



<https://doi.org/10.51880/ho.v25i1.1255>



História Oral e perfil dos estudantes do curso de formação de professores de Matemática do MIT/Univale (Governador Valadares-MG, 1968-2012)

Ana Catarina Cantoni Roque*

ORCID id: 0000-0002-9357-9124

Instituto Federal de Minas Gerais, Governador Valares, Brasil

Maria Laura Magalhães Gomes*

ORCID id: 0000-0003-2423-7750

Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Matemática, Belo Horizonte, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta uma caracterização dos estudantes do curso de licenciatura em Matemática na primeira instituição de ensino superior da cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais. Focaliza parte dos resultados de uma pesquisa que usou a metodologia da História Oral em 16 entrevistas de antigos alunos e professores. Diversos tipos de documentos escritos constituíram, também, materiais usados na investigação, cujo foco principal foi a trajetória histórica do curso. Contudo, foram as entrevistas as fontes que ofereceram as principais contribuições no delineamento do perfil dos licenciandos em Matemática. Elas aclararam as origens geográficas dos estudantes e as razões que os levaram ao curso, bem como as facilidades e dificuldades que experimentaram nele. Ao mesmo tempo, lançaram luzes sobre a grande presença de alunos trabalhadores e o destino profissional dos egressos.

Palavras-chave: História da Formação de Professores de Matemática. Governador Valadares. Caracterização de Licenciandos em Matemática. História Oral.

* Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista e licenciada em Matemática, também pela UFMG. Docente da área de Matemática do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Governador Valadares. E-mail: ana.catarina@ifmg.edu.br.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre e licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora titular aposentada da UFMG, mantém vínculo com a mesma universidade por meio de contrato de trabalho voluntário com o Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas (ICEx). Bolsista de produtividade do CNPq. Membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, também da UFMG. E-mail: mlauragomes@gmail.com.

Oral History and profile of students in the Mathematics teachers education course in MIT/Univale (Governador Valadares-MG, 1968-2012)

Abstract: This article presents a characterization of the students of the Mathematics teachers education course at the first university education institution in Governador Valadares, in Minas Gerais. It focuses part of the results of a research that used the methodology of Oral History in 16 interviews with former students and teachers. Several types of written documents were also materials used in a investigation whose main focus was the course's historical trajectory. However, the interviews were the sources that offered the main contributions in outlining the profile of undergraduates in Mathematics. They clarified the geographic origins of the students and the reasons that led them to the course, as well as the facilities and difficulties they experienced in it. At the same time, they shed light on the large presence of working students and the professional destiny of the graduates.

Keywords: History of Mathematics Teacher Education. Governador Valadares. Characterization of Students in Mathematics Teacher Education. Oral History.

Considerações iniciais

Para a construção de uma história do curso de licenciatura em Matemática na primeira instituição de ensino superior da cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais, foi primordial conhecer o perfil dos alunos e professores desse curso. Nesta pesquisa,¹ foram usados diversos tipos de documentos, a exemplo de históricos escolares, planos de aula e outros textos institucionais, bem como jornais e pareceres do Conselho Federal de Educação. A metodologia da História Oral foi essencial à realização da investigação e as 16 entrevistas concedidas por antigos alunos e professores constituíram as fontes que mais ofereceram contribuições no delineamento dos perfis dos docentes e discentes participantes do curso. Neste artigo, focalizamos o perfil dos alunos, considerando o período de existência do curso: de 1968, ano que marcou o ingresso dos estudantes da primeira turma, a 2012, ano de formatura do último aluno diplomado.

Denominada inicialmente Minas Instituto de Tecnologia (MIT), a instituição pesquisada, tendo acatado as recomendações do Conselho Federal de Educação, passou a se chamar posteriormente Instituto de Tecnologia de Governador Valadares. A despeito da mudança, continuou a ser conhecida pela sigla MIT. Em 1992, o MIT, juntamente com outras instituições mantidas pela Fundação Percival Farquhar,² formou a Universidade Vale do Rio Doce (Univale).

¹ Trata-se da pesquisa de doutorado de Roque (2019).

² Essa Fundação foi constituída em Governador Valadares em 1967 especialmente para ser a mantenedora do MIT (Roque, 2019). Percival Farquhar (1864-1953) esteve envolvido em vários negócios no Brasil: montagem da Light, no Rio de Janeiro, construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, criação da empresa Port of Pará, exploração de borracha, montagem de ferrovia para o Rio Grande do Sul, dentre outras (Coelho, 2011; Campos, 2007).

O MIT inaugurou suas atividades em março de 1968, ofertando os cursos de Engenharia Metalúrgica, Engenharia Mecânica e Engenharia de Operações Industriais. Em abril do mesmo ano, teve início o curso de licenciatura em Matemática, juntamente com as licenciaturas em Física, Química, Letras e Sociologia. Algumas justificativas para a abertura de cursos de licenciatura em uma instituição originalmente projetada para ser um Instituto de Tecnologia foram evidenciadas pela pesquisa: o espaço ocioso gerado pelo não preenchimento das vagas da Engenharia; a existência de candidatos para esses cursos (Brasil, 1968); a falta de professores habilitados em Governador Valadares; a ausência na cidade e região de professores qualificados para trabalhar no próprio MIT; a preocupação com a qualificação de profissionais aptos a trabalhar na área de pesquisa, juntamente com os engenheiros; a necessidade de preencher o número de vagas originalmente planejadas a fim de se conseguir manter financeiramente a instituição.

