



<https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1566>



Percursos curriculares na formação de professores de Matemática (Funrei e UFSJ, 1987-2019) a partir da História Oral

Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva*

ORCID iD 0000-0003-3349-0416

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Petrópolis, 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 aborda os percursos curriculares nas licenciaturas em Ciências da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei) e Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Apresenta resultados de uma pesquisa sobre a história desses cursos com o uso de documentação escrita e entrevistas realizadas com professores e estudantes e conduzidas de acordo com a metodologia da História Oral. As relações entre a política educacional brasileira para a formação de professores, as características locais e os percursos curriculares dos cursos evidenciam-se especialmente nos testemunhos dos docentes e discentes entrevistados. Três tipos de percursos curriculares estiveram presentes: o generalista da formação em Ciências, o específico do início da Licenciatura em Matemática e o da reforma de 2011, resultante da experiência e da avaliação do Ministério da Educação.

Palavras-chave: História da formação de professores de Matemática; São João del-Rei; Licenciatura em Ciências e Matemática; História Oral.

Curricular pathways in Mathematics teachers Education (Funrei and UFSJ, 1987-2019) based on Oral History

Abstract: This article focuses the curricular pathways in the undergraduate courses in Science at Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei) and Mathematics at Universidade Federal de São João del-

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). E-mail: paulo.avelar@cefet-rj.br.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: mlauramgomes@gmail.com.

Rei (UFSJ). It presents the results of a study on the history of these courses using written documentation and interviews with teachers and students conducted according to the methodology of Oral History. The relationships among Brazilian educational policy for teacher education, local characteristics and the curricular pathways of the courses are especially evident in the testimonies of the teachers and students interviewed. Three types of curricular pathways were present: the generalist one for education in Science, the specific one at the beginning of the Mathematics course and that in the same course since the reform in 2011, resulting from the experience and evaluation of the Ministry of Education.

Keywords: History of Mathematics Teacher Education; São João del-Rei; Teacher Education in Science and Mathematics; Oral History.

Introdução

No Brasil, a formação institucional de professores para todas as disciplinas em cursos de licenciatura teve início em 1934, em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Um ano depois, no Rio de Janeiro, surgiu a Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira. Pouco duradoura, com sua extinção seus cursos foram transferidos em 1939 para a Universidade do Brasil, na qual se organizou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Os currículos e programas da FNFfi configuraram todos os cursos de formação de professores nas faculdades de filosofia oficialmente reconhecidas no país desde sua criação e, assim como a licenciatura da USP, eram compostos por duas partes diferenciadas. A primeira, com disciplinas científicas, era suficiente para a obtenção do título de bacharel, enquanto a segunda, a do curso de didática, somada à primeira, constituía a formação do licenciado nas diversas áreas (Dias; Lando; Freire, 2012). Esse é o célebre modelo “3 + 1”, que se expandiu com o crescimento dos cursos de licenciatura, principalmente na década de 1960. Ao organizar a formação de professores em nível superior como continuidade da formação de bacharéis para profissões variadas, o modelo desses cursos e seu percurso curricular caracterizado por duas fases distintas nortearam a formação de professores de Matemática no Brasil em sua fase inicial, que se estendeu durante as décadas de 1930 a 1950. A diferenciação entre bacharéis e licenciados residia exclusivamente no acréscimo das disciplinas pedagógicas à formação científica nas diversas áreas. Em particular, a formação matemática do licenciando e do bacharelado em Matemática eram exatamente iguais.

Muitas mudanças políticas, sociais, econômicas, científicas e culturais povoaram os quase 90 anos decorridos a partir da criação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática no Brasil e repercutiram no cenário educacional, particularmente quanto à formação de professores. O momento inicial foi sucedido por um momento intermediário, nas décadas de 1960 a 1980, em que houve grande expansão no oferecimento dos cursos de formação de professores de Matemática, e por um terceiro

momento, o atual, desde a redemocratização do país no final dos anos 1980, quando do desenvolvimento e consolidação do campo da Educação Matemática.

Em São João del-Rei, cidade de Minas Gerais fundada no século XVIII, o momento inicial da formação institucional de docentes de Matemática não esteve presente. O momento intermediário foi registrado desde 1966, com o curso de Licenciatura em Ciências de uma instituição particular, a Faculdade Dom Bosco (FDB) (Almeida; Paiva; Gomes, 2021). A FDB foi uma das instituições reunidas para compor uma nova instituição federal de ensino, a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei), constituída no final de 1986. Essa instituição deu continuidade ao oferecimento da licenciatura curta em Ciências, que habilitava professores ao ensino de Ciências, Matemática e Desenho Geométrico nas séries finais do Ensino de 1º grau.

Em 2002, a Funrei foi convertida na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), o curso de Ciências foi extinto e o de Licenciatura em Matemática da UFSJ, objeto da pesquisa de Paiva (2023), criado no ano anterior, passou a funcionar desde então. Esse curso está associado ao terceiro momento da formação institucional de professores de Matemática no Brasil, marcado significativamente pela repercussão das movimentações do campo da Educação Matemática.

