REVISTA BAIANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CC BY NC SA

ARTIGO

https://doi.org/10.47207/rbem.v7i1.27489

Quarenta anos de formação docente no semiárido: memórias, currículo e território na história da Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII

BARBOSA, Elizete Ferreira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB). ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1070-3344. E-mail: ebrito@uneb.br.

SILVA, Américo Junior Nunes da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Educação (PPGE/UFSCar). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7283-0367. E-mail: ajnunes@uneb.br.

Resumo: Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia e focaliza um de seus objetivos específicos: historicizar o curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Educação, Campus VII, em Senhor do Bonfim-BA, buscando compreender como sua proposta pedagógica foi constituída e ressignificada ao longo do tempo. Assumindo a pesquisa narrativa como horizonte epistemológico e metodológico, o texto articula memória, análise documental e interpretação histórica para compreender os movimentos curriculares, políticos e institucionais que atravessaram a formação de professores de Matemática no semiárido baiano desde a implantação do curso, em 1986, até as reformulações curriculares mais recentes. A análise evidencia que o percurso formativo do curso esteve profundamente relacionado às transformações das políticas de formação docente, às demandas sociais do território e às tensões entre modelos tecnicistas e perspectivas contextualizadas de educação. Ao narrar essa trajetória a partir de uma lente situada, marcada pela experiência da autora como estudante, professora e ex-coordenadora do curso, o artigo defende que a formação inicial de professores de Matemática precisa dialogar criticamente com os contextos socioculturais do semiárido, reconhecendo o território como dimensão constitutiva da experiência educativa.
Palavras-chave: Formação de professores de Matemática. Currículo. Semiárido. Pesquisa narrativa.

Forty Years of Teacher Education in the Semi-Arid Region: Memory, Curriculum, and Territory in the History of the Mathematics Teacher Education Program at the State University of Bahia, Campus VII

Abstract: This article derives from a master's research developed in the Graduate Program in Education, Culture, and Semi-Arid Territories at the State University of Bahia and focuses on one of its specific objectives: to historicize the Mathematics Teacher Education Program of the Department of Education, Campus VII, in Senhor do Bonfim, Bahia, seeking to understand how its pedagogical proposal was constituted and resignified over time. Assuming narrative inquiry as both an epistemological and methodological horizon, the text articulates memory, documentary analysis, and historical interpretation to understand the curricular, political, and institutional movements that have shaped the education of

Mathematics teachers in the Bahia semi-arid region since the program's implementation in 1986 up to its most recent curricular reforms. The analysis reveals that the program's educational trajectory has been deeply connected to transformations in teacher education policies, the social demands of the territory, and tensions between technicist models and contextualized perspectives of education. By narrating this trajectory from a situated perspective, marked by the author's experience as a student, professor, and former coordinator of the program, the article argues that the initial education of Mathematics teachers must critically engage with the sociocultural contexts of the semi-arid region, recognizing territory as a constitutive dimension of educational experience.
Keywords: Mathematics teacher education. Curriculum. Semi-arid region. Narrative inquiry.

Cuarenta años de formación docente en el semiárido: memorias, currículo y territorio en la historia de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Estado de Bahía, Campus VII

Resumen: Este artículo deriva de una investigación de maestría desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación, Cultura y Territorios Semiáridos de la Universidad del Estado de Bahía y se centra en uno de sus objetivos específicos: historizar la carrera de Licenciatura en Matemáticas del Departamento de Educación, Campus VII, en Senhor do Bonfim-BA, buscando comprender cómo su propuesta pedagógica fue constituida y resignificada a lo largo del tiempo. Asumiendo la investigación narrativa como horizonte epistemológico y metodológico, el texto articula memoria, análisis documental e interpretación histórica para comprender los movimientos curriculares, políticos e institucionales que atravesaron la formación de profesores de Matemáticas en el semiárido bahiano desde la creación de la carrera, en 1986, hasta las más recientes reformulaciones curriculares. El análisis evidencia que la trayectoria formativa de la carrera estuvo profundamente relacionada con las transformaciones de las políticas de formación docente, las demandas sociales del territorio y las tensiones entre modelos tecnicistas y perspectivas contextualizadas de educación. Al narrar esta trayectoria desde una mirada situada, marcada por la experiencia de la autora como estudiante, profesora y excoordinadora de la carrera, el artículo defiende que la formación inicial de profesores de Matemáticas necesita dialogar críticamente con los contextos socioculturales del semiárido, reconociendo el territorio como dimensión constitutiva de la experiencia educativa.
Palavras-Clave: Formación de profesores de Matemáticas. Currículo. Semiárido. Investigación narrativa.

Cena de abertura: quando a história do curso também atravessa quem narra

Este artigo nasce de uma pesquisa de mestrado que investiga as narrativas de professores(as) de Matemática egressos(as) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, em Senhor do Bonfim-BA, buscando compreender como significam sua formação acadêmica e suas relações com o território semiárido. Entre os objetivos específicos da investigação, um deles exigia voltar o olhar para dentro da própria instituição formadora: historicizar o curso de Licenciatura em Matemática e

compreender como sua proposta pedagógica foi sendo constituída e ressignificada ao longo dos anos. É desse recorte que emerge o presente texto.

