

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

SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA

**UM LUGAR: MUITAS HISTÓRIAS – O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA
REGIÃO DE MONTES CLAROS/ NORTE DE MINAS GERAIS
(1960-1990)**

Belo Horizonte – MG

2015

SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA

**UM LUGAR: MUITAS HISTÓRIAS – O PROCESSO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA
PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA
REGIÃO DE MONTES CLAROS/ NORTE DE MINAS GERAIS
(1960-1990)**

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

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2015

| | |
|------------|--|
| C355u T | <p>Castro e Almeida, Shirley Patrícia Nogueira de, 1971-</p> <p>Um lugar: muitas histórias – o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ norte de Minas Gerais (1960-1990) / Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida. - Belo Horizonte, MG: UFMG/FaE, 2015. 403 f., enc, il.</p> <p>Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Laura Magalhães Gomes. Bibliografia: f. 205-219. Apêndices: f. 223-371. Anexos: f. 372-403.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Professores de Matematica -- Formação -- Teses. 3. Matemática -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Universidade Estadual de Montes Claros -- História -- Teses. I. Título. II. Gomes, Maria Laura Magalhães. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 510.7</p> |
|------------|--|

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Título em inglês: A place: many stories – the process of mathematics teachers education in the first higher education institution in the region of Montes Claros, northern Minas Gerais, in the 1960-1990 period.

Keywords: Mathematics Teacher Training; Oral History; Mathematics Education; History of Degree in Mathematics from the State University of Montes Claros (UNIMONTES).

Área de concentração: Educação Matemática

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica (UNESP)

Prof^a Dra. Filomena Luciene Cordeiro Reis (UNIMONTES)

Prof^a. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão (UFMG)

Prof^a Dra. Samira Zaidan (UFMG)

Data da defesa: 19/11/2015

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: shirley.castroalmeida@yahoo.com.br



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “*UM LUGAR: MUITAS HISTÓRIAS – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO DE MONTES CLAROS/ NORTE DE MINAS GERAIS (1960-1990)*”, de autoria da doutoranda Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, aprovada em 19/11/2015 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes – Orientadora

Instituto de Ciências Exatas – ICEx / UFMG

Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica

Departamento de Matemática – UNESP

Prof.^a. Dra. Filomena Luciene Cordeiro Reis

Departamento de História – UNIMONTES

Prof.^a. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão

Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Prof.^a. Dra. Samira Zaidan

Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Prof.^a. Dra. Maria Manuela Martins Soares David

Faculdade de Educação – FaE/UFMG – Suplente

Prof. Dr. Plínio Cavalcanti Moreira

Departamento de Matemática – UFOP – Suplente

Belo Horizonte, 19 de novembro de 2015

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil – tel.: (031) 3409-5309 – fax (031) 3409-5309

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS



Aos coartífices dessa construção...

Dilma Silveira Mourão (in memorian)

Edson Crisóstomo dos Santos

Edson Guimarães

Francisco Bastos Gil

Isabel Rebello de Paula

João Barbosa de Souza

Juvenal Caldeira Durães

Maria de Lourdes Ribeiro Paixão

Maria Isabel Magalhães de Figueiredo Sobreira (Baby Figueiredo)

Mariza Monteiro Guimarães

Ronaldo Dias Ferreira

Rosa Terezinha Paixão Durães

Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro

Ruth Tolentino Barbosa

Sebastião Alves de Souza

Wandaik Wanderley

*À minha orientadora, **Maria Laura Magalhães Gomes**, que com competência e ética,
percorreu comigo todo esse caminho.*

*Muito obrigada por sua sabedoria compartilhada, pela presença constante, por sua
exigência, por me instigar a querer sempre o melhor de minha investigação e, também, por
reconhecer meu esforço.*

AGRADECIMENTOS



Ao terminar a escrita desta tese sinto-me extremamente grata. São muitas, e boas, as lembranças das pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para eu chegasse até aqui.

*Agradeço, primeiramente, ao meu **Deus**, por ter permitido a concretização do sonho de concluir o curso de Doutorado em Educação, dando-me saúde e condições para alcançar essa conquista. E também, por ser o Deus das minhas vitórias, dando-me provas de Seu amor a cada dia. Reconheço que sem Sua permissão nada seria possível.*

*A **Ni**, que embora não tenha aspirações de ser “doutor”, participou do doutoramento comigo, experimentando minhas alegrias, preocupações, vitórias. Obrigada por sonhar meus sonhos como se fossem seus e por compartilhar comigo o seu amor.*

*Aos três mosqueteiros: **Pedro Henrique, Guilherme e Rafael**, pelas expressões de afeto, admiração e incentivo presentes em suas manifestações pueris.*

*Aos meus pais, **Hormi e Belí**, pela educação a mim dispensada, cultivando os valores do bem viver, comprometimento, seriedade, amor, tolerância – bases para a construção do meu caráter e para o caminho/lugar onde hoje me encontro.*

*À minha irmã **Eveline**, por ser esteio de oração, por ouvir minhas lamúrias e me encorajar a prosseguir com firmeza.*

*Aos meus irmãos – **Charley e Helder** – que estiveram sempre ao meu lado, apoiando minhas pesquisas e colaborando quando necessário.*

*À minha cunhada **Romênia**, por sua alegria e desprendimento em colaborar sempre.*

*Aos irmãos das **Igrejas Batistas** em Riacho dos Machados, Patis e Montes Claros pelas muitas orações.*

A Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Vicente Marafioti Garnica pelas contribuições no exame de qualificação que tornaram este trabalho mais profundo e por compartilharem comigo o momento de defesa da tese, pelo exemplo de professores e pesquisadores que são.

A Samira Zaidan e Filomena Luciene Cordeiro Reis por focarem seus olhares nesse trabalho para a banca de exame do mesmo.

A Maria Manuela Martins Soares David e a Plínio Cavalcanti Moreira por terem aceito o convite para atuar como suplentes da banca examinadora da tese.

Aos companheiros do GHOEM que me acolheram nos seminários e encontros presenciais na UNESP e me colocaram no circuito das ideias por meio de encontros virtuais.

A Diogo Alves de Faria Reis um grande e bom amigo que encontrei em Belo Horizonte. Tornou-se um irmão, alguém da família, que dividia e divide comigo preocupações, conselhos e afazeres. Sempre disposto a ajudar na resolução de problemas.

A Ângela Dumont, minha amiga, exemplo de caridade e amor ao próximo, pelos tantos momentos de acolhida e escuta, pela companhia agradável e discreta no apartamento em BH.

A Jac, Dóris e Maria Jacy por compartilharem as mesmas lutas. Pelos muitos risos na cantina da FaE/UFMG.

A Elisângela Mesquita Silva e Silvana Diamantino França que são irmãs, companheiras de oração, mulheres de fé e coragem com quem partilhei inseguranças, desafios e alegrias. Obrigada por, sempre, acreditarem e confiarem em mim no cotidiano do trabalho e da vida.

A Juliane Leite Ferreira e Figueiredo, amiga de sempre que, na condição de Pró-Reitora Adjunta de Pós-graduação, sempre teve uma palavra de encorajamento para que eu perseverasse no processo de formação acadêmica.

A Karina Cevalles e Ivania Martins por terem sempre uma palavra de esperança e ânimo quando a bolsa atrasava.

*A **Roseli Damaso** – Diretora da Biblioteca Universitária da Unimontes – que mais que uma facilitadora na localização de obras e documentos para a pesquisa tornou-se uma boa amiga que dividiu comigo os interesses pela pesquisa acadêmica e o entusiasmo na partilha da jornada de ser educadora.*

*À DDRH da UNIMONTES, na pessoa de **Allysson Danilo Dantas Silva**, por autorizar o uso do apartamento da instituição em Belo Horizonte.*

*A **Ingrid Garcia Lacerda**, Gerente de Políticas de Recursos Humanos, por seu acolhimento, delicadeza e solicitude na resolução de problemas, especialmente aqueles ligados à estada dos professores da UNIMONTES em Belo Horizonte.*

*À Procuradoria Jurídica da UNIMONTES, na pessoa do Dr. **Henderson Ogando** e à Diretoria de Documentação e Informação, na pessoa do Sr. **Humberto Velloso** pela autorização de pesquisa e acesso aos documentos referentes à criação da FAFIL, do curso de Matemática e tantos outros importantes para a pesquisa.*

*A **Ismar Afonso** e **Elisângela**, da Secretaria Geral da UNIMONTES, pela atenção e gentileza de verificar comigo documentos antigos do curso de Matemática.*

*A **Marcos** e **Conceição**, funcionários do Centro de Pesquisa e Documentação Regional da UNIMONTES que, sempre, me receberam com cordialidade e solicitude. Obrigada por descerem caixas, subirem caixas e fazerem esse movimento várias vezes para que eu tivesse acesso a documentos essenciais à pesquisa.*

*À Prof^a **Luciene Rodrigues**, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social da UNIMONTES por autorizar o uso da sala de estudos do Programa, do qual sou egressa, para que eu me dedicasse aos estudos e à finalização do doutorado.*

*A **Fernanda Álvarez**, **Vanessa Camilo** e **Zulma Gangana** pelo apoio incondicional e pela torcida.*

A **Ronaldo Dias Ferreira**, Coordenador do Curso de Matemática, por sua paciência e boa vontade em me receber na sala de coordenação e disponibilizar todos os documentos, informações e sugerir contatos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Às Colegas **Úrsula, Cecília, Dulce, Leonice, Lérica, Jéssica, Clitien, Cidinha e Vera** pelos vários momentos de interlocução e de compartilhamento de informações.

A todos os colegas da Secretaria Municipal de Educação, especialmente – **Rejane Veloso, Ana Maria Passos, Giselle Cristina Rodrigues, Magna Leite, Thaís Lopes e Wilma Maria de Jesus** – que torceram por mim em todo o período de afastamento e que me acolheram com alegria por ocasião de meu retorno às atividades nesse órgão.

Aos meus professores do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação – **Conhecimento e Inclusão Social**, especialmente, **Ção Fonseca** (sempre pronta a ajudar), **Cristina Frade, Vanessa Tomaz, Cynthia Greive, Ana Galvão, Eduardo Mortimer e Francisco Ângelo**, que muito contribuíram para a minha formação de pesquisadora, acolhendo-me e proporcionando a construção do conhecimento na área de Educação.

Aos queridos colegas **Paula Reis, Cristina Ferreira, Ilaine Campos, Ruana Brito, Viviane Cabral, Ana Rafaela, Inês Florinda, Kelly Maria, Gláucia Marcondes, Andréa Gino, Paulo Apipe, André Deodato e Edmilson Torisu** – obrigada pela partilha das ideias e da alegria.

A **Lidilene**, por me auxiliar num momento crucial de minhas transcrições.

A **Giselle Cunha** pela companhia essencial nas idas ao CEPEDOR e pelo auxílio imprescindível na compilação dos documentos ali coletados.

A **Rose, Danielle, Joanice e Gilson** pela gentileza no trato, pelo sorriso acolhedor e por simplificar nossa vida nas demandas encaminhadas à Secretaria do PPGE/FaE/UFMG.

Por fim, agradeço à **FAPEMIG** pela bolsa de estudos concedida.

RESUMO



A pesquisa relatada nesta tese teve como objetivo investigar o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990. A escolha do período se deve à criação, em 1968, do primeiro curso de Matemática da região, e à transformação, em 1990, da instituição privada que o abrigou originalmente em autarquia estadual que passou a ser denominada Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Além de documentação escrita, foram utilizadas como fontes dezesseis narrativas de professores envolvidos nesse curso como fundadores, professores ou alunos, com o uso da metodologia da História Oral. A pesquisa integra o projeto de mapeamento da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil desenvolvido pelo Grupo História Oral e Educação Matemática – GHOEM. Da análise das entrevistas e das diversas outras fontes mobilizadas depreendeu-se que o movimento de criação da Instituição e do Curso de Matemática constituiu-se num processo complexo e multifacetado, influenciado por questões políticas, econômicas e educacionais do cenário nacional e local. Assim como ocorreu em outras instituições brasileiras, a formação de professores de Matemática no curso e período investigados foi realizada em caráter de urgência, a partir de demandas da legislação educacional e de interesses políticos e econômicos. Do período estudado (1960 a 1990) podemos destacar como permanências e continuidades a ênfase no estudo dos conteúdos das disciplinas matemáticas; a presença coadjuvante das disciplinas pedagógicas; o rigor teórico apregoadado como essencial ao curso de Matemática; a ideia marcante de que o professor deve ser certificado e qualificado para atuar de forma eficiente na docência. Como rupturas, sublinhamos a mudança de perspectiva em relação à formação de professores de Matemática. Os docentes formados à época que entrevistamos deixaram entrever que, de sua parte, houve uma opção consciente pela docência, e que eles se “realizaram” no exercício dessa função. Contudo, aqueles que ainda atuam nos dias de hoje nos disseram que são poucos os acadêmicos interessados em serem professores.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; História Oral; Educação Matemática; História do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

ABSTRACT



The research reported in this thesis aimed to investigate the process of mathematics teachers education in the first higher education institution in the region of Montes Claros, northern Minas Gerais, in the 1960-1990 period. The choice of the period is due to the creation in 1968 of the first course of Mathematics of the region, and the transformation in 1990 of the private institution that originally housed it in the state authority, later renamed State University of Montes Claros (UNIMONTES). In addition to written materials, sixteen narratives from teachers involved in the course as founders, teachers or students were used, according to the oral history methodology. The research is part of the project of mapping the training and work of Mathematics teachers in Brazil, developed by the Group Oral History and Mathematics Education (GHOEM). The analysis of interviews and several other sources showed that the movement of creating the institution and the Mathematics course was constituted of a complex and multifaceted process, influenced by political, economic and educational issues of the national and local scenery. As occurred in other Brazilian institutions, the training of mathematics teachers in the course in the investigated period was an emergency action, based on demands from educational legislation, political and economic interests. During the investigated period (1960-1990) we found several aspects of permanence and continuity, such as emphasis on the study of mathematical disciplines content; the supporting presence of educational disciplines; the theoretical rigor proclaimed as essential to the course of Mathematics; the remarkable idea that the teacher must be certified and qualified to act effectively in teaching. We also verified that there were some ruptures related to the perspective of the education of mathematics teachers. Teachers who studied at that time told us that they made a conscious choice for teaching, and they succeeded in that function. However, those of these teachers who are still teaching have told us that they have noticed that very few students are interested in teaching.

Keywords: Mathematics Teacher Training; Oral History; Mathematics Education; History of Degree in Mathematics from the State University of Montes Claros (UNIMONTES). 

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS



| | |
|------------------|--|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ASPHE | Pesquisadores em História da Educação |
| CADES | Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior |
| CCBS | Centro de Ciências Biológicas e da Saúde |
| CCET | Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas |
| CCH | Centro de Ciências Humanas |
| CCSA | Centro de Ciências Sociais Aplicadas |
| CEAD | Centro de Educação a Distância |
| CELF | Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez |
| CEPEEx | Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão |
| CEPT | Centro de Educação Profissional e Tecnológica |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Pesquisa |
| COEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| COTEMINAS | Companhia de Tecidos Norte de Minas |
| CPDOR | Centro de Pesquisa e Documentação Regional |
| CPOR | Centro de Preparação de Oficiais da Reserva. |
| DAU | Departamento de Assuntos Universitários |
| DDRH | Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos |
| EPB | Estudo de Problemas Brasileiros |
| FACEART | Faculdade de Educação Artística |
| FADEC | Faculdade de Administração e Finanças |
| FADIR | Faculdade de Direito |
| FAE | Fundação de Assistência ao Estudante |

| | |
|-----------------|--|
| FaE | Faculdade de Educação |
| FAFICH | Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas |
| FAFIL | Faculdade de Filosofia |
| FAMED | Faculdade de Medicina |
| FELP | Fundação Educacional Luiz de Paula |
| FEUSP | Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FIP | Faculdades Integradas Pitágoras |
| FUNM | Fundação Norte Mineira de Ensino Superior |
| GEPEm | Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática |
| GHOEM | Grupo História Oral e Educação Matemática |
| GT | Grupo de Trabalho |
| HEM | História da Educação Matemática |
| HiNEM | História na Educação Matemática |
| HISTEDBR | Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil |
| HM | História da Matemática |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPES | Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais |
| ISE | Instituto Superior de Educação |
| ISES | Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMM | Movimento da Matemática Moderna |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MOC | Montes Claros |
| OSPB | Organização Social e Política do Brasil |
| PPGDS | Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social |
| PRONAC | Programa Nacional de Apoio à Cultura |

| | |
|------------------|---|
| SBHE | Sociedade Brasileira de História da Educação |
| SESu | Secretaria de Educação Superior |
| SME | Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros |
| SPBC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SUDENE | Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIMONTES | Universidade Estadual de Montes Claros |
| USAID | <i>United States Agency for International Development</i> |
| USP | Universidade de São Paulo |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES



| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | Fragmento de <i>O Jornal de Montes Claros</i> , 1962. | 28 |
| Figura 2 | Fragmento de <i>O Jornal de Montes Claros</i> , 1962. | 29 |
| Figura 3 | Montes Claros – Vista parcial do Mercado e da Praça Central Dr. Carlos (1899) | 84 |
| Figura 4 | Grupo de Danças Folclóricas Banzé | 88 |
| Figura 5 | Sobrado em que funcionaram o Ginásio e a Escola Normal de Montes Claros | 91 |
| Figura 6 | Prédio atual da Escola Estadual Prof. Plínio Ribeiro (antiga Escola Normal) | 91 |
| Figura 7 | Fotos da turma de um curso da CADES no Instituto de Educação em Belo Horizonte – MG (1961) | 97 |
| Figura 8 | Pagina 1 da Ata de Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas | 106 |
| Figura 9 | Notícia do Jornal <i>Diário de Montes Claros</i> , Montes Claros, 20/10/1963 | 108 |
| Figura 10 | Cronologia do processo de implantação do ensino superior norte-mineiro, relacionada à FUNM | 110 |
| Figura 11 | Decreto nº 30.971 de 09/03/1990 | 117 |
| Figura 12 | Ato solene de homologação do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Reconhecimento da UNIMONTES | 118 |
| Figura 13 | Vista frontal dos prédios do CCSA, CCH, CCET, CCBS | 120 |
| Figura 14 | Decreto nº 74.550 de 04/10/1974 – Reconhecimento da FAFIL (curso de Matemática) | 123 |
| Figura 15 | Organograma da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1960-1990) | 131 |
| Figura 16 | Foto dos dezesseis concluintes da primeira turma e dois professores do Curso de Matemática da FAFIL, 1971 | 133 |
| Figura 17 | Foto do momento do Juramento – 1ª turma de Matemática – FAFIL, 1971 | 134 |
| Figura 18 | Fragmento do Parecer nº 45/68: Pedido de autorização de cursos em que aparece o plano curricular para o curso de Matemática | 141 |
| Figura 19 | Demonstrativo dos Cursos e Habilitações quanto à regularidade de funcionamento | 146 |
| Figura 20 | Demonstrativo dos Cursos da FAFIL | 147 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 21 | Fotos da turma de um curso de Matemática Moderna em Belo Horizonte – MG | 157 |
| Figura 22 | Demonstrativo da Evolução da Graduação na UNIMONTES – de 1967 a 1990 | 168 |
| Figura 23 | Fragmento do Diário da disciplina Fundamentos da Matemática, 1968 | 185 |
| Figura 24 | Fragmento do Diário da disciplina Cálculo Diferencial e Integral, 2ª série, 1980 | 186 |

LISTA DE QUADRO E TABELAS



| | | |
|----------|--|-----|
| Quadro 1 | Ítems que compunham os Planos de Curso | 174 |
| Tabela 1 | Evolução da População em Montes Claros – 1960/1990 | 24 |
| Tabela 2 | Colaboradores da Pesquisa | 59 |
| Tabela 3 | Índices de Alfabetização na microrregião de Montes Claros | 103 |
| Tabela 4 | Principais obras utilizadas nos cursos de Matemática (décadas de 1960, 1970, 1980) | 192 |

LISTA DE MAPAS



| | | |
|--------|--|-----|
| Mapa 1 | Mesorregiões de Minas Gerais segundo o IBGE | 25 |
| Mapa 2 | Montes Claros: distância em relação a algumas cidades brasileiras onde havia instituições de Ensino Superior na década de 1960 | 27 |
| Mapa 3 | Montes Claros: localização no Norte de Minas e municípios do entorno | 30 |
| Mapa 4 | Localização do município de Montes Claros no norte de Minas Gerais | 83 |
| Mapa 5 | Área de abrangência da FUNM (1970) | 113 |

SUMÁRIO



| | |
|--|-----------|
| O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA..... | 22 |
| CAPÍTULO 1 – INQUIETAÇÕES E ESCOLHAS..... | 36 |
| 1.1 O lugar de onde falamos..... | 36 |
| 1.2 Questão de Pesquisa e Justificativa..... | 41 |
| 1.3 História, História da Educação e História da Educação Matemática..... | 44 |
| CAPÍTULO 2 – CAMINHOS PARA A RECONSTRUÇÃO DE MUITAS HISTÓRIAS..... | 51 |
| 2.1 A História Oral: uma de nossas escolhas metodológicas..... | 52 |
| 2.2 Sobre documentos-monumentos: fontes escritas – legislação educacional e atas, jornais e periódicos..... | 63 |
| 2.3 Sobre as outras fontes mobilizadas: fotografias e mapas..... | 66 |
| CAPÍTULO 3 – MAPEANDO UM CENÁRIO: CONTANDO HISTÓRIAS DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DE MINAS GERAIS..... | 70 |
| 3.1 Primeiras incursões: a educação superior antes da década de 1960..... | 72 |
| 3.2 Reflexos da Ditadura Militar no campo educacional..... | 75 |
| 3.3 As Faculdades de Filosofia e a Formação de professores..... | 79 |
| 3.4 Montes Claros: mapeando um cenário..... | 83 |
| 3.4.1 Um lugar de movimentos socioculturais..... | 86 |
| 3.4.2 A educação primária e secundária em Montes Claros: antes e depois de 1960..... | 89 |
| 3.4.3 A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)..... | 93 |
| 3.4.4 O nascimento de uma escola superior em Montes Claros na década de 1960..... | 99 |
| 3.5 A constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) em Montes Claros... | 103 |
| 3.6 A transição da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) para a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)..... | 114 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 4 – HISTÓRIAS DE UM CURSO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA..... | 121 |
| 4.1 Sobre ditos (narrativas) e visões de mundo: a criação do Curso de Matemática..... | 122 |
| 4.2 A Primeira Turma: exigências, concessões, encontros..... | 133 |
| 4.3 A atuação de Francisco Bastos Gil na criação e no funcionamento do curso de Matemática..... | 136 |
| 4.4 Proposta Curricular do Curso de Matemática..... | 140 |
| 4.5 Mudança nos planos: a criação do Curso de Ciências – 1º grau com habilitação em Matemática (em 1972)..... | 144 |
| 4.6 Perfil dos Professores..... | 151 |
| 4.7 Sobre a formação matemática dos professores no curso estudado..... | 154 |
| 4.8 Perfil dos Alunos..... | 160 |
| 4.9 Concorrência, Vestibular e Ingresso..... | 162 |
| 4.10 Evasão, Reprovação, Critérios de Avaliação..... | 164 |
| | |
| CAPÍTULO 5 – CULTURA ACADÊMICA DE UM CURSO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA QUE SE QUERIA FORMAR | 171 |
| 5.1 Métodos de Ensino e Formas de Avaliação..... | 173 |
| 5.2 Fazeres pedagógicos cotidianos..... | 184 |
| 5.3 Materiais didáticos: os livros utilizados..... | 188 |
| 5.4 Como deveriam ser um bom professor e sua prática?..... | 193 |
| | |
| À GUIA DE CONCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS MUITAS HISTÓRIAS..... | 196 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 205 |
| | |
| FONTES..... | 220 |
| | |
| APÊNDICES..... | 223 |
| A – Apresentação Inicial da Pesquisa..... | 224 |

| | |
|--|------------|
| B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 226 |
| C – Roteiro para Entrevistas..... | 228 |
| D – Carta para Submissão das Textualizações à aprovação dos entrevistados..... | 229 |
| E – Carta de Cessão de Direitos..... | 230 |
| F – Textualizações: Páginas de Vidas Tessituras de Rememorações..... | 231 |
| ▪ Educação e desbravamento do sertão – Isabel Rebello de Paula..... | 234 |
| ▪ Formação Superior e Emancipação – Baby Figueiredo..... | 240 |
| ▪ A Matemática como uma escolha de vida – Francisco Bastos Gil..... | 251 |
| ▪ Compartilhando saberes – Maria de Lourdes Ribeiro Paixão..... | 258 |
| ▪ Sabores: Matemática e Docência – Wandaik Wanderley..... | 266 |
| ▪ A Matemática como realização – Juvenal Caldeira Durães..... | 269 |
| ▪ A Matemática como inspiração – Rosa Terezinha Paixão Durães..... | 275 |
| ▪ Matemática, sensibilidade e sabedoria – Mariza e Edson Guimarães..... | 284 |
| ▪ Protagonismo: “Quem sabe faz a hora” – Ruth Tolentino..... | 299 |
| ▪ Aproximações com a Matemática – Dilma Silveira Mourão..... | 305 |
| ▪ “Con-vivendo” com a Matemática – Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro..... | 313 |
| ▪ Sobre “Ensinar Matemática” – João Barbosa..... | 319 |
| ▪ Fazendo a Diferença – Edson Crisóstomo dos Santos..... | 324 |
| ▪ Matemática como contingência de vida – Sebastião Alves de Souza..... | 336 |
| ▪ Aspirações e Matemática – Ronaldo Dias Ferreria..... | 347 |
| G – Quadro de Análise dos Planos de Curso..... | 351 |
| ANEXOS..... | 372 |
| 1 – Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Fundação Educacional Luiz de Paula..... | 373 |
| 2 – Ata de Constituição da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior..... | 378 |
| 3 – Parecer nº 2.705/74 – CFE: Reconhecimento do curso de Matemática e Parecer nº 521/76 – CFE: Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau..... | 380 |
| 4 – Parecer nº 45/68 do Conselho Estadual de Educação – Aprovado em 14/ 04/68..... | 381 |

| | |
|---|-----|
| 5 – Ofício nº 128/CDG – FUNM/80: Reformulação do Plano Curricular do curso de Matemática em 1980..... | 386 |
| 6 – Decreto nº 70. 359 de 04/04/72 – Autoriza o funcionamento do curso de Ciências do 1º Grau; Decreto nº 74.650 de 04/10/74 – Reconhecimento da FAFIL com os cursos de Ciências Sociais, Matemática e Filosofia; Decreto nº 77.506 de 27/04/76 – Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau..... | 388 |
| 7 – Cartas de Cessão..... | 389 |

O INÍCIO DE UMA HISTÓRIA



Só conhecemos o futuro através do passado nele projetado. Nesse sentido, a história é tudo que temos. Porém o passado, por sua vez, é algo que nunca poderemos possuir. Porque quando percebemos o que aconteceu, os fatos já estão inacessíveis para nós: não podemos revivê-los, recuperá-los, ou retornar no tempo como em um experimento de laboratório ou simulação de computador. Só podemos rerepresentá-los¹.

A história que será contada nas páginas deste trabalho é fruto de uma investigação sobre o processo de formação de professores de Matemática (1960 a 1990) na primeira instituição de ensino superior criada no norte de Minas Gerais.

No intuito de contextualizar o período que marca o início dessa história, apresentamos, a seguir, um panorama das cercanias de nosso tema de pesquisa – a formação de professores de Matemática – no qual registramos questões educacionais que emergiam no Brasil e em Minas Gerais, à época, abordando a criação da Universidade Norte de Minas (nos anos 1960) e sua transformação, em 1990, em Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Na constituição desse panorama, apresentam-se como protagonistas vozes dos sujeitos que vivenciaram o período, periódicos, legislação e outros documentos.

O momento histórico vivido no Brasil na década de 1960 caracterizava-se por grande conturbação. Emergiam questões ligadas tanto ao desenvolvimento socioeconômico – trabalho, mão de obra para a indústria, infraestrutura das cidades – quanto educacionais – acesso, democratização e expansão do ensino público (CUNHA; GÓES, 1999). Esse foi um período de reformas educacionais importantes, entre as quais podemos citar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentava a reforma do Ensino Superior.

¹ Gaddis, 2003, p. 17.

Nesse contexto, no estado de Minas Gerais, ocorria a busca por um processo de modernização econômica, política, educacional. Ressalte-se que, no campo educacional, as Instituições de Ensino Superior buscavam a federalização, tendo sido esta já concretizada em Juiz de Fora (Universidade Federal de Juiz de Fora, em 23/01/1960) e em Diamantina (Faculdade de Odontologia de Diamantina, em 17/12/1960). Em 1949, a Universidade de Minas Gerais (UMG) havia sido federalizada, mas foi somente em 1965 que passou a adotar a designação, que prevalece até hoje, de Universidade Federal de Minas Gerais (ABREU, 2006).

Por meio dos estudos de Ilva Ruas de Abreu (2006), podemos inferir que a criação de uma escola de nível superior no norte de Minas Gerais ocorreu de forma tardia em comparação com outras regiões do estado. A pesquisadora afirma que “a interiorização do ensino superior teve por finalidade formar pessoas tanto com potencial para estimular o desenvolvimento local quanto para desenvolver uma maturidade intelectual que as tornasse aptas a constituírem novas lideranças” (ABREU, 2006, p. 173). Nas palavras da Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão, encontramos eco para tal afirmativa quando a mesma destacou que

a importância da instalação da instituição para o desenvolvimento local, bem... Não era somente uma questão de demanda, creio que foi resultado da vontade de um grupo que saiu, estudou, que queria voltar e que começou a pensar... Por que não criar uma faculdade em Montes Claros, norte de Minas? Aí eles começaram a pensar... Vamos fazer uma faculdade de História, Geografia, Pedagogia, Letras... Temos os professores... Pessoas acostumadas com cursos... Então, penso que foi muito mais uma questão de vontade daquele grupo de criar uma escola superior e que coincidiu com o auxílio de pessoas empreendedoras como o Luiz de Paula, que era uma pessoa avançada para o seu tempo, tinha excelentes ideias... [...].

De acordo com o professor e pesquisador Alex Fabiano Corrêa Jardim (2002), até a década de 1960 a região norte de Minas Gerais apresentava carência de infraestrutura, um baixo índice de industrialização, com evidência de problemas sociais gerados por diferenças socioeconômicas, bem como um ensino precário reforçado por um elevado índice de analfabetismo e pela falta de professores habilitados. Uma outra característica educacional do período era a evasão escolar de jovens, desmotivados pela falta de opção de

cursos, ou então a migração daqueles com melhor condição financeira para outras regiões com possibilidades de continuação de sua formação. Tal situação é focalizada pela professora Baby Figueiredo ao afirmar que

[...] nas décadas de 60 e 70, Montes Claros pertencia a uma região cujo desenvolvimento era marcadamente agropecuário. Então, as oportunidades que as pessoas tinham de estudar, de fazer um curso superior eram mínimas. Só famílias que possuíam recursos e com pais esclarecidos permitiam que os filhos saíssem de lá para outros centros maiores que o seu. Um dos centros mais próximos era Belo Horizonte. Então, quando Isabel Rebello saiu para fazer o curso de História, três anos depois, Mary e eu, Florinda, Dalva saímos para fazer os cursos, também, de licenciatura, que não eram assim chamados, mas cursos de Filosofia, com especificidade em Letras, Pedagogia, História e Geografia, nós sentimos o peso da responsabilidade de sermos privilegiadas, e eu digo privilegiadas porque eram as mulheres que saíam para fazer os cursos de formação de professores, deixando para trás companheiras que sentiam a vontade, eram inteligentes, eram pesquisadoras, mas não tinham a oportunidade.

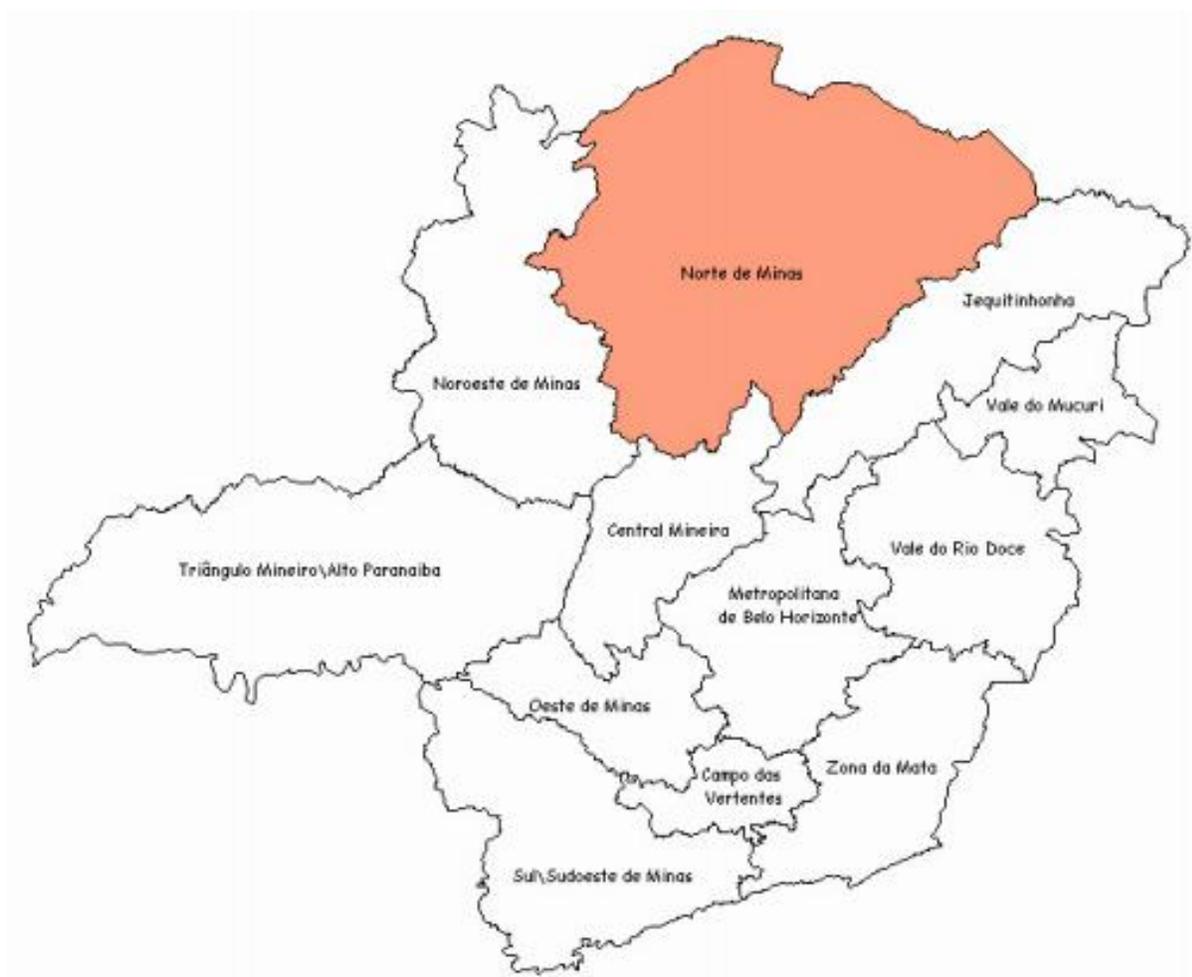
Considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos inferir que, de 1960 a 1990, Montes Claros experimentou um desenvolvimento acelerado de sua população urbana, fomentado por um processo de urbanização e industrialização iniciado na cidade, conforme podemos verificar na Tabela 1.