Neste artigo, abordamos os percursos curriculares na formação de professores de Matemática em São João del-Rei a partir da constituição da Funrei, tendo como base as investigações de Paiva (2016, 2023). Essas pesquisas fizeram uso de documentação institucional relativa à Funrei/UFSJ, apoiaram-se expressivamente nas narrativas de professores e estudantes fundamentadas na metodologia da História Oral e evidenciaram interações entre as características do contexto local e as mudanças na política educacional brasileira em relação aos percursos do currículo. Esperávamos, com as pesquisas, construir a história da formação de professores de Matemática em São João del-Rei até 2019, sendo essencial, para isso, investigar os percursos curriculares dessa formação. Consideramos indispensável escutar pessoas envolvidas no curso em vez de apenas estudarmos a documentação escrita, já que há questões que só podem ser conhecidas mediante os testemunhos de professores e estudantes.

A História Oral e os percursos curriculares na formação de professores de Matemática na Funrei e na UFSJ

Entrevistamos professores e estudantes dos cursos de Ciências e Matemática da Funrei e da UFSJ. Na perspectiva da metodologia da História Oral que adotamos, a oralidade dispara uma trama metodológica “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). Mais do que coletar memórias sobre acontecimentos

históricos, procuramos investigar como os processos de formação docente afetaram subjetivamente a trajetória dos sujeitos envolvidos, de modo a tratar as entrevistas como fontes críticas no entendimento das políticas curriculares vividas e reinterpretadas ao longo do tempo.

Um aspecto relevante da História Oral é a valorização da subjetividade dos entrevistados. Segundo Thompson (1992), uma das principais potencialidades dessa metodologia é a possibilidade de criar, mais do que em outras fontes, múltiplos pontos de vista originalmente inseridos em uma realidade complexa e multifacetada, fenômeno que Garnica (2008) denomina enunciação em perspectiva.

Valorizar o indivíduo nos leva a considerar a História Oral não só como uma metodologia em constante mudança, mas também como um exercício de escuta ou como uma arte da escuta.

A história oral, então, é primordialmente uma *arte da escuta*. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original,¹ 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).

Pretendemos esquadrihar a memória individual e coletiva, buscando acontecimentos não registrados em documentos escritos e, assim, evidenciar as ausências, associando esses acontecimentos a eventos da vida pública e privada. 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”.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado para que os entrevistados compartilhassem com o entrevistador suas memórias sobre a formação de professores de Matemática na Funrei e na UFSJ no período analisado.² O roteiro tinha como temas principais a formação e atuação dos entrevistados e os cursos da Funrei e da UFSJ. Esses temas se desdobravam em diversos subtemas. Para os cursos, especificamente, destacam-se no roteiro seus objetivos, sua instalação e primeiros anos, a estrutura curricular (disciplinas e outras atividades), biblioteca, as percepções sobre os corpos docente, discente e técnico do curso e questões mais gerais acerca de sua criação, alcance, qualidade e relações com o entorno local. Durante as entrevistas, procuramos incentivar os colaboradores a abordar aspectos de suas vidas pessoais, formação acadêmica e trajetória profissional, garantindo que suas

1 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.

2 Mais detalhes da preparação para as entrevistas, da elaboração do roteiro e a íntegras dos testemunhos podem ser conferidos nos estudos que originaram este artigo: Paiva (2016, 2023).

experiências fossem registradas de maneira ampla e contextualizada. Conforme Meihy e Ribeiro (2011), todas as entrevistas foram transcritas com a manutenção da linguagem original dos entrevistados e, posteriormente, passaram por um processo de textualização, no qual foram feitos ajustes para suavizar as marcas mais fortes da oralidade e conectar os relatos às questões das pesquisas. Além disso, cada entrevistado teve acesso a sua textualização para revisar, sugerir modificações e aprovar a divulgação de seu nome por meio da assinatura de uma carta de cessão de direitos. Os temas do roteiro foram definidos de modo a abranger tanto aspectos objetivos das transformações curriculares – como a criação, reformulação e implementação dos cursos – quanto elementos subjetivos ligados às vivências formativas dos entrevistados, permitindo compreender como tais processos afetaram suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas. Esses temas incluíram: (i) memórias da formação acadêmica, (ii) percepções sobre o curso frequentado ou ministrado, (iii) mudanças institucionais ao longo do tempo, (iv) práticas de ensino e aprendizagem, (v) dificuldades e conquistas pessoais associadas à formação recebida, e (vi) implicações dessa formação em suas escolhas e atuações profissionais. Ao incorporar tais dimensões, buscamos contemplar a potencialidade crítica da História Oral como ferramenta para analisar a interseção entre os percursos formativos e os efeitos que esses provocaram na constituição dos sujeitos.

Para a realização da maior parte das entrevistas feitas a partir de 2019, foram utilizadas plataformas de videoconferência devido às circunstâncias impostas pela pandemia de covid-19, que teve início no final daquele ano e persistiu ao longo do período de pesquisa. Tornou-se indispensável reconfigurar a forma usual de conduzir as entrevistas, uma vez que a maioria delas precisou ser realizada sem encontros presenciais. Inicialmente, foi usado o aplicativo Microsoft Teams, por oferecer a possibilidade de gravação e outras funcionalidades úteis. No entanto, devido a problemas técnicos ocasionais e à necessidade de adaptação às preferências dos entrevistados, também foi adotado o Google Meet, que se mostrou mais acessível para alguns participantes. Essa escolha possibilitou a realização tanto das entrevistas individuais quanto da de uma entrevista coletiva. A tabela a seguir contém informações sobre os entrevistados que tiveram trechos de seus relatos utilizados neste artigo. Esses entrevistados foram escolhidos de maneira a contemplar diferentes vínculos com os cursos analisados (Ciências e Matemática), diferentes períodos de atuação e diferentes papéis desempenhados ao longo do tempo – como ex-alunos, professores e gestores. Essa diversidade buscada na seleção e organização da apresentação dos colaboradores está alinhada aos objetivos do estudo, que visam compreender os percursos curriculares a partir de múltiplas perspectivas, articulando trajetórias individuais, transformações institucionais e políticas educacionais em diferentes momentos históricos.