A investigação possibilitou a distinção de três fases desse primeiro curso de licenciatura em Matemática estabelecido em Governador Valadares. A primeira fase teve início com sua fundação, em 1968, e se estendeu até 1977, quando as licenciaturas em Matemática, Física e Química foram convertidas em licenciatura em Ciências, em atendimento à Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974 (Brasil, 1974). Na primeira fase, os alunos deveriam optar pela licenciatura em Matemática desde o processo seletivo.

Em 1977, com a conversão das licenciaturas em Matemática, Física e Química no curso de Licenciatura Curta em Ciências, com habilitações plenas em Matemática, Física e Química, principiou a segunda fase, que foi concluída com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). Nessa fase, após terminar a licenciatura em Ciências, com a qual tinha licença para lecionar nas séries finais do então 1º grau,³ o formando escolhia, caso desejasse, prosseguir nos estudos para obter a habilitação plena em Matemática, Física ou Química. A habilitação plena possibilitava o exercício da docência no 2º grau. A obrigatoriedade de realização da licenciatura plena trazida pela LDBEN de 1996 acarretou novas mudanças no curso, que passou a ofertar, desde 1997, para os novos alunos, apenas a licenciatura plena em Matemática. Esse ano assinalou o início da terceira fase, que se estendeu até a extinção do curso. A última turma ingressou no primeiro semestre de 2005, tendo o curso mantido seu funcionamento apenas até que todos os matriculados se formassem, o que ocorreu em 2012.

³ De acordo com a LDB de 1961 – Lei nº 4024 –, a educação elementar era dividida em ensino primário e ensino médio, este subdividido em dois ciclos, o ginasial e o colegial. Na LDB de 1971 – Lei nº 5692 –, o antigo primário mais o ginasial passaram a formar o 1º grau, formado por oito séries, e o colegial recebeu o nome de 2º grau, com três séries. Com a LDBEN de 1996, o 1º grau se tornou o Ensino Fundamental e o 2º grau, o Ensino Médio.

A História Oral e os entrevistados

Embora muitos documentos institucionais referentes à licenciatura em Matemática/Ciências de Governador Valadares tenham sido relevantes para a investigação realizada, esses materiais

[...] pouco ou nada falam sobre as expectativas desses atores sobre a profissão, seus encantamentos e desencantamentos, suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências como as desenvolveram. Não falam, via-de-regra, das imposições a que foram submetidos, das formas de subversão que implementaram (ou não), dos atalhos que tomaram, dos desvios, das possibilidades de formação a que recorreram, das limitações políticas, geográficas etc. (Garnica, 2015, p. 191).

Como foi dito, foram dezesseis os antigos docentes e discentes do curso que narraram suas experiências. Com diferentes formas e tempo de vinculação à licenciatura em Matemática, suas contribuições nesses relatos possibilitaram conhecer aspectos relevantes da formação institucional de professores de Matemática em Governador Valadares desde 1968 até os anos 2000. Entre esses aspectos, situa-se o foco deste texto – o perfil dos estudantes. Dos 16 entrevistados, quatro foram alunos e professores do curso investigado, cinco foram apenas docentes e sete se ligaram ao curso somente como estudantes.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir do chamado critério de rede: (Garnica, 2004, p. 102), isto é, as autoras haviam tido contatos profissionais com alguns desses colaboradores, que sugeriram a pertinência do depoimento de outras pessoas. Procurou-se contemplar a presença de ex-alunos e ex-professores nas três fases identificadas do curso. A tabela a seguir oferece informações sobre os entrevistados e destaca aquela ou aquelas fases do curso de cuja trajetória fizeram parte direta.

Nome	Vínculo com o curso	Fase(s) da(s) qual(is) participou	Data da entrevista
Talmir Canuto Costa	Fundador e ex-professor	1ª e 2ª	17/05/2017
Tatiana Castello Branco Rodrigues Coelho	Ex-aluna e ex-professora	1ª (aluna), 2ª e 3ª (professora)	03/04/2017
Maria Cristina Ponciano de Lima	Ex-aluna e ex-professora	1ª (aluna e professora)	09/06/2017
Albertina Canuta Nascimento Costa	Ex-aluna e ex-professora	1ª (aluna), 2ª e 3ª (professora)	26/07/2017

Denise Coelho de Queiroz	Ex-aluna e ex-professora	2ª (aluna e professora), 3ª (professora)	30/06/2017
Rosilene Domingos Tomaz	Ex-aluna	2ª	26/04/2017
Nádia Maria Jorge Medeiros	Ex-aluna	2ª	11/04/2017
Sonia Mara dos Santos Oliveira	Ex-aluna	3ª	14/11/2017
Rosemary Nalon Machado	Ex-aluna	3ª	10/11/2017
Kyrleys Pereira Vasconcelos	Ex-aluna	3ª	21/09/2017
Oziel de Souza	Ex-aluno	3ª	05/05/2017
Juliana Pena Troncozo	Ex-aluna	3ª	20/10/2017
Marli Elias Pereira	Ex-professora	2ª e 3ª	27/06/2017
Mariza de Azevedo Bicalho Rezende	Ex-professora	2ª e 3ª	03/10/2017
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza	Ex-professora	3ª	07/08/2017
Diva Souza Silva	Ex-professora	3ª	16/08/2017

Tabela 1 – Informações sobre os entrevistados na pesquisa.
Fonte: autoras.