Tabela 1: Evolução da População em Montes Claros – 1960/1990

| ANO | POPULAÇÃO URBANA | POPULAÇÃO RURAL | TOTAL |
|------|------------------|-----------------|---------|
| 1960 | 43.097 | 59.020 | 102.117 |
| 1970 | 85.154 | 31.332 | 116.486 |
| 1980 | 155.483 | 22.075 | 177.558 |
| 1990 | 250.573 | 30.969 | 281.542 |

Fonte: BRASIL, 1960-1990. IBGE. Censos Demográficos – 1960 a 1990.

Apesar do processo de industrialização iniciado à época, foram tempos de dificuldades financeiras e estruturais. Paula (1973) argumenta que no sertão norte mineiro – em parte situado no Polígono das Secas² – que corresponde a um quinto do território do Estado de Minas (Mapa 1) – havia um total de cinquenta e sete instituições escolares de



nível médio – 91% de iniciativa particular e 9% públicas – para atender a quase um milhão de habitantes³ dessa porção regional.

² O Polígono das Secas é um território reconhecido pela legislação como sujeito a períodos críticos de prolongadas estiagens. Recentemente as Áreas Susceptíveis à Desertificação – SAD passaram a ser denominadas, por força de convenções internacionais (Convenção de Nairobi), de Semi-Árido Brasileiro. Compreende os estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e extremo norte de Minas Gerais e do Espírito Santo. Informação disponível em <http://www.codevasf.gov.br>.

³ Conforme dados do IBGE, em 1960 a população do norte de Minas contava com 804.903 habitantes. FONTE: MINAS GERAIS, Fundação João Pinheiro. Anuário Estatístico do Nordeste. FJP: Belo Horizonte, 1994.

Nas palavras do professor Edson Guimarães, as dificuldades para dar continuidade aos estudos na cidade de origem e/ou para custeá-los em outras cidades eram extremas.

Fiz as quatro primeiras séries em Porteirinha⁴. Depois, vim para Montes Claros para a criação do Colégio São José. Sou um dos fundadores do Colégio São José, em 1957. Isso aconteceu na época do primeiro centenário de Montes Claros⁵. Fiz um ano de admissão nessa época, que é o que nós chamamos hoje de 5ª série. Antigamente de 1ª a 4ª série era ginasial. Já o 2º grau, as três últimas séries do 2º grau fiz na Escola Normal, a antiga, próximo da Praça da Matriz. É, eu fiz uma parte do 2º grau... Fiz o 1º ano em Belo Horizonte, no Colégio Estadual de Belo Horizonte⁶. [...] Um ano depois, tive que retornar para Montes Claros por questões financeiras.

A professora Mariza Guimarães relata uma experiência semelhante:

Fiz o Ensino Médio em Belo Horizonte no Instituto de Educação de Minas Gerais. Naquela época, era um curso de formação de professores, voltado para dar aulas no primário. Foi um curso muito bom, porque o Instituto de Educação era muito concorrido. Era uma escola pública. Tirei bastante proveito do primeiro até o terceiro ano. Antes do Ensino Médio, tinha um curso que se chamava ginasial que eu fiz, também, por

⁴ Edson fala de sua cidade natal, Porteirinha, que dista 172 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

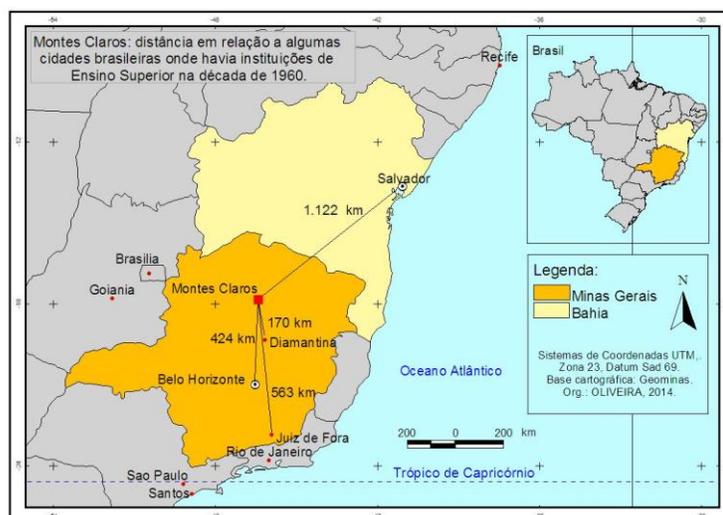
⁵ “Em 1857, a Vila Montes Claros de Formigas teria pouco mais de 2.000 habitantes, mas os políticos já pleiteavam a elevação à cidade, pois os melhoramentos existentes eram os mesmos de quase todos os municípios da Província. Assim, pela Lei 802 de 03 julho de 1857, a Vila passou a cidade - Cidade de Montes Claros, sem [de] formigas, que desagradava a todos os formiguenses. A partir dali seriam "montesclarenses" [grifos nossos]”. Fonte: PAULA, Hermes Augusto de. Montes Claros, sua história sua gente seus costumes. In: LEITE, Marta Verônica Vasconcelos. *Coleção Sesquicentenária*. Editora UNIMONTES, 2007.

⁶ “A história do Colégio Estadual iniciou-se no dia 05 de fevereiro de 1854, com a instalação do Liceu Mineiro em Ouro Preto, na Rua do Rosário. Foi o primeiro estabelecimento de ensino público criado em Minas Gerais. Em 1º de dezembro de 1890, o então Governador do Estado de Minas Gerais, Dr. Crispim Jacques Bias Fortes, assinou um Decreto suprimindo o antigo Liceu e criando um estabelecimento de instrução secundária, dividido em internato e externato. Em 1898, foi o externato do Ginásio Mineiro transferido de Ouro Preto para Belo Horizonte e, em março de 1943, foi autorizado a funcionar como Colégio, com a denominação de Colégio Estadual de Minas Gerais. Em fevereiro de 1954, foi celebrado pelo estabelecimento o centenário de sua fundação. Mas, em março de 1956, passou a funcionar no atual local, com as obras projetadas pelo arquiteto Oscar Niemayer. A partir de 1963, fundaram-se os Ginásios anexos da Serra, Gameleira, Sagrada Família, Santo Antônio, Lagoinha e Coração de Jesus. E daí vem a denominação de Colégio Estadual Central. Em janeiro de 1972, passou a denominar-se Colégio Estadual Governador Milton Campos”. FONTE: <http://www.colegioestadualcentral.com.br/> Acesso em: 29 out. 2013.

dois anos em Bocaiúva⁷, no Ginásio Senhor do Bonfim, e dois anos no Instituto, em Belo Horizonte. Depois disso, voltei para trabalhar em Bocaiúva [...].

Aproximadamente um mil e quinhentos estudantes que concluíam o nível médio de formação, nos anos 1960, eram compelidos a interromper ali seus estudos ou se mudar para outras regiões do Estado dotadas de escolas superiores. Dentre os que conseguiam concluir o nível superior de estudos, uma significativa parcela não retornava para seus municípios de origem: permaneciam nos grandes centros em busca de oportunidades de exercício profissional. Desse modo, estava constituído um círculo vicioso da educação no norte do estado, no qual poucos concluíam com êxito seu curso superior – “não havia escolas, porque não havia professores”. Fazia-se necessário “dotar a região de infraestrutura educacional que atendesse às suas necessidades e provocasse a *demarragem*, ou seja, o desenvolvimento, o avanço do processo universitário regional” (PAULA, 1973, p. 12, grifo nosso).

O Mapa 2 mostra as distâncias entre o município de Montes Claros e aqueles onde havia alguma instituição de ensino superior na década de 1960. Verifica-se que as distâncias inviabilizavam o deslocamento diário de possíveis estudantes, o que gerava a necessidade de residir no local de estudo.



Mapa 2: Montes Claros: distância em relação a algumas cidades brasileiras onde havia instituições de Ensino Superior na década de 1960. Fonte: Elaboração da autora.

⁷ Mariza é natural de Esmeraldas/MG e se refere à cidade em que residia, Bocaiúva, que dista 46 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

Em 1962, mediante a Lei Estadual 2.615, de 24/05/1962, é criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), com a finalidade de instituir e manter a Universidade Norte de Minas (DRUMOND, 1989). Inicialmente, havia a proposta de implantação de uma Escola de Agronomia e Veterinária e, ainda, de um Instituto Superior de Pesquisas da Região. Mesmo com a vocação agropecuária do norte do estado, tal iniciativa “não encontrou a proposição, a ressonância e a resposta no meio a que se destinava” (PAULA, 1973, p. 12). As Figuras 1 e 2 mostram fragmentos do jornal *O Jornal de Montes Claros* de 31 de julho de 1962, que noticiava a instalação da Universidade Norte de Minas e as reações da população/sociedade montesclarenses diante do fato.

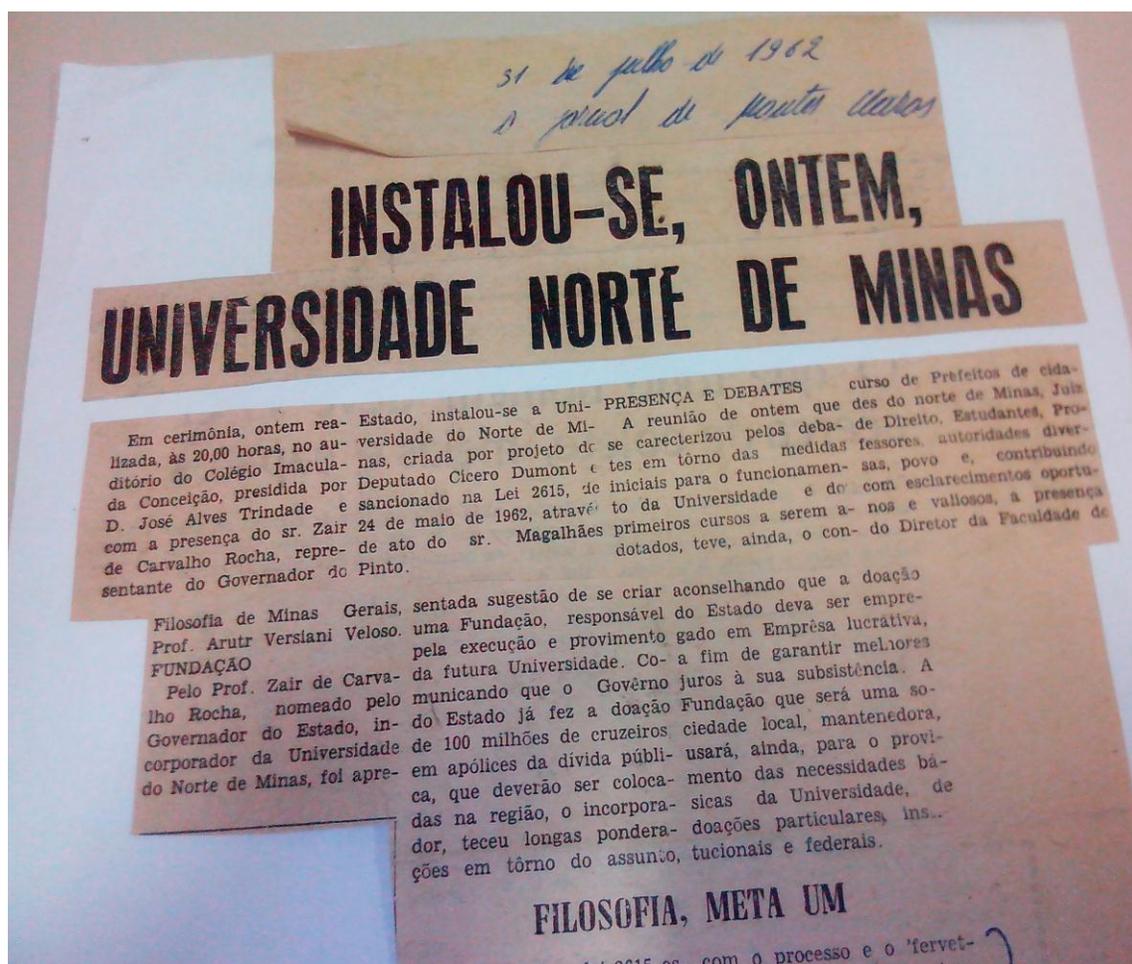


Figura 1: Fragmento de *O Jornal de Montes Claros*, 1962.

Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Rebelo de Paula. Fragmentos cedidos à autora por ocasião de uma entrevista.

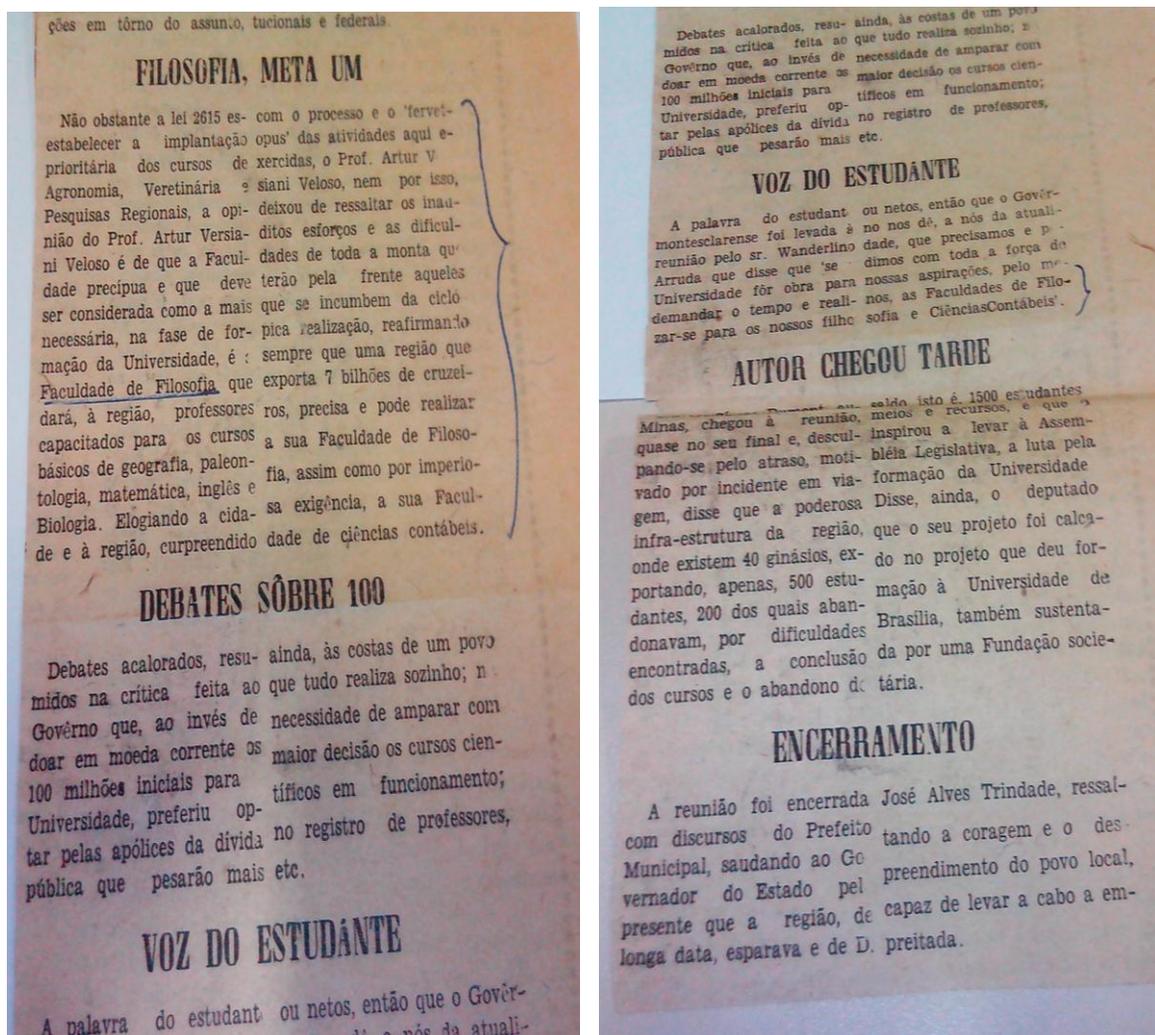


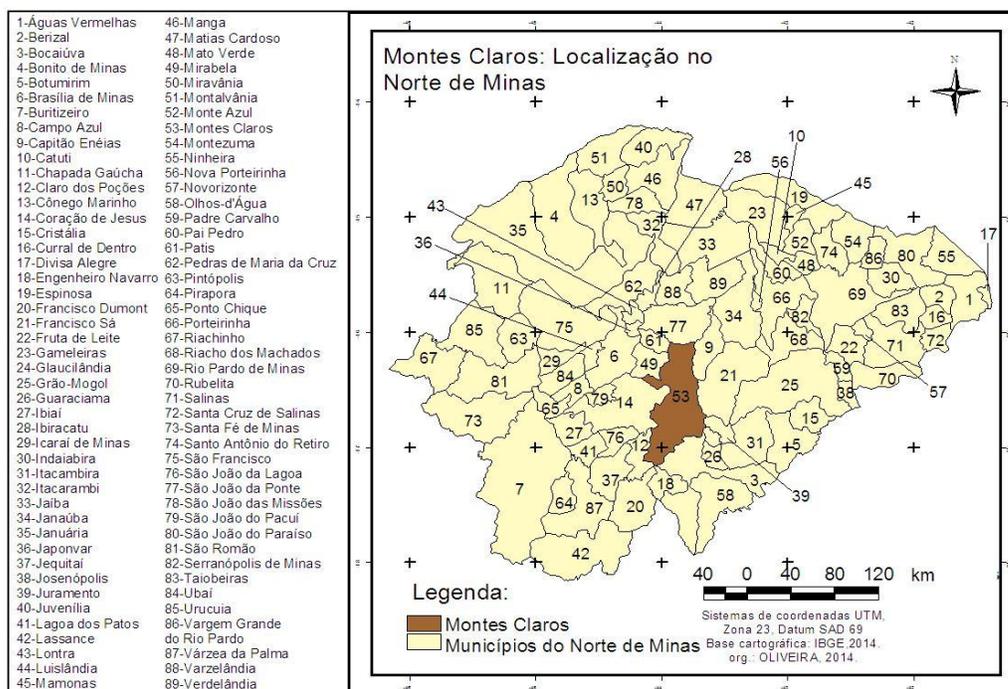
Figura 2: Fragmento de *O Jornal de Montes Claros*, 1962.

Fonte: Arquivo pessoal de Isabel Rebello de Paula. Fragmentos cedidos à autora por ocasião de uma entrevista.

No jornal, registra-se uma crítica dos montesclarenses: “o govêrno ao invés de doar em moeda corrente os 100 milhões iniciais para a Universidade, preferiu optar pelas apólices da dívida pública que pesarão mais ainda, às costas de um povo que tudo realiza sozinho [...]” (MONTES CLAROS, 1962). O jornal ainda traz o registro da voz do Sr. Wanderlino Arruda, salientando que “se a universidade for obra para demandar o tempo e realizar-se para os nossos filhos ou netos, então que o govêrno nos dê, a nós da atualidade, que precisamos e pedimos com toda a força de nossas aspirações, pelo menos, as Faculdades de Filosofia e Ciências Contábeis” (MONTES CLAROS, 1962).

Em 1965, “[...] a FUNM ganhou individualidade e força. Ela nasceu, legitimamente, no velho sobrado, pois naquele local se unificaram e fortaleceram os corpos docente e discente do ensino superior que estava se implantando no sertão de Minas Gerais” (MAURÍCIO, 1987, p. 136). Esse trecho assinala a instalação, no sobrado – situado à rua Coronel Celestino, 75, Centro – da Reitoria e das duas primeiras unidades da FUNM: a Faculdade de Direito (FADIR), que funcionava no Instituto Norte Mineiro de Educação, e a Faculdade de Filosofia (FAFIL), que funcionava no Colégio Imaculada Conceição (subsidiada pela Fundação Educacional Luiz de Paula – FELP até 1966, passando então a integrar a FUNM). No Anexo 1, apresentamos na íntegra a Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Fundação Educacional Luiz de Paula, com data de seis de agosto de 1965, na qual foi deliberada a transferência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas para a Fundação Universidade Norte de Minas (FUNM).

Podemos, ainda, observar (Mapa 3) que a localização da FUNM no município de Montes Claros poderia beneficiar estudantes oriundos de toda a região do norte de Minas.



Mapa 3: Montes Claros: localização no Norte de Minas e municípios do entorno.
 Fonte: Elaboração da Autora.

Em 1964, foram instalados os primeiros cursos da FAFIL (Letras, Pedagogia, Geografia e História). A estes foram somados, em 1968, os cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia.

Em 21 de setembro de 1989, passados 27 anos da criação da FUNM, foi promulgado o texto constitucional do Estado de Minas Gerais que criou a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. A criação da UNIMONTES está registrada no parágrafo terceiro do artigo 82 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Fica transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros, a atual Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (MINAS GERAIS, 1989)”.

À época, a instituição contava com cinco faculdades e 13 cursos⁸, tendo formado cerca de 7 mil profissionais para o Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha (DRUMOND, 1989). Contudo, a efetiva integração da UNIMONTES (instituída por meio do Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990) como ente público (autarquia) ocorreu em 01/08/1990, quando os servidores da extinta FUNM foram incorporados ao quadro de pessoal do Estado. Seu primeiro estatuto foi aprovado por meio do Decreto Estadual nº 31.340, de 24/09/1990⁹.

Tomando como período a década de 1960, marco da criação da FUNM, até a década de 1990, marco de criação da UNIMONTES, temos, como proposta neste trabalho, “presentificar ausências, ou seja, revisitar o passado a partir do presente”¹⁰ no tocante à

⁸ Faculdade de Direito (FADIR) – Curso: Direito. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) – Cursos: Letras, Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Ciências Sociais e Filosofia. Faculdade de Medicina (FAMED) – Curso: Medicina. Faculdade de Administração e Finanças (FADEC) – Cursos: Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Faculdade de Educação Artística (FACEART) – Curso: Educação Artística.

⁹ Informação disponível em <http://www.unimontes.br>. Acesso em: 22 mai. 2012.

¹⁰ Ao ser perguntado sobre o que pretende ao estudar História da Educação Matemática, Garnica (2010, p. 557 e 558) responde que “minha intenção é agir como um arqueólogo de Pompéia, cuja prática com as múmias do Vesúvio é uma metáfora dessa proposta historiográfica que defendo: uma das funções que proponho à História da Educação Matemática é de presentificar ausências. Tal presentificação se faz arbitrando origens e lançando mão de várias fontes, de diversas naturezas, visando à constituição de narrativas que possam dar conta de conhecer práticas por nós desconhecidas, estratégias de formação esquecidas, políticas educacionais cuja existência foi negligenciada; aspectos da ausência que se vivificados (tornados conhecimentos, lembrança e apelo à atenção e à ação) – presentificados – poderiam nos ajudar a redimensionar práticas atuais e gerar interferências significativas?” Garnica crê que sim. Ele explica sobre a arqueologia de Pompéia que “o único registro escrito sobre a destruição de Pompéia e Herculano – cidades italianas da região da Campânia –

formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior do norte do estado de Minas Gerais, por meio da (re) construção das narrativas desse processo de formação; do perfil dos docentes; dos conteúdos ministrados; das práticas aplicadas; bem como das motivações políticas e sociais que concorreram para a criação e desenvolvimento do curso de Matemática na FAFIL/FUNM e sua permanência na UNIMONTES. Tais narrativas representam possibilidades de compreensão das condições em que ocorreu essa formação.

Cabe-nos destacar que a pesquisa aqui relatada é parte de um projeto de maior amplitude, acerca da “Formação de Professores de Matemática”, do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM¹¹, que objetiva “mapear¹²” as práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Identificamos trabalhos concluídos, dessa natureza, realizados nos Estados de Goiás¹³, Maranhão¹⁴, Paraíba¹⁵, Paraná¹⁶, Santa Catarina¹⁷, São Paulo¹⁸, Tocantins¹⁹ – todos ligados ao grupo mencionado.

pela erupção do Vesúvio no ano 79 d.C. é de Plínio, o Jovem”. O autor continua sua explicação referindo-se a Plínio, o Jovem no trecho transcrito a seguir. “Seus escritos dão conta da dimensão da tragédia observada desde Roma, a 200 km daquela região. As altíssimas temperaturas, as enormes pedras expelidas da cratera do vulcão e os gases letais dizimaram em poucas horas tudo o que havia nas imediações, cobrindo cidades e campos com uma espessa camada de cinzas que se solidificaram com a ação das chuvas e do tempo, preservando intactos utensílios, construções e corpos. As escavações em Herculano e Pompéia começaram em meados do século XVIII criando um protocolo arqueológico para recuperação de esqueletos. Durante a erupção, os cadáveres soterrados na cidade ficaram sob uma camada úmida de cinzas, moldadas perfeitamente ao formato dos corpos. Com o processo de decomposição restaram moldes ocultos, detectados nas escavações pelo surgimento repentino de um vácuo em meio ao extrato sólido. Tais cavidades – uma ausência que indicava a existência prévia de corpos – eram preenchidas com gesso líquido, material que reconstituía os corpos extintos.”

¹¹ Grupo de História Oral e Educação Matemática www.ghoem.com. Acesso em: 22 mai. 2012.

¹² Conforme Garnica (2010, p. 559) “esboçar um ‘mapeamento’ – termo inspirado nos fazeres cartográficos – é elaborar, em configuração aberta, um registro das condições em que ocorreu/ocorre a formação e atuação de professores de Matemática, dos modos com que se deu/dá a atuação desses professores, do modo como se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertiam/subvertem as legislações vigentes”.

¹³ Trabalho de Mestrado – Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás – de Fernando Guedes Cury (2007) do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro/SP (PPGEM-RC).

¹⁴ Trabalho de Doutorado – Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível – de Déa Nunes Fernandes (2011) do PPGEM-RC.

¹⁵ Trabalho de Doutorado – Sobre formação e prática de professores de Matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB) – de Marta Maurício Macena (2013) do PPGEM-RC.

¹⁶ Trabalho de Mestrado – As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?) – de Marisa Rezende Bernardes (2003) do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência – Bauru/SP (PPGEC – Ba). Trabalho de Mestrado – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática - NEDEM - “Não é difícil ensinar Matemática” – de Helenice Fernandes Seara (2005) defendido na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Nossa questão central de pesquisa é: “Como se deu o processo de formação de professores de matemática na primeira instituição de ensino superior na região de Montes Claros, norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990”?

Sobre a questão da formação dos professores, Tardif (2002) afirma que deve ser construída uma epistemologia da prática profissional, a partir do estudo do conjunto de saberes experienciados, construídos, modelados e incorporados pelos professores em seu cotidiano no processo de trabalho docente. Desse modo, o exercício profissional não será somente a simples aplicação dos conhecimentos estudados na academia. O autor registra sua crítica às pesquisas em ciências da educação, argumentando que os pesquisadores investigam e/ou prescrevem o que os professores deveriam ser, fazer e saber, esquecendo-se ou não importando-se em pesquisar, analisar e discutir o que os professores são, fazem e sabem.

Nosso objetivo geral constituiu-se em investigar o processo de formação de professores de Matemática, na primeira instituição de ensino superior, na região de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990. A fim de alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: identificar fatores da época, da cidade, da política, que trouxeram implicações para a formação de professores de Matemática no período de 1960 a 1990 na região de Montes Claros; compreender que fundamentos teóricos e metodológicos norteavam a formação de professores no período; identificar a bibliografia utilizada pelos professores de Matemática em formação; identificar dificuldades e/ou facilidades encontradas no processo de formação de professores de

¹⁷ Trabalho de Doutorado – A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau – de Rosinéte Gaertner (2004) do PPGEM-RC. Trabalho de Doutorado (em andamento) – Aspectos das Concepções sobre Ensino e Aprendizagem de Matemática e das Práticas dos Professores dos Anos Iniciais tendo como Cenário as Experiências de Professores que participam das Feiras Catarinenses de Viviane Clotilde da Silva do PPGECC – Ba.

¹⁸ Trabalhos de: Mestrado – Três Décadas de Educação Matemática: Um Estudo de Caso da Baixada Santista no período de 1953-1980 – de Gilda Lúcia Delgado de Souza (1998) do PPGEM-RC; de Mestrado – Educação Matemática e Nova Alta Paulista: Orientação para Tecer Paisagens – de Ivani Pereira Galetti (2004) do PPGEM-RC; de Doutorado – Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção – de Ivete Maria Baraldi (2003) do PPGEM-RC; de Mestrado – Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade – de Maria Ednéia Martins-Salandim (2007) do PPGEM-RC; de Doutorado – A Interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo: exame da década de 1960 – de Maria Ednéia Martins-Salandim (2012) do PPGEM-RC; de Doutorado – Centro de Educação Matemática: Fragmentos de Identidade – de Heloísa da Silva (2006) do PPGEM-RC.

¹⁹ Trabalho de Doutorado – Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins – de Fernando Guedes Cury (2011) do PPGEM-RC.

Matemática de Montes Claros no período de 1960 a 1990; verificar como os documentos oficiais e a legislação da época previam/amparavam o processo de formação; participar do projeto de mapeamento da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil conduzido pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

As fontes mobilizadas em nossa investigação são de natureza diversificada. Entre elas estão: documentos da Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH) e da Secretaria Geral da UNIMONTES; propostas pedagógicas e programas das disciplinas do curso de Matemática no período em foco; periódicos editados pela FAFIL e pela FUNM; jornais e legislação educacional da época; documentos produzidos por professores do curso tais como diários de classe e planos de curso; acervo bibliográfico vinculado ao curso.

No entanto, uma fonte central em nossa investigação é constituída pelos depoimentos de sujeitos vinculados ao curso de Matemática da UNIMONTES no período alvo da pesquisa. Para tanto, prestigiamos, em nosso trabalho, a metodologia da História Oral. Realizamos entrevistas com ex-alunos, ex-professores e atuais.

Organizamos nossa tese com a seguinte estrutura: a **introdução**, apresentada acima, que denominamos “O início de uma história”, na qual fazemos uma entrada na década de 1960, buscando caracterizar o momento educacional vivido no Brasil, em Minas Gerais e, em especial, no norte de Minas – cenário de nossa pesquisa. No **primeiro** capítulo, “Inquietações e escolhas”, apresentamos o lugar de onde falamos, ou seja, nossa trajetória como pesquisadora, nossa questão de pesquisa e alguns dos motivos que nos guiaram/inquietaram para a realização da mesma. Nele, ainda discorremos sobre os campos da História, História da Educação e História da Educação Matemática. No **segundo** capítulo, “Caminhos para a re(construção) de muitas histórias”, apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicas e as fontes utilizadas na pesquisa. No **terceiro** capítulo, “Mapeando um cenário: contando histórias da primeira instituição de ensino superior do norte de Minas Gerais”, contextualizamos a educação superior antes da e na década de 1960. Também fazemos uma apresentação de nosso cenário de pesquisa – a cidade de Montes Claros – e do nascimento de uma escola superior nessa cidade na década de 1960. Tratamos ainda da transição da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) para

a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). No **quarto** capítulo, “Histórias de um curso e da formação de professores de Matemática”, intencionamos contar e analisar, a partir da interpretação de fontes orais e de documentos escritos, as histórias do curso de Matemática da FAFIL/UNIMONTES e do processo de formação de professores de Matemática egressos do mesmo. No **quinto** capítulo, “Saberes e fazeres de um curso: elementos para uma reflexão sobre o professor que se queria formar”, apresentamos nossa visão acerca dessa formação mediante a análise de elementos da cultura acadêmica.

Finalizando, o capítulo denominado “À guisa de conclusão: reflexões sobre as muitas histórias”, traz nossa análise final sobre a formação de professores de Matemática na primeira instituição superior do Norte de Minas Gerais.