Nome do(a) entrevistado(a)	Data e duração das entrevistas	Vínculo com o(s) curso(s)	Anos de atuação no(s) curso(s)
Aurélio José Parreira	15/06/2015 40min 54s	Ex-aluno do curso de Ciências	1997-2001
Diogo Geraldo Rios	06/03/2021 2h 32min 54s	Ex-aluno do curso de Matemática	2002-2005
Fabíola de Oliveira Miranda	13/08/2021 1h 15min 2s	Professora do curso de Matemática	2015-atual
Flávia Cristina Figueiredo Coura	11/03/2021 1h 56min 49s	Professora do curso de Matemática	2009-atual
Flávia Moraes Simões	13/02/2021 1h 09min 56s	Ex-aluna do curso de Matemática	2009-2013
Francilene Barbosa dos Santos Silva	06/03/2021 2h 32min 54s	Ex-aluna do curso de Matemática	2002-2005
Gheyza Ferreira da Silva	08/07/2021 1h 57min 57s	Ex-aluna e professora do curso de Matemática	2003-2006; 2015-atual
José do Carmo Toledo	13/07/2015 55min 23s	Professor dos cursos de Ciências e Matemática	1989-2017
Marco Antônio Claret de Castro	19/06/2015 31min 58s	Professor dos cursos de Ciências e Matemática	1987-2019
Marco Túlio Raposo	16/06/2015 1h 30min 30s	Professor do curso de Ciências e Matemática (Física) e ex-aluno do curso de Ciências	1968-2012
Murilo Cruz Leal	17/07/2015 45min 41s	Professor do curso de Ciências (Química)	1990-1998
Romélio Mara Alves Souto	19 e 23/02/2021 3h 28min 11s	Professor dos cursos de Ciências e Matemática	1997-2023

Tabela 1 – Lista de informações dos entrevistados.

Fonte: autores.

Trabalhou-se sempre com o cotejamento da documentação escrita com os depoimentos orais. A adaptação ao formato remoto exigiu ajustes para dar continuidade aos registros e estabelecer um ambiente de confiança entre o entrevistador e os participantes. Além das limitações técnicas, foi fundamental garantir que os entrevistados se sentissem confortáveis para contar suas histórias, considerando que o

formato virtual poderia influenciar a espontaneidade e a profundidade dos relatos. A experiência de conduzir entrevistas à distância demonstrou não apenas a importância da flexibilidade metodológica, mas também o papel essencial da História Oral como um campo dinâmico, capaz de se adaptar às circunstâncias e manter sua relevância na construção de narrativas.

A História Oral nos proporcionou acesso a testemunhos capazes de lançar luzes sobre aspectos não evidenciados nos documentos escritos. A essas narrativas demos o mesmo tratamento que às fontes escritas ao tentar interpretá-las, compreendê-las e articulá-las para, assim, compreender os percursos curriculares da formação de professores no curso de Ciências da Funrei e na Licenciatura em Matemática da UFSJ. Baseando-nos em Gomes (2012, p. 128, grifos do original), podemos afirmar que “nenhum tipo de documento retrata o que *verdadeiramente* se passou” e, tampouco, os depoimentos orais são donos de tal veracidade. Assim, procuramos não dar mais valor a um tipo de fonte 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).

A abordagem metodológica adotada ressaltou a importância do cruzamento entre diferentes fontes, permitindo uma compreensão mais ampla dos contextos investigados. Nas próximas seções, focalizaremos percursos curriculares nos cursos de Ciências da Funrei e da Licenciatura em Matemática da UFSJ, destacando a construção desses itinerários ao longo do tempo e, particularmente, a interação entre circunstâncias locais e as políticas nacionais educacionais que marcaram a formação docente nessas instituições.

A Licenciatura em Ciências em São João del-Rei

A partir de 1964, com a ditadura militar no Brasil, reformas em todos os níveis de ensino alteraram completamente a educação no país (Nascimento, 2012). Em particular, a expansão escolar em andamento requeria formar rapidamente grande número de professores. Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação (CFE), por

meio do parecer do relator Newton Sucupira, passou a recomendar a formação de professores polivalentes para atender os níveis então chamados ginásial e colegial. Para o ensino de Ciências e Matemática, foi sugerida a licenciatura curta em Ciências, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os professores para o ginásial. Na falta de professores habilitados, o diplomado também poderia lecionar no colegial, mas previa-se, também, após a conclusão dos cursos, que os licenciados complementassem os estudos para se habilitar a ministrar aulas nesse segundo nível. Sucupira destacava o setor de Ciências e Matemática como o mais carente de docentes e, em 1965, com a aprovação de seu parecer, o CFE referendou a indicação. Data desse mesmo ano a implantação das licenciaturas curtas nas instituições superiores particulares brasileiras (Faria Filho; Geber, 2016). Essa política de formação de professores em tempo acelerado resultou na implementação de cursos em um número significativo de centros urbanos brasileiros, como foi o caso de São João del-Rei. Resultado de mais decisões políticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, de 1971, contribuiu inestimavelmente para o ganho de espaço das licenciaturas curtas, inclusive como substitutas das licenciaturas plenas, devido a sua previsão de formação progressiva para o professor conforme seu nível de atuação. A habilitação para lecionar da 5ª à 8ª série do 1º grau podia ser obtida em curso de curta duração, enquanto para o ensino de 2º grau era necessário o diploma em curso de licenciatura plena (Brasil, 1971).

