DATA: São Paulo, 07 de março de 2022

**Antônia Beatriz de Oliveira Silva (Bia)**

**Ex-aluna – Primeira Fase**

Eu, Antônia Beatriz de Oliveira Silva, RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA:

*Antônia Beatriz de Oliveira Silva*

São Tiago, 03 de março de 2022

**Danielli Vilela Santos de Faria**

**Ex-aluna – Primeira Fase**

Eu, Danielli Vilela Santos de Faria RG nº [REDACTED]  
declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED] assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

*Danielli Vilela Santos de Faria*

LOCAL E DATA: \_\_\_\_\_

*Oliveira, 07/03/2022*

**Diogo Geraldo Rios**

**Ex-aluno – Primeira Fase**

Eu, Diogo Geraldo Rios,  
RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique  
Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer  
restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em  
06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg, realizada por Paulo  
Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os  
direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e  
validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Diogo Geraldo Rios

LOCAL E DATA: São João del-Rei, 04/03/2022

**Eduardo Augusto de Andrade**

**Ex-aluno – Primeira Fase**

Eu, Eduardo Augusto de Andrade,  
RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique  
Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer  
restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em  
06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg, realizada por Paulo  
Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os  
direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e  
validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Eduardo Augusto de Andrade

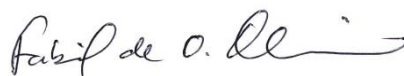
LOCAL E DATA: Resende, RJ, 26 de fevereiro de 2022

**Fabiola de Oliveira Miranda**

**Professora – Demat**

Eu, Fabiola de Oliveira Miranda, RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 13/08/2021, com duração total de 1 h 15 min 02 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA:



LOCAL E DATA: Tiradentes, 14 de fevereiro de 2022







**Francilene Barbosa dos Santos Silva**

**Ex-aluna – Primeira Fase**

Eu, FRANCILENE BARBOSA DOS SANTOS SILVA  
RG nº ██████████, declaro ceder a Paulo Henrique  
Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer  
restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em  
06/03/2021, com duração total de 2 h 32 min 54 seg, realizada por Paulo  
Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº (██████████), assim como os  
direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e  
validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Francilene B. Silva

LOCAL E DATA: Santos Dumont, 25 de fevereiro de 2022

**Francinildo Nobre Ferreira**

**Professor – Demat**

Eu, Francinildo Nobre Ferreira, RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 28/03/2021, com duração total de 1 h 46 min 10 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Francinildo Nobre Ferreira

LOCAL E DATA: São João del-Rei, 19 de Janeiro de 2022

**Gheyza Ferreira da Silva**

**Professora – Demat; Ex-aluna – Primeira Fase**

Eu, Gheyza Ferreira da Silva, RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes o direito de consultar a gravação da entrevista que concedi em 08/07/2021, com duração total de 1h 57 min 57 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], e declaro ceder, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.



Documento assinado digitalmente  
Gheyza Ferreira da Silva  
Data: 04/03/2022 12:16:32-0300  
Verifique em <https://verificador.j6.br>

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

LOCAL E DATA: São João del Rei 04 de março de 2022



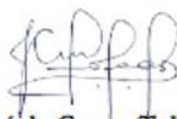
**José do Carmo Toledo**

**Professor – Demat**

## **CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Eu, **José do Carmo Toledo**, RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi, em 13/07/2015, com duração de 55min 23seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização do referido registro oral (a mim apresentada e por mim conferida e validada).

São João del-Rei/MG, 19 de outubro de 2015.



**José do Carmo Toledo**

**Júlio César de Resende Melo**

**Ex-aluno – Terceira Fase**

Eu, Júlio César de Resende Melo, RG nº [REDACTED] declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 15/02/2021, com duração total de 1 h 50 min 39 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_



LOCAL E DATA: Lagoa Dourada, 12 de janeiro de 2022.



**Keityelle dos Santos Carvalho**

**Ex-aluna – Terceira Fase**

Eu, Keityelle dos Santos Carvalho,  
RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique  
Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer  
restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em  
17/02/2021, com duração total de 1 h 7 min 38 seg, realizada por Paulo  
Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os  
direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e  
validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Keityelle dos Santos Carvalho

LOCAL E DATA: Bom Jardim de Minas, 11/01/22

**Marco Túlio Raposo**

**Professor – DCNAT**

Eu, MARCO TÚLIO RAPOSO, RG nº [REDACTED]

declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 18/02/2021, com duração total de 2 h 46 min 29 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: MT Raposo

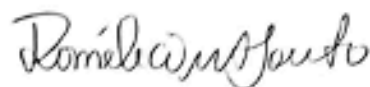
LOCAL E DATA: São João Del Rei-MG, 12 de fevereiro de 2022.



**Roméia Mara Alves Souto**

**Professora – Demat**

Eu, Romélia Mara Alves Souto, RG nº [REDACTED] declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 19/02 e 23/02/2021, com duração de 3h28min11seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.



Tiradentes, 12 de agosto de 2021.

**Viviane Cristina Almada de Oliveira**

**Professora – Demat**

Eu, VIVIANE CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA, RG nº [REDACTED] declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes o direito de consultar a gravação da entrevista que concedi em 15/02/2021 e 17/02/21, com duração total de 5h 26min 30seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], e declaro ceder, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: Viviane C. A. de Oliveira

LOCAL E DATA: São João del-Rei, 22/02/2022

**Walter Luís Moura Silva**

**Ex-aluno – Terceira Fase**

Eu, Walter Luís Moura Silva, RG nº [REDACTED], declaro ceder a Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva e a Maria Laura Magalhães Gomes, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que concedi em 16/02/2021, com duração total de 1 h 45 min 42 seg, realizada por Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva, RG nº [REDACTED], assim como os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por mim conferida e validada) do referido registro oral.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ *WLM Silva* \_\_\_\_\_

LOCAL E DATA: Morro do Ferro, 24 de janeiro de 2022.