Após, são listadas as fontes mobilizadas para a investigação e as referências utilizadas. Nos apêndices apresentamos os documentos elaborados por nós como recursos auxiliares para a pesquisa. Os anexos contêm cópias de documentos institucionais, pareceres, ofícios, decretos e as cartas de cessão de direitos por nossos colaboradores que autorizam o uso de suas entrevistas gravadas, bem como do material escrito produzido a partir desses registros.

Queremos salientar que, no Apêndice F, denominado “Páginas de vidas: tessituras de memórias”, apresentamos, na íntegra, as quinze textualizações das dezesseis entrevistas realizadas (uma delas realizada simultaneamente com duas pessoas).

Nas próximas páginas, usamos a primeira pessoa do singular em referência ao nosso percurso até o ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. A primeira pessoa do plural²⁰ será usada em relação ao trabalho realizado no doutorado nesse Programa, reunindo, em princípio, minha orientadora e eu, mas estendendo-se de modo a caracterizar um esforço coletivo, resultante de um pacto que inclui, também, outros interlocutores, tais como grupo de pesquisa, membros da banca do Exame de Qualificação e a literatura que mobilizamos.



²⁰ Cf. Eco, 2010.

CAPÍTULO 1

INQUIETAÇÕES E ESCOLHAS



Estudar história requer o conhecimento prévio de que com esse estudo se almeja algo impossível e importantíssimo. Estudar história significa entregar-se ao caos, conservando a crença na ordem e no sentido. É uma tarefa muito séria..., talvez mesmo trágica²¹.

Em nossa pesquisa de doutorado, lançamo-nos a investigar a formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior do norte de Minas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

Neste capítulo, inicialmente, descrevo e reflito sobre a trajetória que levou à pesquisa relatada nesta tese, apresentando a seguir, sua questão norteadora. Num terceiro tópico, discorreremos sobre História, História da Educação e História da Educação Matemática.

1.1 O lugar de onde falamos

É necessário destacar, na trama deste trabalho, nosso “lugar”, o qual está articulado “com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” conforme salienta Certeau (1992, p.66). Essa articulação implica um meio de elaboração submetido a “imposições”, ligado a “privilégios”, enraizado em “particularidades”, aspectos que consideramos a seguir.

Nasci em Montes Claros e ali cresci... Concluí, em 1988, o curso de Magistério na Escola Normal, então denominada Escola Estadual Prof. Plínio Ribeiro. Iniciei minha carreira profissional aos 16 anos (mais precisamente em 1987, um ano antes de me formar) como professora da Educação Infantil em uma instituição privada. Em 1989, fui aprovada

²¹ Hesse (2008).

para o cargo de professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em concurso público promovido pela Rede Municipal de Montes Claros, tendo trabalhado nessa função até 1997, conjugando-a com atividades como docente da rede privada de ensino da cidade (em Colégio conveniado com a Rede Pitágoras). Nessa época, na rede privada, trabalhei exclusivamente com as disciplinas Matemática e Ciências Naturais. Nós, docentes, estudávamos muito; todas as quintas-feiras, tínhamos um “Ciclo de Estudos”, ora sobre temas gerais, como avaliação, disciplina, teorias do conhecimento, ora sobre temas específicos da Matemática e/ou Ciências Naturais.

Nesse ínterim, fui aprovada no Processo Seletivo/Vestibular de História, tendo feito o curso de 1989 a 1992. Trabalhei como professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental em 1993. Em fins de 1992, prestei outro vestibular, dessa vez para o curso de Pedagogia, no qual me graduei em 1996.

O foco de meus estudos sempre esteve voltado para a Matemática. Ainda nos tempos em que atuei como docente na escola particular (1994 a 1997), ministrei cursos, realizei oficinas, participei da elaboração de material didático para professores dos anos iniciais, atividades que me renderam um convite da Editora Dimensão, de Belo Horizonte, para escrever um livro de Matemática para crianças em fase de alfabetização. Esse último projeto foi concluído em 1998 com a edição do livro²², que, à época, foi classificado entre os quatro melhores de Minas pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), um programa do Governo Federal que fazia a avaliação e distribuição de livros didáticos para estudantes de todo o território nacional.

De 1998 a 2007, não mais ministrando aulas em escolas públicas e particulares, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (SME) em várias funções de coordenação pedagógica: Ciclo Intermediário (cujo público alvo eram os professores que atuavam com crianças de 9 a 12 anos); Programa Escola Campeã; Divisão de Ensino Fundamental. Em 2005, fui aprovada em outro concurso público, desta vez para o Cargo de Supervisor Educacional da SME, atuando na inspeção escolar de 2005 a 2007.

²² CASTRO, Shirley Patrícia Nogueira. *Viva a Matemática: ensino fundamental* – 1ª série. Belo Horizonte: Editora Expressão, 1998. 242 p.: il. ISBN: 858686608.

Em 2000, ingressei como docente no Ensino Superior, vinculada ao Instituto Superior de Educação (ISE) da UNIMONTES, ministrando aulas de Fundamentos e Metodologia da Matemática em polos que ofereciam o Curso Normal Superior. Concomitantemente, coordenei o Curso de Pedagogia na cidade de Janaúba (2001) e atuei como professora de Prática da Matemática (2003 a 2006) no Curso Normal Superior das Faculdades Integradas Pitágoras – FIP/MOC.

Em 2007, quando fui aprovada na seleção para o Mestrado em Desenvolvimento Social do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS) da UNIMONTES, afastei-me da Secretaria Municipal de Educação. Já havia, então, deixado a FIP/MOC, mas continuei com as aulas na UNIMONTES. Também nesse ano, mediante efetivação dos profissionais da Educação da Rede Estadual – Educação Básica e Educação Superior –, pedi exoneração de meu cargo de professora da Educação Básica e tornei-me “efetivada²³” na UNIMONTES.

A pesquisa que empreendi no Mestrado, denominada “Fazendo a Feira: Estudo das artes de dizer, nutrir e fazer etnomatemático²⁴ de feirantes e fregueses da Feira Livre do Bairro Major Prates em Montes Claros – MG”, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Renato Theóphilo, constituiu-se em mais uma oportunidade de debruçar-me sobre estudos em Educação Matemática. No período da pesquisa (2007 a 2009), estive vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática (GEPEm), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo (FEUSP), coordenado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Domite.

Levando em consideração minha trajetória e minha formação como docente tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, tive como objetivo, no Doutorado, dedicar-me a outra investigação em Educação Matemática, campo em que têm se inserido meus afazeres, minhas indagações e curiosidades.

²³ Designação atribuída aos profissionais efetivados pela Lei Complementar, nº 100/2007, de 06 de novembro de 2007.

²⁴ Modo peculiar de medir, calcular, estimar, arredondar, que possibilita aos feirantes a resolução de seus próprios problemas ao “fazer a feira” (ALMEIDA, 2009).

No trabalho de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes, docente da UFMG que tem realizado pesquisas no campo da História da Educação Matemática e, mais recentemente, como membro do GHOEM, tem se dedicado a orientar investigações que prestigiam, em seu percurso metodológico, a História Oral, minha intenção é contribuir para a compreensão da formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros, no período de 1960 a 1990, encarando a história como uma operação que relaciona um *lugar*, *procedimentos* de análise e a construção de um *texto*, admitindo que ela é componente da realidade, enquanto atividade humana, enquanto *prática* (CERTEAU, 1982, p.66).

Portanto, nossa escrita será permeada pela articulação de nosso lugar profissional, acadêmico, socioeconômico, político e cultural, e delineada pelo conjunto de interesses constitutivos de nossa formação focalizados nas páginas anteriores.

Meu interesse pelo tema deste trabalho deve-se ao fato de que, como professora universitária e pesquisadora da atuação e formação dos docentes que lecionam Matemática, identifiquei possibilidades e entraves nesse processo de formação, os quais, a partir de um estudo acurado, tive o intuito de compreender melhor. A escolha do município de Montes Claros, situado na região norte de Minas Gerais, liga-se ao fato de eu ter ali nascido e construído minha identidade pessoal e profissional, atuando, desde a década de 1980, na Educação Básica (como professora e supervisora educacional) e, no presente momento, na Educação Superior (como professora e pesquisadora).

Assim, um de nossos propósitos foi dialogar com sujeitos que fizeram e fazem parte da trama histórica da formação de professores de Matemática em Montes Claros, na instituição que veio a ser a UNIMONTES. Buscamos, ainda, analisar documentos coletados durante a investigação, a fim de identificar as concepções e estratégias presentes nesse contexto em relação à formação de professores.

Nos diálogos empreendidos com os colaboradores de nossa investigação, consideramos fundamental analisar suas experiências, tendo em vista que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002).

De acordo com Larrosa (2005), a experiência não deve ser entendida como um modo inferior de conhecimento ou apenas como um ponto de partida para um conhecimento ou como um empecilho para um “conhecimento verdadeiro”. Há que se separar a palavra experiência de sua conotação empírica, ou seja, distingui-la de “experimento”. Também é necessário negar à experiência qualquer pretensão de autoridade ou dogmatismo e, ainda, distingui-la de prática, pensando-a, conforme Larrosa (2005, p. 4), “não a partir da ação, mas da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão”. Portanto, é importante evitar a tentação de fazer da experiência um conceito e somente tomá-la como “um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência além de sua própria existência – corporal, finita, encarnada no tempo e no espaço – com outros” (idem).

As vozes²⁵ que reconstituíram as experiências vividas e que nos forneceram indícios²⁶ para o delineamento das concepções e práticas acerca da formação de professores à época são as das professoras fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), do primeiro professor de Matemática do curso, e de alguns daqueles que foram alunos e, posteriormente, atuaram como docentes do curso de Matemática por ocasião de sua implantação e continuidade no período compreendido entre 1960 e 1990. Desses colaboradores daremos detalhes mais adiante.

²⁵ Conforme Alves-Mazzotti (2003, p. 37) “dar voz” aos sujeitos que foram de alguma forma silenciados é de pouca valia se não tentarmos, por exemplo, compreender como e porque essas vozes foram silenciadas. A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento – nossa proposta de trabalho.

²⁶ Carlo Ginzburg (1986) chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas Ciências Humanas já no final do século XIX, sem que, no entanto, se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma coerente com esses pressupostos. Ginzburg se propõe discutir exatamente esse paradigma, que chama de “indiciário”, assumindo como pressuposto que, dado que a realidade é opaca, deve-se contar com dados privilegiados – sinais, indícios – para decifrá-la, para descobrir regularidades que subjazem aos fenômenos superficiais.

1.2 Questão de pesquisa e justificativa

Nossa questão central de pesquisa é: Como se deu o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior do norte do estado de Minas Gerais no período de 1960 a 1990?

Justificamos a importância dessa questão considerando, primeiramente, que, não há, até o momento, trabalhos acadêmicos sobre a história da formação de professores de Matemática na região de Montes Claros – norte de Minas Gerais.

Esclarecemos que, por meio de levantamento bibliográfico, identificamos no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e, também, no banco de dados da Biblioteca Central da UNIMONTES, trabalhos que discutem a questão do ensino superior em Minas Gerais e no norte de Minas, abordando a criação da FUNM²⁷. Encontramos, também, um artigo²⁸ que trata da primeira licenciatura em Matemática do Estado, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais, mas não focaliza a formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior do norte de Minas Gerais.

Como já foi dito, nosso trabalho integra o projeto de amplo espectro de mapeamento da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil em desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM. Também já foi comentado que diversas investigações foram concluídas e outras estão em andamento nesse grupo, focalizando várias regiões brasileiras. Uma primeira forma de justificar nossa proposta de pesquisa reside, então, na possibilidade de contribuir para esse mapeamento abordando o estado de Minas Gerais, até agora não contemplado no projeto. É

²⁷ Trabalhos de: Doutorado – *A influência das lideranças políticas no processo de criação das instituições federais de ensino superior de Minas Gerais* de Ilva Ruas Abreu (2006), da FAFICH/UFMG; Mestrado – *A criação da universidade do Estado de Minas Gerais pela IV Assembleia Constituinte Mineira de 1988/89* de Alexandre Borges Miranda (1998), FaE/UFMG; *Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: discursos produzidos em prol do desenvolvimento regional por ocasião da implantação da Fundação Universidade Norte-Mineira - FUNM, na década de 1960, na cidade de Montes Claros – MG* de César Rota Júnior (2010), do PPGDS/UNIMONTES; *Ensino Superior Brasileiro: expansão e transformação a partir dos anos 1990*, de Christine Veloso Barbosa Araújo (2014), do PPGDS/UNIMONTES.

²⁸ Trata-se do artigo de Ana Cristina Ferreira, intitulado *A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a Primeira Licenciatura em Matemática do Estado*, que compõe o livro *Histórias de Formação de Professores que ensinaram Matemática no Brasil*, da Editora Ílion, publicado em 2012.

importante ressaltar que essa primeira incursão pelo território mineiro se refere à sua região norte, onde, embora a primeira instituição universitária tenha sido implementada somente em 1963, apenas cinco anos depois, em 1968, nela já se estabelecia um curso superior destinado a formar professores de Matemática. O período de instalação desse curso coincide com aquele em que se dá a interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo, com o surgimento de vários desses cursos em instituições públicas e privadas (MARTINS-SALANDIM, 2012). De maneira mais geral, é também o momento em que se conjugam condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil. Como afirma Luiz Antônio Cunha (2007b), tais mudanças se tornaram possíveis por meio da repressão político-ideológica dos governos militares no país. Trata-se, concomitantemente, de um período de expansão da rede escolar brasileira, o que implicou a necessidade de habilitar um número maior de professores para atender a essa expansão.

Estudar a formação de professores de Matemática na região de Montes Claros, no período 1960-1990, envolve, portanto, tentar compreender de que maneira se realizou esse processo de crescimento da oferta da educação em um lugar específico do interior de Minas Gerais, situado a uma distância considerável (cerca de 430 km) da capital do estado.

Envolve, ainda, trabalhar na direção de ultrapassar, como se tem verificado nas pesquisas do GHOEM, as perspectivas mais comuns da historiografia concernente à formação dos professores de Matemática no Brasil, que tomam como lócus privilegiado alguns centros urbanos e a constituição da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal na década de 1930 como vetores que direcionam o desenvolvimento de todas as instituições formadoras desde então (GARNICA, 2010).

Nessa perspectiva, faremos uma entrada no período que se estende da década de 1960 até o final da década de 1980, para abordar a implantação do primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática na FAFIL, instalado na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais, e procurar compreender como ocorreu o processo, a dinâmica da formação de professores de Matemática. Algumas indagações compuseram, inicialmente, nossa proposta de pesquisa. O que se caracteriza como determinante para a implantação de um curso de Licenciatura em Matemática? Em que condições esses cursos foram implantados? Quem eram seus professores? Qual a sua formação? Como atuavam esses

professores? Quais práticas compunham o ensino de Matemática da década de 1960 até o fim da década de 1980? Que modelo de formação de professores de Matemática essa instituição defendia? Em que condições ocorreu essa formação? Houve mudanças? O que se manteve no curso de Matemática de sua implantação (anos 1960) até a época da estadualização da instituição que o agregava (final dos anos 1980)?

Consideramos que a abordagem histórica é significativa para a compreensão sobre os processos de formação de professores de Matemática, haja vista que ela pode contribuir para o aprimoramento das práticas; para o compartilhamento de experiências; para campos de reflexão. Nesse sentido, Garnica (2004, p.153) afirma que conhecer o passado da formação de professores “[...] ou as várias versões que constituem “o” passado [...] é uma das condições *sine qua non* para que possamos construir possibilidades de análise quanto ao que se transforma e ao que permanece, sem o que estaríamos continuamente a reinventar a roda”. A reconstituição dos cenários de formação de professores é essencial para presentificar ausências; identificar em que medida os saberes dos primeiros professores do curso que estudamos contribuíram para a formação de outros professores de Matemática; compreender as dificuldades e/ou facilidades encontradas nesse processo, dentre outros aspectos.

Temos a clareza de que o fazer historiográfico é marcado por continuidades e descontinuidades, e o lugar da construção histórica, conforme Benjamin (1993, p. 229), “não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”, de divergências e convergências, de transformações e permanências, do ser sujeito individual e coletivo, quebrando linearidades, compartimentalizações, hierarquizações dos saberes em diferentes tempos e lugares.

1.3 História, História da Educação e História da Educação Matemática

Num exercício inicial de compreensão do verbete “história”²⁹, mobilizamos a partir do dicionário Houaiss, os significados que a caracterizam como uma narração do que acontece no tempo, articulada à vida, ao tempo e ao ambiente de determinados sujeitos e como um estudo que se relaciona a um determinado período.

Em Abbagnano (2007)³⁰, encontramos uma conceituação que enfatiza que o termo história significa pesquisa, informação ou narração dos fatos humanos, e que constitui-se tanto como o conhecimento desses fatos quanto como uma ciência que regula esse conhecimento.

As breves referências anteriores já nos permitem concluir que a produção do conhecimento histórico implica métodos e teorias que lhe dão sustentação. Passaremos, então, a comentar sucintamente algumas concepções de história que nos auxiliaram na concepção e fundamentação de nossa investigação sobre a formação de professores de Matemática no norte de Minas Gerais (1960-1990), na instituição de ensino superior que é hoje a UNIMONTES.

Conforme Bittencourt (2004), a partir do século XIX, a história constituiu-se em disciplina científica. Leopold Ranke (1795-1886), considerado um dos fundadores do cientificismo, formulou uma teoria que tinha como objetivo apresentar os fatos históricos tal qual se passaram realmente. Para isso, adotou como metodologia o “Positivismo”, que tinha como princípio a objetividade e a neutralidade. A autora (2004, p. 140) registra que os fundamentos teóricos de Ranke estavam estruturados “nos pressupostos da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser ‘história

²⁹ Cf. Houaiss (2001, p. 826), “desenvolvimento da vida da humanidade: a lição da história. Narração do que acontece no tempo; reprodução do passado: os povos primitivos têm seu lugar na história. Estudo relativo a determinado período: a história do Império no Brasil. Narração de um fato, de um acontecimento: a história de uma batalha. Estudo da origem e desenvolvimento de uma arte ou ciência: a história do teatro. Narração relacionada com a vida, o tempo e o ambiente próprio de um indivíduo: a história de Machado de Assis [...]”.

³⁰ Cf. Abbagnano (2007, p. 502), “esse termo, que em geral significa pesquisa, informação ou narração e que já em grego era usado para indicar a resenha ou a narração dos fatos humanos, apresenta hoje uma ambigüidade (sic) fundamental: significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (historia rerum gestarum) e, por outro, os próprios fatos ou um conjunto ou a totalidade deles (resgestaé). Essa ambigüidade está presente em todas as atuais línguas cultas [...]”.

verdadeira””. A postura objetiva e neutra requerida dos historiadores “modernos” exigia um compromisso metódico no trato dos documentos e um rigor teórico e metodológico que afastou a historiografia de fontes como a pintura, a literatura, a oralidade.

Contudo, na primeira metade do século XX, surgiu a *École des Annales* (Escola dos Annales), que realizou um esforço de aproximação da história às outras ciências humanas e de superação da história positivista. Essa escola estava ligada à revista *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations* (Annales: economia, sociedade, civilização), numa época de exaltação da “escola metódica”, que enfatizava o acontecimento, a dimensão política da vida por meio de uma História Política à qual foram atribuídos vários adjetivos: elitista, anedótica, individualista, factual.

Para Peter Burke (1992, p. 12), “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, (*inserida num tempo curto*), enquanto a nova história, (*de longa duração*), está mais preocupada com a análise das estruturas”, ou seja, uma história “nova” que estuda estruturas particulares e não épocas (grifos nossos).

A partir de 1972, acontece um alargamento das fronteiras da História, permitindo, conforme Burke (1997, p. 79), “[...] a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo, do odor. Outros solaparam o projeto pelo retorno à história política e a dos eventos. Alguns continuaram a praticar a história quantitativa, outros reagiram contra ela”. Para Burke (1997), a base filosófica dessa Nova História é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída, na qual são importantes não apenas os acontecimentos de grande notoriedade, oficiais (História Positivista/Narrativa de Ranke), mas, também, aqueles articulados à cotidianidade dos sujeitos (histórias da infância, de mulheres, de presos, de homossexuais, de profissionais vários), na intenção de compreender o homem em sua totalidade.

Podemos afirmar, seguramente, que é notória a importância da Escola dos Annales para a reflexão sobre o conhecimento histórico, bem como sua influência decisiva na historiografia ao considerar novas perspectivas de abordagens, objetos e dimensões que constituem o conhecimento histórico.

Estudos de Vidal e Faria Filho³¹ sobre a constituição da História da Educação no Brasil revelam que, a partir dos anos 1960 e início dos 70, “foi-se constituindo uma certa *identidade*, ainda que multifacetada e plural, do *historiador da educação*” (grifos do original). De acordo com os autores, desde a segunda metade do século XIX, tratados sobre história da educação brasileira foram escritos por médicos, advogados, engenheiros, religiosos, educadores e historiadores, circulando no país e no exterior. Com o surgimento dos programas de pós-graduação em Educação no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, ocorreu uma alteração na configuração dos trabalhos desse campo que acentuou sua aproximação à história e à filosofia, a partir de um referencial teórico-marxista, baseado em Althusser (fim dos 1960 e 1970) e em Gramsci (anos 1970 e 1980).

Os pesquisadores Diana Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho³² comentam que, no ano de 1984, a pesquisadora Miriam Warde alertou para a fragilidade dos programas de pós-graduação e a modesta tradição de estudos da História da Educação, levando a um *pragmatismo* evidente nos trabalhos concluídos. Em contrapartida, o fortalecimento desses programas nos últimos dez anos repercutiu positivamente nas produções da área.

Destaca-se como importante marco do crescimento significativo da produção de trabalhos em História da Educação a criação, na década de 1980, e manutenção, até os dias de hoje, de Grupos de Trabalho de História da Educação. Em 1984, na ANPEd³³ (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), foi constituído o Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação – espaço nacional de reunião de pesquisadores, de crítica historiográfica e de disseminação de novos horizontes de investigação na área. Em 1986, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)³⁴, foi criado o Grupo de Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil*, conhecido pela sigla HISTEDBR, cujo objetivo é investigar a História da Educação pela mediação da sociedade, buscando a compreensão global da educação e de seu desenvolvimento. Posteriormente, foram estabelecidas associações científicas específicas da área, que criaram veículos de

³¹ Cf. Vidal e Faria Filho (2003, p. 37).

³² Cf. Vidal e Faria Filho (2003, p. 58).

³³ <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 22 mai. 2012.

³⁴ <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 22 mai. 2012.

divulgação impressa. Esses são os casos da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), fundada em 1996, e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), criada em 1999, fruto de um trabalho cooperativo e articulado de pesquisadores e grupos de pesquisa da área (VIDAL e FÁRIA FILHO, 2003).

Ao longo dos anos de 1990, a grande novidade foi a constituição de outros espaços de reunião de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas, sendo que, conforme relatado por Vidal e Faria Filho³⁵, ocorreu uma mudança significativa na organização e realização das pesquisas que mantiveram a tradição das investigações individuais e que, para além dessa realidade, constituíram novos grupos de trabalho que tinham como proposta empreender investigações de grande escopo, longo prazo e com o desafio de mapear, organizar e disponibilizar acervos documentais.

Ainda assim, durante muito tempo, no Brasil e em outros países, a história da educação restringiu-se ao estudo da organização dos sistemas de ensino, de ideário e discursos pedagógicos, tomando como base leis, regulamentos, reformas educacionais e obras de grandes pensadores.

As professoras pesquisadoras Ana Maria de Oliveira Galvão e Eliane Marta Teixeira Lopes³⁶ registram que, nas últimas décadas, três grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da História da Educação, contribuindo para sua renovação: a História Cultural (que objetiva identificar o modo como, em diferentes contextos, uma determinada realidade social é construída, como os sujeitos atribuem significado ao mundo em que vivem), a História Social (que busca registrar a história do sujeito coletivo, das identidades sociais, do papel da ação humana na história), a Micro-história (prática historiográfica que se baseia na redução da escala da observação e análise minuciosa do material documental).

³⁵ Ver Vidal e Faria Filho (2003, p. 59).

³⁶ Ver Galvão e Lopes (2010).

Ainda de acordo com as autoras, tais tendências historiográficas estimularam modificações na escolha dos objetos de pesquisa e suas abordagens³⁷ provocando, portanto, um deslocamento do olhar do pesquisador das ideias educacionais para as práticas educacionais.

É nessa brecha que nossa pesquisa se insere, como possibilidade de um estudo localizado da formação de professores de Matemática, no norte de Minas Gerais (1960-1990), na FUNM/UNIMONTES, buscando a compreensão do passado, considerando as especificidades políticas, econômicas, sociais e educacionais desse tempo/lugar, e suas “possíveis” implicações, relações, associações com o presente. Ao realizar este trabalho, acreditamos em sua contribuição “para que entendamos melhor o que o presente nos coloca como problemas” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 12).

No entanto, se nosso estudo se insere com propriedade, segundo acreditamos, no campo da História da Educação, o envolvimento do objeto específico da formação de professores de Matemática nos leva a considerar também sua pertinência a um âmbito mais específico, o da História da Educação Matemática, tomando como referência as características do surgimento e desenvolvimento ainda recentes da mesma em nosso país.

Num texto publicado em 2001, Miguel e Miorim analisam elementos que contribuíram para a compreensão das circunstâncias históricas que concorreram para que a História da Matemática, a Educação Matemática e o estudo das relações entre História e Educação Matemática (inicialmente indissociados no campo da Matemática) conquistassem sua autonomia como três campos de investigação.

Miguel e Miorim (2001) apresentam como indicadores da autonomia de cada um desses campos: o surgimento dos primeiros textos específicos sobre questões relativas ao campo considerado; a existência de discussões coletivas sobre questões referentes ao novo campo de conhecimento e investigação, que se refletem ou não no surgimento de publicações para a difusão, penetração e preocupação coletiva com relação a essas

³⁷ Conforme Galvão e Lopes (2010, p. 35), têm sido estudados e valorizados os seguintes objetos: “a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores e professoras, mas também alunos e alunas), a imprensa pedagógica, os livros didáticos, a infância, a educação rural, a educação anarquista”.

questões; o aparecimento de sociedades, comunidades científicas e cursos específicos voltados para o desenvolvimento de investigações e delimitação do novo campo do conhecimento.

Focando o terceiro campo, o das relações entre História e Educação Matemática no Brasil, em texto mais recente, Miguel, Miorim e Brito (2013) apontam a emergência de estudos investigativos das relações entre história, matemática e educação matemática, acentuando que, a partir de meados da década de 1990, os debates especializaram-se e surgiram grupos de pesquisa focados na investigação dessa temática. Essas circunstâncias culminaram com uma grande produção acadêmica por parte de tais grupos, o que concorreu para o estabelecimento de distinções entre três campos de investigação: História da Matemática (HM); História da Educação Matemática (HEM) e História na Educação Matemática (HiNEM).

Os autores esclarecem que as linhas demarcadas entre esses três campos são bastante tênues e não devem ser vistas como definições rígidas, tampouco consensuais. O objetivo de destacá-las é evidenciar as diferenças e divergências político-epistemológicas manifestadas nas práticas de pesquisa de uma comunidade heterogênea de pesquisadores, mobilizada em investigar as relações entre História, Matemática e Educação Matemática.

Miguel, Miorim e Brito (2013) afirmam que, atualmente no Brasil, os campos de investigação da HM, HEM e HiNEM, embora constituídos num mesmo movimento de reconhecimento da importância e da necessidade de promoção do discurso histórico entre os pesquisadores da Educação Matemática, diferenciaram-se devido à sua percepção – diversificada – acerca das práticas e propósitos que orientavam suas ações em cada um dos campos de investigação. Desse modo, cada um desses campos possui suas próprias histórias.

Não nos deteremos em uma exposição detalhada sobre os campos da História da Matemática e da História na Educação Matemática, uma vez que esta pesquisa, segundo a caracterização dos autores em que nos apoiamos, se insere no campo da História da Educação Matemática.

Conforme Miguel, Miorim e Brito (2013), a História da Educação Matemática, além de poder ser vista como abordagem histórica da disciplina escolar Matemática (importante na formação daqueles que tiveram e têm acesso à escola), é, também, um campo autônomo de investigação científico-acadêmica, que se ocupa de estudos mais complexos e diversificados, que ultrapassam a investigação sobre o desenvolvimento de ideias pedagógicas acerca do ensino e da aprendizagem da matemática.

Os estudiosos da HEM dedicam-se à investigação, por métodos históricos, de práticas mobilizadoras da cultura matemática com propósitos educativos. Os temas investigados versam sobre: as próprias práticas mobilizadoras da cultura matemática; obras, saberes, discursos, doutrinas, teorias, perspectivas pedagógicas, edificações, artefatos escolares, materiais e métodos pedagógicos, políticas públicas relativas à educação matemática, movimentos nacionais e internacionais de reformas curriculares, leis, regulamentos, arquivos escolares, programas de ensino, currículos escolares, valores e poderes mobilizados por essas práticas; práticas de controle, avaliação, descarte, validação e legitimação de saberes, métodos e teorias associadas a essas práticas; pessoas, grupos culturais e comunidades de prática envolvidos com tais práticas; a natureza e os usos sociais dos conhecimentos mobilizados por essas práticas; instituições sociais que promoveram e apoiaram financeiramente a realização dessas práticas.

De acordo com Miguel, Miorim e Brito (2013), cinco eixos temáticos de pesquisa têm tido destaque na produção brasileira da HEM: histórias de formação de professores de matemática; histórias do ensino de matemática, em qualquer nível; histórias de artefatos didáticos relacionados e/ou voltados à educação matemática; histórias de grupos culturais ou comunidades de prática envolvidos com educação matemática; histórias da produção científico-acadêmica em educação matemática.

O trabalho que realizamos se situa, pois, no primeiro dos eixos elencados por Miguel, Miorim e Brito.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS PARA A (RE) CONSTRUÇÃO DE MUITAS HISTÓRIAS



O estudo do passado não é um guia seguro para predizer o futuro. Porém, ele nos prepara para o futuro, expandindo nossa experiência, fazendo com que possamos aumentar nossas habilidades, nossa energia – e se tudo for bem, nossa sabedoria³⁸.

Neste capítulo, apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicas e as fontes utilizadas na pesquisa. Nossa opção por uma investigação fundamentada em narrativas de memórias, ou seja, na constituição de fontes orais, forneceu os caminhos para a (re) construção de muitas histórias e, ainda, os fios que possibilitaram a tessitura desta história, que retoma as tramas vividas na formação de professores de Matemática na instituição de ensino que se tornou a UNIMONTES.

Todas as fontes coletadas, orais ou escritas, foram cruzadas – procuramos encontrar nelas confirmações, contradições, tensões e limites – considerando aspectos que serão explicitados mais adiante, definidos por meio do contato com o material mobilizado ou com a bibliografia acerca do tema.

Fizemos muitos investimentos em busca de metodologias que nos auxiliassem na produção, exploração e análise das fontes, e foram mobilizadas ações específicas conforme sua natureza: gravar e degravar, fotografar, registrar o que não pode ser fotografado, construir fichas, elaborar quadros, escanear, formatar, recortar e colar. Foi essencial um exercício de aproximação e, por muitas vezes, de distanciamento do objeto, bem como a construção de relações entre outras investigações empreendidas sobre o tema, o lugar, a época, as reflexões teóricas e os inúmeros documentos (GALVÃO, 2000).

³⁸ Gaddis, 2003, p. 26.

2.1 A História Oral: uma de nossas escolhas metodológicas

As fontes mobilizadas em nossa investigação são constituídas pelos depoimentos de sujeitos vinculados ao curso de Matemática da UNIMONTES no período alvo da pesquisa e por documentos e impressos. Para tanto, prestigiamos, em nosso trabalho, a metodologia da História Oral, com a preocupação de articular e fazer dialogar o oral e o escrito.

A História Oral surgiu em meados das décadas de 1960/70, por meio de uma abordagem do “acontecimento social” sem classificações prévias, sem o objetivo de factuá-lo, ao contrário, abrindo planos discursivos de memórias várias, atentando para as tensões entre as histórias particulares e a cultura que as contextualiza, “dando voz” ao sujeito que a si mesmo constitui-se nos exercícios narrativos – explicando e dando indícios – que possibilitarão a compreensão do contexto no qual está se constituindo (GARNICA, 2004).

Segundo Amado e Ferreira (2006), nos anos 1990, a História Oral ganhou notoriedade no Brasil e experimentou importante expansão por meio da criação, em 1994, da Associação Brasileira de História Oral. As autoras argumentam que a História Oral oportuniza a interligação da pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica, revelando que o objeto histórico é fruto de uma elaboração, ou seja, a história é sempre construção.

As autoras esclarecem que, devido à apropriação da História Oral no desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas (Antropologia, Ciências Sociais, Enfermagem, História...), emergiram três posturas distintas na configuração de seu *status*. Na primeira, ela é considerada como uma técnica, na qual o foco são as experiências com gravações e todo o aparato que as cerca, bem como as transcrições e a conservação das entrevistas (que podem ser eventualmente utilizadas – por pesquisadores que se baseiam em fontes escritas – como fonte de informação complementar). Nesse caso, a “chamada ‘história oral’ não passa de um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador em pesquisa e para posterior conservação das fitas” (AMADO; FERREIRA, 2006, p. xii).

Na segunda postura, a História Oral é considerada como uma disciplina, na qual os estudiosos partilham a ideia de que ela mobiliza técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos.