Em 1974, o CFE publicou a Resolução 30 (Brasil, 1974), que determinava mínimos obrigatórios de conteúdo e duração das licenciaturas em Ciências para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971, obrigatórios a partir de 1975. Isso significava que desde esse momento a formação de professores em cursos de licenciatura curta se tornaria obrigatória e os cursos já existentes de licenciatura plena em Matemática, Física, Química e Biologia teriam que ser convertidos em cursos de Ciências. Nesse momento, a FDB se movimentou para pensar as adequações.

No ano de 1974 o Ministério da Educação propôs que as Licenciaturas em Ciências oferecessem habilitações além do que ele denominou ciclo básico de formação, que correspondia ao então curso de Ciências e que tinha caráter terminal – você ganhava o diploma de Licenciado em Ciências. A resolução que propôs a formação das habilitações, se eu não estiver enganado, é a Resolução 30/74 do Conselho Federal de Educação, propondo essa modalidade de formação. Você podia fazer uma complementação da formação, obtendo uma nova habilitação em Física, ou em Química, ou em Matemática, ou em Biologia. Após algum tempo, nós aqui, já como instituição pública federal – inclusive eu era coordenador na época – trabalhamos para criar as habilitações em Física e Química (Marco Túlio Raposo, 2015).

Houve grandes protestos da comunidade científica brasileira contra essa medida (Gomes; Almeida; Roque, 2023) e ela não foi cumprida integralmente pelas instituições

que já ofereciam licenciaturas plenas, mas houve também aquelas, sobretudo as escolas particulares, que extinguiram seus cursos e os substituíram pela licenciatura em Ciências.³

Em São João del-Rei, o curso de Ciências inaugurou suas atividades em 1966.

A estrutura curricular do curso sofreu alterações ao longo do tempo. Ela tinha sido concebida inicialmente como Licenciatura Plena, ainda no tempo da faculdade Dom Bosco, logo, além das disciplinas próprias do curso – Física, Química, Matemática e Biologia – tinha muitas disciplinas pedagógicas: Psicologia da Adolescência, Psicologia Infantil, Métodos e Técnicas de Ensino, dentre outras. Além disso, todos os cursos tinham uma disciplina, que era obrigatória, Cultura Religiosa. Também noções de Direito, Filosofia. Enfim, eles tinham vários componentes que não se limitavam a uma formação dos conteúdos específicos. Para completar, era uma carga horária de mais de quatro mil horas. Eram mais de quatro mil horas! Como Licenciatura Curta, com uma perspectiva de trabalho e de salário mais baixa, a instituição, já naquele tempo, teve que promover uma redução da carga horária para aquele mínimo que a resolução da qual falei preconizava para o curso. Então, naquele momento, houve uma redução bastante significativa da carga horária para se adequar a um curso de três anos. Eu não sei exatamente quanto diminuiu, mas com certeza caiu para cerca de duas mil e poucas horas. Foi depois de 1974, em 1976, na época da Faculdade Dom Bosco e quando a instituição virou instituição federal, aquilo que tinha sido determinado continuou (Marco Túlio Raposo, 2015).

A formação de professores no curso de Ciências da Funrei passou por um processo de reestruturação a partir de 1992. O curso foi reorganizado após a introdução das habilitações específicas em Física e em Química, o que marcou uma mudança substancial na estrutura da formação docente oferecida pela instituição. O modelo inicial da Licenciatura Curta, que habilitava os egressos a lecionar Ciências, Matemática e Desenho Geométrico no Ensino Fundamental, foi transformado para incluir a possibilidade de complementação nas áreas mencionadas, permitindo que os estudantes pudessem atuar também no Ensino Médio.

Antes da implementação dessas habilitações, a estrutura do curso era generalista, sem grande aprofundamento nas áreas de conhecimento específico. O currículo era composto por disciplinas voltadas para a formação básica, com forte influência de materiais didáticos do Ensino Médio, como relatou o professor Murilo:

3 A obrigação de conversão dos cursos em licenciaturas curtas esteve em vigor por apenas três anos, mas segundo Silva e Garnica (2018), a obrigatoriedade de que novos cursos para formar professores de Matemática fossem cursos de Ciências permaneceu por mais tempo. Esses autores sublinham que, mesmo com as movimentações que se opunham a sua criação, os cursos de curta duração permaneceram, sendo extintos apenas em maio de 1999, em consequência da LDBEN nº 9394, de 1996.

O curso de Ciências era um curso de estrutura simples, que estava levando para pessoas que não tinham uma boa formação de Ensino Médio, um ensino melhor que o deles, mas, de algum modo, ainda ligado àquele, uma vez que algumas das [...] bibliografias eram livros de Ensino Médio (Murilo Cruz Leal, 2015).