Ao adotar a História Oral como metodologia de pesquisa, temos a consciência de que diferentemente

[...] da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. (Portelli, 2016, p. 10).

Esse caráter interativo das entrevistas interessa de modo particular àqueles que praticam a História Oral para fins historiográficos por possibilitar questionamentos que não seriam possíveis aos documentos escritos.

Ao trabalhar com a História Oral, usamos frequentemente o termo narrativa. Entendemos a narrativa como uma forma específica de discurso, organizado em torno de um enredo, personagens e uma sequência temporal vinculada à espacialidade, e que se caracteriza pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001; Delgado, 2003). Nesse contexto, narrativas, História e memória estão intimamente relacionadas, pois

são as narrativas que promovem aproximações entre a História e a memória (Almeida, 2009), e a narrativa individual é uma das maneiras pelas quais podemos ter acesso à memória, tomada como “a retenção, mesmo que inconsciente ou encoberta, da experiência vivida e dos sentimentos preservados” (Delgado, 2003, p. 17). É por meio das narrativas que podemos compartilhar o registro que temos de nossas experiências.

Por vezes, referimo-nos a uma narrativa como individual, porque o discurso ao qual temos acesso nos é apresentado por um indivíduo. No entanto, conforme nos lembra Almeida (2009), embora toda narrativa seja pessoal, ela sempre articula experiências individuais e coletivas, pois a memória é constituída na relação com outros sujeitos. O que dizemos sobre nós e sobre nossas experiências é fruto também do que as outras pessoas dizem sobre nós, visto que, desde o nascimento, ouvimos narrativas a nosso respeito que acabam se constituindo como uma das matérias primas para a construção da nossa própria narrativa.

Ao elaborar sua narrativa, o sujeito mobiliza sua memória e revisita acontecimentos passados com o olhar do presente, com um olhar que analisa suas experiências e, muitas vezes, quer encontrar nelas uma sequência lógica na qual um acontecimento justifica outro que o sucede. Como pesquisadores, devemos estar cientes de que aquilo que os depoentes nos relatam é uma visão retrospectiva do presente sobre o que aconteceu no passado, visão essa em constante atualização, em virtude de, a cada momento de nossas vidas, vivermos novas experiências que trazem consigo novos elementos para visitar experiências anteriores. Além disso, o ato de narrar não apenas expressa o vivido, ele também o produz. “As vozes não refletem a realidade por si mesmas, elas constroem discursivamente um mundo vivido pelos atores”, como alerta Bolívar (2002, p. 25).

Neste texto, trabalhamos com excertos de narrativas de entrevistas que foram gravadas e transcritas. Em seguida, foi realizado um processo de textualização, que consistiu na reordenação dos trechos da transcrição para reunir aqueles que tratavam dos mesmos temas e na suavização das marcas mais fortes da oralidade. Todo o material foi validado pelos entrevistados mediante a assinatura de cartas de cessão de direitos; em alguns casos, eles solicitaram, antes, mudanças nas textualizações por meio de acréscimos ou supressões de passagens.

Os estudantes do curso

Ao concentrar a atenção no perfil dos alunos da licenciatura em Matemática do curso de Governador Valadares, a investigação aqui abordada iluminou os lugares de onde vieram, as razões de sua escolha, a presença dos alunos trabalhadores, a caracterização por gênero, as dificuldades ou facilidades na realização do curso e o destino dos egressos. Em particular, a História Oral permitiu especialmente compreender os motivos pelos

quais os estudantes fizeram a licenciatura em Matemática e conhecer sua avaliação sobre situações representativas de um problema ou de um aspecto que consideraram positivo durante aquele período. Entrevistas de professoras deram a conhecer seus pontos de vista sobre os professores de Matemática que ajudaram a formar.

Nas entrevistas com ex-alunos do curso, pedimos que discorressem sobre como se deu sua opção pelo curso de Matemática. Analisando as narrativas, não conseguimos perceber um motivo comum a todos os entrevistados. A escolha variou de acordo com a história de vida de cada um, embora certas motivações tenham se repetido em alguns casos.

Uma das motivações foi a influência positiva que receberam de seus professores de Matemática na educação escolar, como se pode ver, por exemplo, no trecho a seguir:

Sobre a minha decisão de entrar para o curso de Matemática... Na verdade, desde a antiga oitava série, eu comecei a gostar de Matemática, graças a um professor que eu tive, infelizmente já falecido: o Júlio César. Até então eu era um fracasso. Mas eu gostava do jeito dele: exigente! Na sala de aula, você era responsável por um grupo de alunos e a nota deles era a sua. Então aquilo me fez aprender Matemática e também me fez gostar de ensinar. (Albertina Canuta Nascimento Lopes, 2017).

Outros apontaram o gosto pela Matemática como fator motivador.

Mas desde menina eu tive uma paixão louca com a matemática. Era tão fissurada com a matemática que em um quadrozinho negro em casa eu mesmo criava as expressões matemáticas entre chaves e colchetes, para eu resolver. Era uma das minhas brincadeiras, das minhas distrações. Eu me lembro disso meninota, quando aprendi a fazer as quatro operações e as expressões matemáticas, eu mesmo criando e resolvendo. Então a matemática está em mim por toda a vida. Não posso te dizer: foi nesse dia..., não! (Tatiana Castello Branco Rodrigues Coelho, 2017).