Ao optar por uma escrita narrativa, mantenho a compreensão de que narrar não significa abandonar o rigor científico, mas reconhecer que toda pesquisa é produzida a partir de lugares históricos, culturais e experienciados. Como defendem Clandinin e Connelly (2015), a narrativa constitui uma forma legítima de compreender experiências humanas, permitindo que memória, interpretação e história se entrelacem na produção do conhecimento. Assim, a história do curso não aparece aqui apenas como sucessão cronológica de fatos institucionais, resoluções ou mudanças curriculares; ela é apresentada como experiência vivida, atravessada por tensões, disputas e transformações que marcaram a formação docente no semiárido baiano.

Assumo, portanto, uma posição situada diante do objeto investigado. O curso de Licenciatura em Matemática do DEDC VII/UNEB não me chega como realidade distante ou neutra. Foi nele que me formei, nele construí minha trajetória docente e nele atuei como professora e coordenadora ao longo de décadas. Essa condição não fragiliza a pesquisa; ao contrário, permite compreender, como afirma Ricoeur (1996), que toda narrativa é sempre interpretação produzida a partir de um horizonte de experiência. Narrar a história do curso desde dentro significa reconhecer os limites e as potencialidades dessa lente, assumindo o compromisso ético de articular memória, análise e reflexão crítica.

A trajetória do curso esteve profundamente vinculada às transformações do território semiárido, às políticas de formação docente e às mudanças curriculares que atravessaram o ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Desde sua implantação, em 1986, até as reformulações mais recentes consolidadas em 2024, o curso foi se constituindo entre permanências e deslocamentos, entre modelos formativos tecnicistas e perspectivas comprometidas com contextualização, prática docente e articulação com a realidade regional. Nesse percurso, currículo, território e formação passaram a se entrecruzar de modo cada vez mais evidente.

Ao longo da dissertação que origina este artigo, optei por organizar a escrita a partir da metáfora de uma série televisiva, estruturada em temporadas e episódios. A escolha não se reduz a um recurso estético, mas expressa uma compreensão epistemológica de que a formação, a memória e a experiência se constroem de maneira processual, atravessadas por continuidades,

rupturas, deslocamentos e reconfigurações. Tal organização narrativa permitiu compreender a pesquisa não como percurso linear e fechado, mas como trama em movimento, em que diferentes cenas, tempos e vozes se entrelaçam na constituição do problema investigado. Embora este artigo apresente apenas um recorte da investigação maior, preservei marcas dessa arquitetura narrativa, compreendendo que elas ajudam a situar o(a) leitor(a) no horizonte experiencial, histórico e territorial em que a pesquisa se desenvolve.

É nesse horizonte que este artigo se organiza. Ao longo das próximas cenas, procuro reconstruir historicamente o percurso da Licenciatura em Matemática da UNEB/Campus VII, analisando as reformulações curriculares, os desafios institucionais e as mudanças epistemológicas que atravessaram a formação de professores de Matemática no semiárido baiano.

Nos bastidores da narrativa: caminhos metodológicos da investigação

Este artigo deriva de uma pesquisa qualitativa de natureza narrativa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia. Assumimos a pesquisa narrativa não apenas como estratégia metodológica, mas como forma de compreender experiências, trajetórias institucionais e processos formativos (Clandinin; Connelly, 2015).

Para este recorte, focalizamos especificamente o objetivo de historicizar o curso de Licenciatura em Matemática do DEDC VII/UNEB, em Senhor do Bonfim-BA, buscando compreender os movimentos de constituição e ressignificação de sua proposta pedagógica ao longo do tempo. Metodologicamente, o estudo articulou pesquisa bibliográfica, análise documental e narrativa autobiográfica, entendendo os documentos institucionais como textos narrativos que também revelam disputas, concepções formativas e projetos de sociedade.

O corpus documental foi constituído por projetos pedagógicos do curso, resoluções institucionais, legislações educacionais, documentos de reconhecimento e redimensionamento curricular, além de registros históricos vinculados à implantação e consolidação da licenciatura. Entre os principais documentos analisados destacam-se os Projetos Pedagógicos do Curso de

2011 e 2020, resoluções do Conselho Nacional de Educação e normativas internas da UNEB relacionadas à formação docente e aos estágios curriculares.

A análise foi desenvolvida à luz da hermenêutica narrativa de Ricoeur (1996), especialmente a partir da compreensão de que toda narrativa envolve movimentos de pré-compreensão, configuração e refiguração da experiência. Nesse sentido, os documentos não foram tratados como registros neutros, mas como produções históricas atravessadas por disputas políticas, epistemológicas e curriculares.

Ao integrar memória, experiência e análise documental, esta escrita reconhece que a história institucional também se constrói a partir das vozes, dos percursos e das experiências daqueles que viveram o curso em diferentes tempos e contextos.