A ausência de um direcionamento mais aprofundado gerava críticas, especialmente no que dizia respeito à articulação entre os conteúdos ministrados e a realidade do exercício da docência.

Uma coisa boa que eu tenho lembrança daquela época é que, quando eu dava aula na Faculdade Dom Bosco, havia a sala dos professores. Em 1991 acabou com isso. Desde então é cada um no seu canto e o pessoal só se encontra para reunião de trabalho. Antes, todo dia no intervalo a gente encontrava as pessoas, conversava. Hoje em dia não tem mais isso. Hoje em dia, cada um na sua sala, é muito difícil encontrar e, quando encontra, é só para regime de trabalho, em reunião do departamento (Marco Antônio Claret de Castro, 2015).

Assim, a reformulação proposta a partir de 1992 visava não apenas atender às demandas regionais por professores qualificados, mas também alinhar o curso às diretrizes educacionais e acadêmicas. A estrutura curricular apresentada no fluxograma da época mostra que a formação dos estudantes passou a ser organizada em dois ciclos: um ciclo básico, que abrangia os primeiros seis semestres do curso, e um ciclo de aprofundamento, voltado para as habilitações específicas em Física e Química, que se estendia por mais quatro semestres.

A partir de então, os estudantes que optavam pela complementação passavam a ter acesso a disciplinas específicas de suas áreas, ministradas por docentes especializados. Nas palavras do professor Toledo,

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 (José do Carmo Toledo, 2015).

Outro aspecto é o papel desempenhado pelos professores e pela administração da Funrei no processo de reestruturação do curso. A decisão de criar habilitações em Física e Química foi tomada com base em um estudo sobre as necessidades educacionais da região, conduzido por professores do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT), o que demonstra uma preocupação com a formação de profissionais aptos a suprir

a carência de docentes nessas áreas. No entanto, a Matemática não foi contemplada com uma habilitação específica. Isso nos conduz à necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a importância dessa disciplina na formação dos professores.

Sai e fui fazer a pós-graduação. Contudo, havia muito incentivo para se completar e pegar a Licenciatura Plena em Química ou Física. Agora, conversas a respeito de procurar fora outros estudos, eu [...] não me lembro (Aurélio José Parreira, 2015).

Isso gerou dificuldades para aqueles que pretendiam atuar como docentes de Matemática no Ensino Médio.

Por outro lado, a reorganização curricular teve implicações no perfil dos egressos do curso. Com uma formação voltada para a especialização, os novos licenciados passaram a ter melhores condições de inserção no mercado de trabalho, o que aumentou a atratividade do curso entre os estudantes, conforme dados extraídos em documentos da Comissão Permanente de Vestibular⁴ (Copeve) obtidos por Paiva (2016).

A análise do fluxograma do curso de Ciências após a criação das habilitações permite compreender a importância das mudanças implementadas na formação de professores na Funrei a partir de 1992. O novo modelo curricular trouxe avanços, proporcionando uma formação alinhada com as necessidades de docentes de Física e Química para a Educação Básica. No entanto, a ausência de uma habilitação específica em Matemática naquele momento demonstra que ainda havia desafios a serem superados na consolidação da formação docente nessa área. Mudanças de grande porte na política educacional brasileira tiveram papel crucial nas modificações na formação de professores e particularmente na criação da licenciatura plena em Matemática em São João del-Rei.

Da Licenciatura em Ciências à Licenciatura em Matemática: mudanças políticas e diferenças entre os percursos curriculares

Até o início da década de 1990, a formação de professores de Matemática em São João del-Rei ocorria exclusivamente no curso de Ciências da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei), estruturado como uma licenciatura curta. Os graduados estavam habilitados a lecionar Matemática e Desenho Geométrico no Ensino Fundamental, mas, para atuar no Ensino Médio, precisavam buscar formação complementar em outras instituições. A promulgação da nova Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reforçou essa demanda ao estabelecer a obrigatoriedade da formação

4 Ao escrever o presente texto, em 2025, verificamos que a página da UFSJ em que esses dados se encontram registrados foi retirada do ar.

docente em nível superior para a Educação Básica, tornando urgente a ampliação da oferta de licenciaturas plenas.

Apesar de a Matemática não ter sido contemplada inicialmente com uma habilitação específica no curso de Ciências de São João del-Rei, havia um crescente interesse dos estudantes pela disciplina. A professora Romélia Mara Alves Souto destacou que

[...] 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, 2021).

No entanto, a estrutura do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT) não priorizava a formação específica em Matemática, levando muitos estudantes a optarem por cursos particulares. Como relatou o ex-aluno Diogo Geraldo Rios:

[...] 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 (Diogo Geraldo Rios, 2021).

A necessidade de um curso voltado especificamente para a formação de professores de Matemática foi intensificada por uma mudança política local: a transformação da Funrei em Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).⁵ O então diretor executivo, professor Mário Neto Borges, incentivava a criação de novos cursos para fortalecer a instituição.

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. [...] 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, 2021).

Assim, a licenciatura em Matemática integrou esse movimento de expansão institucional.

5 A Funrei tornou-se a UFSJ no dia 21 de abril de 2002, como parte de um processo de expansão do ensino superior público. A mudança garantiu maior autonomia acadêmica, crescimento do corpo docente e ampliação da oferta de cursos, incluindo a Licenciatura em Matemática, fortalecendo a formação de professores na região.