Houve casos de alunos que começaram a fazer cursos de Engenharia e, posteriormente, migraram para a licenciatura em Matemática, seja porque gostavam de lecionar, seja por considerar que esse curso oferecia menos dificuldades.

Eu fiz o vestibular, passei, fiz o primeiro período e falei com a mamãe: 'Engenharia não é minha praia, eu quero dar aula'. Ela falou assim: 'Então passa para a licenciatura'. E eu passei para a licenciatura. (Denise Coelho de Queiroz, 2017).

E eu entrei no MIT em 87, no segundo semestre de 87, só que eu entrei para fazer Engenharia, mas eu fiz dois semestres, e não fui bem. Eu nunca, nunca fui uma pessoa disciplinada para estudar, então eu não dei conta. Aí resolvi fazer a licenciatura e foi bom. Eu gostei, mas tinha muita dificuldade também. (Nádia Maria Jorge Medeiros, 2017).

A impossibilidade, na época, de fazer outro curso da área de exatas foi o que levou candidatas a se candidatarem ao curso. Sentindo gosto pelo estudo da Matemática, mesmo sem interesse na docência, entrevistadas como Rosilene e Tatiana, por falta de opção, foram para a licenciatura.

No meu caso, eu entrei não porque gostava da Educação, eu gostava da Matemática, a Matemática me encantava, sabe, a exata. Toda vida eu tive muita facilidade com a área de exatas. A Educação a gente vai aprendendo a lidar, a gostar, mas, se eu tivesse na época um outro direcionamento dentro da área de exatas, como hoje há, várias universidades oferecendo curso de Economia, ou outro em que eu pudesse aplicar essa matemática que eu amava, provavelmente não estaria na educação. Mas não me arrependo. Assim, a gente entra e depois a gente passa a gostar, a admirar, você compra aquela causa, passa a ser além do conteúdo que você está dando, envolve as questões humanas com o aluno, uma série de coisas. (Rosilene Domingos Tomaz, 2017).

Bom, com isso, como não ia ter Engenharia Civil e não me interessavam a Metalurgia e a Mecânica, eu fui fazer Matemática, que sempre foi realmente a minha paixão. Então eu fiz. (Tatiana Castello Branco Rodrigues Coelho, 2017).

Diferentemente, a entrevistada Kyrleys creditou a escolha do curso a sua falta de condições financeiras para ingressar no curso de Fisioterapia, em cujo vestibular tinha sido aprovada. Tendo antes tentado estudar Pedagogia, acabou por ir para a licenciatura em Matemática devido às possibilidades de trabalho.

A escolha pelo curso de Matemática não foi uma escolha tão simples para mim, porque, na verdade, o primeiro vestibular que fiz foi para Fisioterapia, na área da saúde. Eu passei no vestibular para Fisioterapia, mas, na época, não tinha como fazer o curso porque a mensalidade era muito cara. Aí me lembro bem que minha tia falou: 'Faz para a área da Educação'. Mas eu não queria fazer na área da Educação. Então pensei em fazer História, porque eu adorava e queria ser juíza também, aquela coisa de adolescente reprimido, que queria ser tudo. Mas ao fazer o vestibular novamente eu não escolhi a História, eu escolhi Pedagogia, porque era mais fácil. Porque eu fiquei revoltada de não poder fazer Fisioterapia. Eu fiz um ano de Pedagogia na cidade de Aimorés,⁴ mas depois de um ano e meio na graduação eu percebi que não tinha campo profissional para essa área na cidade de Conselheiro Pena.⁵ Então, no meio do percurso, eu fui fazer Matemática; fiz o vestibular na

⁴ Aimorés é um município mineiro localizado na Mesorregião do Vale do Rio Doce, cuja distância a Governador Valadares é de, aproximadamente, 166 km. Segundo dados do IBGE, sua população estimada em 2021 seria de 25.116 pessoas. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/aimores.html>. Acesso em 29 set. 2021.

⁵ Conselheiro Pena é um município mineiro cuja distância a Governador Valadares é, aproximadamente,

Univale e passei. (Kyrleys Pereira Vasconcelos, 2017).

A disponibilidade de emprego para professores de Matemática também foi apontada por outros como fator relevante na decisão pelo curso. Esse foi o caso dos ex-alunos Oziel e Sonia.

Eu decidi entrar para o curso de Matemática da Univale em decorrência do mercado de trabalho. Ainda sem formação acadêmica, iniciei minha carreira como docente no Ensino Fundamental em um distrito de Conselheiro Pena chamado Cuieté Velho. Com o passar do tempo, na busca por trabalhar em escolas onde eu teria um salário maior e também em escolas mais próximas da minha casa, ou na sede do município, ingressei no curso de Matemática da Univale. (Oziel de Souza, 2017).

A minha decisão de entrar no curso de Matemática aconteceu da seguinte maneira: eu trabalhava na zona rural de Governador Valadares, em uma região chamada Córrego dos Melquiades. Na época, diziam que para ser professor, era preciso ter o curso superior, mas eu só tinha o Ensino Médio e trabalhava com Língua Portuguesa e Literatura. Sempre gostei muito de estudar, gostava de Matemática, de Português, de todas as matérias, e gostava de dar aula. Então, eu fiz a pesquisa e observei que faltavam professores de Matemática e, a partir daí, comecei a me dedicar mais à área de exatas e prestei o vestibular para o curso de Ciências com habilitação plena em Matemática. (Sonia Mara dos Santos Oliveira, 2007).