Temporada principal: quarenta anos de formação docente no semiárido baiano

Não seria possível chegar a esta temporada da pesquisa sem voltar meus olhos, e também minha memória, para o próprio curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII. Não como quem apenas enumera datas, resoluções ou marcos institucionais, mas como quem revisita uma experiência vivida, situada e profundamente atravessada pelo território, pelo tempo histórico e pelas relações que compõem a vida social do semiárido. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015), toda pesquisa narrativa exige que o(a) pesquisador(a) se reconheça como parte da paisagem que investiga, alguém que olha o passado no movimento simultâneo do lembrar, do interpretar e do reconstruir.

É nesse entrelaçamento entre memória, análise e experiência que encontro o sentido de narrar a história do curso. A licenciatura não me chega como objeto distante ou neutro, mas como território formativo que me constituiu licencianda, professora, pesquisadora, coordenadora e, agora, narradora desta trajetória. As leituras que atravessaram meu percurso, de Paulo Freire (1987; 1992) a Ubiratan D'Ambrosio (1998; 2012), de Aziz Ab'Sáber (1999) a Roberto Sidnei Macedo (2000), de José Gimeno Sacristán (1999a; 1999b) a José Carlos Libâneo (2022), foram abrindo frestas pelas quais pude revisitar minha própria trajetória e compreender a história institucional sob novas lentes. Já não se trata apenas de recuperar documentos, mas de interpretar experiências, reconhecer tensões, iluminar silêncios e

compreender como determinadas escolhas curriculares dialogam, ou deixam de dialogar, com as necessidades do semiárido, com os sujeitos que aqui vivem e com as lutas que estruturam este território.

Ao assumir esta escrita em primeira pessoa, reposiciono minha própria voz na pesquisa sem desconsiderar o rigor que o método exige. Como nos lembra Riessman (2008), toda narrativa é uma interpretação situada, produzida no encontro entre quem conta e o contexto em que conta. Minha leitura da história do curso, portanto, não pretende ser totalizante, mas uma versão possível, construída no cruzamento entre vivências, políticas educacionais, documentos institucionais, experiências docentes e desafios testemunhados ao longo de décadas. É por isso que este texto articula memória, teoria e território, compreendendo que a história institucional também é feita das marcas deixadas por aqueles que a viveram.

A história do curso não constitui mero pano de fundo desta investigação; ela própria é uma trama viva, atravessada pelas disputas da formação docente, pelas reformas curriculares, pelas mudanças epistemológicas da Educação Matemática e pelas transformações históricas do semiárido baiano. Ao longo de quarenta anos, o curso foi se constituindo entre permanências e deslocamentos, entre modelos tecnicistas e perspectivas formativas mais críticas e contextualizadas, revelando como currículo, território e formação docente passaram a se entrecruzar de maneira cada vez mais evidente.

Ao narrar essa trajetória sob minha lente, busco contribuir para uma compreensão mais ampla de como a formação inicial de professores de Matemática se articula às dinâmicas regionais, às políticas públicas e às experiências daqueles que atravessam o curso. Reafirmo, assim, que, em um trabalho narrativo, não há separação rígida entre quem pesquisa e aquilo que é pesquisado; há, antes, um compromisso ético, político e estético de narrar com responsabilidade, profundidade e pertencimento (Clandinin; Connelly, 2015).

Convido, então, o(a) leitor(a) a percorrer esta temporada como quem acompanha o episódio que apresenta o cenário central da série: o momento em que compreendemos onde tudo começa, quais forças moldam os sujeitos e por que determinados caminhos formativos se tornam possíveis. Aqui, o "lugar" é a formação inicial, compreendida como espaço histórico, político e cultural em que se entrelaçam práticas pedagógicas, legislações, disputas curriculares e experiências formativas, produzindo modos de ser professor(a) (Nóvoa, 1992; Libâneo,

2022). Como defendem Clandinin e Connelly (2015), nenhuma narrativa se sustenta sem situar os contextos em que os sujeitos vivem, aprendem e se constituem; e, como nos lembra Freire (1987), não existe formação neutra, pois toda educação se constrói nas relações com o mundo e com os condicionantes sociais.

Assim, esta temporada funciona como uma cena fundadora da investigação. É aqui que se delineiam os sentidos do currículo, as disputas da formação docente, os ecos das políticas educacionais e a paisagem cultural do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, entendido não como cenário secundário, mas como dimensão constitutiva da narrativa. Entrar nesta história é reconhecer que a trajetória do curso, e também minha trajetória nele, constitui o horizonte a partir do qual os próximos episódios ganham voz, corpo e profundidade.

Episódio central: entre território, currículo e formação docente

Para compreender em que contexto o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, nasceu, se constituiu e resistiu ao longo de quarenta anos, construo aqui uma tessitura que articula história institucional, território, política educacional e memória. Mais do que recuperar marcos cronológicos, procuro compreender como geografia, cultura, economia e formação docente se entrelaçam na constituição dessa trajetória. Meu objetivo é situar o percurso do curso desde sua implantação, em 1986, até as reformulações curriculares mais recentes, iniciadas em 2020 e consolidadas com a renovação de reconhecimento aprovada em 2024.