Para viabilizar a criação do curso, uma comissão interna foi formada no Departamento de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (DMATE). O projeto pedagógico foi elaborado seguindo as diretrizes curriculares nacionais e buscando uma formação sólida em conteúdos matemáticos essenciais, distinta da abordagem mais voltada para o Cálculo do curso de Ciências. A licenciatura foi oficialmente autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) em outubro de 2001, tendo o primeiro vestibular sido realizado ainda no mesmo ano. As aulas começaram em 2002, coincidindo com a conversão da Funrei em UFSJ. Como explicou o professor Toledo,

[...] o curso de Ciências influenciou na criação do curso de Matemática, mas o que aconteceu foi que criamos um ambiente de formação específica para Matemática e as motivações foram variadas. [...] O que aconteceu foi que nós criamos o ambiente de formação específica em Matemática e as motivações foram variadas (José do Carmo Toledo, 2015).

Os trabalhos para a construção do primeiro projeto pedagógico começaram em 2001 e foram concluídos em 2002, já com o curso em funcionamento. A aprovação final pelo Conselho Acadêmico ocorreu em fevereiro de 2003. A estrutura curricular seguiu a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, mas mostrou-se confusa para os alunos das primeiras turmas: “No início, o fluxograma do curso não estava bem organizado. Isso gerava muitos problemas para os alunos” (Diogo Geraldo Rios, 2021).

Uma das inovações do currículo de 2003 foi a categorização das disciplinas em três blocos: formação matemática, formação do professor e disciplinas integradoras. Estas últimas englobavam temas relacionados a outras áreas, mas afins aos futuros professores, tais como Informática e Física.

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’ (Romélia Mara Alves Souto, 2021).

A gente tem essa sensação de que o curso foi um bacharelado com nome de licenciatura, mas, quando olho a grade, vejo que a proposta era formar professores (Francilene Barbosa dos Santos Silva, 2021).

Contudo, a lógica subjacente à separação entre conteúdos matemáticos e pedagógicos ainda persistia.

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, 2021).

Os primeiros períodos do curso foram marcados pelo impacto que a abordagem conteudista dos temas matemáticos causou nos alunos.

No caso da Geometria Espacial, o professor Francinildo se destacou muito para mim porque, depois do choque inicial, ele mostrou outro estilo de Matemática. Essa forma de estudar despertou em mim paixão pela Geometria (Gheya Ferreira da Silva, 2021).

O ensino do Cálculo tinha um formato diferenciado, fragmentado em várias disciplinas, o que dividiu opiniões. Flávia Moraes Simões, aluna ingressante em 2009, comentou:

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 (Flávia Moraes Simões, 2021).

No entanto, essa estrutura gerou problemas institucionais, pois as disciplinas de Cálculo da licenciatura não tinham equivalência com as de outros cursos, dificultando o aproveitamento acadêmico dos alunos reprovados.

Outra questão foi o Estágio Supervisionado, que enfrentou desafios no início com a falta de docentes para coordená-lo e a ausência de uma disciplina específica para sua realização.

Com o passar dos anos, tornou-se evidente a necessidade de mais uma reformulação do curso para adaptá-lo às necessidades do momento. Algumas disciplinas, como Introdução à Informática, foram ficando obsoletas, enquanto outras, por uma imposição legal, precisavam ser ensinadas, como é o caso de Libras. A nova matriz, aprovada em 2011, marcou um segundo percurso curricular da licenciatura em Matemática da UFSJ. Em outras palavras, a reforma de 2011 teve como objetivo garantir que a formação dos licenciados fosse mais alinhada às necessidades do ensino de Matemática na Educação Básica, ampliando a inserção da prática como componente curricular e promovendo maior equilíbrio entre disciplinas matemáticas e pedagógicas.

A reforma curricular de 2011

A primeira reformulação curricular da Licenciatura em Matemática da UFSJ começou a ser planejada a partir de uma avaliação realizada por uma comissão do MEC, que visitou o curso no ano de 2005, quando a primeira turma estava concluindo

a graduação. O resultado desse processo foi o reconhecimento oficial do curso pela Portaria nº 253, de 26 de janeiro de 2006. No entanto, junto ao reconhecimento, o relatório da comissão apontou fragilidades na estrutura do curso, sugerindo mudanças na organização didático-pedagógica, na ampliação do quadro docente e na infraestrutura física do departamento.

Apesar de o relatório indicar a necessidade de reformas imediatas, a mudança curricular não pôde ser implementada de imediato. O antigo DMATE, que naquele momento se tornara Departamento de Matemática e Estatística (Demat), contava com um número reduzido de docentes efetivamente envolvidos na administração da graduação, o que dificultava uma reformulação substancial. Além disso, a expansão prometida pela administração da universidade em termos de contratação de professores, quando da conversão em UFSJ, não havia sido concretizada até então. As políticas educacionais para o ensino superior abraçadas pelo Governo Federal foram o principal fator na mudança da Licenciatura em Matemática da UFSJ. Em especial, indicamos a implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) como política pública educacional importante, que possibilitou a contratação de novos docentes e resultou em uma maior dedicação de alguns professores à gestão do curso.

Com um corpo docente mais robusto e um ambiente acadêmico propício, em 2010 foi instituída uma comissão para reformular o currículo da Licenciatura em Matemática, dando origem à matriz curricular de 2011. Essa reformulação não ocorreu apenas para atender às demandas do Ministério da Educação, mas também porque a estrutura anterior apresentava desafios práticos para os estudantes, principalmente no que dizia respeito à organização da carga horária e à sequência das disciplinas.