A terceira postura identificada e defendida pelas autoras é a de que a História Oral se constitui em uma metodologia. Em sua argumentação, Amado e Ferreira (2006) aceitam como válidas as ideias registradas acerca da História Oral como técnica e como disciplina e esclarecem que o que diferencia sua postura das demais é que reconhecem a História Oral como algo muito mais abrangente e complexo do que uma simples técnica e que, ao contrário dos que concebem a História Oral como disciplina com objeto próprio e capacidade de gerar soluções teóricas para questões práticas, elas entendem que a História Oral – como metodologia – estabelece e ordena procedimentos de trabalho, atuando como ponte entre teoria e prática, o que não permite classificá-la simplesmente como prática. No campo teórico, a História Oral é eficaz para suscitar questões, formular perguntas, mas não para solucioná-las ou respondê-las.

Amado e Ferreira (2006, p. xxii) afirmam que a passagem da década de 1970 para a de 1980 trouxe

transformações expressivas nos diferentes campos da pesquisa histórica, revalorizando a análise qualitativa, resgatando a importância das experiências individuais, promovendo um renascimento do estudo do político e dando impulso à história cultural. Nesse novo cenário, os depoimentos, os relatos pessoais e as biografias também foram revalorizados, e muitos dos seus defeitos, relativizados. Argumentou-se em defesa da abordagem biográfica, que o relato pessoal pode assegurar a transmissão de uma experiência coletiva e constituir-se numa representação que espelha uma visão de mundo.

Nessa perspectiva, ao ouvir os relatos de nossos colaboradores, tivemos como alvo a recuperação da memória individual e coletiva, das informações sobre fatos não registrados, associando-os a eventos da vida pública e privada que nos revelam “visões” de mundo, dos lugares, da vida e da profissão. Tivemos a intenção de construir, conforme Garnica (2007, p.21-22), “enunciações em perspectiva” por meio desses relatos, tendo a clareza de que, em nosso trabalho, a História Oral constitui-se em método de pesquisa

qualitativa, permitindo-nos “trafegar por outras cercanias, ter outros interlocutores e vizinhos”.

Cumpre-nos esclarecer que há que se evitar os seguintes equívocos quando o assunto é a História Oral: considerar que os relatos resultantes de uma pesquisa que teve como base a História Oral constituem-se na própria história que se quer contar, evitando a confusão entre memória – cujo registro, a partir de captações da oralidade, gera fontes defendidas como legítimas pelos oralistas – e História – mais propriamente a Historiografia, resultado específico de uma hermenêutica disparada a partir de fontes disponíveis ou anteriormente criadas (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011). Nessa perspectiva, a entrevista é uma fonte que deve ser interpretada e não considerada como uma revelação do real, da verdade.

Conforme Garnica (2010, p. 33), ao optar pela realização de uma pesquisa que tem como metodologia a História Oral, na perspectiva exercitada pelo GHOEM, o pesquisador deve atentar para uma série de posturas, quais sejam:

(a) dialogar com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas etc), ressaltadas as fontes orais; negando que a verdade – essa onírica, imaculada e sempre ausente presença que nos assombra – jaz dormente em registros escritos, implicando, com isso, a a-historicidade da fantasia, dos sonhos humanos, da memória (sempre enganadora) que se deixa captar oralmente; (b) exercitar a pluralidade de perspectivas (interpretações) a partir das quais cada tema ou objeto pode ser realçado; (c) abraçar uma proposta de configuração coletiva – no que diz respeito aos atores sociais envolvidos na pesquisa, quer como pesquisadores ou como depoentes – de um cenário amplo, descentralizado e dinâmico (intencionalmente caótico, mas com estabilidades possíveis); (d) fazer registros cuidadosos, eticamente comprometidos; (e) atentar que o domínio na elaboração de narrativas e o posicionamento/compromisso de que tais narrativas têm a função de reconduzir o sujeito “para dentro” das investigações, negando toda afirmação de que a objetividade científica está radicada na neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado; (f) afastar-se da perspectiva historiográfica positivista, o que implica fundamentalmente neutralizar concepções absolutistas que defendem a existência de uma “História verdadeira” e a possibilidade de aproximação congenial com os autores de textos (quaisquer que seja a natureza desses textos).

Esforçamo-nos para assumir tais posturas no empreendimento de nossa investigação por meio do uso extensivo, mas, não exclusivo de fontes orais, buscando não somente novas versões para o processo de formação de professores de Matemática na região abordada, mas também procurando contemplar novas questões nessa área – memória, passado, fonte/documento histórico – e outros/novos olhares sobre antigas questões – ética na pesquisa, relação entrevistador/entrevistado, dentre outras (SOUZA; SOUZA, 2006).

Para Meihy (2002, p. 20-21)

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

Baseando-nos nessa argumentação, podemos afirmar que as narrativas orais dos sujeitos ligados ao curso de Matemática da UNIMONTES são indícios de seu processo de formação (sua identidade e o processo de construção de sua vida profissional), denotando saberes vivenciais, culturais, legitimados por esses narradores³⁹.

Galvão e Lopes (2010) alertam-nos que, embora muitos considerem a história oral como uma forma simples de fazer história, ela nos propõe problemas.

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

³⁹ Nesse sentido, procuramos ater-nos às recomendações de Alves-Mazzotti (2003, p. 37) no sentido de não apenas “dar voz” aos sujeitos e valorizar sua prática, não somente reproduzir suas falas sem tentar identificar regularidades, relações e categorias. Buscamos um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados.

entrevistas e compreender suas respostas (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 77).

Desse modo, procuramos compreender, interpretar e articular aos seus contextos de produção os depoimentos colhidos, e fazer o mesmo com as outras fontes documentais, por meio da busca de compreendê-los, interpretá-los e articulá-los aos seus contextos de produção.

Nosso primeiro passo foi a coleta dos depoimentos. Os trabalhos construídos a partir da metodologia da História Oral estão fundamentalmente baseados na memória, entendida como uma construção erigida no presente considerando as experiências vivenciadas no passado. Nossos colaboradores foram escolhidos por terem sido alunos e, posteriormente, professores do curso de Matemática na instituição focalizada. Também foram colaboradoras de nossa pesquisa duas professoras, cofundadoras da FAFIL, o primeiro professor da primeira turma do curso de Matemática dessa instituição e uma pedagoga, também professora do curso.

Valendo-nos da História Oral como opção metodológica central e mobilizando, também, fontes escritas, constituímos uma análise narrativa em que intencionamos articular situações específicas do contexto socioeducacional, as carências e urgências que marcam a criação dos cursos superiores, as interferências políticas, os aspectos marcantes da e na formação de professores de Matemática na região.

Era nossa expectativa (a qual foi plenamente satisfeita) que o professor Juvenal Caldeira Durães – que teve atuação significativa⁴⁰ no curso de Matemática e na UNIMONTES – nos indicasse outros nomes de ex-professores, ex-colegas e ex-alunos que pudessem ser nossos colaboradores.

Os primeiros contatos foram estabelecidos por telefone e/ou por e-mail. Depois, foram agendadas as entrevistas em dia, horário e local de mais conveniência para os colaboradores.

⁴⁰ Até 1983, o professor Juvenal Caldeira Durães atuou como docente do curso de Matemática da UNIMONTES, tendo exercido as funções de chefe de departamento, componente da Comissão de Vestibulares, vice-diretor e diretor do Centro de Ciências Humanas (CCH), conselheiro dos Conselhos Universitário e de Ensino Pesquisa e Extensão.

Após a realização das 15 (quinze) entrevistas (gravadas em áudio e vídeo), que totalizaram oito horas, as mesmas foram degravadas, ou seja, passaram por um processo denominado transcrição, no qual fizemos o registro bruto e o mais fidedigno possível das falas dos depoentes, preservando os vícios de linguagem e os elementos linguísticos presentes nas narrativas e no diálogo entre entrevistado e entrevistadora.

Posteriormente, foi feita a textualização da entrevista transcrita, processo que consiste na organização das ideias numa sequência lógica, omitindo-se os vícios de linguagem, as afirmações repetidas, promovendo, desse modo, a organização de um texto coerente e articulado às questões de pesquisa. Trata-se de uma construção a quatro mãos, visto que entrevistado e entrevistador analisam-na, trocam ideias, fazem supressões e acréscimos por ocasião da verificação da textualização para, ao final desse processo, ceder o direito de publicização da mesma. É possível, também, ver a textualização como um texto de autoria do pesquisador que o colaborador autoriza (ou não) como uma narrativa ou registro seu. As textualizações produzidas são intencionalmente constituídas como fontes que não estavam previamente disponíveis.

A apresentação das textualizações na íntegra, nos apêndices de nosso trabalho, oportunizará ao nosso leitor a elaboração de sua própria compreensão das histórias narradas, concordando com ou discordando de nossa compreensão e, quiçá, identificando algum elemento que tenha escapado de nossa análise.

Cuidados éticos foram tomados em relação à realização das entrevistas e os seguintes documentos/formulários foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): uma carta de apresentação inicial da pesquisa (Apêndice A); um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B); um roteiro para as entrevistas (Apêndice C); uma carta para submissão das textualizações à apreciação dos depoentes para sua aprovação ou proposta de adequações, alterações, inclusões e/ou exclusões (Apêndice D); uma Carta de Cessão de Direitos dos documentos produzidos (Apêndice E) para assinatura considerando a aprovação do material apresentado, bem como autorizando a divulgação de seus nomes.

Optamos por apresentar as textualizações em forma de narrativa, na primeira pessoa, dando voz ativa ao nosso colaborador. As questões de nosso roteiro de entrevista aparecem sutilmente respondidas no decorrer do texto, possibilitando, acreditamos, uma leitura fluida do mesmo. Esclarecemos que fizemos intervenções durante as entrevistas nos momentos em que percebíamos que alguma questão do roteiro semiestruturado que elaboramos não havia sido respondida. É oportuno salientar que todos os colaboradores receberam uma pasta contendo um texto de apresentação da pesquisa, o roteiro da entrevista e duas vias do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)⁴¹ – uma para ficar em seu poder/arquivo e outra para que o termo, depois de lido e acordado, fosse assinado pelo entrevistado(a) e devolvido às pesquisadoras.

Com o intuito de direcionar nossa atenção para as décadas focalizadas no estudo (1960, 1970 e 1980), organizamos uma tabela com os nomes dos colaboradores, o ano em que haviam se formado e/ou lecionado na instituição objeto de estudo, o vínculo com a mesma e a data de realização da entrevista (Tabela 2). Essa organização se deu à medida que as entrevistas foram acontecendo, bem como pela indicação (da parte dos já entrevistados) de nomes de possíveis colaboradores. Utilizamos, ainda, como fonte de informação, currículos publicados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

⁴¹ Nesse termo, o signatário declara que leu e entendeu as informações e os detalhes descritos no documento e ainda que participará na pesquisa de acordo com os procedimentos descritos no corpo do documento. Ademais, autoriza a gravação em áudio e vídeo de suas falas e a guarda de todo o material coletado para o estudo em banco de dados. Autoriza também a sua utilização na tese de doutorado resultante da pesquisa, assim como em outras pesquisas de natureza educacional. Cada entrevistado, por meio da assinatura, concorda com essas condições.

Tabela 2: Colaboradores da pesquisa

| NOME DO COLABORADOR | ANO EM QUE SE FORMOU/ ANO EM QUE INICIOU A DOCÊNCIA NA INSTITUIÇÃO | VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO | DATA DA ENTREVISTA |
|---|---|--|--------------------|
| Dilma Silveira Mourão | 1976/1979 | Ex-aluna do Curso de Matemática e ex-professora | 03/12/2012 |
| Edson Crisóstomo dos Santos | 1988/1996 | Ex-aluno do Curso de Ciências com habilitação em Matemática e atual professor | 13/06/2013 |
| Edson Guimarães | 1971 | Ex-aluno e um dos fundadores do curso de Matemática da FAFIL | 28/05/2013 |
| Francisco Bastos Gil | 1968 | Ex-professor e um dos fundadores do curso de Matemática da FAFIL | 03/07/2013 |
| Isabel Rebello de Paula | 1968 | Ex-diretora da FAFIL, ex-professora (do curso de História) e uma das fundadoras da FAFIL | 24/01/2014 |
| João Barbosa de Souza | 1979/1995 | Ex-aluno do Curso de Matemática e atual professor | 28/05/2013 |
| Juvenal Caldeira Durães | 1971/1972 | Ex-aluno, ex-professor e um dos fundadores do curso de Matemática da FAFIL | 29/10/2012 |
| Maria de Lourdes Ribeiro Paixão | 1968 | Ex-professora | 23/05/2013 |
| Maria Isabel Magalhães de Figueiredo Sobreira (Baby Figueiredo) | 1968 | Ex-professora e uma das fundadoras da FAFIL | 02/07/2013 |
| Mariza Monteiro Guimarães | 1971/1972 | Ex-aluna, ex-professora e uma das fundadoras do curso de Matemática da FAFIL | 28/05/2013 |
| Ronaldo Dias Ferreira | 1992/1993 | Ex-aluno do Curso de Matemática e atual professor | 20/05/2013 |
| Rosa Terezinha Paixão Durães | 1971/1972 | Ex-aluna, ex-professora e uma das fundadoras do curso de Matemática da FAFIL | 28/11/2012 |
| Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro | 1977/1978 | Ex-aluna do Curso de Matemática e atual professora | 04/06/2013 |
| Ruth Tolentino Barbosa | 1975/1976 | Ex-aluna e ex-professora do Curso de Matemática | 03/12/2012 |
| Sebastião Alves de Souza | 1989/1997 | Ex-aluno do Curso de Ciências com habilitação em Matemática e atual professor | 21/05/2013 |
| Wandaik Wanderley | 1971/1972 | Ex-aluno, ex-professor e um dos fundadores do curso de Matemática da FAFIL | 25/06/2013 |

O processo de transcrição e textualização das quinze entrevistas realizadas⁴² foi bastante trabalhoso e durou cerca de dez meses. Esforçamo-nos para manter o tom de cada narrativa e para identificar o eixo que a orientava. Nas palavras de Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 236),

não há regras para textualizar e essa operação depende fundamentalmente da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Uma das disposições exigidas para essa dinâmica de elaborações textuais, por exemplo, é tentar manter, tanto quanto possível, *o tom vital* do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheça (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar.

Após esse intenso processo, as textualizações foram devolvidas aos colaboradores para que fizessem uma apreciação do texto, mantendo sua forma, acrescentando ou suprimindo informações. Esse foi outro período de negociações intensas e de incertezas sobre a anuência ou não de cada colaborador quanto à divulgação de sua narrativa.

Num primeiro momento, três de nossos entrevistados nos solicitaram que o texto ficasse consigo por alguns dias, para revisão e ajustamento na linguagem com o uso de expressões que julgavam mais apropriadas para caracterizar sua fala. Especialmente as textualizações dos professores Juvenal Caldeira Durães, Isabel Rebello de Paula e Maria Isabel (Baby) de Magalhães Figueiredo Sobreira passaram por um processo de reedição, por esses entrevistados acreditarem que o texto inicialmente apresentado poderia ser reelaborado de maneira mais próxima de seus estilos pessoais de narrativa.

Sobre isso cabe a reflexão proposta por Bourdieu (2006) acerca da ilusão biográfica⁴³ na qual é essencial contextualizar a ação do sujeito numa “superfície social” marcada por uma pluralidade de campos em momentos distintos, ou seja, em seus relatos, nossos colaboradores tiveram a preocupação de dar sentido, de construir uma lógica

⁴² Foram dezesseis os entrevistados, mas os professores Edson Guimarães e Mariza Monteiro Guimarães foram entrevistados juntos, portanto, fizemos 15 entrevistas e 15 textualizações das mesmas.

⁴³ Conforme Bourdieu (2006, p. 184-185), “essa propensão a tornar-se ideólogo de sua própria vida, selecionando em função de uma intenção global, certos acontecimentos *significativos* e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, como as que implica a sua instituição como causas ou, com mais frequência, como fins, conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido”. (grifo do autor).

retrospectiva e prospectiva, consistente e constante sobre suas ações, constituindo relações inteligíveis para cada etapa do desenvolvimento necessário de suas histórias e de suas contribuições para a criação e o estabelecimento da instituição que veio a ser a UNIMONTES. Nesses relatos, que deixam entrever, também, uma ilusão retórica, são produzidas histórias de vida e a vida é tratada como uma história, por meio de um registro coerente de acontecimentos em sequência, com significado e direção. O nome⁴⁴ de cada um desses colaboradores revela “uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como *agente*, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis” (BOURDIEU, 2006, p. 188, grifo do autor).

Portanto, esse movimento narrativo empreendido por nossos depoentes nos leva a crer que seus relatos aproximam-se da apresentação oficial de si, ou seja, da produção de si que nos conduz a uma “pulsão narcísica socialmente reforçada” (BOURDIEU, 2006, p. 191), como sujeitos imprescindíveis àquela época, àquele lugar, àquelas funções. Esses depoimentos com mais menções a datas e fatos do que ao cotidiano e às ações dos sujeitos, reproduzidos em um discurso racional, organizado, cuidadoso, despertaram-nos para uma escuta arguta e para as possibilidades de revisão dessas trajetórias a partir de outras versões dessa história.

Três colaboradores – o professor Francisco Bastos Gil e as professoras Ruth Tolentino Barbosa e Maria Isabel (Baby) de Magalhães Sobreira – fizeram a revisão das textualizações produzidas via e-mail, dado que não residem em Montes Claros. Os outros entrevistados, no momento de um novo encontro, leram o texto que havíamos produzido e assinaram prontamente uma carta de cessão para sua divulgação. Convém esclarecer que respeitamos as ideias, opiniões, alterações e, ainda, acatamos a manutenção das narrativas como melhor pareciam aos nossos colaboradores, atentando em nossa análise para as subjetividades e percepções particulares, colocando-as num mesmo nível de importância das fontes mais clássicas – também importantes a esse processo de narrar. De antemão

⁴⁴ Na acepção de Bourdieu (2006, p.187), “o nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais [...]. [...] ele só pode atestar a identidade da *personalidade*, como individualidade socialmente constituída, [...]”, (grifo do autor).

podemos destacar que há depoimentos cuidadosos que apontam delicada e diplomaticamente a existência de conflitos entre os grupos envolvidos no processo de criação da Instituição e, posteriormente, do curso de Matemática. Em outros, as divergências, os conflitos são explicitados como algo natural, inerente aos processos de formação humana e institucional.

Como nosso alvo foi compreender um tema específico relacionado a uma experiência singular vivida por nossos depoentes, trabalhamos na perspectiva da História Oral Temática, a qual, conforme Garnica (2003), pauta-se em depoimentos colhidos de sujeitos particularmente significativos para a questão de pesquisa, centrando-se num conjunto limitado de temas. O objetivo da História Oral Temática é reconstituir “aspectos” vividos, auscultar partes de experiências de vida, a partir de questões previamente colocadas pelo pesquisador.

Salientamos que, já nos contatos iniciais, buscamos construir com nossos entrevistados uma relação de confiança, respeito e colaboração, a fim de que se sentissem motivados a falar, a questionar os aspectos abordados por nós, a apresentar materiais e/ou sugestões durante a realização das entrevistas. Também esclarecemos a todos nosso papel como pesquisadoras interessadas em estudar o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros, norte de Minas Gerais.

Garnica (2006, p. 89) acentua que a escolha dessa metodologia traz implicações importantes, pois,

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

sem negar a importância de fontes primárias, de arquivos, de monumentos, dos tantos registros possíveis.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa contempla, além das narrativas de nossos entrevistados, a mobilização de outras fontes sobre as quais discorreremos a seguir.

2.2 Sobre documentos-monumentos: fontes escritas – legislação educacional e atas, jornais e periódicos

No argumento de Veyne (1982, p. 21), “[...] um acontecimento só é conhecido mediante indícios e [...] qualquer fato da vida de todos os dias é indício de algum evento [...]”. Desse modo, as fontes documentais nos remetem a acontecimentos, a construções humanas, que, na concepção de Le Goff (1984) são ‘monumentos’ construídos para contar ‘uma determinada história’.

Para esse autor (*idem*), numa acepção tradicional, ‘monumento’ é tudo aquilo que evoca o passado e perpetua a recordação, constitui-se num legado à memória coletiva, e ‘documento’ tem o sentido de ‘prova’ histórica.

A partir da História Nova (século XX), ocorre o que Le Goff (1984, p.98) denomina ‘revolução documental’, de cunho quantitativo e qualitativo, na qual o historiador começa a “[...]fazer falar as coisas mudas [...]”, por meio da dilatação da memória escrita em dois níveis de mudanças: o nível do documento em si, através da consideração de uma diversidade de fontes, diferentes dos documentos oficiais (diplomáticos, militares, por exemplo) e o nível da introdução do computador, que possibilita o acesso a uma ampla documentação. Altera-se, desse modo, o estatuto do documento, valorizando a memória coletiva. Le Goff (*idem*), ainda salienta que o documento enquanto monumento precisa ser submetido a uma crítica radical, que ultrapasse a prática tradicional de ser somente uma procura pela autenticidade do mesmo. Já para os historiadores dos *Annales* (princiando pela primeira geração), era enfatizada a crítica em profundidade do conceito de documento. Le Goff (*ibidem*) cita a posição de Marc Bloch, reiterando que

[...] os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses [...] (eles) dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão [...] (LE GOFF, 1984, p. 101).

Nesse sentido, há a crítica ao documento enquanto monumento, produzido socialmente a partir de relações de força, de poder. Conforme Le Goff (1994), uma história global deve considerar que o documento é sempre monumento, ou seja, um esforço das sociedades para impor uma determinada imagem de si mesma. Portanto, documentos são ao mesmo tempo verdadeiros e falsos, pois, estão vestidos de intencionalidades. O argumento de que somente os documentos oficiais são fontes fidedignas não tem respaldo na historiografia atual. Conforme Veyne (1982, p. 25), “[...] a história não é senão respostas a nossas indagações [...]” e é nossa responsabilidade, como pesquisadores, problematizar o que dizem os documentos.

Portanto, Le Goff (1984) nos convida a abandonar a história linear, progressiva, e a trabalhar com a história descontínua.

Esse foi o esforço que procuramos empreender na análise do que dizem os documentos escritos relacionados a nossa pesquisa, produzidos no período de 1960 a 1990, fazendo o seu cruzamento com as narrativas a nós apresentadas.

Em nossa investigação não menosprezamos as fontes oficiais, buscando com elas construir articulações com as fontes orais. Todas as fontes foram igualmente analisadas, balizadas, “interrogadas”. Utilizamos documentos de âmbito nacional (analisamos pareceres, decretos, portarias do Ministério da Educação (MEC) e Revistas *Documenta* – uma publicação do Conselho Federal de Educação), estadual (fizemos um estudo da Carta Constitucional Estadual, de leis estaduais e pareceres do Conselho Estadual de Educação), municipal (foram lidas deliberações de conselhos) e de segmentos da instituição estudada (atas de reuniões, regimento do Conselho Universitário, relatórios de gestão, Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática, Planos de Curso e Diários do Curso de Matemática), com o intuito de identificar como as políticas públicas foram mobilizadas em prol da educação superior no tempo e espaço estudados.

Uma das potencialidades da legislação educacional como fonte está no fato de que ela é um importante instrumento para a análise das políticas educacionais, pois, evidencia a construção de identidades individuais e coletivas que encontram respaldo na lei ou que foram produzidas por ela e, também, deixa à vista conflitos passíveis de negociações. Conforme o professor e pesquisador Luciano Mendes de Faria Filho (1998), no Brasil a legislação educacional cria costumes e culturas quando deveria partir deles. Há, também, a possibilidade de interface dos campos jurídico e pedagógico, da política educacional e das práticas pedagógicas orientadas. Ou seja, há prescrições legais norteadoras das práticas nas Instituições que, em contrapartida, buscam adequar-se. Por meio da análise dos marcos legais é possível inferir sobre as intenções do Poder Público e, ainda, vislumbrar o ideário pedagógico de distintos momentos históricos.

É importante destacar que no uso desse tipo de fonte, a atribuição de sentido e a interpretação de vários aspectos vão depender das questões propostas pelo pesquisador ao documento. Na acepção de Eliane Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2010), uma fonte nunca está totalmente esgotada, pois sua análise está vinculada à questão proposta e a seu enfrentamento, bem a outras questões formuladas que auxiliarão na reescrita da história.

Destacamos ainda em nosso trabalho, o uso de jornais e periódicos: *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais* (1962), *O Jornal de Montes Claros* (1962) e o *Diário de Montes Claros* (1963), que trazem indícios para o entendimento das características educacionais da porção nortemineira na época focalizada. Ainda que esse tipo de fonte deva ser analisado sob diferentes olhares, Antônio Nóvoa (1997) aponta sua potencialidade “ao dar voz” a distintos atores sociais – pais, professores, alunos, políticos – evidenciando seus anseios, suas desilusões e utopias, marcos do projeto educativo construído nos dois últimos séculos. Nessa operação de criação de lugares de memória, a imprensa faz escolhas sobre o que é relevante publicar, de quem, quando e como, “decidindo” sobre os valores que deverão ser materializados por meio dos jornais, e, portanto, constituir a memória de seus leitores⁴⁵. As matérias veiculadas denotam interesses, compromissos e paixões, fornecendo imagens parciais e subjetivas da realidade (LUCA, 2005). De acordo com Maria Lúcia

⁴⁵ Jacques Le Goff (2003) atribui à memória a apropriação de imagens e textos, fenômeno individual e psicológico, ligado ao tempo e à sua apropriação.

Pallares-Burke (1998), a imprensa periódica tomou para si a responsabilidade de mobilizar opiniões e de propagar ideias. Em nossa investigação, o trabalho com esse tipo de fonte oportunizou a análise das possibilidades, mobilizações, dificuldades, resistências e conflitos registrados no cenário investigado e, ainda, nos mostrou as proposições para esse empreendimento e a reação das pessoas diante das mesmas.

2.3 Sobre as outras fontes mobilizadas: fotografias e mapas

As fotografias têm o papel de preservar e materializar as lembranças, de possibilitar o compartilhamento de olhares. As imagens retratadas relacionam-se às mentalidades e têm sua importância justificada pelas intenções, usos e finalidades de sua produção no curso da história. Como documento a fotografia presta-se à fixação da memória, evidenciando as características dos objetos, dos rostos, dos ambientes. Enquanto representação ela nos impele a refletir sobre o que está implícito na cena retratada: os segredos, as escolhas, intenções e a ideologia do fotógrafo. Nessa dualidade está estabelecida uma tensão entre o que vemos e o que imaginamos (KOSSOY, 2014).

Como fontes históricas as fotografias são analisadas sob o mesmo critério dos outros tipos de fontes: com olhar atento, com questões pontuais sobre o contexto em que foram produzidas, evitando-se a tentação de ver na foto o “efeito realidade”⁴⁶. Segundo Peter Burke (2001), o uso de fotografias e imagens como fontes históricas enriquece o conhecimento e a compreensão do passado desde que sejam desenvolvidas técnicas de “crítica da fonte”; é essencial atentar para a mensagem e seu remetente (quem está tentando nos dizer o quê e por que motivos).

Nessa direção, nossa intenção, ao utilizar as fotografias como fontes, pautou-se pela necessidade de atribuir significados a aspectos da vida cotidiana em Montes Claros, aspectos esses que desempenham um papel significativo na construção de uma história do curso que investigamos. Por isso, apresentamos algumas imagens, nos capítulos que se

⁴⁶ Conforme Barthes (2004), a ilusão de ver o mundo diretamente quando se olha para fotografias traduz o que ele denomina “efeito realidade”, ou seja, em nosso imaginário vivenciamos um tipo de emoção e sensação como se estivéssemos naquele lugar no momento da produção da imagem.

seguem, aos nossos leitores: a vista parcial do Mercado e da Praça Central Dr. Carlos (1899); o sobrado em que funcionaram o Ginásio e a Escola Normal de Montes Claros (até o ano de 1964) e o prédio atual que abriga a Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro (antiga Escola Normal); o ato solene de homologação do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Reconhecimento da UNIMONTES (em 1994); momentos de performance do Grupo de Danças Folclóricas Banzé (componente da cultura do município); a vista frontal dos prédios do CCSA, CCH, CCET, CCBS⁴⁷ (que nos mostram algumas características arquitetônicas da universidade) e fotos do arquivo pessoal do professor Juvenal Caldeira Durães, que nos mostram a formatura da primeira turma do Curso de Matemática; uma turma de cursistas do curso de Matemática da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) e uma turma de cursistas do curso de Matemática Moderna na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ao nos apoiarmos em fontes iconográficas, que revelam imagens de cenários e personagens, intencionamos fazer o exercício proposto por Martins (2012), de análise e crítica para decodificar seus significados e mensagens. Esse exercício consiste em considerar a fotografia como uma fonte histórica polissêmica, permeada pelas intencionalidades que compuseram seu processo de criação, deixando de ser um esboço da realidade e da fidelidade – traços atribuídos ao início de sua existência.

Kossoy (2002, p. 45) assevera que “a imagem fotográfica, com toda a sua carga de ‘realismo’ não corresponde necessariamente à verdade histórica, apenas ao registro (expressivo) da aparência [...] fonte, pois de ambiguidades”. Portanto, é essencial buscar informações sobre quem produziu a fotografia e em que contexto.

Conforme Borges (2005, p. 73), as fotografias

devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social.

⁴⁷ Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) compõem a UNIMONTES.

Nesse sentido, ao utilizar fotografias em nosso trabalho, intencionamos pensar os territórios da cidade, da academia e das práticas produzidas historicamente.

Também recorreremos a quatro mapas diferentes que apresentam: as distâncias de Montes Claros em relação a algumas cidades brasileiras onde havia instituições de Ensino Superior na década de 1960; a localização de Montes Claros no Norte de Minas e municípios do entorno; a localização do município de Montes Claros no norte de Minas Gerais; Área de Abrangência da FUNM (1970). Todos esses mapas contribuíram para a constituição ou o mapeamento do cenário em que se desenvolveu nossa pesquisa e nos permitiram avaliar o alcance da primeira instituição de ensino superior na região, levando-nos, também à reflexão sobre o que mudou na ocupação dessa região após a criação da instituição.

Como fonte histórica o mapa não é somente uma representação gráfica do espaço que nos apresenta informações sobre a área física do mesmo, mas trata-se de um documento que contextualiza aquele espaço numa determinada época – suas hierarquias, sua configuração geopolítica, suas informações históricas.

Ao mobilizar, questionar e analisar todas as fontes orais e escritas, tivemos a perspectiva de Febvre (1998) de “fabricar o nosso mel”.

Salientamos que, em nosso trabalho, ao promover cruzamentos entre as fontes mobilizadas, consideramos a perspectiva de Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 237) quando afirmam que,

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.

Avaliamos que, embora valiosas e essenciais a esse trabalho, as fontes orais *de per si* não seriam suficientes para contextualizar em que circunstâncias e condições se deram a instalação do curso de Matemática e o processo de formação dos professores nele graduados.

Nossas fontes – orais, escritas, cartográficas, iconográficas – apresentaram-se singulares, legítimas, no momento de sua produção e no momento da análise que desenvolvemos. Isso não implica, contudo, uma hierarquização de sua legitimidade ou importância, pois todas elas contribuíram, em seu conjunto e com suas potencialidades próprias, para situar, analisar e compreender nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

MAPEANDO UM CENÁRIO: CONTANDO HISTÓRIAS DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DE MINAS GERAIS



Mas o gesto que liga as “idéias” aos *lugares* é, precisamente, um gesto de historiador⁴⁸.

O mapeamento inicial de nosso cenário de pesquisa toma como base as três perspectivas de Certeau (1982) para a operação historiográfica, considerando a existência de um lugar social, uma prática e uma escrita.

Conforme Certeau (1982), a escrita da história, como presentificação de uma ausência, é uma operação que se abre para a compreensão de três etapas importantes: o lugar social, a prática e a escrita. Essas perspectivas abrem espaço para a “revelação” do passado.

Na operação historiográfica, o historiador faz escolhas com o intuito de, na impossibilidade de reviver o passado, presentificá-lo por meio de sinais, mas, também, tenta apreender a história relacionando-a a um lugar social, a procedimentos científicos e à construção de uma escrita (CERTEAU, 1982).

O lugar social circunscreve a pesquisa e o pesquisador, definindo “uma conexão do possível e do impossível” – do permitido e do proibido. Sendo assim, o dito e o não-dito são jogos compartilhados e autorizados pelo lugar social ocupado pelo sujeito, pois “a instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma ‘doutrina’. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina” (CERTEAU, 1982, p. 70). Assim, de acordo com o autor, o lugar é que legitimará a operação historiográfica a partir dos efeitos produzidos pelos ditos do pesquisador, seu diálogo e sua aceitação por seus interlocutores, impondo-se, também, como necessário para conhecer e situar o Outro.

⁴⁸ Certeau (1982, p. 65)

Uma outra perspectiva de Certeau (1982) para a operação historiográfica articula-se ao fazer da história como prática a partir de procedimentos e técnicas que organizem o discurso. Somente a pesquisa – fronteira entre a natureza e a cultura – tem o “poder” de fazer falar o dado.

No trato das narrativas historiográficas, cabe ao historiador organizar/redistribuir as etapas da pesquisa: documentação, tratamento de separação, interpretação. Da mesma forma que se faz em Física, isolando um corpo e desfigurando coisas para constituí-las “como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori*”, o historiador fará o “exilamento das coisas” da prática para as estabelecer como objetos “abstratos de um saber”. “Longe de aceitar os ‘dados’, ele os constitui” (CERTEAU, 1982, p. 81).

O uso de fontes e técnicas oferecerá cientificidade ao ofício do historiador e oportunizará uma construção “científica” que tem como pressuposto dar lugar ao Outro, não no sentido de conhecê-lo completamente, mas de ceder-lhe lugar no presente, reconhecendo as incoerências, os desvios, as lacunas existentes. Desse modo, conforme Certeau (1982, p.86), podemos afirmar que a pesquisa

não mais parte de “raridades” (restos do passado) para chegar a uma síntese (compreensão presente), mas que parte de uma formalização (um sistema presente) para dar lugar aos “restos” (indícios de limites e, portanto, de um passado que é produto do trabalho).