Parto do entendimento de que o território não constitui mero pano de fundo da formação, mas força ativa na constituição dos sujeitos, das práticas e das instituições (Certeau, 1994; Santos, 2001; 2004). Recuperar a história do curso implica, portanto, compreender que sua função social, formar professores para atuar na própria região, está profundamente vinculada às condições materiais, culturais e simbólicas do semiárido baiano.

Senhor do Bonfim insere-se em uma região marcada pela irregularidade das chuvas, pela vegetação da caatinga e por uma economia historicamente vinculada à agricultura e à pecuária, sustentada por cultivos de baixa demanda hídrica. É a terra da mamona, do sisal, da mandioca, do milho, do sorgo, da palma e de tantos outros elementos que estruturam modos de

vida, tradições e formas de permanência no território. Assim era nos anos 1980, como registrava a Proposta de Implantação do Curso (1985), e assim permanece, ainda que atravessada por importantes transformações socioeconômicas.

Historicamente, a região vivenciou processos de exploração e expropriação vinculados à lógica de acumulação do capital, seja pela monocultura, pela mineração, pelo êxodo rural ou pela precarização do trabalho. Nesse contexto, pobreza e desigualdade estrutural não constituem fenômenos recentes. Já nos anos 1980, a comissão responsável pela implantação do curso identificava a microrregião de Senhor do Bonfim como uma das mais suscetíveis à estiagem na Bahia, condição que produzia impactos severos sobre a agricultura e exigia permanente intervenção estatal (Proposta de Implantação do Curso, 1985). Ao mesmo tempo, grandes investimentos em mineração e projetos industriais criavam expectativas de desenvolvimento regional que alteravam as condições concretas de vida da população, movimento analisado criticamente por Schistek (2013) ao denunciar a "nova invasão do semiárido".

Esse cenário confirma o que Ab'Sáber (1999) definiu como uma "história de desumanidades" cometidas contra os povos do semiárido, historicamente submetidos às secas, às migrações forçadas e à insuficiência das políticas públicas. Foi nesse contexto histórico-social que o surgimento de um curso superior, em 1986, representou muito mais do que a abertura e a ampliação da oferta de vagas: significou possibilidade de permanência, mobilidade social e formação de quadros intelectuais para a própria região. A criação da antiga Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim (FESB) e, posteriormente, sua integração à UNEB abriram caminhos para que a educação se tornasse instrumento de leitura crítica da realidade, em consonância com as reflexões de Freire (1987; 1992), para quem a educação é sempre atravessada pelas condições históricas e pelos conflitos sociais que a produzem.

Nos anos 1990, movimentos sociais, organizações não governamentais e universidades passaram a fortalecer perspectivas educativas voltadas à convivência com o semiárido. Tecnologias sociais, agricultura familiar, agroecologia, cisternas e formação contextualizada começaram a apontar para uma virada ética, política e epistemológica na região. Nesse movimento, o curso de Licenciatura em Matemática também passou a ressignificar práticas

formativas, estágios, projetos de pesquisa e extensão e a própria relação entre universidade e território.

Ao revisitar minha trajetória como estudante no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, reconheço os limites de uma formação tecnicista, fragmentada e pouco conectada à realidade escolar, aspecto amplamente discutido por autores como Sacristán (1999a; 1999b), Nóvoa (1992; 1999), Libâneo (2022) e Silva (2014). O currículo enfatizava conteúdos específicos, mas negligenciava articulações entre teoria e prática, entre saberes científicos e saberes da experiência (Tardif; Lessard, 2008). O estágio supervisionado, embora obrigatório, operava muito mais como exigência formal, usado para atender demandas burocráticas, do que como espaço efetivo de aprendizagem da docência, reproduzindo a histórica desarticulação entre saberes acadêmicos e saberes profissionais (Suzart; Silva, 2020; Silva, 2023).

A formação que recebi não era contextualizada. Embora o PPC mencionasse a necessidade de articular conteúdos e metodologias às vivências do semiárido, tal diretriz permanecia, em grande medida, apenas no plano formal. Na prática, o currículo operava distante das experiências culturais do território e das demandas concretas das escolas da região. Como consequência, os primeiros anos da docência foram atravessados por intensas dificuldades. A sensação compartilhada por muitos egressos era a de que aquilo que havíamos aprendido na universidade pouco dialogava com o cotidiano da escola.

Os componentes do então Núcleo Diversificado [Fundamentos de Matemática Elementar, Álgebra Linear, Cálculo, Análise Real, Equações Diferenciais, Estruturas Algébricas, entre outros] eram apresentados de forma excessivamente abstrata e fragmentada. O problema não residia nos conteúdos em si, mas na ausência de articulações didático-pedagógicas capazes de aproximá-los da realidade escolar e dos modos de vida dos estudantes do semiárido (Silva, 2023). Como já alertavam D'Ambrosio (1998; 2012), Macedo (2000), Sacristán (1999a; 1999b) e Silva (2014; 2023), uma formação rigidamente tecnicista tende a romper os vínculos entre saber, prática e cultura.