Um dos pontos centrais da mudança se deveu à necessidade de adequação da carga horária do curso às normativas da universidade. Como apontou a professora Flávia Cristina Figueiredo Coura:

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 as contas, tinha menos que o mínimo estabelecido em resolução. Essa comissão indicou isso, e isso motivou a reforma curricular de 2011 (Flávia Cristina Figueiredo Coura, 2021).

Além da questão da carga horária, a reformulação visava reorganizar as disciplinas para dar maior fluidez ao percurso acadêmico, permitindo que os licenciandos tivessem uma progressão mais lógica em seus estudos.

Nesse contexto, a matriz curricular de 2011 foi elaborada com dois objetivos principais: reestruturar a organização das disciplinas para evitar engessamentos e aproximar a formação matemática do ensino de Matemática na Educação Básica.

Nesse sentido, algumas mudanças foram centrais.

Com o novo currículo, as disciplinas foram redistribuídas, buscando evitar o acúmulo de barreiras para os estudantes que eventualmente fossem reprovados em algumas matérias. No entanto, essa maior flexibilização trouxe desafios inesperados.

Nós tentamos experimentar que o currículo fosse mais flexível, que tivesse um mínimo de amarras de pré-requisito. Mas, 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, 2021).

A ausência de pré-requisitos mais rígidos permitiu que alguns alunos, reprovados em muitas disciplinas, avançassem em conteúdos para os quais ainda não tinham a maturidade acadêmica necessária, gerando dificuldades de aprendizagem e desempenho.

Diferentemente da matriz curricular de 2003, que mantinha uma separação evidente entre disciplinas matemáticas e pedagógicas, a matriz de 2011 buscou promover uma maior integração entre o conteúdo matemático e sua aplicação no ensino.

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 (Flávia Cristina Figueiredo Coura, 2021).

Uma novidade na estrutura foi a criação de disciplinas denominadas “Prática Pedagógica”, que passaram a integrar a grade curricular com o intuito de aproximar os licenciandos da realidade da Educação Básica.

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. Lecionar Cálculo I pode ser feito no esquema ‘teorema, corolário, demonstração, exercícios’. Mas, e aí? Para quê serve isso? Poderíamos usar o GeoGebra ou uma outra ferramenta (Fabíola de Oliveira Miranda, 2021).

Esse esforço buscava evitar que os alunos da licenciatura fossem formados com uma visão excessivamente teórica da Matemática, sem uma relação clara com o ensino.

A matriz de 2011 trouxe outra inovação: a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa adição visava desenvolver a capacidade de pesquisa dos licenciandos, incentivando a produção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem da Matemática. Contudo, sua implementação gerou desafios devido à carga horária

reduzida e ao fato de o curso ser noturno.

A inserção do TCC foi um ganho para a formação, mas eu penso que, também, precisou ser repensada. 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, 2021).

O Estágio Supervisionado também foi reformulado na matriz curricular de 2011. Foi criada uma disciplina específica chamada Supervisão de Estágio, que permitiu um acompanhamento mais próximo dos estagiários. Isso solucionou um problema antigo, já que antes os professores orientadores não tinham carga horária específica para essa atividade.

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, essa disciplina entrava na distribuição e aí tinham que contar na carga horária do professor (Romélia Mara Alves Souto, 2021).

Essa mudança permitiu que os orientadores se deslocassem até as cidades onde os licenciandos realizavam o estágio, tornando a experiência mais formativa.

A reformulação curricular de 2011 representou um avanço na estruturação da Licenciatura em Matemática da UFSJ, buscando aproximar a formação matemática da prática docente e melhorar a organização curricular. Entretanto, desafios ainda permaneceram, como a persistência da dicotomia entre Matemática e Educação Matemática, a dificuldade na adaptação dos alunos ao percurso curricular e a necessidade de novas reformas para integrar ainda mais o ensino à realidade da Educação Básica.

Em 2019, a matriz curricular da Licenciatura em Matemática da UFSJ passou por sua segunda grande reformulação, não detalhada neste artigo, motivada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 (Brasil, 2015), que exigiam uma maior integração entre a formação inicial e a prática docente. Embora a mudança curricular de 2011 tenha buscado superar fragilidades apontadas pelo MEC, ainda havia desafios, como a rigidez do fluxo de disciplinas e a separação entre conteúdos matemáticos e pedagógicos. O novo currículo redistribuiu as disciplinas para equilibrar melhor teoria e prática, incorporou temas como Etnomatemática e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de fortalecer a interlocução com a Educação Básica. A reforma também coincidiu com a criação do curso de bacharelado em Matemática, promovendo maior flexibilidade na oferta de disciplinas. Com isso, a licenciatura passou a priorizar uma formação mais contextualizada, ampliando as oportunidades para que os futuros professores desenvolvessem competências alinhadas às demandas

educacionais mais recentes naquele momento.

Considerações finais

Este artigo focalizou os percursos curriculares na formação de professores de Matemática em São João del-Rei e, nele, procuramos evidenciar a influência das políticas educacionais na estruturação dos cursos e na consolidação das práticas formativas. Desde a implementação da licenciatura curta em Ciências na Funrei até a consolidação da Licenciatura em Matemática na UFSJ, as mudanças refletem tanto as diretrizes nacionais quanto os desafios locais no processo de formação docente.