A terceira perspectiva certeauniana, na operação historiográfica, é a escrita, que faz passar da prática investigadora ao registro. A escrita é uma operação que revela inscrições, que presentifica (por meio dos registros) ausências (passado). No jogo da escrita historiográfica,

a decomposição do material (pela análise, ou divisão) tem sempre como condição e limite a *unicidade* de uma recomposição textual. Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. Sob esse aspecto, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade (CERTEAU, 1982, p. 101).

O que se diz preenche lacunas e constitui conceitos com o intuito de dar sentido à falta, portanto, é essencial que os autores sejam evidenciados. A escrita histórica, ao mesmo tempo em que nos oportuniza, como diz Mello (2008) “calçar os sapatos do morto”, permite-nos criar, inventar, dar lugar à falta e escondê-la.

Portanto, ao nos valer da perspectiva de Certeau (1982) para a escrita de nossa história específica da formação de professores de Matemática, buscamos a presentificação de ausências, considerando os elementos essenciais da operação historiográfica: o lugar social, a prática e a escrita.

3.1 Primeiras incursões: a educação superior antes da década de 1960

Afastando-nos momentaneamente dos anos 1960, com o intuito de pensar sobre a implantação do ensino superior em nosso país, verificamos que desde 1808 ele foi ministrado em estabelecimentos isolados. Os cursos oferecidos eram de cunho profissional – Direito, Medicina e Engenharia. Não existia, no período colonial e nem no imperial, instituição com *status* de universidade. Muitas propostas de criação de universidades foram apresentadas, mas não lograram êxito (CUNHA, 2007c).

De acordo com Cunha (2007c), a primeira universidade (com esse nome) do Brasil foi a Universidade de Manaus, no Amazonas, criada em 1909. Essa instituição foi extinta em 1926, dela restando somente a Faculdade de Direito, que foi incorporada, em 1962, à recém-criada Universidade Federal do Amazonas.

A Reforma de Rivadávia Corrêa, de 1911, ensejou o surgimento de duas outras universidades. Entretanto, embora tivessem sido criadas logo depois, a Universidade de São Paulo, com recursos privados (1911), e a Universidade do Estado do Paraná, por iniciativa de profissionais locais e apoio do governo estadual (1912), não foram adiante, isto é, foram em breve dissolvidas.

Conforme Cunha (2007c, p. 162),

a primeira instituição de ensino superior no Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes.

Nesse contexto, Machado (2008) destaca as críticas de Carneiro Leão⁴⁹ ao ensino superior brasileiro, no tocante à responsabilidade do Governo Federal com esse ensino, voltado para a elite, fornecendo diplomas e habilitando médicos, advogados e engenheiros para os cargos públicos e esquecendo-se da educação do povo e de sua necessária preparação profissional para atender às novas exigências da sociedade. A posição de Leão era contrária ao modelo adotado pela Universidade do Rio de Janeiro, o qual não fazia avançar o ensino superior, pois mantinha os tradicionais cursos de Medicina, Direito e a Escola Politécnica. Esse educador destaca que as universidades poderiam fomentar um novo espírito para o Brasil, oferecendo um ensino que não fosse somente utilitário e profissionalizante, mas que formasse homens preocupados e envolvidos com o desenvolvimento da nação – sua economia e cultura. As ideias de Carneiro Leão convergem com aquelas preconizadas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵⁰” (A Reconstrução Educacional no Brasil, 1932, p. 110), em que se estabelece a

Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

Observa-se, naquele momento, segundo nossos estudos, uma contundente defesa da educação das classes populares, sendo solicitada do Estado a oferta de um ensino

⁴⁹ Antônio de Arruda Carneiro Leão (1887-1966), atuou como professor, jornalista e político e, ainda, como defensor e propagandista do ideário da Escola Nova (MACHADO, 2008).

⁵⁰ Documento elaborado por educadores renomados, dirigido ao povo e ao governo, propondo a reconstrução educacional no Brasil, em março de 1932 (MACHADO, 2008).

gratuito e obrigatório, estendido a todos os níveis – do primário ao superior. Tais reivindicações estavam em consonância com as mudanças sociais, políticas e econômicas que marcaram o início do século XX, as quais concorreram para a propagação do ideário da Escola Nova⁵¹.

Um outro fato que merece destaque é a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, marcada pela presença de pesquisadores/professores estrangeiros com notada qualificação, concorrendo para a formação de estudantes interessados em pesquisa, bem como para o magistério superior. A esses estudantes era oferecida a possibilidade de um estágio na Europa ou Estados Unidos com renomados cientistas da época. Tal organização impulsionou a constituição da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, que tinha como objetivos, segundo Cunha (2007b, p. 174), “a difusão da ciência a fim de buscar apoio do Estado e da sociedade; a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades; a luta pela ‘verdadeira ciência’; e a liberdade de pesquisa”. Todo esse processo favoreceu, nos anos 1950 e 1960, a constituição de um intelectual coletivo⁵², presente nas políticas educacionais do país – ora como propositor, ora como colaborador, ora como crítico de medidas político-educacionais.

Conforme Cunha (2007a), na década de 1960, várias determinações políticas interferiram no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, tanto pela busca da modernização do ensino quanto pelas imposições e restrições impostas pelo governo instalado pelo Golpe Militar de 1964. O processo de urbanização e a busca pela qualificação desencadearam a necessária expansão do ensino básico, implicando também, o aumento da demanda do ensino superior.

⁵¹ A Escola Nova é compreendida no interior de uma série de movimentos históricos de renovação da educação voltados para a constituição de uma modernidade pedagógica, buscando produzir um projeto de formação das novas gerações através de sua escolarização (VIDAL, 2013).

⁵² Conforme Gramsci (1989), intelectual é todo homem, contudo, somente alguns assumem a função intelectual. O intelectual coletivo, portanto, seria composto por aqueles que cumprem uma função organizadora na sociedade.

3.2 Reflexos da Ditadura Militar no campo educacional

De acordo com Maria Inês Salgado de Souza (1981), foi realizado em 1964, sob a coordenação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), no Rio de Janeiro, um simpósio em que foram discutidas estratégias de investimento no ensino com o intuito de assegurar o aumento da produtividade e da renda, determinando a função de cada nível de ensino, a saber: ao ensino primário caberia a responsabilidade de capacitação para a realização de atividades práticas; o então chamado ensino médio se incumbiria de formar mão de obra qualificada para o desenvolvimento social e econômico do país; já o ensino superior teria a função de formar profissionais aptos para atuar nas empresas e, ainda, sujeitos preparados para a administração do país.

Dermeval Saviani (2008) destaca que, com o mesmo intuito do simpósio citado por Souza (1981), foi realizado, em 1968, um fórum denominado “A educação que nos convém”, em que foram explicitadas as determinações pedagógicas assumidas pelo regime militar, que enfatizaram a “teoria do capital humano⁵³,” reforçando o papel da educação para a formação de recursos humanos e, conseqüentemente para o desenvolvimento econômico, por meio da iniciação para o trabalho (realizada no primeiro grau de ensino); da formação de técnicos para o mercado de trabalho (viabilizada por algumas modalidades do ensino secundário) e, finalmente, da realização de cursos de curta duração para qualificação profissional (operacionalizada pelo ensino superior). Além dessas ações, houve um

⁵³ “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de Economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia (*sic.*) de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia (*sic.*) de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia (*sic.*) de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia (*sic.*) de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento”. Fonte: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 12 mai. 2015.

destaque para a utilização dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias como recursos pedagógicos; o planejamento como meio de racionalização dos investimentos e aumento da produtividade; a criação de um programa de alfabetização que prestigiava ações pontuais das comunidades locais. Tais determinações foram congregadas nas reformas educativas estabelecidas pelas leis da reforma universitária, do ensino de 1º e 2º graus, e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). É necessário destacar que foram firmados acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos para financiamento da educação brasileira (MEC/USAID). O autor associa tais orientações a uma “concepção produtivista de educação”, caracterizando-as como enfatizadas pela racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, máximo resultado com mínima despesa. Tal concepção ganhou força por meio de sua incorporação à legislação do ensino no período militar. Para consolidar essas ações, em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes de Bases, de número 5.692/71, que criou o curso de 1º grau de oito anos (antigo primário e antigo ginásio) e estabeleceu a profissionalização no 2º grau com o intuito de formar e qualificar sujeitos para o mercado de trabalho.

Em sua narrativa⁵⁴, a Professora Baby Figueiredo explica que, no caso da região norte de Minas, *a implantação do ensino superior foi básica para que se desenvolvesse a economia da região, que era agropastoril, uma atividade que beneficiava pouquíssimas pessoas. A estrutura da estratificação da sociedade em classes sociais era algo que nos inquietava. Se a grande maioria do povo não tinha acesso à educação, seria difícil reivindicar mudanças na sociedade. As esferas de poder, constituídas de uma elite privilegiada e conservadora, mantinham o status quo. Por meio do ensino superior, pensávamos poder criar condições para maior acesso da população à educação, à mobilidade social e econômica, e, de acordo com o ideal de Paulo Freire, à visão crítica da sociedade e à sua transformação.*

Essa narrativa nos remete à “teoria do capital humano”, dantes explicitada, segundo a qual os investimentos em educação podem provocar modificações sociais. Nessa teoria, a educação é vista um importante instrumento no desenvolvimento social, e o investimento no “fator humano” tem o significado de aumento da produtividade e fator de

⁵⁴ Enfatizaremos, em itálico, todas as narrativas dos colaboradores da pesquisa.

superação do atraso econômico (FRIGOTTO, 2006). Nesse sentido, pode ser percebida a posição de nossa colaboradora, que reforça o papel da educação na formação de sujeitos capazes de alavancar o desenvolvimento econômico da região estudada.

A Teoria do Capital Humano pauta-se pela tese de que há, sempre, retorno individual e social quando se investe em formação educacional do trabalhador. Para Bárbara Freitag (1996, p. 32), essa tese “mascara a exploração e alienação da força de trabalho”. Ainda Dalila de Oliveira (2000, p. 223) argumenta que a Teoria do Capital Humano supunha “que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento”. Desse modo, a ampliação do acesso à formação, via educação, é tida como importante mecanismo de qualificação de mão de obra para atuar no setor industrial, aumentando a produção, o excedente e a inovação técnica para acúmulo de capital.

Nessa direção, a Teoria do Capital Humano influenciou, decisivamente, para que se firmasse a ideologia da meritocracia e competitividade na educação, na qual o indivíduo é totalmente responsável por sua formação e, portanto, pela melhoria de sua produtividade no trabalho. Para a validação dessa ideologia, o Estado instituiu leis que guiaram as reformas educacionais nas décadas de 1960 e 1971, em vários documentos: a Constituição Federal de 1967; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; a Lei nº 5.540, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, publicada em 28 de novembro de 1968. Todas essas determinações nos direcionam a concluir que havia uma mobilização para a consecução dos interesses de uma elite dominante e para o desenvolvimento econômico do país, via educação, ao preço que custasse, visando ao aumento da quantidade e da qualidade produtiva dos indivíduos.

No tocante à intervenção da ditadura militar no ensino superior, especificamente, no norte de Minas, a Prof^a Baby narrou que *em 30 de março de 1964, véspera do Golpe Militar, recebemos um telegrama de Darcy Ribeiro*⁵⁵ *comunicando a*

⁵⁵ Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Diplomou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946), com especialização em Antropologia. Foi Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957-1961). Participou, com Anísio

doação da biblioteca básica para os primeiros cursos superiores da região, com início previsto para abril. Desafortunadamente essa biblioteca nunca chegou. O governo militar associou todo nosso ideal de implantação do ensino superior em nossa região a um movimento de esquerda. Para o novo regime político, o empreendedorismo desenvolvimentista de Darcy Ribeiro, com o apoio de João Goulart, tinha, por fim último, a alimentação de guerrilhas no país. Foi uma grande pena! E uma grande e infeliz perda! Logo após nosso retorno a Montes Claros, em 31 de março de 1964, ocorreu o Golpe de Estado. Darcy foi exilado, como inúmeros outros ilustres educadores e políticos – Paulo Freire, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado, Lauro de Oliveira Lima –, pessoal de vanguarda na educação brasileira, tão castigado pelo regime militar.

Essa narrativa deixa entrever que, num momento inicial, a cidade de Montes Claros seria beneficiada por um “certo capital social”, presente nas relações interpessoais das fundadoras da primeira instituição de ensino superior do norte de Minas Gerais. Contudo, por outro lado, essas relações foram consideradas “perigosas” por estarem associadas a um grupo subversivo e de oposição ao poder que ora se instalara.

Sobre a intervenção militar no campo educacional, Saviani (2008) ainda pontua que a Constituição de 1967 evidencia o apoio à iniciativa privada ao registrar que o ensino superior é livre à iniciativa privada e que poderá ser amparado técnica e financeiramente pelos Poderes Públicos, por meio de bolsas de estudo. Desse modo, foi recomendado pelo grupo de trabalho da Reforma Universitária que, a partir de 1969, os estudantes com renda muito alta (acima de 35 salários mínimos) custeassem seus estudos; outros com renda alta (entre 15 e 35 salários mínimos) tivessem um financiamento de até 15 anos, devendo iniciar o pagamento do mesmo após dois anos de conclusão do curso, e o grupo com renda média e baixa (abaixo de 15 salários mínimos) recebesse bolsas de estudo e/ou tivesse assegurada a gratuidade do ensino. Contudo, tal recomendação não foi acatada, gerando a privatização do ensino superior por meio da aceleração do crescimento de instituições de ensino

Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação; criou a Universidade de Brasília, de que foi o primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart. Com o golpe militar de 1964, teve os direitos políticos cassados e se exilou. Em 1976, retornou ao Brasil, e foi anistiado em 1980. Voltou a dedicar-se à educação e à política. Fonte: <http://www.academia.org.br>. Acesso: em 28 jun. 2014.

particulares, no período de 1968 a 1976, em que o número de instituições passou de 243 para 663 (VIEIRA, 1982, p. 112).

No caso específico de Montes Claros/MG, no período de 1964 a 1989, as faculdades existentes eram mantidas com recursos recebidos por meio do pagamento de mensalidades dos alunos, de doações de empresários e fazendeiros locais, e todas elas – a Faculdade de Ciências e Letras – FAFIL; a Faculdade de Direito – FADIR; a Faculdade de Medicina do Norte de Minas – FAMED; a Faculdade de Administração e Finanças do Norte de Minas – FADEC e a Faculdade de Educação Artística do Norte de Minas – FACEART) se vinculavam à Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) criada, inicialmente, como Universidade Norte de Minas⁵⁶.

3.3 As Faculdades de Filosofia e a Formação de professores

Em seus estudos, Núria Hanglei Cacete (2014) assinala que as Faculdades de Filosofia⁵⁷ foram as primeiras instituições responsáveis pela formação de professores em nível superior, expandindo-se como instituições de caráter privado, consolidando o binômio expansão/privatização. O ensino superior brasileiro cresceu pela multiplicação do número dessas instituições e não pela ampliação dos núcleos universitários. Esse fato ratificou a tradição de escolas profissionais isoladas criadas pela pressão da sociedade, que ambicionava o alcance desse nível de ensino.

Conforme Ferreira (2012) a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais nasceu, em 1939, dos anseios de um grupo de professores que tinham vínculo com

⁵⁶ Projeto de autoria do Deputado Cícero Dumont, sancionado pelo então governador do Estado Magalhães Pinto por meio da Lei 2.615 de 24 de maio de 1962.

⁵⁷ “Inicialmente, duas seriam as principais funções dessa Faculdade: a formação geral, que deveria ser ampla e aprofundada, e a formação para a pesquisa científica. Uma terceira função lhe foi atribuída posteriormente, a formação científica do professor da escola secundária. [...] A Reforma Francisco Campos para o ensino superior se aproximava desse modelo alemão de Universidade e significou, para a época, uma tentativa de dar organicidade e um caráter de universalidade ao incipiente ensino superior brasileiro. O ideal da pesquisa científica pura em um sistema tradicionalmente profissionalizante e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para a formação de professores para a escola secundária em nível superior configuravam o ineditismo da reforma, que, entretanto, não se concretizou. Assim a ideia de uma unidade universitária especialmente voltada à formação pedagógica não se efetivou” (CACETE, 2014, p. 4).

uma instituição privada, sem qualquer apoio do poder público, desvinculada da Universidade de Minas Gerais, constituindo-se numa unidade isolada e privada.

Em Montes Claros não foi diferente... De acordo com nossos colaboradores, havia uma tensão e, em certa medida, uma pressão da sociedade, para que os professores que atuavam no ensino secundário, sem certificação para tal função, ampliassem sua formação, atendendo desse modo às imposições legais para o nível de atuação. O ensino secundário havia se democratizado e as classes médias pressionavam para o ingresso no ensino superior. Disse o professor Juvenal Caldeira Durães sobre os docentes de Matemática:

Em 1968, os professores de Matemática, sem habilitação, que já lecionavam na cidade tiveram a ideia de criar o curso de Matemática de nível superior para regularizar suas situações. Até então fazíamos os cursos da CADES⁵⁸ para obtermos autorização para lecionar. Procuraram a então diretora da FAFIL, Sônia Quadros, que prontamente apoiou o grupo desde que uma comissão fosse criada para ajudar na concretização do curso.

Outros de nossos entrevistados também abordaram a questão.

Antigamente Montes Claros era muito deficiente nessa questão de professores formados. Aliás, não existia professor... [...] Não havia professores de Matemática formados em curso superior, mas eram magníficos professores. Na época, lecionavam: o professor Rametta, Juvenal, Rosa, Expedito... Havia muitos... Então esses professores eram professores leigos e a Fundação tinha interesse em profissionalizar os professores, não só de Montes Claros como, também, da região [...]. E esse curso de Matemática foi criado aqui, basicamente, para suprir a deficiência das escolas no sentido da formação profissional superior dos professores. O curso de Matemática foi criado... A primeira turma foi criada, exclusivamente, para os professores que estavam lecionando na área (Excerto do depoimento do professor Edson Guimarães).

⁵⁸ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária.

Fonte: http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades_ Acesso em: 28 set. 2013.

Comecei, também, a lecionar na Escola Estadual Tiburtino Pena, em Francisco Sá. Nessa época, quase não havia professores licenciados, então, eles me chamaram para dar aulas de Matemática de quinta à oitava série. Os professores leigos de Matemática, que era o meu caso, de História, de Geografia, de Português se organizaram para fazer os cursos aqui em Montes Claros. Isso foi no ano de 1973 (Excerto do depoimento da professora Dilma Silveira Mourão).

Quando o curso de Matemática foi criado, não havia Universidade próxima da região... Então, a maioria dos professores eram leigos e os que conseguiram alguma formação foi fazendo um curso fora. Essa criação vem, exatamente com esse sentido, esse propósito de habilitar os profissionais da região. A maioria deles já lecionava (Excerto do depoimento do professor Sebastião Alves de Souza).

Destarte, podemos inferir que a criação da primeira instituição de ensino superior no norte de Minas pautou-se pelos interesses de uma elite intelectual constituída por pessoas que já tinham concluído cursos superiores em outras cidades e, ainda, por interesses de profissionais que já atuavam em instituições educacionais do município e que, naquele momento (1968), detinham prestígio social, poder político e econômico. Esses profissionais se mobilizaram, se organizaram e concretizaram o sonho de ingresso numa instituição de ensino superior com o intuito de obter, mais que formação, uma certificação para validar o exercício de sua função. Pareceu-nos também que esforço, empenho, força de vontade e um certo capital social (expresso pelo clientelismo, que era muito mais forte no momento de criação da Instituição do que na atualidade) eram suficientes para fundar uma instituição de ensino superior no período.

Nos anos de 1960, o norte de Minas foi palco de investimentos do Estado pró-melhoria de sua infraestrutura – energia, saneamento, transportes, habitação – e a região foi contemplada por políticas desenvolvimentistas do Governo Federal. Desse modo, em 1965, ela foi incorporada ao denominado “Polígono das Secas” (por possuir características climáticas e socioeconômicas semelhantes às do semiárido nordestino), e passou a ser atendida pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE⁵⁹, que tinha

⁵⁹ A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, criada pela Lei no 3.692, de 15 de dezembro de 1959, foi uma forma de intervenção do Estado no Nordeste, com o objetivo de promover e coordenar o

como objetivo fomentar o processo de industrialização da região e reduzir as desigualdades macrorregionais. Entretanto, essa questão do desenvolvimento é controversa na visão de nossos colaboradores frente aos documentos escritos a que tivemos acesso, pois os primeiros aludem às condições de carência e os últimos definem a região como rica, conforme será abordado na próxima seção.

No relato da professora Isabel Rebello de Paula, *o norte de Minas, longe dos centros de decisão do Estado, era mal servido pelos meios de comunicação – a estrada de ferro demorou 20 anos para chegar de Corinto (1906) a Montes Claros (1926), e o asfalto de Curvelo a Montes Claros, quase 50 anos. Para uma ligação telefônica interurbana – BH, Rio ou São Paulo havia uma espera de seis a doze horas – o que dificultava as transações comerciais do algodão e da pecuária, base da economia regional da época. O norte de Minas era a parte menos conhecida do Estado. Quando estudantes em BH, tínhamos muitas vezes de explicar a colegas “onde fica isso?”. “Isso” era Montes Claros. Era esse o cenário da época.*

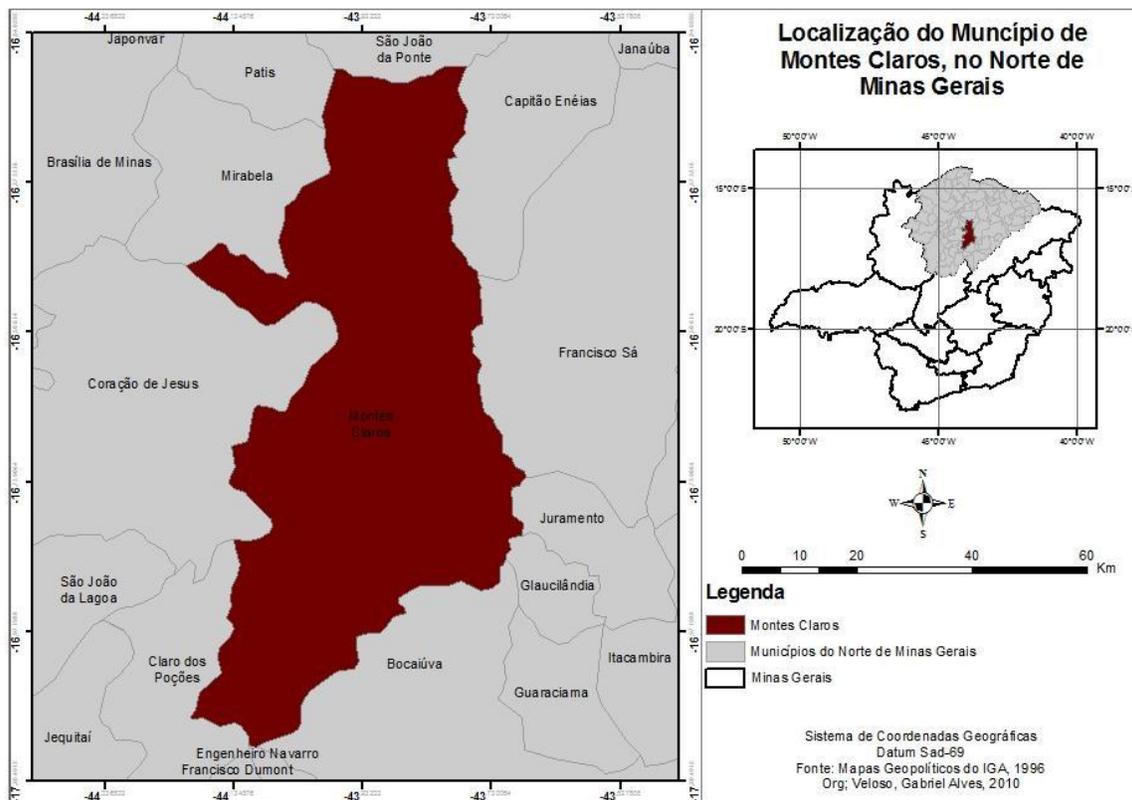
Sobre essa contradição, Thompson (2002, p. 307) salienta que a linha tênue que existe entre o oral e o escrito não se caracteriza por um ser mais confiável que o outro, e que “a entrevista pode revelar a verdade que existe por trás do registro oficial. Ou, então, a divergência poderá representar dois relatos perfeitamente válidos a partir de dois pontos de vista diferentes, os quais, em conjunto, proporcionam pistas essenciais para a interpretação verdadeira”.

Na descrição de Urbino de Souza Viana (2007), por ter uma estrutura “melhor” em comparação aos outros municípios da região, Montes Claros foi escolhido como lócus privilegiado para investimentos no setor industrial, o que concorreu para o aumento de sua população urbana. Atraídos pelas oportunidades de emprego no setor industrial e pela oportunidade de melhoria de qualidade de vida, instalaram-se no município imigrantes de regiões circunvizinhas.

desenvolvimento da região. Sua instituição envolveu, antes de mais nada, a definição do espaço que seria compreendido como Nordeste e passaria a ser objeto da ação governamental: os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e parte de Minas Gerais. Informação obtida em <http://cpdoc.fgv.br> Acesso em: 10 dez. 2011.

3.4 Montes Claros: mapeando um cenário

Montes Claros, conhecida popularmente como “a Princesa do Norte”, o “Coração Robusto do Sertão” (PEREIRA, 2007, p. 108), está localizada na mesorregião do Norte de Minas, entre as coordenadas 16° 04’ 57” e 17° 08’ 41” de Latitude sul e entre 43° 41’ 56” e 44° 13’ 01” de Longitude oeste de Greenwich (Mapa 4). Conforme dados do IBGE⁶⁰, ocupa uma área de 3.569 km² e possui uma população de 361.915 habitantes (Censo Demográfico 2010). Dista 424 km de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais.



Mapa 4 - Localização do município de Montes Claros no norte de Minas Gerais.
Fonte: Veloso (2011).

⁶⁰ Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Montes Claros surgiu em uma fazenda e cresceu em torno de uma capela às margens do rio Vieira, entre os córregos Vargem Grande e Lages, num local conhecido como “Passagem”, por interligar as áreas de mineração e o Nordeste do Brasil. Sua posição geográfica estratégica contribuiu para que se tornasse um importante centro comercial regional. Em 13 de outubro de 1831, foi criada a “Vila de Montes Claros de Formigas” que, em 03 de julho de 1857, foi elevada à categoria de cidade, recebendo o nome de Montes Claros. Sua economia baseava-se, à época, na criação de gado, que atendia às demandas dos distritos do estado em que havia a extração de ouro (PAULA, 2003; PEREIRA, 2007).



Figura 3: Montes Claros – Vista parcial do Mercado e da Praça Central Dr. Carlos (1899)
 Fonte: Arquivo iconográfico do Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR⁶¹.

⁶¹ O Centro de Pesquisa e Documentação Regional (CEPEDOR) é um setor vinculado à Diretoria de Documentação e Informações DDI/UNIMONTES. Tem como objetivo resgatar, organizar, preservar e recuperar a documentação institucional e regional. Destina-se ainda a apoiar as atividades de ensino e pesquisa em nível de graduação e pós-graduação. Atende também a pesquisadores da Universidade, de outras instituições e ao público interessado em geral. Hoje, o Centro ocupa área de 258 m², abrigando documentos de valor histórico, para informação, estudos e pesquisa, registros importantes da história da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES e da região norte mineira. Fonte: <http://www.ddi.unimontes.br/index.php/cepedor>. Acesso em: 01 ago. 2014.

A fotografia apresentada na Figura 3, referente ao ano de 1899, nos remete a aspectos da vida cotidiana em Montes Claros, retrata os fazeres de sujeitos mobilizados para o desenvolvimento de seu lugar de morada, um povo focado na (con) vivência em espaços amplos como o Mercado municipal e a Praça Dr. Carlos Versiani, que preservava e facilitava os deslocamentos, as prosas, os negócios de compra e venda de gado.

Uma outra análise que podemos fazer da fotografia relaciona-se à arquitetura dos prédios, que são reproduções dos prédios construídos por nossos colonizadores. Para Eberhardt (2014, p.2) “a fotografia funciona como um espelho cultural, que tanto informa quanto constrói interpretações sobre os objetos e sujeitos fotografados”.

Até 1979, a base econômica do município era a pecuária extensiva e a cidade se destacou, por seu desenvolvimento socioeconômico, como principal núcleo urbano do norte de Minas (OLIVEIRA, 2000).

Nas narrativas de nossos colaboradores, é viva e marcante a ideia de Montes Claros como um polo agropecuário. Conforme afirma a professora Baby Figueiredo, *nas décadas de 60 e 70, Montes Claros pertencia a uma região cujo desenvolvimento era marcadamente agropecuário.*

No entanto, as fontes escritas destacam a industrialização como ponto forte dessa porção regional na época aludida. Perguntamos: o avanço industrial não refletiu ou não foi importante na educação? Em que medida esse avanço contribuiu para ou dificultou a constituição de uma escola superior no norte de Minas Gerais? Por que está registrado nas fontes escritas que a região contava com fábricas, um importante parque têxtil, e nas fontes orais sustenta-se que “fazendeiros da região custeavam mensalidades de acadêmicos”?

Autores como Rodrigues *et al* (2005) mencionam que, no tocante à atividade industrial, entre as décadas de 1970 e 1980, Montes Claros possuía o mais moderno parque têxtil do mundo, produzindo, por meio da COTEMINAS⁶², 50% da fiação de algodão do estado. Também se destacavam a Lafarge – Cimento Montes Claros, responsável pela produção de 14,5% do cimento do estado; a Vallée S/A, que produz vacinas veterinárias e outros medicamentos; a Novo Nordisk, responsável pela produção de cristais de insulina e

⁶² Companhia de Tecidos Norte de Minas, fundada em 1975, empresa do ramo têxtil.

insulina humana semissintética. Pereira (2007, p. 118) registra que “Montes Claros possuía, na década de 1960, cerca de 82 indústrias, em 1970 contava com 102 estabelecimentos industriais e, em 1980, com 179”.

A intenção de acentuar o desenvolvimento da região parece direcionar-se ao que Romanelli (1983) registra sobre a história da educação brasileira, conectando os processos de industrialização e modernização à expansão do ensino, ou seja, tais processos seriam interligados e interdependentes, pois a consolidação dos primeiros exigia maior qualificação pessoal, que seria dinamizada pela ampliação da oferta educacional. Contudo, conforme a autora (1983), evidenciou-se um descompasso entre o sistema econômico e o sistema educacional, visto que havia uma distância entre o que a escola oferecia e aquilo de que o desenvolvimento carecia, ou seja, historicamente, o sistema de ensino no Brasil moldava-se para “tentar” suprir as carências do desenvolvimento econômico do país.

3.4.1 Um lugar de movimentos socioculturais

No aspecto sociocultural, um marco na história de Montes Claros foi a criação em 1960, do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez (CELF). À época, diziam alguns: "Montes Claros é terra de boi!" e não acreditavam na extravagante ideia. Alguns fazendeiros doaram o primeiro piano e outras pessoas contribuíram com móveis e utensílios para a instituição. “Vingaram-se os esforços, e assim, em meados de agosto e setembro de 1960, iniciou-se a realização do sonho de fundar uma escola de música” (SILVEIRA; COLARES, 1995).

Atualmente, com quase 5 mil alunos, o CELF é considerado, “um polo irradiador de cultura de toda a região norte mineira” (MONTES CLAROS, 2014⁶³). Estão ligados ao Conservatório vários grupos formados por professores, alunos, ex-alunos, funcionários, ex-funcionários, tais como: Coral Lorenzo Fernandez, Grupo Folclórico Zabelê, Orquestra Sinfônica de Montes Claros, Instrumental Geraldo Paulista, Grupo de Flautas Capella Montesclareense, Grupo Lírico Bezzi, Big Band Dionízica, Coral Clarice

⁶³ Fonte: <http://lorenzofernandez.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Sarmento, Coral Júnia Melo Franco, Coral Iraceníria Fernandes, Grupo de Seresta Cordas & Vocais, Quarteto de Cordas Alfa, Grupo de Flautas Sol Maior, Vozes e Acordes, Instrumental Antonieta Silvério, Grupo Instrumental Enny Parejo e Núcleo de Artes Montes Claros (SILVEIRA; COLARES, 1995; MONTES CLAROS, 2014).

A fotografia apresentada na Figura 4 nos impele a refletir sobre a alegria implícita na cena retratada do grupo de danças folclóricas Banzé, que iniciou suas atividades em 20 de maio de 1968, dentro de uma sala de aula do CELF, por iniciativa da professora Maria José Colares Moreira, e as continua, apresentando-se em eventos nacionais e internacionais⁶⁴. Como documento, a fotografia contribui para a fixação da memória e evidencia características peculiares de rostos, lugares, movimentos (KOSSOY, 2014).