Iniciei minha trajetória docente em 1991, atuando simultaneamente na rede pública e privada. As turmas eram numerosas, e, sem preparação didático-pedagógica consistente, eu me via consumida por uma rotina intensa de planejamento, correção de atividades, elaboração de avaliações e gestão da sala de aula. Entretanto, o maior desafio residia nas reflexões cotidianas

sobre a prática: a cada dia surgiam situações inesperadas para as quais eu ainda não possuía instrumentos pedagógicos suficientes. Tal experiência confirma o que Nóvoa (1992; 1999) e Tardif e Lessard (2008) reiteram ao discutir o descompasso entre formação inicial e exercício da profissão docente.

Minha narrativa reforça que o sofrimento docente se relaciona, em grande medida, à ausência de uma formação sólida para lidar com a complexidade do cotidiano escolar, fenômeno amplamente discutido por Gatti (2010; 2016) e Gatti et al. (2019). Compreendo que a docência não se constitui exclusivamente nos espaços formais da formação acadêmica, mas nas experiências vividas cotidianamente nas escolas, nas relações e nos contextos em que o professor aprende a ensinar (Nóvoa, 1992; 1999).

Com o passar dos anos, fui compreendendo que a profissionalidade docente não se constrói apenas pelo domínio técnico, mas por valores, práticas, currículos e formas de avaliação que expressam determinadas concepções de mundo, como argumenta (Nóvoa, 1992; 1999; Sacristán, 1999a). Hoje reconheço que muitas das limitações da formação que recebi estavam diretamente relacionadas ao contexto político da época, ainda profundamente marcado pelas racionalidades tecnicistas herdadas do período ditatorial. Como discutem Saviani (2011; 2019) e Duarte (2013), a educação brasileira daquele período estava muito mais comprometida com demandas produtivistas do que com projetos emancipatórios de formação humana.

Ainda assim, ingressar, em 1986, em um curso superior recém-implantado no interior do semiárido nordestino representava avanço significativo para a região. O curso carregava marcas de um modelo autoritário de formação, mas também inaugurava possibilidades inéditas de acesso ao ensino superior e de constituição de trajetórias profissionais no território.

Muitos dos desafios enfrentados durante minha formação inicial possuíam raízes profundas no contexto social, político e educacional daquele período. O curso de licenciatura, localizado no interior do semiárido baiano, era socialmente desvalorizado, e a identidade profissional docente raramente constituía tema central das discussões formativas. O próprio mercado de trabalho priorizava professores com melhor desempenho nas disciplinas do Núcleo Diversificado, voltadas aos conteúdos matemáticos específicos, relegando o Núcleo Pedagógico a um lugar secundário. Esse arranjo curricular traduzia a racionalidade tecnicista que ainda atravessava a política educacional brasileira nos anos finais da ditadura militar,

marcada pela centralidade da produtividade, da eficiência técnica e da formação instrumental (Saviani, 2011; 2019; Duarte, 2013; Libâneo, 2022; Silva, 2014).

Apesar dessas limitações, reconheço que os conhecimentos construídos ao longo do curso foram fundamentais para minha inserção profissional. Minha aprovação no concurso público estadual, por exemplo, relacionava-se não apenas ao domínio dos conteúdos matemáticos, mas também às disciplinas de Instrumentação para o Ensino I, II, III e IV, pertencentes ao então Núcleo Integrado. Ainda assim, tais componentes, embora centrais no projeto pedagógico, apresentavam-se de forma excessivamente expositiva, abstrata e pouco articulada às realidades escolares. O ritmo acelerado das disciplinas, somado à grande quantidade de conteúdos, reduzia as possibilidades de reflexão crítica e favorecia uma postura predominantemente passiva dos estudantes, característica de formações centradas muito mais na transmissão do conhecimento do que em sua problematização (Libâneo, 2022).

Esse distanciamento teórico-metodológico tornava especialmente difícil compreender os caminhos de construção do conhecimento matemático, desde sua elaboração conceitual até sua comunicação pedagógica na escola. Os conteúdos apareciam como verdades acabadas, pouco abertas ao questionamento e desconectadas das experiências vividas no território. Além disso, havia reduzida articulação entre os componentes curriculares e o Estágio Supervisionado, cuja oferta concentrava-se nos semestres finais do curso. Sob um sistema rígido de pré-requisitos e integralização curricular, o estágio acabava funcionando muito mais como exigência burocrática do que como espaço formativo articulador da prática docente.

Embora normativas como a LDB n.º 4.024/61, o Parecer CFE n.º 292/62 e a Resolução CFE n.º 09/69 já reconhecessem a Prática de Ensino como dimensão essencial da formação docente, sua materialização concreta, ao menos na experiência que vivi, ainda permanecia distante da intencionalidade formativa prevista nos documentos oficiais. Entendo que a identidade profissional docente se constrói justamente no encontro entre saberes disciplinares, saberes pedagógicos, experiências teórico-práticas e processos de socialização profissional, articulação que aquela formação inicial ainda não conseguia efetivar plenamente (Silva, 2014).