Nota-se, a partir dos depoimentos, que a escolha da licenciatura em Matemática em geral não foi simples, envolvendo, para além de uma suposta aptidão, as possibilidades de cada lugar e fatores econômicos determinantes no caso do ensino superior pago.

Em sua maioria, os ex-estudantes trabalhavam enquanto cursavam a licenciatura, e alguns já lecionavam antes de ingressar no curso ou começaram a lecionar logo no início da graduação. Algumas mulheres, portadoras do diploma de Magistério, exerciam a docência em escolas; havia os que davam aulas em escolas sem qualquer formação específica e outros que ministravam aulas particulares. Existiam ainda aqueles que atuavam em outras áreas e só passaram a exercer o magistério após se formarem. A condição de alunos trabalhadores foi enfatizada tanto pelos antigos discentes quanto pelos docentes do curso em suas três fases.

Na época que eu lectionei para a licenciatura, era uma turma que estudava à noite. A maioria dos alunos trabalhava, então era gente que fez o curso nas mesmas condições que eu. (Maria Cristina Ponciano de Lima, 2017).

92 Km. Fica localizado na mesorregião Vale do Rio Doce e na microrregião de Aimorés. Sua população estimada em 2021 seria de 22.975 habitantes. Ver: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Conselheiro Pena*. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/conselheiro-pena/panorama>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Desde o primeiro e segundo graus eu já trabalhava ensinando as pessoas a Matemática, dava aula particular de Matemática, Física e Química. [...]. Quando me transferi para a licenciatura, no segundo semestre já comecei a dar aula no Estado. (Denise Coelho de Queiroz, 2017).

[...] Algumas já davam aula no Estado, na cidade delas. Eu é que só entrei para a educação depois de formada, porque eu trabalhava em escritório, porque eu tinha feito Contabilidade. (Rosilene Domingos Tomaz, 2017).

Chamou-nos a atenção que, ao falar sobre os colegas/alunos, todos os entrevistados disseram que o curso atendia estudantes de muitas cidades, além de Governador Valadares e seus distritos. Nas narrativas, foram citadas outras 24 cidades de Minas Gerais e três do Espírito Santo como localidades das quais vieram licenciandos. Entre nossos colaboradores, temos os exemplos de Albertina, Rosemary, Kyrleys e Oziel, que se deslocavam até Governador Valadares para assistir as aulas e participar das demais atividades do curso.

O mapa a seguir mostra a localização das cidades mineiras das quais havia alunos oriundos, segundo os relatos dos entrevistados.

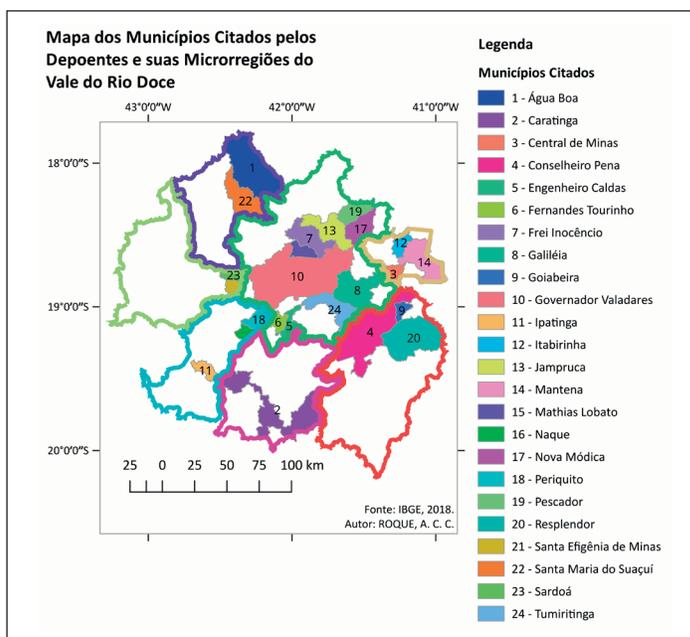


Figura 1 – Mapa das cidades citadas pelos depoentes.⁶
Fonte: elaboração de Ana Catarina Cantoni Roque.

⁶ A cidade de Itabirinha foi citada pelos depoentes como Itabirinha de Mantena. Antes de se emancipar,

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o número de homens e mulheres concluintes do curso. Como mostra o gráfico a seguir, o número de mulheres, em todas as fases, foi muito maior do que o número de homens, perfazendo cerca de 80% dos licenciados em Matemática. A figura a seguir ilustra a distribuição de homens e mulheres entre os formandos.