⁶⁴ “No ano de 1997, o Grupo Folclórico Banzé trouxe para sua cidade, Montes Claros, a oportunidade de sediar o I Festival Internacional de Folclore de Minas Gerais, recebendo grupos do Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Pernambuco, Paraguai, Chile, Peru, Portugal, Itália e Iugoslávia, marcado por intenso intercâmbio cultural. No ano de 1998, o Banzé seguiu em frente e, em comemoração aos seus 30 anos, realizou o II Festival Internacional de Folclore de Minas Gerais. Neste, participaram os grupos do México, Chile, Índia, Panamá, Polônia, China e Peru; do Brasil, participaram os grupos: Banzé, Cia. de Danças Aruanda, CTG Sentinela, Tumbaitá e Zabelê. No ano seguinte, o grupo realizou o III Festival Internacional de Folclore, que contou com a participação dos grupos da Argentina, China, Iugoslávia, Líbano, Paraguai, Romênia, Paraná, Pernambuco, Banzé e Zabelê. O IV Festival Internacional de Folclore realizado em maio de 2000, fez uma homenagem aos 500 anos do Brasil e aos 32 anos de existência do Grupo Folclórico Banzé. Os grupos do Rio Grande do Sul, Paraíba, Israel, República Tcheca, Polônia, Iugoslávia, Portugal, Itália, Sarandeio – MG, Zabelê – MG e Banzé – MG, mais uma vez fizeram com que as arquibancadas do ginásio do SESC, em Montes Claros, atingissem o seu limite máximo. Além destes, o Banzé, através do CIOFF – Comitê Internacional de Organização de Festivais Folclóricos e Artes Tradicionais e parcerias firmadas com a UNIMONTES e SESC, realizou o V, VI, VII, VIII e IX Festival Internacional de Folclore em 2002, 2003, 2004, 2006 e 2007, respectivamente. Os Festivais Internacionais de Folclore são sempre recebidos com muito entusiasmo pelo público montesclarenses e de todas as cidades por onde passa o seu circuito”.
Fonte: <http://www.grupobanze.com.br/antigo/festival.htm>. Acesso em: 02 set. 2014.



Figura 4: Grupo de Danças Folclóricas Banzé.

Fontes: Fotos antigas – Silveira; Colares, 1995. Fotos recentes – Arquivo do fotógrafo Fábio Marçal.

Silveira e Colares (1995) assinalam que a cultura montesclarenses é composta de muitos escritores (cronistas, poetas), por diversos artistas (cantores, escultores, atores) e artesãos, além de a cidade sediar eventos, como o “Festival Internacional do Folclore”, a “Festa Nacional do Pequi”, dentre muitos outros que poderiam ser destacados.

3.4.2 A educação primária e secundária em Montes Claros: antes e depois de 1960

No que se segue, referimo-nos a alguns aspectos importantes do desenvolvimento do campo educacional, com base no trabalho de Silveira e Colares (1995). Segundo as autoras (p.38), “um grande passo para o progresso da cidade foi a criação da Escola Normal, pelo Presidente da Província, em 1879”. Contudo, seu funcionamento foi interrompido de 1905 até 1915 (pelo Decreto nº 1788, de 31/01/1905 do presidente do Estado – Francisco Antônio Sales).

Em 1915, a escola foi reaberta, com o nome de Escola Normal Norte Mineira, sem amparo oficial, por um grupo de professores, tendo como diretor Olintho Martins da Silva. Por meio do Decreto nº 6.170, de 29/01/1925, foi equiparada às instituições similares de âmbito estadual, passando a denominar-se Escola Normal Melo Viana (SILVEIRA; COLARES, 1995).

O presidente do Estado, Antônio Carlos, determinou, pelo Decreto nº 8.245, de 12/02/1928, o financiamento da escola pelo governo estadual e ela foi denominada Escola Normal Oficial de Montes Claros.

Em 1938, a escola foi novamente suprimida pelo governador Benedito Valadares, por meio do Decreto nº 63 de 15/01/1938, ficando fechada de 1938 a 1952. Em 05/01/1953, a escola foi reaberta por iniciativa do deputado federal Plínio Ribeiro, que se tornou seu diretor. Em 1964, foi transferida do casarão da Rua Cel. Celestino para a Av. Mestra Fininha da Silveira, no prédio denominado Darcy Ribeiro.

Compreendemos que a Escola Normal se constituía, não somente para o povo norte mineiro como para todo o povo brasileiro, em um símbolo do progresso, uma oportunidade singular de formação, uma possibilidade de construção de uma cidade alfabetizada e civilizada.

Eu fiz a prova de admissão na Escola Normal, naquela época era pior do que passar no vestibular de Medicina. Você tinha que fazer prova escrita e prova oral de todas as matérias: Português, Matemática... Português e Matemática eram eliminatórias. Do outro lado Geografia, História e Ciências. A dificuldade era que pra você entrar na Escola Normal... Era a elite cultural da época (Excerto do depoimento da Professora Rosa Terezinha Paixão Durães).

Em 1968, a Escola Normal foi transformada em Colégio Normal Estadual Professor Plínio Ribeiro, por ato do Governador do Estado, com os cursos: Ginásial, Colegial Secundário e Colegial Normal. Em 1973, houve uma nova mudança de nome da instituição, que passou a se chamar Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro de 1º e 2º Graus (SILVEIRA; COLARES, 1995).

Em 1965, o casarão da antiga Escola Normal foi cedido para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas (FAFIL), que oferecia os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, mantidos pela Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP) até 1965, quando foram transferidos para a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM).

As fotografias a seguir (Figuras 5 e 6) nos mostram, respectivamente, o antigo prédio da Escola Normal, instalada num casarão amplo, localizado nos fundos da Igreja Matriz, bem no centro da cidade, e o novo prédio, de maior amplitude, localizado a uma distância considerável do centro. O antigo prédio representa um marco para o campo educacional da cidade, pois nele funcionou o primeiro grupo escolar, depois, o primeiro estabelecimento de ensino médio e, posteriormente, a primeira escola de nível superior da região norte de Minas.



Figura 5: Sobrado em que funcionaram o Ginásio e a Escola Normal de Montes Claros
 Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR. Pesquisa da autora em julho de 2014.



Figura 6: Prédio atual da Escola Estadual Prof. Plínio Ribeiro (antiga Escola Normal)
 Fonte: Arquivo do Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema>. Acesso em: 04 ago. 2013.

Outro educandário que figura no cenário educacional do norte de Minas é o Colégio Berlaar Imaculada Conceição, onde seis colaboradoras (de um total de oito mulheres entrevistadas) de nossa pesquisa fizeram os cursos Ginásial e/ou Normal e duas delas fizeram, também, o curso técnico em Contabilidade.

Cursei o primário e o Ginásial (Ensino Fundamental) em Montes Claros no Colégio Imaculada Conceição (Professora Isabel Rebello de Paula).

Em 1950, iniciei o curso primário e terminei em 1955. Naquela época, era necessário passar por um curso de admissão para entrar no ginásio. Estudei no Colégio Imaculada Conceição. Depois do ginásio fiz o magistério e o curso técnico em contabilidade (Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão).

Minha formação básica foi no Magistério. Estudei no Colégio Imaculada Conceição (Professora Rosa Terezinha Paixão Durães).

Fiz o curso normal em Montes Claros, no Colégio Imaculada Conceição (Professora Dilma Silveira Mourão).

Cursei o Ensino Médio, que à época se chamava Curso Normal, no Colégio Imaculada Conceição, terminando em 1972 (Professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro).

A história de criação do educandário em Montes Claros foi registrada por Pereira⁶⁵(1999), que ressaltou que quatro mulheres da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria de Berlaar (com sede na Bélgica) vieram para o Brasil, especificamente para Montes Claros, onde fundariam a primeira sede da instituição no Brasil. As irmãs iriam trabalhar na Santa Casa de Montes Claros e criar o Colégio Imaculada Conceição, inaugurado no dia 05 de setembro de 1907. No educandário eram ministradas aulas de Português, Francês, Aritmética, Geografia, Desenho e trabalhos manuais.

De 1917 a 1926, as atividades do Colégio foram interrompidas⁶⁶, sendo retomadas em 1927. Em 1928, por meio do Decreto 8.895, publicado no Diário Oficial da

⁶⁵Aramita Martins Pereira, “Irmã Dulce”.

⁶⁶ Conforme Borges (2013, p. 45), “para alguns memorialistas e historiadores, os motivos que colaboraram para o fechamento do Colégio Imaculada em Montes Claros/MG somam-se a três. O Primeiro foi devido aos problemas internos da Irmã Superiora Berchmans com a autoridade religiosa local. O segundo está ligado ao

União, o colégio foi autorizado a oferecer, também, o curso Normal, alterando sua denominação para “Escola Normal Imaculada Conceição”. Com a supressão da Escola Normal Mello Vianna de 1938 a 1953, o Colégio Imaculada Conceição tornou-se o único educandário para escolarização feminina em Montes Claros, nos modelos de internato e externato, atendendo a um público estudantil de sessenta e cinco cidades dos estados de Bahia, Goiás, Minas Gerais, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo⁶⁷. Ainda se faz necessário destacar que, de 1942 a 1957, o Colégio ofereceu o curso de Contabilidade ao se anexar à Escola Técnica de Comércio Abgar Renault. Nesse período, muitas alunas cursaram, concomitantemente, o Magistério e o Técnico em Contabilidade (BORGES, 2013).

Considerando a breve trajetória da Escola Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro de 1º e 2º Graus e do Colégio Berlaar Imaculada Conceição aqui registrada, podemos inferir que a escolarização e a formação de profissionais para o exercício do Magistério se deu, essencialmente, nas salas de aula desses dois educandários.

3.4.3 A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)

Com o duplo objetivo de elevar o nível do ensino secundário e difundi-lo, o então presidente Getúlio Vargas instituiu por meio do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). A expressiva expansão do ensino secundário, que culminou com a carência de professores para lecionar nas escolas, demandou o empreendimento de ações emergenciais. Foram, então, criadas várias frentes para o preparo técnico de pessoas leigas para o exercício do magistério; essas pessoas deveriam ser submetidas a exames de suficiência para obter a habilitação necessária.

início da Primeira Guerra Mundial, que inviabilizou o contado das Irmãs com a Casa Mãe. E, o terceiro foi a crise provocada pela epidemia de Gripe Espanhola”.

⁶⁷ Borges (2013, p. 52), informa “o percentual de alunas matriculadas nos primeiros anos do ensino normal, no período de 1943 a 1955, 83% eram da região norte de Minas; 7% das regiões Central, Centro Oeste de Minas, Noroeste e Zona da Mata; 3% das regiões Jequitinhonha, Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Sul de Minas; 3% de cidades da Bahia; 3% de outros estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Piauí, Goiás [...]) e 1% não conseguimos identificar as regiões procedentes”.

Seis dos nossos depoentes – Juvenal Caldeira Durães, Rosa Terezinha Paixão Durães, Edson Guimarães, Mariza Monteiro Guimarães, Ruth Tolentino Barbosa e Dilma Silveira Mourão – participaram dos cursos da CADES. Conforme relataram, essa participação era um requisito imprescindível para atuar no ensino secundário. A seguir, apresentamos excertos de suas entrevistas nos quais são comentados aspectos dos cursos da CADES e é ressaltada a sua importância para o exercício da docência no ensino secundário.

Antes de me formar, dei aulas de Matemática no Ginásio do Menor. Depois que me formei, trabalhei, também, além da Faculdade, na E.E. Profª Dulce Sarmento. Tive que participar dos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) durante dois ou três anos (Excerto do depoimento da professora Ruth Tolentino).

O objetivo do curso era dar sustentação aos profissionais leigos que lecionavam nas escolas. Também tinha os Cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Era uma formação que o Estado dava para os professores, um treinamento anual (Excerto do depoimento do professor Edson Guimarães).

Eu lembro da CADES. Eu mesma fiz o curso duas vezes. Eles vinham aqui ministrar o curso para nós (Excerto do depoimento da professora Mariza Monteiro Guimarães).

Em 1968, os professores de Matemática, sem habilitação, que já lecionavam na cidade tiveram a ideia de criar o curso de Matemática de nível superior para regularizar suas situações. Até então fazíamos os cursos da CADES para obtermos autorização para lecionar (Excerto do depoimento do professor Juvenal Caldeira Durães).

Esses depoimentos corroboram os argumentos das professoras Ivete Maria Baraldi e Rosinéte Gaertner (2013) de que, até o final dos anos 1970, a CADES serviu à educação brasileira realizando cursos de formação de professores para o ensino secundário, bem como de preparação de outros profissionais da educação como diretores, orientadores educacionais, inspetores, secretários escolares. É importante salientar, ainda, que a CADES publicou obras específicas para a formação dos docentes do ensino secundário.

Realizamos, também, uma pesquisa documental nos Decretos de número: 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; 4.244, de 09 de abril de 1942, que institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário; 8.777, de 22 de janeiro de 1946, que dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde; 34.638, de 14 de novembro de 1953, que institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário; na Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, que dispõe sobre a realização dos exames de suficiência do magistério nos cursos secundários. Essa pesquisa nos forneceu subsídios para compreender que a formação de professores para atuar no ensino secundário não era, até os anos 1920, contemplada nos marcos legais e tampouco nas políticas públicas educacionais. Verificamos também que somente a partir de 1950 é que se institucionaliza e se estrutura uma política consistente de formação desses docentes por meio da CADES.

No rol das ações propostas pela CADES podemos destacar: a realização de estágios, de cursos de especialização e de aperfeiçoamento voltados para os professores secundaristas e, ainda, para os funcionários técnico-administrativos que compunham o quadro das instituições de ensino secundário; estudos dos programas dos cursos secundários e das metodologias de ensino, adequando-os aos interesses dos estudantes e ao contexto em que o ensino era exercido; elaboração de material didático para as instituições de ensino secundário; organização de missões culturais, técnicas e pedagógicas para assistência itinerante às instituições situadas longe das capitais; criação de serviços de orientação educacional nas unidades de ensino; divulgação de experiências interessantes sobre o ensino secundário; promoção de intercâmbio entre instituições escolares e docentes no Brasil e em outros países; e, finalmente, a criação de um sistema de concessão de bolsas de estudo para estimular os docentes a se deslocarem de seus municípios para realizar estágios e/ou cursos em instituições brasileiras ou estrangeiras (PINTO, 2003).

Outro aspecto que merece destaque é que, por meio do Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946, foi autorizada a concessão do registro de professor para o ensino secundário aos docentes que não fossem licenciados, desde que obtivessem aprovação nos exames de suficiência para o exercício do magistério. Também a lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, autorizava a composição de bancas examinadoras nos estados, para a

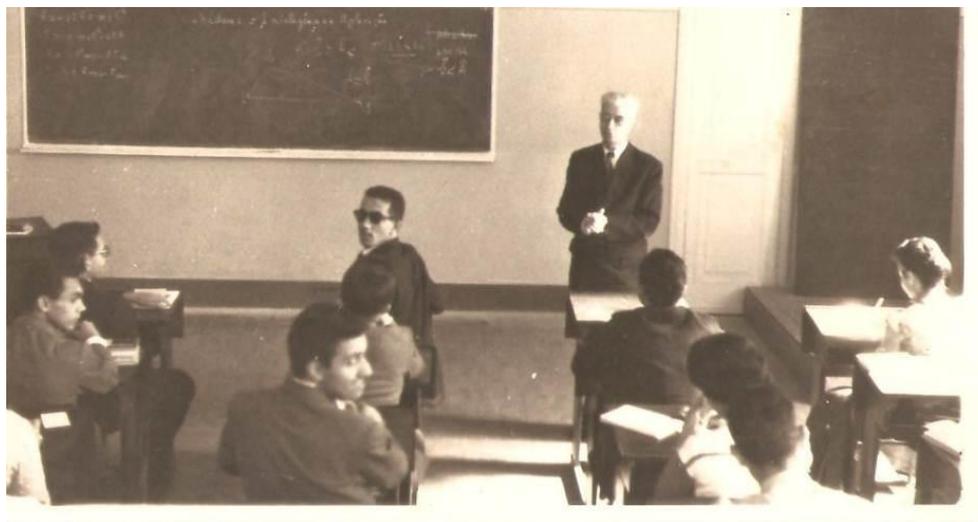
realização dos exames junto aos candidatos que não eram formados por uma Faculdade de Filosofia, mas, que uma vez aprovados, poderiam lecionar, como relatado por nossas colaboradoras, as professoras Rosa Terezinha Paixão Durães e Dilma Silveira Mourão.

Eu participei da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Peguei a carteirinha da CADES. Obtive meu registro na primeira vez em que eu fiz a prova. Eu passei por uma banca da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graças a Deus eu tinha Juvenal, em casa, que me ajudava muito, a gente estudava muito, porque eu tinha feito magistério e o magistério não dava pra gente esse conhecimento de Matemática que era necessário para fazer a prova da CADES. Eu já atuava como professora do Curso Ginásial (Excerto do depoimento da professora Rosa Terezinha Paixão Durães).

Quem trabalhava com a disciplina Matemática e não tinha a licenciatura, que era o meu caso, deveria fazer o curso da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) durante todo o mês de janeiro, todo ano, lá em Belo Horizonte. Isso era para provimento da cadeira de Matemática. Eu comecei a fazer o curso em 1966, quando iniciei minha atuação como professora de Matemática. A gente não era habilitada para lecionar Matemática, mas quem conseguisse fazer o exame de suficiência lá em Belo Horizonte... Eu, Rosa Terezinha Paixão Durães, Dona Ruth Totentino, todas nós fizemos o exame de suficiência, porque aí a gente ficava efetiva, não precisava mais dessa autorização da CADES (Excerto do depoimento da professora Dilma Silveira Mourão).

Vale salientar que os cursos da CADES se realizavam, intensamente, nos meses de férias dos professores, ou seja, nos meses de janeiro e fevereiro, a fim de não entrar em conflito com o período letivo. É também importante ressaltar que, de posse do registro de professor, nossas depoentes regularizaram sua situação funcional, prestaram concurso e ingressaram, oficialmente, na carreira de magistério do Estado de Minas Gerais e, posteriormente, deram continuidade à sua formação no curso de licenciatura em Matemática na primeira instituição de ensino superior da região norte mineira.

A Figura 7, do arquivo pessoal do professor Juvenal Caldeira Durães, nos mostra que as pessoas que frequentavam os cursos de Matemática da CADES, no ano de 1961, eram, preponderantemente, do sexo masculino, com a presença de um número reduzido de mulheres; na fotografia chama a atenção a presença de uma freira envergando seu hábito.



CADES/BH - INSTITUTO EDUCAÇÃO - BH. - 6/1/Prof. João



CADES/BH. MATEMÁTICA

Figura 7: Fotos da turma de um curso da CADES no Instituto de Educação em Belo Horizonte – MG (1961).

Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Juvenal Caldeira Durães

No estudo feito por Diana Couto Pinto (2003), intitulado “A CADES e sua presença em Minas Gerais,” é reiterada a presença de profissionais liberais no corpo docente das instituições de ensino secundário. Nessa direção, registramos o excerto da narrativa da Professora Maria Isabel de Magalhães Sobreira em que ela afirma que *até então os professores, igualmente idealistas, das escolas públicas e particulares, eram profissionais liberais: engenheiros, farmacêuticos, médicos, que, embora dominassem o conteúdo das disciplinas, não possuíam as habilidades didático-pedagógicas.*

Baraldi e Gaertner (2013) esclarecem que a CADES dispunha de publicações de periódicos e livros que traziam orientações didáticas e estratégias de ensino para os professores desse segmento; contudo, as pesquisadoras consideram que tais obras não passavam de manuais com informações pontuais de didática em que deveria ser seguido um “passo a passo” para a explanação de algum conceito, e ainda que, dadas as dificuldades de produção bibliográfica e pedagógica da época, tais obras eram a única opção para os professores em exercício e em formação.

De acordo com Pinto (2003), por meio da Portaria Ministerial nº 134, de 25 de fevereiro de 1954, foram criadas Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário (ISES) que seriam instaladas em capitais e/ou em cidades, conforme sua posição geográfica estratégica, e que comporiam, em conjunto com outros municípios, a área de atuação e abrangência da inspeção. Em Minas Gerais foram instaladas seis inspetorias: inicialmente na capital Belo Horizonte, nas cidades de Juiz de Fora, Guaxupé, Três Corações, Uberaba e alguns anos depois em Montes Claros.

Os estudos e fontes mobilizados sobre o tema nos mostram a importância da CADES para a formação dos professores do ensino secundário, dadas a carência e a urgência da existência desses profissionais nos anos de 1950 e 1960. Ademais, a atuação desse órgão possibilitou a regularização da situação dos docentes leigos que tiveram a chance de mudar o curso de sua vida profissional e ingressar, legalmente, na carreira do magistério. No entanto, também é oportuno destacar que esse órgão atuou, pontualmente, na difusão do ideário educacional e político da época: educação para o desenvolvimento e o progresso (FRIGOTTO, 2006).

3.4.4 O nascimento de uma escola superior em Montes Claros na década de 1960

As mudanças educacionais ocorridas no país trouxeram, também, ventos de mudanças para Montes Claros. Conquanto tenha havido avanços significativos no ensino secundário, especialmente no que concerne à sua expansão, estruturação e organização curricular, a questão da formação de professores ainda carecia de maiores investimentos e atenção, pois nesse cenário somente o ensino primário dispunha de instituições para a formação de seus professores – as escolas normais.

A Reforma Francisco Campos, datada de 18 de abril de 1931, e instituída por meio do Decreto nº 19.890, trazia em seu bojo a exigência da formação superior para atuação no ensino secundário, a despeito de poucos professores no país atenderem a essa determinação.

No norte de Minas, a situação era ainda mais complicada, pois, para atender aos requisitos expostos na Lei, os professores deveriam se deslocar para os grandes centros a fim de dar continuidade à sua formação numa escola de nível superior, conforme afirmou em seu depoimento a professora Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira – Baby Figueiredo, esclarecendo que *as oportunidades que as pessoas tinham de estudar, de fazer um curso superior eram mínimas. Só famílias que possuíam recursos e com pais esclarecidos permitiam que os filhos saíssem de lá para outros centros maiores que o seu. Um dos centros mais próximos era Belo Horizonte.*

Uma outra exigência legal emanada do Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, também conhecido como Reforma Capanema, registra, especificamente, no artigo 69, que as escolas de ensino secundário deveriam compor seu corpo docente prioritariamente com educadores formados em cursos superiores voltados para as disciplinas que pretendessem ministrar.

Desse modo, podemos afirmar que tanto a Reforma Francisco Campos quanto a Reforma Capanema demandavam a formação superior como condição para os docentes atuarem no ensino secundário.

No norte de Minas Gerais, não havia, até os anos 1960, qualquer iniciativa para a constituição de uma escola superior que pudesse suprir a demanda de formação de professores para atuar no ensino secundário. Como vimos, os docentes que lecionavam nesse segmento eram certificados pela CADES. Essa situação incomodou um grupo de intelectuais norte mineiras, dentre elas Isabel Rebello de Paula, Dalva Santiago de Paulo, Maria da Consolação de Magalhães Figueiredo, Maria Isabel de Magalhães Figueiredo e Maria Florinda Ramos Marques, que tomaram a iniciativa de criar, em 1964, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Montes Claros. A professora Baby Figueiredo fez o relato a seguir.

Três anos após Isabel Rebello e Dalva⁶⁸ terem ido para Belo Horizonte para fazer os cursos de História e Geografia, Mary⁶⁹, eu e Florinda⁷⁰ também saímos para fazer cursos, de licenciatura, que não eram assim chamados, mas, cursos de Filosofia, com especificidade em Letras, Pedagogia, História e Geografia. Sentíamos o peso da responsabilidade de sermos privilegiadas, e eu digo privilegiadas, porque eram as mulheres que saíam para fazer cursos de formação de professores, deixando para trás companheiras que sentiam a mesma vontade, eram igualmente inteligentes pesquisadoras, mas não tinham oportunidade semelhante.

Ainda estudantes, jovens acadêmicas em Belo Horizonte, reuníamos-nos várias vezes, na Faculdade de Filosofia, juntamente com alguns dos nossos mestres para discutir a relevância do ensino superior no desenvolvimento regional do norte de Minas.

Lembro-me bem desses grandes mestres e grandes incentivadores: Prof. Tabajara Pedroso⁷¹ e Prof. Amaro Xisto de Queiroz⁷². Eles nos ajudaram, e bastante, a pensar em implantar o ensino superior em Montes Claros.

⁶⁸ A professora refere-se a Dalva Santiago de Paulo, também uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

⁶⁹ Trata-se de Maria da Consolação de Magalhães Figueiredo, irmã da entrevistada e igualmente uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

⁷⁰ Baby fala de Maria Florinda Ramos Marques, outra fundadora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL)

⁷¹ Tabajara Casas Nogueira Pedroso foi Vice-reitor do Ginásio Mineiro, Diretor do Colégio Marconi, Diretor da Escola Normal Modelo, atual Instituto de Educação, Professor da Escola da Fazenda do Rosário, Professor dos Colégios Santo Agostinho, Dom Silvério e Anchieta. Foi Professor Emérito, Professor Catedrático, Diretor e Fundador da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG, fundador da

Os primeiros passos para a criação de uma faculdade em Montes Claros foram iniciados em agosto de 1963, quando a Fundação Educacional Luiz de Paula, que até então atuava na implantação de cursos ginasiais em cidades da região onde só havia cursos primários, aceitou patrocinar “a criação da primeira escola de nível superior do Norte do Estado e ampará-la até sua incorporação à futura universidade da região” (PAULA, 1987, p. 13).

Caminhando na direção do desenvolvimento regional, a elite norte mineira põe-se em defesa da melhoria e da expansão da educação na região, como se pode constatar em trechos da palestra realizada em 1965 pelo ex-prefeito de Montes Claros, Simeão Ribeiro Pires.

Ao nosso ver, qualquer processo de desenvolvimento regional só atingirá etapas superiores, se tiver a sustentáculo um vigoroso e adequado sistema de ensino.[...] É urgente a necessidade de um sustentáculo educacional para que sejam alcançados níveis satisfatórios de desenvolvimento. [...] A matriz de nosso atraso é o alto índice de analfabetos, sendo sua rápida redução o primeiro passo para qualquer tentativa de soerguimento regional e nacional. [...] Não constitui novidade para educadores que o rendimento da escola depende da sintonização entre ela e o meio. [...] É que cumpre, urgentemente, fazer a terra produzir mais, pois é lição eterna, que nunca é demais repetir, mormente agora, para todos os quadrantes do país: – *A miséria não deve ser combatida pela simples Distribuição dos que possuem e sim e mais pela Produção dos que são capazes* (REVISTA MONTES CLAROS EM FOCO, 1965, s/p, grifos do original).

Evidencia-se, nos registros acima, uma articulação intencional entre educação e desenvolvimento. Desse modo, conforme Forquin (1995)⁷³, as concepções globalizantes de escola como instrumento de desenvolvimento socioeconômico – Teoria do Capital Humano

Faculdade Santa Maria (ministrou a primeira aula), que depois se transformou em parte da atual Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, onde também foi professor. Foi Reitor e Professor Catedrático do Colégio Estadual, Chefe Censitário – Censo 1970 – IBGE, Chefe da Comissão Estadual de Moral e Cívica. FONTE: <http://www.cultoaciencia.net/o%20professor.htm>. Acesso em: 02 ago. 2013.

⁷² Professor de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFICH) da UFMG.

⁷³ A análise que Forquin (1995) faz das produções dos pesquisadores (europeus e norte-americanos) mostra que, no início da década de 1960, havia uma acentuada preocupação em estudar a desigualdade de acesso à escola segundo os grupos sociais e seus efeitos nos processos de estratificação social, abalando a crença liberal de que a expansão dos sistemas de ensino, a promoção do acesso à escola, a propagação da meritocracia nos estudos seriam fatores suficientes para a democratização da educação. Levando o “olhar” para o sistema, para a distribuição desigual do “capital cultural” e para a diferença do “ethos de classe”, os pesquisadores da época passaram a investigar o que acontece na “caixa preta” das instituições de ensino e como se efetivava a perpetuação da “cultura dominante”. Ainda conforme o autor, nessa perspectiva, a desigualdade nas trajetórias escolares poderia ser atribuída a fatores institucionais e sociais.

ou ainda, como reprodutora de desigualdades, deram lugar às “relações microssociológicas” em seu interior, enfatizando determinantes estruturais presentes nas práticas cotidianas e nas interações entre os sujeitos.

Entre os anos de 1960 e 1970, houve a intensificação da organização do ensino no Brasil, liderada pelos órgãos governamentais, num movimento denominado desenvolvimentista, o qual ampliou o número de escolas primárias, secundárias e a educação superior, tanto nos grandes centros quanto no interior do país, demandando, ainda, a formação de professores para atuar nesses níveis de ensino (ROMANELLI, 1983).

Na visão da autora (1983, p. 69), “a educação é tida como fator de desenvolvimento e, como tal, não só corresponde às necessidades quantitativas da demanda, como, e principalmente, cria e orienta essa demanda”. Portanto, podemos inferir que a demanda pela formação de professores foi guiada pela expansão do ensino no Brasil, provocando a busca por profissionais que pudessem suprir a carência de docentes para ministrar o ensino no interior do país.

Não havia nenhuma instituição de ensino superior na cidade ou região; o nível mais alto existente era o ensino secundário. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentados na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, no período de 1957 a 1960, sobre Montes Claros foi registrado que

conta ainda o município cinco estabelecimentos do ensino ginásial, dois do comércio, duas escolas normais e um curso científico. A Escola Normal Oficial de Montes Claros data de 1879 e é no seu gênero um dos mais tradicionais estabelecimentos de ensino da terra mineira (BRASIL, 1957-1960, p.145).

Quanto ao nível de alfabetização, os resultados do Censo Demográfico de 1960 (volume 1), nos fornecem os dados relativos à população da microrregião de Montes Claros (que compreende os municípios de Bocaiúva, Brasília de Minas, Coração de Jesus, Francisco Sá, Janaúba, Jequitaiá, Juramento, Montes Claros e São João da Ponte) informados na Tabela 3. É preciso esclarecer que, conforme registrado no documento citado (BRASIL, 1957-1960, p. 14), “foram consideradas alfabetizadas somente as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em um idioma qualquer”. Aquelas que somente soubessem assinar o próprio nome foram classificadas como analfabetas.

Tabela 3: Índices de Alfabetização na microrregião de Montes Claros

| Pessoas presentes de 5 anos e mais | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------------|------------|------------|----------------------|------------|--------------|----------------------|------------|--------------|----------------------|------------|----------------|----------------------|------------|
| TOTAL DA POPULAÇÃO | SABEM LER E ESCRIVER | ESTUDANTES | 5 a 9 anos | | | 10 a 14 anos | | | 15 a 19 anos | | | 20 anos e mais | | |
| | | | TOTAL | SABEM LER E ESCRIVER | ESTUDANTES | TOTAL | SABEM LER E ESCRIVER | ESTUDANTES | TOTAL | SABEM LER E ESCRIVER | ESTUDANTES | TOTAL | SABEM LER E ESCRIVER | ESTUDANTES |
| 300.138 | 84.606 | 32.897 | 62.640 | 4.999 | 10.761 | 49.765 | 16.833 | 17.007 | 39.303 | 14.924 | 4.223 | 148.430 | 47.850 | 906 |

Fonte: BRASIL. IBGE, 1957-1960

Podemos verificar que, do total de 300.138 pessoas residentes na microrregião (entre 5 a 20 anos e mais), somente 84.606 (pouco mais de 28%) sabiam ler e escrever, ou seja, pelo menos ler e escrever um bilhete simples (conforme informado no Censo). Tal informação corrobora a carência e urgência de criação de estabelecimentos de ensino em todos os níveis – os elementares, para atenderem a demanda inicial de alfabetização, e os secundários e superiores, para formar docentes para todos os níveis de ensino.

3.5 A constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) em Montes Claros

“Fazer história é uma prática”, afirmou Certeau (1982, p. 78). Ao construir uma história do curso de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior em Montes Claros, norte de Minas Gerais, estamos constituindo uma prática (ao lidar com fontes diversas) e uma escrita (com todos os condicionantes impostos pelas circunstâncias e pelo lugar de produção da mesma), portanto, fazendo história, ou no momento presente, recontando histórias.

Ao caracterizar nosso cenário de pesquisa – Montes Claros, norte de Minas –, verificamos que a implantação dos cursos de licenciatura efetivou-se pela demanda localizada de formar docentes para atuar nos níveis secundário e, posteriormente, superior.

Para situar essa implantação, vamos nos valer, inicialmente de artigos publicados na Revista Vínculo, editada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL.

Conforme Paula (1987, p.12),

em 30 de julho de 1962, no auditório do Colégio Imaculada Conceição, representando o Sr. Governador do Estado, Magalhães Pinto, o Prof. Zair de Carvalho Rocha procedeu à “instalação” da Universidade que **seria mantida pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM, criada pela Lei Estadual 2.615 de 24/05/1962 de autoria do ex-deputado Cícero Dumont**. Pretendia o governo convocar a comunidade, já demasiadamente solicitada a resolver seus próprios problemas, para mais um ‘esforço de guerra’, sustentando a Universidade que lhe fora outorgada por lei. Consequentemente, passou a nossa Universidade, tão sonhada, a um compasso de espera e de desânimo até sua desativação (grifo nosso).

O que Paula (1987) expressa, nas últimas linhas do excerto, é que não foram efetivamente instalados, em julho de 1962, os cursos de Agronomia e Veterinária propostos pelo Estado para a Universidade Norte Mineira. Somente em 1963, com o apoio da Fundação Educacional Luiz de Paula, foi criada a primeira escola de ensino superior do Norte de Minas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL. A FAFIL foi efetivamente instalada em 1964, com cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, nas dependências do Colégio Imaculada Conceição. Silveira (1989, p. 17) destaca que

o principal objetivo da sua criação foi formar professores para o exercício do magistério de 1º e 2º graus, até a data a cargo de advogados, engenheiros, médicos, odontólogos e normalistas, todos competentes, porém, não especializados para o mister de educar.