Também o perfil da primeira turma revela aspectos importantes do contexto histórico da implantação do curso. Dos cerca de quarenta estudantes ingressantes, apenas dezesseis chegaram ao último semestre, e somente cinco, entre eles eu mesma, decidiram seguir a

docência como profissão. A maior parte dos estudantes era composta por trabalhadores bancários da região, que buscavam formação superior sem intenção de atuar na Educação Básica. Esse dado ajuda a compreender não apenas o perfil socioprofissional da época, mas também os sentidos socialmente atribuídos à licenciatura naquele contexto histórico.

O próprio quadro docente evidenciava os desafios da interiorização do ensino superior. Nenhum professor residia em Senhor do Bonfim; muitos se deslocavam semanalmente de Salvador, Feira de Santana e outras cidades baianas, vinculados principalmente à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Estadual de Feira de Santana. Em um contexto em que a interiorização universitária ainda dava seus primeiros passos, essa dependência de docentes externos impactava diretamente o ritmo acadêmico, a continuidade pedagógica e a consolidação institucional do curso.

Nesse cenário, o Núcleo Integrado, constituído pelas disciplinas de Instrumentação para o Ensino I a VII, era apresentado como eixo estruturante da formação docente. Sua proposta consistia em articular conteúdos matemáticos às metodologias de ensino; contudo, na prática, tais experiências ainda se mostravam excessivamente teóricas e pouco conectadas às realidades escolares. Permanecia, portanto, a distância entre currículo, território e prática docente que marcaria a experiência profissional dos primeiros licenciados do curso.

Com o reconhecimento oficial do Curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática pelo Ministério da Educação, em 1993, inaugura-se uma nova fase da trajetória institucional. Pouco tempo depois, entretanto, o curso inicia um processo gradual de extinção, alinhado às mudanças estruturais da própria UNEB e às novas demandas das políticas nacionais de formação docente. É no início dos anos 2000, em meio ao movimento de redimensionamento curricular da universidade, que nasce formalmente a Licenciatura em Matemática do DEDC VII, autorizada pela Resolução CONSU n.º 272/2004.

Essa reestruturação buscava responder às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores e às orientações específicas dos cursos de Matemática. Em 2010, novas alterações reorganizam a matriz curricular a partir de eixos formativos articuladores, fortalecendo a integração entre teoria e prática, interdisciplinaridade e formação reflexiva.

Recordo-me desse período, pois já atuava como coordenadora do curso. A operacionalização do currículo redimensionado exigiu esforço coletivo contínuo: revisão de

ementas, reorganização de cargas horárias, reformulação de fluxogramas, criação de componentes curriculares e adaptação institucional às novas concepções formativas. Entendo que processos de reforma curricular ampliam significativamente as demandas do trabalho docente, sobretudo em contextos de estrutura ainda fragilizada (Tardif; Lessard, 2008).

As reuniões realizadas em Salvador eram intensas e frequentes. Havia a necessidade de compreender profundamente concepções formativas até então pouco presentes na cultura institucional do curso: autonomia curricular, avaliação processual, integração teoria-prática, investigação, tecnologias educacionais e aproximação com a Educação Básica. Mais do que reorganizar documentos, era necessário produzir uma nova cultura formativa.

Operar um curso que, até então, não havia se estruturado para incorporar mudanças tão profundas exigiu mais do que ajustes administrativos. Foi necessário reconstruir concepções de formação, rever conteúdos, reorganizar componentes curriculares e traduzir, na matriz do curso, uma nova lógica formativa orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Um dos movimentos mais significativos desse processo consistiu na compreensão de que a prática não poderia permanecer restrita ao estágio supervisionado, mas deveria atravessar toda a formação, conforme estabelecia a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (Silva, 2020).

Diferentemente da licenciatura anterior, marcada por um estágio concentrado nos semestres finais e pouco articulado às discussões pedagógicas do curso, a nova proposta passou a defender maior integração entre conhecimento matemático, prática docente e contextualização curricular (Silva, 2020). Fortalecido posteriormente pela Resolução UNEB n.º 795/2007, o debate sobre estágio supervisionado ganhou centralidade e passou a considerar, de maneira mais consistente, as especificidades sociais, culturais e educacionais do Território.

A ampliação da carga horária do curso, decorrente das novas diretrizes nacionais, exigiu inclusão de componentes curriculares, redistribuição de conteúdos e prolongamento do tempo de integralização acadêmica. A implementação das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), regulamentadas institucionalmente em 2010, trouxe desafios operacionais importantes, especialmente porque a universidade ainda construía mecanismos de registro, validação e acompanhamento dessas atividades.

Também o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) passou por significativa reformulação. Distribuído em três componentes, TCC I, II e III, o processo permitiu

acompanhamento mais contínuo das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e fortaleceu a dimensão investigativa da formação docente. Comparando essa realidade à minha própria experiência formativa, marcada por recursos escassos e limitada discussão metodológica, percebo o quanto o curso avançou institucionalmente nesse período.

Entre 2004 e 2011, o curso viveu um período particularmente intenso. A implementação do currículo redimensionado exigia permanente diálogo entre coordenação, docentes e estudantes, envolvendo adequações pedagógicas, reformulações documentais e alinhamentos institucionais constantes. Aos poucos, esse movimento coletivo foi permitindo ao curso consolidar identidade formativa mais coerente com os princípios da formação crítica e contextualizada que começavam a ganhar espaço na universidade.