Conforme destaca Goodson (2008), o currículo se constrói em diferentes níveis e áreas, sendo fundamental compreender sua formulação para além do que está prescrito oficialmente. Nesse sentido, a trajetória analisada demonstra essa dinâmica, na medida em que a formação de professores foi impactada por políticas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e programas federais voltados à expansão e reestruturação do ensino superior. As reformas curriculares de 2011 e 2019 buscaram superar limitações do currículo prescrito e aproximá-lo do currículo em ação, enfatizando a articulação entre o conhecimento matemático e as práticas docentes na Educação Básica.

No campo das práticas educativas, notamos um movimento para aproximar a formação dos licenciandos da realidade da sala de aula. A inclusão de disciplinas como Prática Pedagógica, a reformulação do Estágio Supervisionado e a exigência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ilustram essa preocupação. Contudo, como destaca Goodson (2008), estudar apenas o currículo formal pode ser limitador, e a experiência dos professores e alunos relatada nas entrevistas revela que os desafios persistem, especialmente na integração entre teoria e prática.

Dessa forma, os percursos curriculares analisados reforçam a interdependência entre políticas educacionais e práticas educativas de formação de professores. A trajetória da formação docente na UFSJ lança luzes sobre movimentos importantes, mas também aponta para a necessidade de revisões contínuas que garantam uma formação contextualizada e alinhada às demandas do ensino de Matemática. O entendimento de que o currículo é um processo em movimento, e não apenas um conjunto fixo de diretrizes, é essencial para a construção de propostas mais eficazes e significativas para a formação de professores. Para compreender o que ocorre nesse processo em movimento, a História Oral representa uma contribuição inestimável.

Referências

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de; GOMES, Maria Laura Magalhães. Memórias e histórias de cursos de formação de professores de Matemática em Minas Gerais: Montes Claros (1960-1990) e São João del-Rei (1987-2001). In: GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; BARALDI, Ivete Maria (Org.). *Cartografias contemporâneas: novos estudos (historiográficos) para um mapeamento da formação/atuação do professor que ensina/ensinava matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2021. p. 213-226.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 6.377, 12 ago. 1971.

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.

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*: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

DIAS, André Luis Mattedi; LANDO, Janice Cassia; FREIRE, Inês Angélica. Formação de professores na Bahia: os cursos de Matemática e de Didática da Faculdade de Filosofia (1943-1968). In: FERREIRA, Ana Cristina; BRITO, Arlete de Jesus.; MIORIM, Maria Ângela (Org.). *Histórias de formação de professores que ensinaram Matemática no Brasil*. Campinas: Ílion, 2012. p. 115-135.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GEBER, Larissa. As licenciaturas no Boletim da UFMG (1974-1996): em busca de um tema perdido. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves; FONSECA, Nelma M Marçal Lacerda (Org.) *Formação Docente na UFMG: História e memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 169-198.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

GARNICA, Antonio 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*. Curitiba: Appris, 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti.; SOUZA, Luzia Aparecida de. *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARNICA, Antonio 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*, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GOODSON, Ivor Frederick. *Currículo: teoria e história*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e história da Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012.

GOMES, Maria Laura Magalhães; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; ROQUE, Ana Catarina Cantoní. Formação de professores de Matemática em cursos de Ciências: Montes Claros e Governador Valadares. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 17, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5680>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 45, p. 340-346, mar. 2012.

PAIVA, Paulo Henrique Apípe 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*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2016.

PAIVA, Paulo Henrique Apípe Avelar de. *Uma história da formação de professores no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (2001-2019)*. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2023.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Fontes orais

CASTRO, Marco Antônio Claret [66 anos]. [jun. 2015]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. São João del-Rei, MG, 19 jun. 2015.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo [44 anos]. [mar. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. *Online*, 11 mar. 2021.

LEAL, Murilo Cruz [52 anos]. [jul. 2015]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. São João del-Rei, MG, 17 jul. 2015.

MIRANDA, Fabíola de Oliveira [52 anos]. [ago. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. *Online*, 13 ago. 2021.

PARREIRA, Aurélio José [47 anos]. [jun. 2015]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. São João del-Rei, MG, 15 jun. 2015.

RAPOSO, Marco Túlio [74 anos]. [jun. 2015]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. São João del-Rei, MG, 16 jun. 2015.

RIOS, Diogo Geraldo [45 anos]. [mar. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. *Online*, 6 mar. 2021.

SIMÕES, Flávia Moraes [33 anos]. [fev. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apípe Avelar de Paiva. *Online*, 13 fev. 2021.

SILVA, Francilene Barbosa dos Santos [45 anos]. [mar. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva. *Online*, 6 mar. 2021.

SILVA, Gheyza Ferreira da [39 anos]. [jul. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva. *Online*, 8 jul. 2021.

SOUTO, Romélia Mara Alves [61 anos]. [fev. 2021]. Entrevistador: Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva. *Online*, 15-17 fev. 2021.

TOLEDO, José do Carmo [51 anos]. [jul. 2015]. Entrevistador: Paulo Henrique Apipe Avelar de Paiva. São João del-Rei, MG, 13 jul. 2015.

Recebido em 22/02/2025

Versão final reapresentada em 07/05/2025

Aprovado em 18/12/2025

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

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE):

34363020.0.0000.5149.

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: nada a declarar.