Conforme relato da professora Baby Figueiredo, o grupo teve, também, *a enorme felicidade de ter o incondicional apoio do Ministério da Educação - Darcy Ribeiro, à época, era Chefe da Casa Civil do governo João Goulart. Continua Baby: Empreendemos uma longa viagem a Brasília, enfrentando estradas em condições*

desfavoráveis. Estávamos, entretanto, determinadas a perseguir nosso objetivo. Isabel, Mary e eu, acompanhadas de Luiz de Paula Ferreira, Presidente da FELP, a primeira mantenedora da FAFIL, e assessorados por Mário Ribeiro⁷⁴, mantivemos contato, em janeiro de 1964, com Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, então Chefe do Ensino Secundário e vários membros do Conselho Federal de Educação que nos apoiaram nesse projeto de uma visão ampla e grandiosa.

Destarte, foi realizada uma assembleia no dia 02 de agosto de 1963 para, finalmente, instituir a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), cuja ata de fundação é apresentada em fragmento (Figura 8) na página seguinte e na íntegra no Anexo 1 deste trabalho.

⁷⁴ Mário Ribeiro da Silveira, irmão de Darcy Ribeiro. Criou o curso de Medicina em Montes Claros, idealizou o crédito educativo, implantou na cidade salas de cinema. Foi vereador e prefeito (1989 a 1992). Chegou a ser preso pelo regime militar sob a acusação de ser comunista. Falecido em 1999. Fontes: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/1999>; <http://anpuh.org/anais/pdf/ANPUH.S23.1212>. Acesso em: 14 set. 2015.



Ata de fundação da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras do Norte
de Minas.

Aos dois (2) de agosto de mil novecentos e sessenta e três, às dez e oito horas, na residência do Sr. Luiz de Paula Ferreira, à rua Sr. Santos 223, nesta cidade de Montes Claros, foi realizada a Assembleia para fundação da FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO NORTE DE MINAS, convocada por um grupo de professores. Para presidi-la foi aclamada a professora Heloisa Veloso dos Anjos Sacramento que, dando início aos trabalhos, discorreu sobre motivos da reunião, dizendo da necessidade premente da existência, em Montes Claros, de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, aspiração acalentada de há muito pelo povo desta região. Solicitou, a presidente, a Professora Isabel Baptista Rebello, que expusesse o resultado de seu trabalho, uma vez que desde mil novecentos e sessenta vem trabalhando no levantamento de dados e de condições de viabilidade do empreendimento e ainda mantendo gestões junto às autoridades competentes para a instalação de uma Faculdade de Filosofia em Montes Claros. Resumindo, a Professora Isabel Baptista Rebello esclareceu aos presentes ser a instalação da faculda-

Figura 8: Página 1 da Ata de Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas.

Fonte: Arquivo pessoal da Professora Isabel Rebello de Paula.

Pautando-nos pelas narrativas de alguns de nossos colaboradores, podemos afirmar que foi enfrentada por eles certa perseguição política, pois o fato de o grupo ter ligação com exilados políticos trouxe certas dificuldades. A professora Baby Figueiredo relatou que:

Em seguida ao golpe de 1964, com energia e coragem, implementamos em abril, sob a égide da FELP, a Faculdade de Filosofia/FAFIL. Passamos por grandes dificuldades. A FAFIL foi considerada de natureza subversiva, uma vez que havíamos tido a chancela de Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, e de outros conselheiros que apoiavam o governo João Goulart. Em consequência, foi muito difícil obter o reconhecimento desses primeiros cursos. Enfrentamos lutas inglórias, diversos embates, mas sem desânimo, inspiradas pelos benefícios futuros que nosso projeto produziria. Finalmente, seis anos depois, em 1970, os cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Foi também em 1964 que chegaram os primeiros alunos para os cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e História, que funcionariam nas dependências do Colégio Imaculada Conceição, espaço cedido pelas Irmãs, que também eram alunas. “Era uma dimensão nova na cidade que, se antigamente passara à História por dar tiros... já, agora, era um centro de cultura” (PAULA, 1973, p. 13). Antes do ingresso nos cursos, foi oferecido um curso preparatório com o intuito de promover o nivelamento dos estudantes para o processo seletivo/vestibular da Faculdade de Filosofia, conforme noticiado no *Jornal Diário de Montes Claros* em 20 de outubro de 1963 (Figura 9).



Figura 9: Notícia do Jornal *Diário de Montes Claros*, Montes Claros, 20/10/1963.
Fonte: Arquivo pessoal da Professora Isabel Rebelo de Paula.

No ano de 1965, houve a transferência de funcionamento dos cursos do Colégio Imaculada para o casarão centenário da FUNM, localizado na Rua Coronel Celestino, nº 75, no Centro de Montes Claros⁷⁵. Nesse mesmo ano, tiveram início as aulas da Faculdade de Direito – FADIR, primeira unidade de ensino superior da FUNM, criada em novembro de 1964.

Em 1966, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) desligou-se da Fundação Educacional Luiz de Paula – FELP e integrou-se à FUNM (conforme podemos verificar em duas atas: Ata da FELP – Anexo 1 e Ata da FUNM – Anexo 2). Em 1968, são somados aos cursos existentes na FAFIL os cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia.

Nos anos seguintes, foram criadas outras faculdades integrantes da FUNM, a saber: em 1969, a Faculdade de Medicina (FAMED); em 1972, a Faculdade de Administração e Finanças (FADEC), com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas; em 1986, a Faculdade de Educação Artística (FACEART).

A cronologia a seguir (Figura 10) assinala o processo de implantação do ensino superior no norte de Minas, por meio de Leis, reuniões, assembleias, eleição de diretorias e criação de cursos.

⁷⁵ “Atualmente, esse endereço abriga o Museu Regional do Norte de Minas aprovado pelo Ministério da Cultura, no âmbito do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). A meta da UNIMONTES é que a instituição funcione com a compilação de manifestações e tradições culturais dos municípios do Norte de Minas. A primeira etapa do Museu Regional – já concluída – constou das obras de restauração do Casarão da FAFIL, no centro histórico de Montes Claros. Foram recuperadas e resgatadas as características originais do prédio, construído em 1889. Foi elaborado o Inventário Geral do Acervo do Norte de Minas e o Plano Museológico. Na segunda e última fase de implantação do projeto, serão organizadas exposições e adquiridos equipamentos, além de complementadas as obras de acessibilidade”. Informação publicada em 14 de fevereiro de 2011 e disponível em: <http://portal.unimontes.br/index.php>. Acesso em: 04 ago. 2013.

| | |
|-------------------------|---|
| 24 de maio de 1962 | Lei 2.615/62, que criou a Universidade Norte de Minas, que mais tarde passou a chamar-se Fundação Universidade Norte-Mineira. |
| 25 de julho de 1962 | Reunião, em Montes Claros, para delineamento do funcionamento da FUNM. |
| 02 de agosto de 1963 | Assembleia de fundação da FAFIL, definida a Fundação Educacional Luiz de Paula como mantenedora. |
| Janeiro de 1964 | Eleita a primeira diretoria da FAFIL, tendo a Prof ^a Isabel Rebello de Paula como sua primeira diretora. |
| 13 de abril de 1964 | Início das aulas da FAFIL, nos cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia. |
| Novembro de 1964 | Criação da Faculdade de Direito – FADIR, incorporada à FUNM. |
| 01 de maio de 1965 | Início das aulas da FADIR. |
| 06 de dezembro de 1965 | A FAFIL é transferida para a Fundação Universidade Norte-Mineira. |
| 18 de outubro de 1967 | Nomeada comissão para construir o projeto da Faculdade de Medicina do Norte de Minas - FAMED. |
| Agosto de 1968 | Início das discussões para a criação da Faculdade de Administração e Finanças do Norte de Minas –FADEC. |
| 1968 | Início dos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Matemática, vinculados à FAFIL. |
| Abril de 1969 | Início das aulas da FAMED. |
| 13 de maio de 1972 | Início das aulas da FADEC, com os cursos de Administração de Empresas e Ciências Econômicas. |
| 19 de fevereiro de 1973 | Criação do curso de Ciências Contábeis, vinculado à FADEC. |
| 08 de maio de 1986 | Ato de criação da Faculdade de Educação Artística do Norte de Minas – FACEART. |

Figura 10: Cronologia do processo de implantação do ensino superior norte-mineiro, relacionada à FUNM.

Fonte: MAIA; CORDEIRO (2002)

Cumpre-nos destacar que, até o ano de 1990, a FUNM foi mantida pelo pagamento de mensalidades dos acadêmicos, bem como por doações de fazendeiros, empresários e comerciantes locais. Segundo a professora Baby, *nos dez ou quinze primeiros anos, faltavam-nos recursos financeiros. Cerca de 90% da receita provinham das mensalidades pagas pelos alunos. A FELP era mantenedora de outras instituições de ensino médio*⁷⁶ *com as quais tinha obrigações. Faltavam-lhe recursos suficientes para manter o ensino superior. Sempre fomos, e somos imensamente gratas à FELP por ter atuado como um instrumento legal que permitiu a aprovação da primeira escola de ensino superior da região – a FAFIL.*

A Prof^a Baby ainda argumentou que *fundamental foi a incessante luta e o prestígio político do Dr. João Valle Maurício, nomeado primeiro Presidente e Reitor da FUNM.* Destacou, ainda, que foi constituída uma missão de grande significado regional para aquisição do terreno onde hoje funciona o campus da UNIMONTES. Informou que a Prof^a Maria da Consolação Figueiredo (Mary, sua irmã gêmea) – representando a FUNM e como coordenadora do setor acadêmico – participou de uma série de negociações em Brasília para obtenção da verba para a compra do terreno da Mitra Diocesana. Dessa forma, obtiveram, após sólida argumentação, uma verba, *na ocasião, foram 8 milhões de cruzeiros*, do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), hoje Secretaria de Educação Superior (SESu) para a aquisição do prédio do Seminário e a grande área do terreno onde hoje estão construídos os prédios do *Campus Darcy Ribeiro*, sede da UNIMONTES.

Em meio a esse cenário de comprometimento e soma de esforços, dois relatos nos apresentam indícios de conflitos, de disputas de poder presentes na instituição em formação. Num deles, a professora Baby Figueiredo disse ter *várias ressalvas a respeito desse período.* Na continuidade da fala, temos as considerações a seguir:

Foi uma época de muita luta pelo poder dentro da instituição. Isso ninguém pode negar! Muitos dos colegas revelaram grande obsessão pelo poder. Isso foi lamentável e uma enorme desilusão. Muitos de nós percebemos que os grandes ideais desaparecem

⁷⁶ A Fundação Luiz de Paula (FELP) mantinha educandários em Buenópolis, Burarama (atual cidade de Capitão Enéas) e Várzea da Palma.

quando os interesses pessoais falam mais alto. Em todo projeto educativo, devemos trabalhar pela construção de uma sociedade democrática e sadia, em que todos tenham igualdade de oportunidades. [...] Deixo aqui o apelo de uma idealista e lutadora pela inclusão e justiça social: na universidade devem predominar os interesses da comunidade pela busca do saber e da transformação de um contexto visando o bem comum. Esses foram os ideais da universidade em todo o seu percurso, desde o período medieval (Oxford, Cambridge, Salamanca e Bolonha). Os interesses pessoais e a disputa pelo poder não devem jamais prevalecer.

Por outro lado, a Professora Ruth Tolentino apresenta uma versão diferente dessa mesma história, explicando que à época, a faculdade tinha duas forças que lutavam pelo poder... [...] Lá havia dois grupos... De um lado a Sônia Quadros, Isabel Rebelo, Florinda Ramos Pina e mais uns dois ou três professores de quem eu não me lembro. De outro lado estavam Baby Figueiredo, Mary Figueiredo, Maria Lúcia Carneiro e o Padre Jorge Ponciano. É aquela força... [...] Foi um tempo quente! Era bom participar das reuniões de colegiado. Não eram questões de interesse político, mas questões de poder, de interesse pelo poder... Do poder de quem ia mandar...

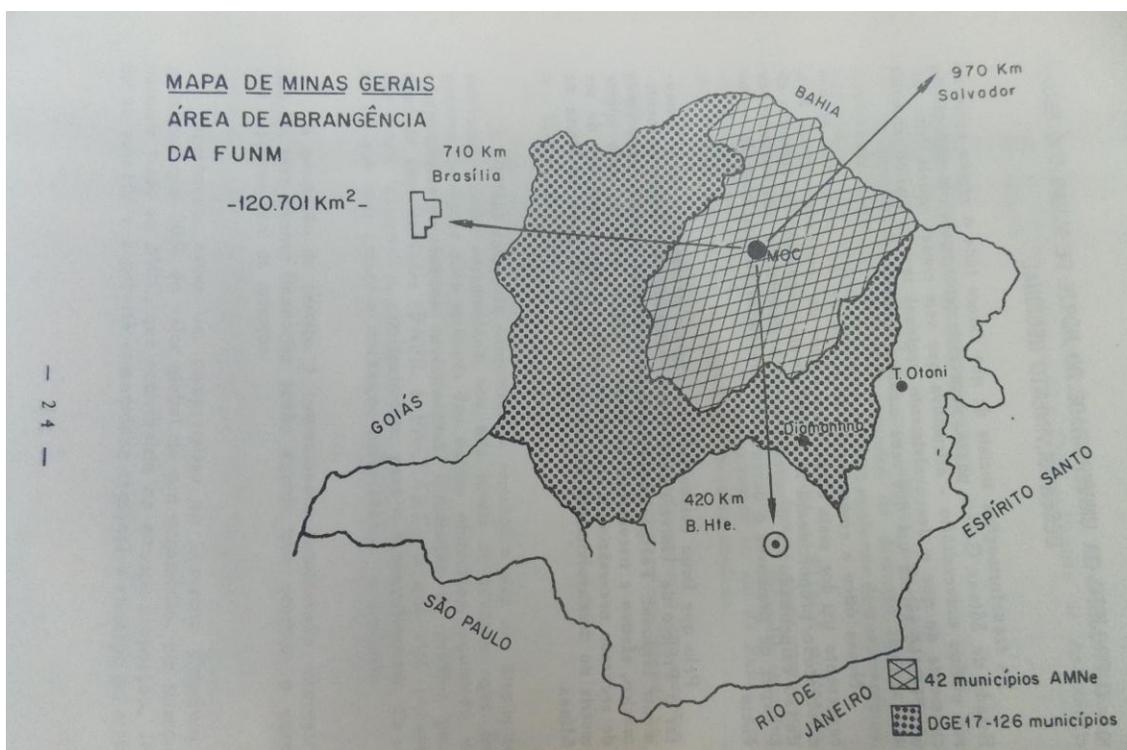
Os conflitos internos, a diversidade de opiniões e as disputas pelo poder nos parecem, entretanto, ter servido também para que outras frentes de desenvolvimento fossem criadas. Com as divergências do grupo, cada qual buscou, à sua maneira, compor outros espaços e contribuir em outras instâncias e segmentos da FUNM e de outras instituições educacionais do município, conforme afirmaram as professoras Baby Figueiredo e Ruth Tolentino, respectivamente, nas linhas que se seguem.

Apesar da nossa trajetória ter conhecido muitos espinhos, ela foi e tem sido muito gratificante. Houve, certamente, interferência de interesses individuais vários e complexos. E sempre haverá (Professora Baby Figueiredo).

Depois, a Maria Lúcia Carneiro assumiu a faculdade e ela era bem intransigente, era do outro grupo... Eu deixei a faculdade nessa época, por um ou dois

anos. Então, vieram professores “de fora”: o professor Antônio Jorge⁷⁷, Zinda⁷⁸, e outros que foram integrando a equipe da Faculdade de Filosofia... (Professora Ruth Tolentino).

Conquanto esse tenha sido um período de lutas internas e externas, podemos afirmar que a criação da FAFIL/FUNM foi decisiva para a profissionalização dos professores de toda a região norte mineira, alcançando inclusive outros lugares do estado de Minas Gerais, conforme registraremos mais adiante considerando pesquisa feita nos livros de matrícula da instituição. O Mapa 5, a seguir, nos mostra a localização estratégica da FUNM na região norte de Minas.



Mapa 5: Área de abrangência da FUNM (1970)

Fonte: Relatório de Gestão FUNM, 1989. Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR.

⁷⁷ Professor do Departamento de Geografia da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Exerceu as seguintes funções: Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) por dois mandatos (1980 a 1988); Presidente da Comissão Técnica de Concursos; Coordenador da Biblioteca; Idealizador e coordenador da Imprensa Universitária. Falecido em novembro de 1999.

⁷⁸ Zinda Barcala Jorge. Professora do Departamento de Letras – Português da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Exerceu, também, a função de revisora de textos na Comissão Técnica de Concursos – COTEC.

3.6 A transição: da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) para a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) é resultado da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), conforme texto da Constituição Mineira de 21 de setembro de 1989, em seu artigo 82, parágrafo 3º, do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” que diz: “Fica transformada em autarquia, com a denominação de Universidade Estadual de Montes Claros, a atual Fundação Norte Mineira de Ensino Superior” (MINAS GERAIS, 1989). As professoras Baby Figueiredo e Ruth Tolentino relataram, respectivamente, que a transformação da FUNM em UNIMONTES deveu-se aos aspectos abaixo relacionados.

Em 1962, foi criada a FUNM, pela Lei Estadual 2.615, através do deputado Cícero Dumont. Pela lei, o Estado deveria subvencioná-la e todas as suas unidades, mas o compromisso financeiro do governo de Minas somente se efetivou muito mais tarde, quando a FUNM, em 1989, foi transformada em UNIMONTES. Como mencionei anteriormente, toda a receita da FAFIL era baseada nas mensalidades dos alunos, e essas eram razoavelmente baixas. O custo da hora-aula era irrisório, mas foi aceito pelos professores, quase em caráter filantrópico, como uma forma de contribuição com a instituição (excerto do depoimento da professora Baby Figueiredo).

Há dois aspectos da transição da FUNM para a UNIMONTES que devem ser mencionados. Essa transição teria que ser feita, porque a FUNM não poderia mais ficar dependendo de anuidades escolares, o que onerava bastante os alunos. A Faculdade de Medicina, através da ideia brilhante de Mário Ribeiro, instituiu bolsas de estudo, em parceria com as prefeituras da região. Como todas as prefeituras precisavam de médicos, a ideia foi apoiada de imediato. A parceria implicava em retorno posterior para as prefeituras através de prestação de serviços dos recém-formados, durante dois anos. Essa parceria idealizada por Mário Ribeiro é o embrião do FIES⁷⁹. O FIES nasceu daí e isso é reconhecido nacionalmente (excerto do depoimento da professora Baby Figueiredo).

⁷⁹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem

Sobre a transição da FUNM para Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), eu percebo que o doutor José Geraldo de Freitas Drumond foi muito empreendedor. Ele, realmente, via a necessidade de ter aqui em Montes Claros uma Universidade. Agora eu vou te contar outra história... Desde 1980, eles vinham tentando fazer uma Carta Consulta⁸⁰ para a transformação da Fundação em Universidade, mas não conseguiram. Em 1983, o professor Antônio Jorge disse: “Olha, se vocês querem que esta Carta saia, chamem a professora Ruth”. Falo isso sem modéstia nenhuma... Viajei para São Paulo. O consultor de São Paulo falou comigo que estava tudo errado na Carta Consulta elaborada antes de minha entrada no projeto, que não tinha nada certo, estavam descritos na Carta anterior todos os defeitos que havia no Campus... Para a aprovação, a Carta deveria ser refeita. Quando voltei, novamente, para São Paulo, com a Carta refeita, o consultor disse: “Se é esta aqui, já está aprovada!” (excerto do depoimento da professora Ruth Tolentino).

De lá fui para o Conselho Estadual de Educação. Tinha um conselheiro aqui em Minas Gerais, o professor Airton... Se ele subia as escadas, eu subia atrás... Se ele descia as escadas, eu descia atrás... Ele telefonou para Belo Horizonte e disse: “Gente, tira essa mulher do meu pé”. A Carta já chegou aprovada em Belo Horizonte. Valeu a insistência. Mas, minha história é uma história de bastidores... Viajei sozinha para Belo Horizonte, Sete Lagoas, Goiás, Divinópolis, para todos esses lugares procurando professores para “disponibilizar os nomes e os currículos”... Nós tínhamos nove mestres aqui em Montes Claros. Eram só esses e eu precisava de mais... Eu viajei para esses lugares todos e trouxe os currículos... Eram currículos de mestres e doutores. Mas em Minas Gerais não havia tantos doutores... Na época, bastava ser mestre e ter o currículo comprovado para mostrar. A pessoa não precisava atuar na Instituição (excerto do depoimento da professora Ruth Tolentino).

recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Fonte: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html> . Acesso em: 28 jun. 2014.

⁸⁰ Documento que descreve ações e custos previstos na execução dos projetos que se pretende contratar com recursos externos e a contrapartida que é oferecida pelo mutuário pretendente.

A professora Ruth ainda destacou que *a estadualização repercutiu de forma positiva no curso de Matemática, pois o interesse das pessoas foi maior em fazer o curso. Atraiu mais pessoas. O fato de o curso ser gratuito facilitou para muita gente.*

Diante das circunstâncias narradas, somente em nove de março de 1990 foi assinado o Decreto nº 30.971 (Figura 11), pelo então governador do Estado – Newton Cardoso – consolidando a transformação da FUNM na autarquia UNIMONTES (JARDIM et al., 2002).

Em abril de 1994, aconteceu um ato solene de homologação do Parecer nº232/94, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de Reconhecimento da UNIMONTES (Figura 12).

DECRETO N° 30.971, DE 09 DE MARÇO DE 1990

Institui a Universidade Estadual de Montes Claros e dá outras providências.

O Governador do Estado de Minas Gerais, no uso de atribuição que lhe confere o artigo 90, inciso VII, da Constituição do Estado e tendo em vista o disposto no artigo 82, § 3º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado,

DECRETA:

Art. 1º — Fica instituída a Universidade Estadual de Montes Claros autarquia integrante da Administração Pública Estadual, com sede na cidade de Montes Claros.

Art. 2º — O funcionamento da Universidade Estadual de Montes Claros dependerá da aprovação de seus ordenamentos básicos pelo órgão competente, observada a legislação do ensino superior.

Art. 3º — Fica constituída, sob a presidência do Professor Gamaliel Herval, Secretário de Estado da Educação, Comissão Especial composta pelos Professores Gerson de Britto Mello Boson, José Geraldo de Freitas Drumond, Ruy Paulo Klassmann e José Eloy dos Santos Cardoso, para promover os atos visando à instalação da Universidade Estadual de Montes Claros.

Parágrafo único — A Comissão Especial de que trata este artigo concluirá seus trabalhos no prazo de 60 (sessenta) dias, quando encaminhará ao Governador do Estado minutas de Decreto dispondo sobre a estrutura da autarquia Universidade Estadual de Montes Claros, e dos atos contendo os seus ordenamentos básicos.

Art. 4º — Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 09 de março de 1990

NEWTON CARDOSO

Gerson de Britto Mello Boson

Gamaliel Herval

Figura 11: Decreto nº 30.971 de 09/03/1990.

Fonte: Relatório de Gestão da UNIMONTES – 1990.



Figura 12: Ato solene de homologação do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Reconhecimento da UNIMONTES.

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR.

Em 1994, a UNIMONTES foi reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) como Universidade, por meio da Portaria nº 1.116, de 21/07/94.

Por meio das Leis Estaduais nº 11.517, de 13/07/1994; 11.660, de 02/12/1994, 12.154, de 21/05/1996 e 12.648, de 22/10/1997, foi prevista a organização administrativa da UNIMONTES, sendo que as cinco faculdades existentes à época (1990) foram reestruturadas em Centros de Ensino e contam, hoje, com os seguintes cursos⁸¹:

- Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA): Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito e Serviço Social.
- Centro de Ciências Humanas (CCH): Artes - Habilitação em Teatro, Artes Visuais, Ciências da Religião, Filosofia, Geografia, História,

⁸¹ Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/UNIMONTES. <http://portal.unimontes.br/index.php/a-pro-reitoria-de-ensino>. Acesso em: 31 ago. 2014.

Letras - Habilitação em Espanhol; em Inglês; em Português, Música, Pedagogia.

- Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET): Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia de Sistemas, Física, Matemática, Química, Sistemas de Informação, Zootecnia.
- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS): Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), Enfermagem, Medicina, Odontologia, Tecnologia em Sistemas Biomédicos.
- Centro de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT): Tecnologia em Agronegócios e Tecnologia em Gestão Pública.
- Centro de Educação a Distância (CEAD): Administração Pública, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português e Pedagogia.

Os Centros de Ensino (Figura 13) – CCSA, CCH, CCET, CCBS são unidades acadêmicas de deliberação e execução, que coordenam as atividades ligadas a ofertas de cursos pela universidade, cabendo-lhes ainda: a atuação nos campos do conhecimento fundamental e aplicado; o planejamento, a organização e a coordenação das ações de ensino, pesquisa e extensão nas respectivas áreas do conhecimento. A UNIMONTES, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, se rege por seu Regimento Geral, aprovado em reunião extraordinária do Conselho Universitário realizada em 20/12/1999, por seu Estatuto aprovado pelo Decreto Estadual n.º 39.820 de 19/08/98 e pela legislação educacional pertinente (MONTES CLAROS, 1999).



Figura 13: Vista frontal dos prédios do CCSA, CCH (1ª linha), CCET, CCBS (2ª linha).
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR.

As imagens acima mostram os prédios onde funcionam atualmente os cursos da UNIMONTES. Note-se que as edificações do CCSA, CCH, CCET e CCBS apresentam a tipologia arquitetônica modernista, caracterizada pela forma geométrica simples, valorizando a pela racionalidade e funcionalidade do espaço. Essas obras não possuem ornamentos. A própria construção se configura como ornamento na paisagem (MARTINS, 1993).

No caso de edifícios com fins educacionais, frequentemente enfatiza-se a integração dos espaços, a facilidade na circulação, a amplitude das salas de aula e dependências, com o intuito de possibilitar o aumento do número de vagas e o acesso das camadas populares ao ensino formal (BUFFA, 2002).

CAPÍTULO 4

HISTÓRIAS DE UM CURSO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA



Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós⁸².

A trajetória histórica da formação de professores de Matemática no norte de Minas Gerais pode ser compreendida parcialmente a partir das estratégias de organização do primeiro curso de licenciatura criado para esse fim, conforme o capítulo anterior. Neste capítulo, intencionamos contar e analisar, por meio da utilização de fontes orais e do exame de documentos escritos, as histórias desse curso e do processo de formação de professores de Matemática egressos do mesmo.

Acreditamos, conforme Garnica (2007, p.59), “ser possível, face aos depoimentos, compreender a realidade que nos cerca e, a partir dessas compreensões, criar hábitos de ação”. Como o autor, consideramos que essa proposta é tão importante como a de “compreender, a partir das narrativas do outro, seus modos de narrar, os modos pelos quais o outro atribui significado às suas próprias experiências” (Idem, *Ibidem*).

Assim, as muitas histórias presentes nas narrativas de nossos colaboradores nos fornecem indícios para a compreensão da questão de pesquisa. Elaboramos, então, nossas interpretações considerando aspectos que nos saltaram aos olhos nas textualizações elaboradas. Embora os depoimentos tenham sido acomodados, na íntegra, nos apêndices de nosso trabalho, queremos frisar que essa estratégia não deslegitima ou secundariza as narrativas de nossos depoentes, pois elas são, em muitos momentos, retomadas em nossa própria narrativa.

⁸² Halbwegs (2006, p. 30)

4.1 Sobre ditos (narrativas) e visões de mundo: a criação do Curso de Matemática

Denominamos “ditos” as narrativas de nossos colaboradores, aqui compreendidas como “a manifestação de história(s)” ou “modos de contar casos”, uma forma de exposição criativa, uma trama argumentativa da qual participam um ou mais personagens, num contexto marcado por *uma* (por *alguma*) temporalidade” (SILVA; BARALDI; GARNICA, 2013, p. 63). Nessa perspectiva, foram narradas as histórias e experiências de ex-alunos e professores, no que concerne à sua formação inicial no curso de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros, norte de Minas Gerais.

Para Albuquerque Júnior (2011), o registro da linguagem é uma das características importantes da historiografia atual. O autor (2011, p.250) salienta que

a partir dos anos sessenta, do século passado, os historiadores descobriram as palavras. Os historiadores passaram a pensar sobre o que acarreta o fato da história só existir em estado de palavra. Os historiadores, tendo que responder aos questionamentos advindos de campos outros de saber: como a Linguística, a Antropologia, a Etnografia, a Crítica Literária, a Filosofia da Linguagem, a Psicanálise, descobrem preocupados e contrafeitos que a história implica uma escrita, é uma prática escriturística, é um gênero narrativo. Os historiadores, até então, pouco afeitos a discutir sobre o papel que a linguagem ocupava em seu ofício, que passavam horas a discutir as versões dos eventos, como se estas versões distintas fossem produto apenas de más leituras dos documentos, de equivocadas interpretações dos testemunhos, do desconhecimento de eventos e de documentos, de erros ou parcialidades no julgamento, tomam consciência de que existe entre o passado e a história um terceiro elemento, por muito tempo um terceiro excluído, a existência mesma da linguagem, sua presença modificadora (2011, p. 250-251).

Desse modo, é na linguagem, na narrativa, que os sujeitos tecem tramas que articulam suas experiências. Para nós, foi de grande importância considerar o que falaram, de onde falaram e quem foram os colaboradores desta pesquisa, para nossa compreensão sobre esse curso e os professores de Matemática que nele se formaram.

O curso de Licenciatura em Matemática da FAFIL foi criado em 1968, autorizado pelo Parecer nº 45 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de 19 de

abril de 1968, e reconhecido pelo Decreto Federal 74650/74 (Figura 14), com base no Parecer nº 2705/74 (Anexo 3) do Conselho Federal de Educação.

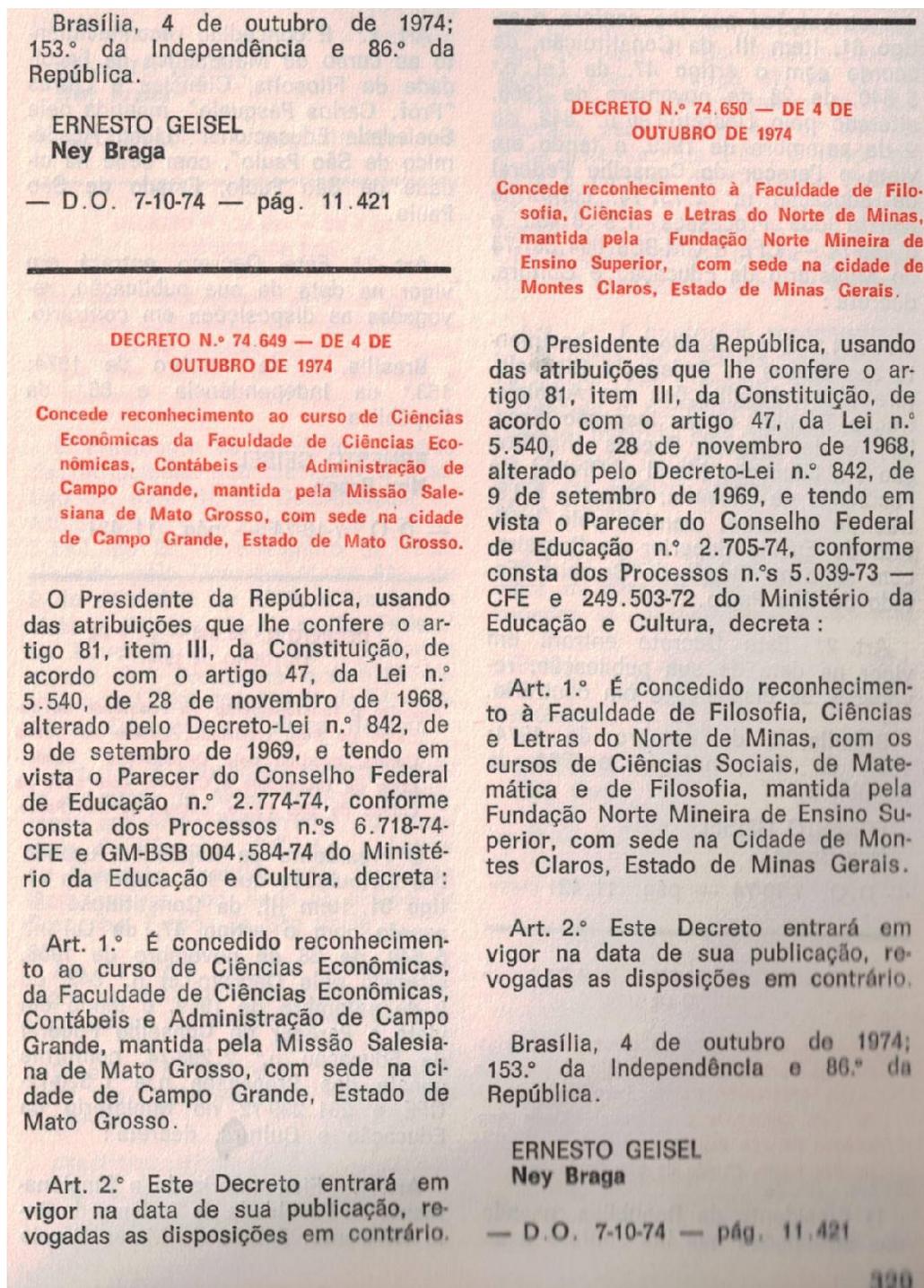


Figura 14: Decreto nº 74.550 de 04/10/1974 – Reconhecimento da FAFIL (curso de Matemática).
Fonte: BRASIL. *DOCUMENTA*, nº 167, 1974.

A partir de excertos das narrativas tecidas por nossos colaboradores, registrados a seguir, podemos inferir que havia uma carência acentuada de profissionais habilitados em Matemática para lecionar nas escolas secundárias da região naquele momento.