Um dos temas que mais atravessaram esse período foi a avaliação. Embora o debate sobre práticas avaliativas devesse integrar o próprio projeto formativo do curso, a avaliação ainda permanecia frequentemente restrita à relação individual entre professor e estudante. Construir práticas avaliativas mais dialógicas, processuais e coerentes com os objetivos formativos revelou-se desafio permanente, exigindo revisão de culturas institucionais historicamente cristalizadas.

As condições estruturais do curso também impactavam diretamente os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Até 2010, embora o departamento contasse com laboratórios de Informática, Física, Matemática e Desenho, muitos funcionavam com infraestrutura limitada, equipamentos defasados e reduzida disponibilidade de materiais didáticos. Ainda assim, esses espaços desempenharam papel importante na consolidação de práticas formativas que, posteriormente, seriam ampliadas de maneira significativa.

Outro movimento importante ocorreu a partir de 2010, quando o currículo deixou de operar exclusivamente sob a lógica rígida de pré-requisitos e passou a organizar-se por eixos integradores. Tal reorganização conferiu maior flexibilidade ao percurso formativo e fortaleceu perspectivas interdisciplinares e contextualizadas de formação docente, em consonância com os princípios defendidos no PPC de 2011.

Em 2012, o reconhecimento oficial do curso pelo Conselho Estadual de Educação consolidou institucionalmente uma trajetória marcada por permanências, tensões e reinvenções. Poucos anos depois, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, aprovadas

em 2015, exigiriam novo processo de redimensionamento curricular, desta vez ainda mais profundo, impactando concepções formativas, organização pedagógica e práticas docentes.

O momento talvez mais desafiador dessa trajetória ocorreu durante a implementação do currículo de 2020, atravessada pelo contexto da pandemia de COVID-19. Recordo-me das ruas vazias, da feira silenciosa, do medo coletivo e da necessidade de continuar coordenando o curso em meio às incertezas daquele período. Acompanhávamos estudantes adoecendo, famílias mergulhadas em dificuldades econômicas e profundas fragilidades emocionais atravessando a comunidade acadêmica. Ainda assim, o trabalho coletivo de docentes, técnicos e estudantes permitiu que o curso seguisse funcionando, sustentado também pelas ações do Comitê de Biossegurança e pelas estratégias de acolhimento institucional.

Mesmo atravessado pela pandemia, o processo de reformulação curricular avançou. O novo Projeto Pedagógico do Curso passou a incorporar princípios como curricularização da extensão, inclusão, interdisciplinaridade e aproximação entre ciência, tecnologia e sociedade. Organizado por núcleos formativos, o currículo passou a enfatizar maior articulação entre formação específica, prática pedagógica e território.

Nesse contexto, a dimensão Aproximação, Ciência, Tecnologia e Sociedade (ACTS) constitui um dos movimentos mais inovadores do atual PPC. Ao aproximar a Matemática das experiências históricas, culturais e produtivas das comunidades do semiárido, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, mineradoras, o curso passa a reconhecer a produção do conhecimento matemático como prática social situada, culturalmente atravessada e territorialmente contextualizada.

Os avanços observados até 2023 também se expressam na ampliação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, no fortalecimento dos laboratórios e na atuação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM), espaço que passou a articular ações formativas, investigações acadêmicas e aproximações com as escolas da região, consolidando o papel da universidade no território.

Ao concluir esta narrativa, reafirmo que a história do curso ultrapassa a dimensão institucional dos documentos e das reformas curriculares. Ela é também história de sujeitos, de deslocamentos, de permanências e de experiências que atravessam a formação docente no semiárido baiano. Narrar essa trajetória sob minha própria lente não significa produzir uma

verdade totalizante, mas assumir, como defendem Clandinin e Connelly (2015), que toda narrativa é interpretação situada, construída no encontro entre memória, experiência e história.

Assim, encerro esta temporada retomando a convicção de que formar professores de Matemática no semiárido exige muito mais do que domínio técnico de conteúdos. Exige reconhecer que currículo, território e formação docente constituem dimensões inseparáveis de uma mesma experiência educativa, profundamente marcada pelas realidades sociais, culturais e históricas que dão sentido à docência.

Cena final: o que permanece quando as cortinas se fecham

Retornar à história do curso significou revisitar não apenas documentos institucionais, reformas curriculares ou marcos administrativos, mas também memórias, experiências e processos históricos que atravessaram a formação docente no semiárido baiano ao longo de quase quarenta anos. Ao assumir uma escrita narrativa e situada, este artigo buscou compreender como currículo, território e formação docente foram se entrelaçando nos diferentes movimentos de constituição e ressignificação do curso.

A análise evidenciou que o percurso da licenciatura esteve profundamente relacionado às transformações das políticas educacionais brasileiras, às condições históricas do semiárido e às disputas em torno dos sentidos da formação de professores de Matemática. Se, em seus primeiros anos, predominava uma lógica tecnicista, fragmentada e pouco articulada às realidades escolares, os movimentos posteriores de redimensionamento curricular passaram gradativamente a incorporar perspectivas mais críticas, contextualizadas e comprometidas com a integração entre teoria, prática e território.