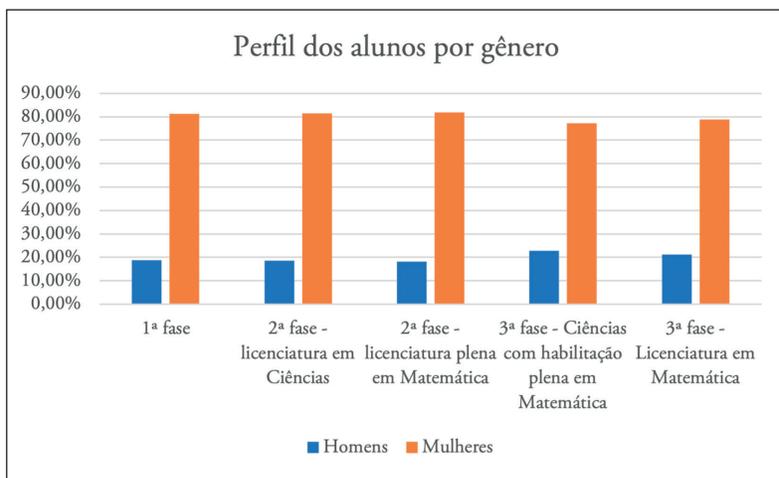


Figura 2 – Gráfico mostrando a distribuição de homens e mulheres entre os formandos do curso.
Fonte: elaboração de Ana Catarina Cantoni Roque.

A feminização da docência no Brasil não é um fenômeno recente e tem sua origem na criação das escolas normais, no final do século XIX. Vários fatores levaram à prevalência das mulheres nessas escolas e, por conseguinte, na carreira docente. Dentre esses fatores, podemos citar: a representação do ofício de professor como extensão das atividades maternas; o magistério ter se tornado uma oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho; as condições de trabalho, como os baixos salários; o título de professor como uma oportunidade de ascensão social (Gatti; Barreto, 2009; Carvalho, 2018; Inep, 2009; Fagundes, 1999).

O processo de feminização das licenciaturas diferentes da em Pedagogia foi um pouco mais tardio do que o dos cursos de formação de professores primários e acompanhou a expansão dos ginásios, nas décadas de 1950 e 1960, e a popularização do ensino de 1º grau após a LDB de 1971, seguida da perda relativa de prestígio dos professores licenciados e da piora nas condições de trabalho e remuneração (Gatti; Barreto, 2009).

Itabirinha era um distrito de Mantena, por isso, ainda hoje é conhecida pelo nome utilizado por nossos depoentes. Nossos entrevistados citaram o nome São Geraldo de Tumiritinga, um distrito da cidade de Tumiritinga, que destacamos no mapa.

Embora atualmente, no Brasil, a presença feminina seja majoritária na docência da Educação Infantil ao Ensino Médio, a porcentagem de mulheres diminui à medida que avança o nível do ensino. Segundo dados de 2007, nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente era predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular ampliava-se a participação dos homens, que representavam 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25,6% nos anos finais e chegavam a 35,6% no Ensino Médio (Inep, 2009, p. 22).

Se, porém, analisarmos o número de licenciados nas diferentes disciplinas, perceberemos diferenças. Segundo dados do Enade 2005, o número de homens licenciados em Letras era de 17,2%, os licenciados em Matemática representavam 45,5% e em Física 71,3% (Gatti; Barreto, 2009). Há diferenças também entre as regiões do Brasil, havendo maior prevalência de docentes do sexo masculino nas regiões norte e nordeste (Fernandes, 2006).

Apesar de os dados citados sobre o Brasil serem referentes à primeira década dos anos 2000, quando o curso investigado entrava em processo de extinção, se considerarmos o processo de feminilização das licenciaturas, podemos dizer que a média de mulheres licenciadas em Matemática/Ciências no MIT/Univale, em suas três fases, foi muito maior do que a média brasileira para esse curso.

De acordo com os entrevistados, muitos estudantes enfrentavam dificuldades de diversas naturezas para se manterem nele. Uma delas diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento das disciplinas, pois um discurso recorrente, nas três fases do curso, foi o de que ele era difícil, puxado. Para os alunos que tinham antes cursado o Magistério, essas dificuldades parecem ter sido ainda maiores, por, nessa fase, não terem tido contato com conteúdos que eram pré-requisitos para as disciplinas da licenciatura. São esclarecedores, nesse sentido, os depoimentos de Tatiana e Maria Cristina, alunas da primeira fase do curso que se tornaram depois professoras dele.

Porque uma das maiores inseguranças que eu tive, de começo, para lecionar e para fazer o curso, é que, como eu disse, fiz curso normal, não fiz científico. No curso normal você não dava nada de Matemática, nada. A única matéria era Estatística. Não se estudava História, nem Geografia, nada do que você ia ensinar para a criançada, você estudava no curso normal. Então eu não tinha estudado aquilo que seria a base da Matemática: trigonometria, logaritmo, eu não sabia, nem imaginava o que era isso. Eu fui aprendendo por osmose durante o curso. Quando ele repetia três vezes a mesma coisa, eu via: isso é importante, aí eu , anota que esse troço é importante. E ia estudando por fora [...]. (Tatiana Castello Branco Rodrigues Coelho, 2017).

Eu então, que fiz o Normal, tive que rebolar para estudar. Para fazer o vestibular eu já tinha estudado muito. Então, quando eu entrei, tive que correr atrás, muito,

muito! Porque o Normal ensina a gente a dar aula para o primário e em termos de conhecimentos de Física, Química e Matemática a gente para. (Maria Cristina Ponciano de Lima, 2017).