Ao longo dessa trajetória, tornou-se evidente que as mudanças curriculares não podem ser compreendidas apenas como adequações normativas ou reorganizações administrativas. Elas revelam deslocamentos epistemológicos importantes, especialmente no modo de compreender a docência, o currículo e a própria Matemática. A formação inicial deixa de ser concebida exclusivamente como transmissão de conteúdos específicos e passa a reconhecer a centralidade das experiências, das práticas pedagógicas, dos contextos socioculturais e das relações construídas no interior das escolas e comunidades do semiárido.

Nesse percurso, o território também deixa de aparecer como simples cenário geográfico para assumir condição constitutiva da experiência formativa. As discussões sobre contextualização curricular, convivência com o semiárido, curricularização da extensão e aproximação entre ciência, tecnologia e sociedade evidenciam esforços institucionais voltados à construção de uma formação mais sensível às realidades locais e às múltiplas formas de produção de conhecimento presentes na região.

Ao narrar essa história a partir de dentro, reconheço que memória e pesquisa se entrecruzam continuamente. Minha trajetória no curso, como estudante, professora e coordenadora, atravessa inevitavelmente as interpretações aqui produzidas. Longe de fragilizar a investigação, essa posição situada reafirma a compreensão de que toda narrativa é construída a partir de experiências, temporalidades e horizontes de sentido. Narrar a história do curso, portanto, significou também revisitar minha própria constituição docente e compreender como ela foi sendo produzida nas relações com o território, com a universidade e com os sujeitos que compõem essa trajetória coletiva.

As transformações mais recentes do curso, especialmente aquelas consolidadas a partir do PPC de 2024, apontam para movimentos importantes de fortalecimento institucional e de ampliação do compromisso social da formação docente. A organização curricular por núcleos formativos, a valorização das experiências extensionistas, o fortalecimento do estágio supervisionado e das ações desenvolvidas no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM) e no Laboratório de Desenho revelam esforços de construção de uma formação mais integrada, interdisciplinar e territorialmente referenciada.

Ainda assim, muitos desafios permanecem. As tensões entre formação específica e formação pedagógica, as condições concretas de trabalho docente, as desigualdades históricas do semiárido e as permanentes disputas em torno das políticas educacionais continuam atravessando o cotidiano da licenciatura e da profissão docente. Por isso, compreender a história desse curso implica reconhecer que a formação de professores de Matemática não se constrói de maneira neutra ou descontextualizada; ela é produzida nas relações entre sujeitos, políticas, territórios e projetos de sociedade.

Encerrar esta narrativa não significa concluir a história do curso, pois ela continua sendo escrita cotidianamente por docentes, estudantes, egressos(as) e comunidades que seguem

produzindo sentidos para a formação docente no semiárido baiano. Talvez seja justamente essa a principal compreensão que permanece após quarenta anos de trajetória: formar professores de Matemática exige muito mais do que domínio técnico de conteúdos. Exige compromisso ético, político e humano com os sujeitos, os territórios e as experiências que dão sentido à educação.

Referências

AB'SÁBER, Aziz Nacib. *Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 7-30, 1999.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer CFE n.º 292/62*. Dispõe sobre a Prática de Ensino nos cursos de licenciatura. Brasília, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução CFE n.º 09/69*. Dispõe sobre a Prática de Ensino e estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. Brasília, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n.º 3, de 18 de fevereiro de 2003*. Institui Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 5, p. 1-17, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2000.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1996.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHISTEK, Haroldo. *A nova invasão do semiárido*. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2013.

SILVA, Américo Junior Nunes da. *A ludicidade no laboratório*. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Américo Junior Nunes da. "Prática" e "Estágio Supervisionado" na formação de professores: o que revela um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB? *Revista de Educação Matemática*, [s. l.], v. 17, p. e20034, 2020.

SILVA, Américo Junior Nunes da. O educador matemático e o planejamento da atividade pedagógica: o que revela um estudo de caso com professores do semiárido baiano? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1–17, 2023.

SUZART, Leonardo de Araújo; SILVA, Américo Junior Nunes da. *O estágio supervisionado e o constituir-se professor de Matemática: "Ser ou não ser professor?"*. Educação Básica Revista, v. 6, n. 1, p. 131-141, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – Campus VII*. Salvador: UNEB, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – Campus VII*. Salvador: UNEB, 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Universitário. *Resolução CONSU n.º 272/2004*. Autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura em Matemática do DEDC VII. Salvador: UNEB, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução CONSEPE n.º 1.151/2010*. Aprova alterações curriculares do curso. Salvador: UNEB, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução UNEB n.º 795/2007*. Regulamento Geral de Estágio Supervisionado. Salvador: UNEB, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução UNEB n.º 1.150/2010*. Regulamenta as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Salvador: UNEB, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSEPE n.º 2.018/2019*. Dispõe sobre curricularização da extensão. Salvador: UNEB, 2019.
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Resolução CONSEPE n.º 1583/2013*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de Libras nos cursos de graduação. Salvador: UNEB, 2013.