Como a instituição MIT/Univale era particular, outro obstáculo a ser superado foi o financeiro. Alguns entrevistados relataram que precisavam trabalhar para pagar as mensalidades. Para os que moravam em cidades vizinhas, além do gasto com as mensalidades, havia também os custos com o transporte intermunicipal, o que representava mais uma condição penosa para a permanência no curso. Ainda quanto ao deslocamento desses alunos, outros problemas foram lembrados: o ônibus, que por vezes, requeria que parte do percurso fosse feita a pé, os perigos relacionados à necessidade de pegar carona nas rodovias, para os que moravam ou trabalhavam na zona rural, e a dificuldade de trajeto em estradas de terra no período chuvoso. Kyrelys e Oziel, que moravam em outra cidade e tinham que se dirigir a Valadares todos os dias para assistir aulas, referiram-se às dificuldades financeiras que enfrentaram. Além de pagar a mensalidade do curso, tinham os gastos com o transporte intermunicipal e, no caso de Oziel, os custos com o pagamento do "senhor que atravessava o rio, todo dia". Ao falar sobre o horário em que o ônibus passava para buscar os alunos na universidade, Kyrelys relatou:

[...] então para a gente que trabalhava o dia inteiro e não tinha dinheiro para comer, porque ou trabalhava e pagava a faculdade, ou não fazia nenhum dos dois, ou só trabalhava, nós só íamos comer quando chegávamos em casa, à uma e meia da manhã. Então era muito difícil, na época da chuva, na época do frio. Foi um processo de muito sacrifício mesmo, para formar e ter um diploma para atuar. [...] Nós pagávamos a universidade e pagávamos o ônibus. Que era muito caro, por sinal. Então o que se ganhava trabalhando se pagava para formar. (Kyrelys Pereira Vasconcelos, 2017).

Em contrapartida aos percalços, nossos colaboradores, de maneira explícita ou pelo tom com que tocaram no assunto, apontaram aspectos que podem ter favorecido a permanência no curso. Assim, nas narrativas de algumas professoras, ficou nítido o bom relacionamento entre os docentes e os discentes.

Sobre os alunos... Nossa Senhora, não eram alunos, eram amigos! A gente tinha muito convívio com eles e eles tinham muito respeito, claro. A gente convivia não como professor e aluno, no meu modo de pensar eram amigos trocando figurinhas. Até hoje ainda tem muitos que procuram a gente. (Denise Coelho de Queiroz, 2017).

O aluno considerava o professor uma pessoa da família. Eu me lembro dos meus aniversários, eram surpresas, às vezes eram dois, três cursos que faziam festa para

mim. [...] Com relação ao comprometimento, eram alunos que você podia ir em um churrasco, brincar. Eu pintava no meio desses meninos, mas pintava mesmo! Jogava futebol com eles; mas na hora da sala de aula: 'Eu sou a professora e você é o aluno'. Eles sabiam se colocar no seu devido lugar. (Marli Elias Pereira, 2017).

Os ex-alunos comentaram uma das estratégias utilizadas para vencer as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos, a de formar grupos de estudo que se reuniam fora do horário das aulas, principalmente nos fins de semana. Os estudantes se apoiavam e eram solidários uns com os outros, tentando vencer a adversidade representada pelas limitações que sentiam.

Quando eu fazia licenciatura a nossa turma começou muito grande, mas nós terminamos com oito pessoas e a gente estudava todo final de semana, fora dia de semana sozinho. Nos finais de semana a gente se juntava em grupo e estudava. (Denise Coelho de Queiroz, 2017).

E era uma turma, Ana, que a gente estudava; como a gente trabalhava, todos os finais de semana a gente se encontrava no sábado à uma hora da tarde, porque o horário comercial era até meio dia; de uma, duas horas da tarde a gente ia até domingo às seis, sete horas da noite. Isso foi durante quase cinco anos, então nós criamos um vínculo muito grande, era como se fosse com uma outra família com que a gente estava ali convivendo. (Rosilene Domingos Tomaz, 2017).

E entre os colegas de classe, como eu te falei, alguns se identificavam mais e acabavam se tornando mais solidários; marcavam momentos para estudo em grupos, e, às vezes, a gente ia até mais cedo da nossa cidade e se encontrava em Valadares para poder participar do grupo de estudos. Para um poder ajudar o outro na superação de alguma dificuldade em determinados conteúdos. Algum aluno tinha uma habilidade mais avançada em uma área, outro, em outra disciplina, e isso era um fator que nos aproximava mais para ajudar na superação das dificuldades. (Oziel de Souza, 2017).

Por fim, uma informação que procuramos sobre os alunos egressos do curso diz respeito a terem seguido ou não a profissão de professores de Matemática depois de formados. De acordo com os relatos, nem todos os egressos se tornaram docentes. Alguns chegaram a lecionar por algum tempo, mas depois foram trabalhar em outras áreas. No entanto, embora nossa pesquisa não tenha tido como objetivo generalizar esse tipo de informação, as narrativas sugerem que a maioria dos formados realmente fez carreira profissional como professor de Matemática, pois alunos oriundos de diferentes fases do curso e professores que nele atuaram durante muitos anos produziram narrativas nessa direção, como fica claro nos trechos a seguir.

Pelo que eu sei, a maioria dos que foram meus alunos foram dar aulas. Depois a gente perde o contato, mas pelo que sei, muitos. (Denise Coelho de Queiroz, 2017).

Os alunos para os quais eu lecionei, são várias turmas, mas eu penso que a maior parte seguiu a profissão, é professor. E tem os que desistiram. É claro que em toda sala você tem os que não se envolvem, os que se envolvem pouco, não é? Mas eu penso que a maioria seguiu, sim. Porque eu sempre tenho muito contato com escolas, e sempre encontro um deles trabalhando nas escolas. Tanto públicas quanto particulares. (Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, 2017).

Quando entrei na Univale, nós éramos 52 alunos, mas na época colamos grau só 16. Hoje tenho contato com 50% das pessoas que formaram e até trabalho numa escola particular com um dos meus amigos da época. E a gente observa que todo mundo foi para a área, todos os 16 seguiram a profissão, alguns aqui e outros, não. (Rosemary Nalon Machado, 2017).

Dessa turma, nós éramos 32, acho que todos ainda são professores. Só temos um que adoeceu, não está na sala de aula. Tem um colega que hoje é professor na Federal, na Bahia, e eu estou ali na UFVJM. Os outros todos continuam na Educação Básica até hoje. Pelas notícias que a gente tem todos continuam como professores. (Kyrleys Pereira Vasconcelos, 2017).

Considerações finais

Ao longo de sua existência de 44 anos, a formação institucional de professores de Matemática pelo MIT/Univale atendeu, em grande parte, a demanda de docentes habilitados em Governador Valadares e diversas outras cidades da região. As licenciaturas em Ciências ou em Matemática formaram, no período, um total de 347 professores de Matemática, dos quais 16 se graduaram na primeira fase, 121 na segunda e 210 na terceira. O curso proporcionou uma oportunidade de formação superior aos residentes em Governador Valadares e seu entorno que não existia anteriormente.

Pela documentação escrita usada na pesquisa, foi possível detectar o número de egressos e analisar a sua composição por gênero. Contudo, essa documentação não poderia oferecer os conhecimentos sobre algumas características dos estudantes e de suas experiências na licenciatura sobre os quais discorremos acima. Em contrapartida, as entrevistas lançaram luzes sobre as expectativas, encantamentos, frustrações, dificuldades e razões para terem desenvolvido suas experiências do modo como as desenvolveram. As narrativas enfatizaram a mistura entre gosto, vocação, existência da oportunidade e necessidades financeiras na escolha e na trajetória como licenciandos naquela instituição.

O trabalho com a História Oral revelou-se extremamente enriquecedor na pesquisa realizada; mostrou o significado pessoal do curso de licenciatura em Matemática do MIT/Univale para alguns de seus atores; possibilitou as interconexões entre a trajetória do curso, as narrativas escutadas muitos anos depois e a interação passado/ momento das entrevistas.

Referências

BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús, FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Redie*, Ensenada, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 641, de 1968. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 93, p. 13-14, 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 30, de 11 de julho de 1974. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a observar na organização do curso de licenciatura em Ciências. *Documenta*, Brasília, n. 164, p. 110-113, 1974.

CAMPOS, Adolpho. *Fundação Percival Farquhar: 1967-2007: 40 anos de ações relevantes*. Governador Valadares: Edição do autor, 2007.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília: Inep, 2018.

COELHO, Marco Antonio Tavares. *Rio Doce: a espantosa evolução de um vale*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 9-25, 2003.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. A Mulher como profissional de Educação: alguns aspectos de sua trajetória de formação. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 4, n. 3, 1999.

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. A Inserção e vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, PB, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral e educação matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 9). p. 87-109.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. O pulo do sapo: narrativas, história oral, insubordinação

e educação matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 181-206.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009.

PORTELLI, Alessandro. História Oral: uma relação dialógica. In: PORTELLI, Alessandro. *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 9-25.

ROQUE, Ana Catarina Cantoni. *A formação de professores de Matemática no curso do MIT/UNIVALE: marginalidade, protagonismo e extinção (Minas Gerais, 1968-2012)*. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2019.

Fontes Orais

COELHO, Tatiana Castello Branco Rodrigues [70 anos]. [abr. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 3 abr. 2017.

LOPES, Albertina Canuta Nascimento [61 anos]. [jul. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 26 jul. 2017.

LIMA, Maria Cristina Ponciano de [66 anos]. [jun. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Belo Horizonte, MG, 9 jun. 2017.

MACHADO, Rosemary Nalon [43 anos]. [nov. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 10 nov. 2017.

MEDEIROS, Nádia Maria Jorge [48 anos]. [abr. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 11 abr. 2017.

OLIVEIRA, Sônia Mara dos Santos [39 anos]. [nov. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 14 nov. 2017.

QUEIROZ, Denise de Coelho [61 anos]. [jul. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 30 jun. 2017.

PEREIRA, Marli Elias [73 anos]. [jun. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 27 jun. 2017.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes [55 anos]. [ago. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 7 ago. 2017.

SOUZA, Oziel [37 anos]. [maio 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Belo Horizonte, MG, 5 maio 2017.

TOMAZ, Rosilene Domingos. [abr. 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 26 abr. 2017.

VASCONCELOS, Kyrleys Pereira [36 anos]. [set. de 2017]. Entrevistador: Ana Catarina Cantoni Roque. Governador Valadares, MG, 21 set. 2017.

Recebido em 15/10/2021

Aprovado em 14/01/2022

Contribuição dos autores: Roque: concepção e planejamento do estudo, obtenção, análise e interpretação dos dados, redação do texto; Gomes: análise e interpretação dos dados, redação e revisão substancial do texto.

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 63769417.9.0000.5149.

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: nada a declarar.