A professora Baby Figueiredo salientou que *o curso de Matemática [...] surgiu em razão de uma grande demanda dos professores que lecionavam a disciplina em colégios públicos e necessitavam de capacitação e do grau de licenciatura para efeito de promoção na carreira docente.*

O professor Wandaick Wanderley assevera: *solicitamos à direção da FAFIL que fizesse o curso de Matemática e trabalhamos para que isso fosse possível... Eu, Juvenal e os outros professores... Unimos forças e conseguimos que o curso fosse feito. [...] Penso que a criação do Curso foi muito importante para Montes Claros e toda a região do norte de Minas porque formou melhor os professores. Com certeza era uma necessidade da época porque havia uma carência por toda a região de Montes Claros... Não havia nenhum professor de Matemática, com o curso, formado... Eram poucas pessoas que sabiam Matemática... Quem dirá com o curso de Matemática...*

A narrativa anterior foi corroborada pelo professor Juvenal Caldeira Durães, que destacou que alguns professores *procuraram a então diretora da FAFIL, Sônia Quadros, que prontamente apoiou o grupo desde que uma comissão fosse criada para ajudar na concretização do curso. [...] Juvenal disse ainda: Eu, Wandaick, Rametta, Callado e outros entusiasmados com o empreendimento nos juntamos à diretora e começamos a nos movimentar.*

De acordo com o professor Edson Guimarães, a falta de um curso de licenciatura em Matemática, na década de 1960, era um “grande problema”.

Nós tínhamos a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) com cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História. Mas não havia o curso de Matemática. Então, aqui em Montes Claros, nós fizemos uma reunião... [...] Nós fomos até à Fundação... Nós, professores de Matemática leigos, tínhamos a autorização para lecionar. Nós organizamos um grupo e solicitamos que... [...] Então nós fizemos a solicitação junto à FUNM para a criação do curso de Matemática. A resposta que obtivemos foi que era bem

difícil a criação do curso, porque nós não tínhamos professores aqui para um curso superior de Matemática. Seria necessário procurar professores de fora... E foi o que aconteceu... Então, o professor Francisco Bastos Gil, de Belo Horizonte (BH), se tornou o pilar de nosso Curso. E esse curso de Matemática foi criado aqui, basicamente, para suprir a deficiência das escolas no sentido da formação profissional superior dos professores. O curso de Matemática foi criado... A primeira turma foi criada, exclusivamente, para os professores que estavam lecionando na área.

O professor Francisco Bastos Gil, que exerceu a unidocência de muitas disciplinas do curso de Matemática durante vários períodos, ressaltou que, no início, não havia professores em Montes Claros para lecionar essas disciplinas. Nosso colaborador relatou:

Então, vieram a Belo Horizonte e foram à Faculdade de Filosofia, porque lá tinha o Curso de Matemática. Pediram que fosse indicado um professor que pudesse ir para Montes Claros. Chegando lá, meu nome foi indicado porque eu já era professor há muitos anos. Comecei a lecionar com dezessete anos.

E continuou: *posso afirmar que os professores é que forçaram a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) a criar o curso porque viram a necessidade dele. Os alunos que já eram professores de Matemática é que exigiram que eles assim o fizessem... E eles fizeram. Percebo a importância do curso para o desenvolvimento da região... Nossa! Uma barbaridade! Eu tinha aluno daquele norte inteiro. Muitos de Mirabela⁸³, Coração de Jesus⁸⁴, Bocaiúva⁸⁵, São Francisco⁸⁶, Várzea da Palma⁸⁷, Pirapora⁸⁸,... Vinha gente de ônibus... Então não foi só em Montes Claros que melhorou o nível do ensino, não, melhorou na região toda, porque essas alunas e alunos que vieram dessas cidades voltavam... Eles formaram e levaram para as suas cidades os conhecimentos, a organização, a didática...*

⁸³ A cidade de Mirabela dista 69 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁸⁴ A cidade de Coração de Jesus dista 79 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁸⁵ A cidade de Bocaiúva dista 46 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁸⁶ A cidade de São Francisco dista 310 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁸⁷ A cidade de Várzea da Palma dista 203 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁸⁸ A cidade de Pirapora dista 164 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

Outro aspecto interessante foi que outros educadores da comunidade escolar se mobilizaram para a criação do curso, conforme destacou o professor Edson Guimarães:

Teve a participação, o pedido de reforço dos diretores das escolas porque queriam que criassem o curso de Matemática para formar seus professores. Esse foi o objetivo da criação do curso de Matemática, o empenho foi este. Me lembro que o Dr. Mourão fez o pedido, veemente, porque, lá na Escola Dulce Sarmiento, éramos eu, Egídio Cordeiro, Tião, Ruth Tolentino... Éramos nove professores... Só da Dulce Sarmiento eram quatro professores e havia os professores da Escola Normal... Juvenal, o finado Rametta, Callado, Zé Soares “Zé da Física”, Geraldo Oliveira “Bigorna”.

A professora Ruth Tolentino fez coro às narrativas anteriores:

*O surgimento do curso foi por uma questão de demanda e necessidade da região... A falta de professor de Matemática nas escolas... Na verdade, quem dava as aulas de Matemática, nessa época, eram os engenheiros. Em toda a região do Norte de Minas não havia professor de Matemática. Formados em Matemática mesmo, não!*⁸⁹

Todas essas narrativas, em conjunto com as de outras pesquisas sobre a formação de professores de Matemática (BARALDI, 2003; CURY, 2007 e 2011; FERNANDES, 2011; MARTINS-SALANDIM, 2012; MACENA, 2013), convergem em relação ao que assevera Garnica (2010) sobre as “carências e urgências” que marcam a instalação dos cursos de Matemática criados no país a partir da década de 1960. Tanto para atender as demandas do nível secundário quanto as do superior, essa instalação foi realizada

⁸⁹ Com o intuito de verificar a existência de outros cursos de Matemática na região norte-mineira no período de 1960 a 1970, fizemos uma minuciosa consulta aos exemplares da revista *Documenta*, uma publicação mensal do Conselho Federal de Educação. Verificamos que, no norte de Minas, especificamente em Montes Claros, a FAFIL foi a única instituição a solicitar autorização para funcionamento de um curso de Matemática na década de 1960. Na década de 1970, identificamos a solicitação de reconhecimento de cursos de Matemática em Minas Gerais e em outras regiões/municípios do país, como por exemplo: da Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais) – Parecer nº 3.268/74; da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira (Minas Gerais) – Parecer nº 3.253/74; da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Judas Tadeu do Instituto Alberto Mesquita de Camargo (São Paulo) – Parecer nº 3.203/74; da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Rui Barbosa da Sociedade Cultural de Andradina (São Paulo) – Parecer nº 3.225/74; da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema da Sociedade Brasileira de Educação de Assistência (São Paulo) – Parecer nº 3.240/74. No volume 167, publicado em outubro de 1974, consta o Decreto de Reconhecimento da FAFIL, no qual há referência aos cursos de Ciências Sociais, Matemática e Filosofia. No Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Matemática da UNIMONTES do ano de 1997, está registrado que o curso de Matemática é o curso da área das Ciências Exatas mais antigo da região.

de modo aligeirado, emergencial, com lacunas que seriam preenchidas pelos próprios sujeitos em formação.

A urgência estava vinculada a uma exigência legal de que os professores tivessem a habilitação mínima obtida em instituições de ensino superior. E a carência se dava pela falta de sujeitos com certificação para atuar no ensino secundário, pois os que até então atuavam não eram habilitados para o exercício da função. Um outro aspecto da carência é verificado na própria instituição superior que, também, não tinha professores habilitados para lecionar em seus cursos. Essa não é uma prerrogativa exclusiva do curso de Matemática criado em Montes Claros, pois pode ser identificada em trabalhos de pesquisa sobre a formação de professores de Matemática em outras regiões do Brasil, como os mencionados no parágrafo anterior.

Remetendo-nos à pesquisa documental que fizemos por ocasião de nossa investigação, constatamos que a Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244 de 9 de abril de 1942) acentuou a carência de professores dada a significativa expansão do ensino secundário, o que concorreu para a elevação do número de instituições desse nível de ensino e, conseqüentemente, do número de matrículas em todo o território nacional.

Portanto, foram repercussões diretas da expansão a carência de docentes qualificados e certificados para lecionar e a urgência de ter tantos professores quantas fossem as turmas criadas. Os professores eram “superutilizados” e, em decorrência das demandas, muitos outros foram submetidos a exames de suficiência e frequentaram os cursos da CADES conforme determinação do Decreto Lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946, que dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Nesse sentido, insere-se também, muito depois, a Lei nº 2.430 de 19 de fevereiro de 1955, que dispõe sobre a realização dos exames de suficiência do magistério nos cursos secundários, questão comentada por nós no capítulo 3.

Dois de nossos colaboradores, os professores João Barbosa de Souza e Sebastião Alves de Souza, graduados no curso de Matemática no fim nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente, referiram-se à urgência e à carência:

O Curso de Matemática da FAFIL, da antiga FUNM, era um curso de formação para o ensino, nascendo então como uma criança... Daí você tem as dificuldades tanto na parte técnica quanto na parte prática, metodológica. A gente, os professores, a faculdade... Todos estavam aprendendo a formar o professor e, como todo curso em constituição, nosso curso tinha suas deficiências (excerto da entrevista do professor João Barbosa de Souza).

Quando o curso de Matemática foi criado, não havia Universidade próxima da região... Então, a maioria dos professores eram leigos e os que conseguiram alguma formação foi fazendo um curso fora. Essa criação vem, exatamente com esse sentido, esse propósito de habilitar os profissionais da região. A maioria deles já lecionava. Na minha época, as pessoas buscavam o curso de Matemática porque tinham uma certa afinidade com a Matemática ou com a Biologia. Porque queriam ser professores de Matemática ou de Ciências... Era a habilitação que a gente tinha e a certeza de que íamos trabalhar, porque faltavam professores na época... (excerto da entrevista do professor Sebastião Alves de Souza).

O comentário do professor Sebastião acerca da busca pela habilitação por professores de Matemática ou de Ciências faz alusão ao fato de que em 1978, os cursos originais, de licenciatura plena em Matemática e de licenciatura curta em Ciências de 1º grau, foram fundidos e transformados num curso de licenciatura plena em Ciências.

Destaca-se, nessas narrativas de professores e ex-alunos do curso, a demanda premente da formação de professores de Matemática para atuar nos ensinos secundário e superior, bem como as dificuldades relativas à composição de um corpo qualificado para atuar nos cursos secundário e superior existentes em Montes Claros nos anos 1964/1968, visto que o município era geograficamente distante de instituições de ensino que formavam esses profissionais. Outro aspecto salientado a partir do cotejamento e análise das dezesseis narrativas de nossos entrevistados é que, embora o objetivo inicial da criação do curso de Matemática na região norte mineira nos anos 1960 tenha sido o de formar professores para atuar no ensino secundário, essa criação gerou uma nova demanda: formar professores para compor o quadro docente do ensino superior. Assim, as dificuldades estruturais da própria

instituição fizeram emergir oportunidades para ingresso dos ex-alunos do curso na carreira da docência no ensino superior.

Sobressai-se, nas entrevistas, o aspecto do aproveitamento de alunos formados como seus novos docentes, depois do término do curso. Oito dos dezesseis graduados da primeira turma foram convidados a atuar como professores das turmas posteriores, e das turmas seguintes (graduadas na década de 1970, 1980 e 1990), seis de nossos entrevistados tornaram-se professores do curso. Esse dado confirma a situação de carência e urgência caracterizadora da constituição dos cursos de Matemática no Brasil (GARNICA, 2010). Atentemos, a seguir, para mais alguns trechos dos relatos de nossos colaboradores.

Para dar continuidade ao curso, depois da etapa de formação inicial, foram aproveitados pela FAFIL, após a colação de grau, alguns alunos, como eu para lecionar Álgebra; Rosa, Estatística e José Soares, Física. Permanecemos lá até a nossa aposentadoria. Passamos a ser os professores das turmas que nos seguiram e, também, de alguns dos nossos ex-colegas que ficaram para trás. Os nossos melhores alunos foram sendo aos poucos aproveitados e nos sucedendo nas nossas aposentadorias: Ruth Tolentino, Rosina Nuzzi, Cleusa dos Santos, Chiquita Tolentino, Rosivaldo Gonçalves, Edson Crisóstomo, Rômulo Barbosa, Sebastião Alves, Dilma Mourão, João Barbosa e outros que se destacaram, aperfeiçoaram com especialização, mestrado e doutorado (Professor Juvenal Caldeira Durães).

Foi só receber o diploma e eu passei a ser professora de Prática de Ensino do quarto ano de Matemática. Eles aproveitavam muito a gente porque não tinha professor na cidade (Professora Ruth Tolentino).

Fui ao mesmo tempo acadêmica e professora do curso porque, na época, meus professores eram muito sobrecarregados... Meus professores foram os primeiros licenciados na época, porque não existia professor licenciado. Então, eles me pediam para substituí-los e eu ia, eu dava aula para os acadêmicos; no segundo ano eu já dava aula para os alunos do primeiro ano. Ministrava todas as disciplinas que precisassem. Eles me pediam e eu dava aula no lugar deles, mas eu não tinha contrato com a FUNM, não. Era voluntária. Eu substituía meus professores para ajudar, para que os acadêmicos não

ficassem sem aula. Também trabalhei no curso de Pedagogia com a disciplina Matemática. Nos cursos de Ciências Contábeis, Sistema de Informação, Administração e Matemática (Professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro).

Fui professor, inicialmente, nos cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis... Ministrava as disciplinas Matemática Financeira e Estatística. Depois, continuei atuando, ora nesses cursos, ora no curso de Matemática, geralmente, com as disciplinas Álgebra Linear, Geometria Analítica, Estruturas Algébricas, tanto em Montes Claros quanto em São Francisco, onde trabalhei, também, com a disciplina Espaços Métricos (excerto do depoimento do professor Sebastião Alves de Souza).

Destarte, além do atendimento à demanda de formação de docentes para o ensino secundário, o curso formou docentes para o ensino superior, que se dedicaram a formar novos professores. O curso de Matemática estava vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras conforme o organograma a seguir (Figura 15).

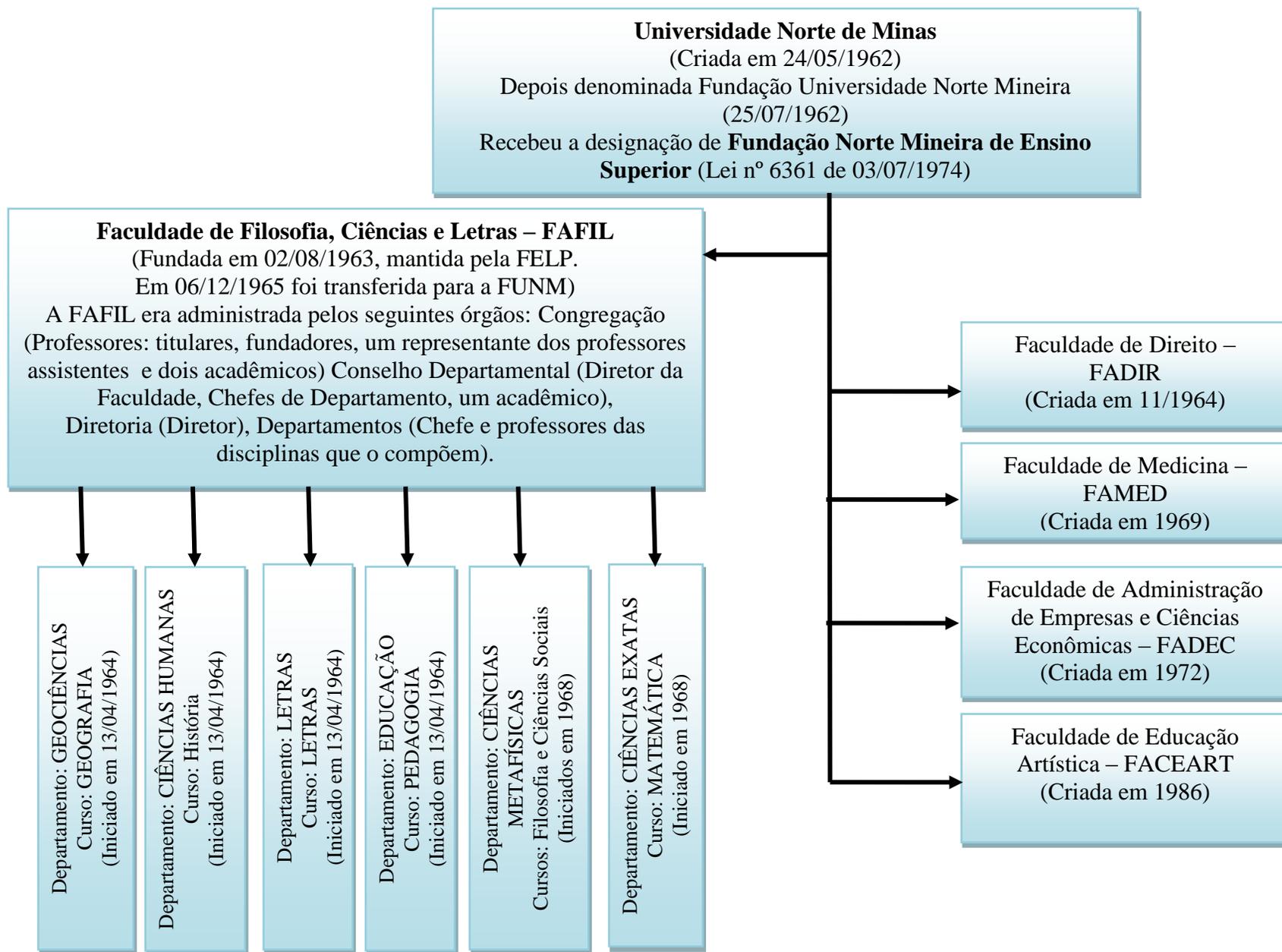


Figura 15: Organograma da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (1960-1990)
Fonte: Elaboração da Autora

Como vimos, as condições iniciais para o funcionamento desse curso eram restritas a um único professor graduado em Matemática, que ficava sobrecarregado com várias disciplinas (Cálculo, Fundamentos, Geometria Analítica), e a outros professores colaboradores de outras áreas (Pedagogia, Letras, Arquitetura). Essa acentuada sobrecarga e carência perduraram até a graduação da primeira turma, que era composta de professores com denotada experiência e conhecimento do conteúdo de Matemática, mas sem a habilitação legal para atuar. Após a formatura, foram contratados os estudantes que haviam tido destaque no curso por terem revelado conhecimento e domínio do conteúdo. O fato de se poder trabalhar, a partir daquele momento, com um corpo docente com formação específica em Matemática, possibilitou a revisão das ações pedagógicas e a consolidação do corpo docente por meio da valorização da chamada “prata da casa”.

4.2 A Primeira Turma: exigências, concessões, encontros...

A primeira turma (Figura 16) e a primeira formatura (Figura 17) do Curso de Matemática (1971), na FAFIL/FUNM, hoje CCH/UNIMONTES foi composta por eu⁹⁰, Rosa⁹¹, Edson⁹², Mariza⁹³, Wandaick⁹⁴, Callado⁹⁵, Geraldo⁹⁶, Coracil⁹⁷, Zezinho⁹⁸ “da Física”, Gerson⁹⁹, Rametta¹⁰⁰ (que já morreu), Ivanete¹⁰¹, Walkíria¹⁰², Clarindo¹⁰³, Egídio¹⁰⁴ e Rivaldo¹⁰⁵ ... (excerto do depoimento do professor Juvenal Caldeira Durães)



Figura 16: Foto dos dezesseis concluintes da primeira turma e dois professores do Curso de Matemática da FAFIL, 1971.

Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Juvenal Caldeira Durães.

⁹⁰ Juvenal Caldeira Durães

⁹¹ Rosa Terezinha da Paixão Durães

⁹² Edson Guimarães

⁹³ Mariza Pereira Monteiro, que, depois de casada, passou a assinar Mariza Monteiro Guimarães.

⁹⁴ Wandaick Wanderley

⁹⁵ José Carlos Duarte Callado

⁹⁶ Geraldo Oliveira Santos

⁹⁷ Coracil Freitas Gonçalves

⁹⁸ José Soares da Silva

⁹⁹ Gerson José Barbosa

¹⁰⁰ Waldir Rametta

¹⁰¹ Maria Ivanete Lopes dos Santos

¹⁰² Walkíria Gonçalves dos Santos

¹⁰³ Clarindo Anacleto de Pádua Neto

¹⁰⁴ Egídio Cordeiro Aquino

¹⁰⁵ Rivaldo Alencar Bezerra

FONTES: Livro de Atas das Reuniões Solenes da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade Norte Mineira para Colação de Grau (p. 15) e Livro de Atas de Conclusão de Série /1ª época – 2º semestre de 1971 (p. 07).



1ª TURMA DE MATEMÁTICA - FAFIL - FORMATURA - 1971 - JURAMENTO.
MONTES CLAROS - MG.

Figura 17: Foto do momento do Juramento – 1ª turma de Matemática – FAFIL, 1971.

Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Juvenal Caldeira Durães.

Esses foram os 16 (dezesseis) que chegaram até o fim do curso. Começamos, em 1968, com 64 alunos distribuídos em duas turmas (uma à tarde e outra à noite) e terminamos com uma à noite, com apenas 16 formandos em 1971. Os outros se perderam no decorrer do curso. Mas, aquela turma era formada de “tarimbados” em Matemática e se o mestre não se cuidasse, todos tiravam a nota máxima. Penso que foi a turma mais forte que passou por ali (excerto do depoimento do professor Juvenal Caldeira Durães).

Nossos entrevistados, várias vezes, procuraram caracterizar sua situação de estudantes que, ao mesmo tempo, exerciam a profissão de professores.

Gil foi aquele professor é... Foi muito amigo, cooperava muito com a gente que trabalhava fora. Às vezes, a gente faltava e ele falava assim: “não tem problema, quero saber se você sabe a matéria, a presença aqui não é o mais importante. Se você souber a matéria que eu estou ensinando e demonstrar isso, tudo bem, a falta não tem problema” (excerto do depoimento da professora Rosa Terezinha Paixão Durães).

Estudei com bastante dificuldade porque eu trabalhava lá em Bocaiúva e não havia estrada. Estava começando a melhorar a estrada. Então a gente passava por um desvio. Eu vinha mais no final de semana... Vinha na sexta e assistia às aulas na sexta e no sábado. Pegava a matéria dada e estudava sozinha. Os professores consideravam muito as dificuldades que a gente tinha... Nós não tivemos estágio porque já éramos professores. Então, eles não cobravam estágio, não (excerto do depoimento da professora Mariza Monteiro Guimarães).

Nós tínhamos essas regalias... As outras turmas da graduação, Geografia, História, Português, se sentiam lesadas, porque só a turma de Matemática tinha esse privilégio de ir à aula no dia em que fosse possível. Nós éramos professores e isso foi muito considerado... (excerto do depoimento do professor Edson Guimarães).

O professor Gil via minha dificuldade para vir estudar. Ele me avisava quando ia acontecer alguma reunião para eu não vir. Uma coisa que ajudou muito, no curso de Matemática, foi que os professores não ficavam naquela cobrança do aluno estar presente... Muitos nem faziam chamada... Se você tinha um bom desempenho, ficava tranquilo... Então, geralmente, eu vinha umas três vezes por semana (excerto do depoimento da professora Dilma Silveira Mourão).

As narrativas de nossos colaboradores revelam os privilégios e as regalias que aqueles que já atuavam como professores do ensino primário e/ou secundário tinham em relação aos outros acadêmicos: possibilidade de se ausentar das aulas nos momentos de trabalho formal e autonomia/ oportunidade para fazer os trabalhos e exercícios aplicados em sala em outro momento e espaço. O fato de exercerem o ofício docente lhes conferia um *status* diferenciado, uma certa autoridade moral e profissional perante seus professores e demais colegas e, ainda, sua experiência na função os desobrigava de realizar o estágio curricular do curso.

Verificamos no trabalho de Martins-Salandim (2012) que essas eram práticas correntes nos cursos de Matemática criados nos anos de 1950 e 1960, pois quase a totalidade dos alunos era composta por acadêmicos/professores que já atuavam nos cursos primário e secundário.

Compreendemos que o uso da palavra experiência em nossa narrativa, bem como, na de nossos colaboradores, direciona-se a seu significado conforme Larrosa (2002), que a define como o que nos forma, transforma e deixa marcas (LARROSA, 2005). A condição de docentes, ainda que em outros níveis, não deslegitima seu modo de narrar e valorizar sua experiência docente e de acreditar e/ou deixar entrever que faziam jus aos privilégios de que gozavam e às deferências dos professores. Essas experiências, articuladas na unidade da narrativa, produzem significados e configuram a construção social da realidade. “O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento” (BOLIVAR, 2002, p. 43).

As narrativas de nossos colaboradores trazem marcas da individualidade que cada um quer imprimir à sua história, reiterando a importância de um olhar para as suas singularidades. É esse olhar que caracteriza um professor e não uma categoria, dificultando a definição de perspectivas generalizantes (SOUZA, 2014).

4.3 A atuação de Francisco Bastos Gil na criação e no funcionamento do curso de Matemática

A empreitada de trazer de Belo Horizonte um docente para ministrar todas as aulas das disciplinas de Matemática no primeiro ano revela a urgência e a conscientização sobre a necessidade de se ter um bom padrão no novo curso. Foram feitas adaptações para que esse curso se mantivesse, como a realização das aulas semanais em período diurno e noturno e, ainda, aos sábados, no turno vespertino, a fim de facilitar a presença dos acadêmicos que trabalhavam. Conforme Pinto (2003), essa peculiaridade era verificada em cursos de instituições privadas que tinham como intuito atender à demanda de acadêmicos trabalhadores. Outra adaptação foi o aproveitamento de professores dos cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História (criados em 1964), para ministrar as disciplinas do núcleo comum dos cursos (Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do 1º e do 2º graus, Português, Didática, Metodologia Científica).

Foi necessário contratar colegas de Belo Horizonte. Francisco Bastos Gil, matemático muito inteligente e capaz, dedicou-se integralmente ao curso, ministrando

todas as disciplinas básicas: Física, Matemática, Geometria e outras; João Carlos Sobreira, arquiteto-urbanista, era responsável por Desenho Geométrico (excerto do depoimento da professora Baby Figueiredo).

Quando o curso de Matemática foi criado, a faculdade convidou um professor de Belo Horizonte para morar e trabalhar aqui. Inicialmente, o curso de Matemática não era difícil, porque os alunos eram professores e tinham uma paixão pela matemática. Havia, também, um relacionamento muito próximo do professor com os alunos. Quando surgia alguma dificuldade na aprendizagem, os alunos chamavam o professor num outro horário ou no final de semana. Eles estavam sempre juntos. Os demais professores sentavam com os alunos, conversavam, combinavam de ir à casa deles para discutir as dificuldades. [...] O professor Gil foi uma das pessoas de maior influência no curso de Matemática, praticamente a pessoa mais forte na criação do curso. Ele era considerado muito experiente e preparado para montar o curso (excerto do depoimento da professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão).

Informaram que o Gil estaria em condição de vir para cá. Fui atrás dele em Belo Horizonte. Ele estava em São João Del Rey. Ele fazia CPOR¹⁰⁶ nessa época. Fui lá e conversei com ele... Ele já tinha uma outra promessa, de um outro emprego, mas nós fizemos uma proposta melhor... Ele veio para cá e não se arrependeu. Ele ministrava quase todas as disciplinas. Havia mais uns três ou quatro professores. É isso (excerto do depoimento do professor Wandaick Wanderley)

Passamos uma lista de adesão ao curso e fomos atrás de Francisco Bastos Gil – que era de Belo Horizonte, mas que à época estava em São João Del Rei, onde era aspirante do Exército – para dar início ao curso. Ele aceitou o nosso convite e veio para Montes Claros, para nos atender, começar uma nova vida e uma nova profissão. Era recém-formado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Gil era muito exigente. Ele tinha um livro secreto que o batizamos de “o livro da capa preta” para formular as “intrincadas” questões da prova. Nós estudávamos extensivamente e fazíamos todos os exercícios dos livros adotados, porém, na hora da

¹⁰⁶ Centro de Preparação de Oficiais da Reserva.

prova, apareciam questões inesperadas que nos traziam sérias dores de cabeça (excerto do depoimento do professor Juvenal Caldeira Durães).

Nossos colaboradores, ex-alunos do professor Gil, destacaram que a postura firme, comprometida e exemplar de seu mestre serviu de inspiração para que suas práticas fossem mantidas e/ou aprimoradas, haja vista que já atuavam na docência, e também, ratificaram a visão que tinham de como deveriam ser as aulas de Matemática: com exposição consistente da matéria, muitos exercícios e uma boa dose de rigor.

Gil foi aquele professor é... Hoje ele confessa para nós que quando chegou em Montes Claros não sabia muita coisa, que teve que se preparar muito, estudar demais, porque viu que a turma era só de alunos que já estavam lecionando nos estabelecimentos. Mas, ele teve garra, muita vontade de estudar, e falou “eu vou dar conta”. Ele tinha sido bom aluno, só que nunca pensou que fosse dar aula de Matemática, e, principalmente, para os alunos que já eram professores de Matemática do segundo grau. Mas ele deu conta do recado e muito bem dado, foi um excelente professor. Excelente! Além de sabedor da matéria, tinha conhecimento... A gente falava que ele tinha um livrão da capa preta... Nós não sabíamos que livro era esse, um livro misterioso que era só para tirar exercícios, e, realmente, depois ele confessou que tinha mesmo, ele falou: “Bobos, vocês acham que eu poderia deixar vocês resolverem exercícios fáceis e me passarem pra trás? Não, eu colocava exercícios difíceis mesmo, puxava mesmo!”. Depois, ele falou pra gente que passou um aperto nas primeiras aulas... Mas ele deu conta. Foi excelente! (excerto do depoimento da professora Rosa Terezinha Paixão Durães).

Os depoimentos deixaram entrever que o professor Francisco Bastos Gil era reconhecido como extremamente exigente, competente e organizado; dava assistência e se interessava pela aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos estudantes. As narrativas indicam que ele se tornou um modelo para os professores em formação, por sua postura docente. O próprio Gil procurou caracterizar essa postura e seus modos de conduzir as práticas pedagógicas.

Eu sempre fui muito organizado, muito organizado mesmo... Passo isso para todos os que convivem comigo: mulher, filhos e netos. Todos ficam dessa maneira:

pontuais, honestos, corretos, rigorosos... Eu trouxe isso de berço. Então cheguei em Montes Claros e transmiti essa postura para os meus alunos. Por eu ser muito organizado, o meu quadro negro era impecável. Quando saía da sala e entrava outro professor, ele comentava comigo: “eu fico com dó de desmanchar esse quadro tão organizado e tão bonito”. Aquela disposição eu passei para os meus alunos. Desde o modo de apagar o quadro, de usar o apagador... até a maneira de raciocinar... (excerto do depoimento do professor Francisco Bastos Gil).

Em momento algum é aludida, em qualquer das narrativas, a vinculação de Francisco Gil como discente de algum curso de pós-graduação. Ao que nos parece, a realização de cursos de pós-graduação não foi uma prática comum na região norte mineira, pois os acadêmicos destacaram que, quando se tornaram professores do ensino superior, também não frequentaram tais cursos. Cabe ressaltar que o fato de o professor Gil não ter cursado a pós-graduação não foi um empecilho para sua atuação como formador de formadores.

4.4 Proposta Curricular do Curso de Matemática

A proposta de estrutura curricular para o curso de Matemática foi elaborada em 1968, quando foi formalizado um requerimento ao Conselho Estadual de Educação, com data de 06/03/1968, pelo presidente da Fundação Universidade Norte Mineira. O currículo do curso a ser desenvolvido do 1º ao 4º ano aparece na Figura 18. Salientamos que o documento pode ser visualizado na íntegra no Anexo 4.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Parecer nº 45/68

Aprovado em 14 – 04 – 68

Aprecia pedidos de autorização para funcionamento dos Cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia, Ciências e Letras, da Fundação Universidade Norte-Mineira, sediada em Montes Claros, MG.

I – Histórico:

A Fundação Universidade Norte-Mineira, por seu Presidente, encaminha a este Conselho, em requerimento datado de 6 de março próximo findo, pedido de autorização para funcionamento dos Cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia da Faculdade de sua Filosofia, - Ciências e Letras, sediada em Montes Claros, Minas Gerais. Por despacho do Sr. Presidente deste Colegiado, de 12 do mesmo mês, foi o processo – encaminhado para pronunciamento desta câmara, cujo Presidente nos fêz-relator em 2 de abril fluente.

II – Do Mérito:

Os cursos para os quais se requer autorização de funcionamento, deverão integrar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas, cujos atos constitutivos foram aprovados por este Conselho, pelo Parecer nº 196/67, de 23/6/67, publicado no “Minas Gerais”, órgão oficial dos Poderes do Estado, de 1/7/67.

A – As peças processuais ora apresentadas, além do requerimento, são:

1. O Regime em que ocorreram as seguintes alterações:

Ao art. 4º acrescentaram-se as letras:

- e) de Matemática – Bacharelado e Licenciatura,
- f) de Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciatura,
- g) de Filosofia - Bacharelado e Licenciatura,

O art. 6º recebeu os números:

5 – Curso de Matemática – duração de 2720 horas-aula

- | | |
|-----------|---|
| 1ª série: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenho Geométrico – 60 Horas 2. Geometria Analítica – 140 horas 3. Cálculo Diferencial e Integral – 180 horas-aula, 4. Álgebra – 150 horas-aula, 5. Fundamentos de Matemática Elementar – 120 horas-aula. |
| 2ª série: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Geometria Descritiva – 90 Horas-aula, 2. Cálculo Diferencial e Integral – 180 horas-aula, 3. Geometria Analítica – 180 horas-aula, 4. Álgebra – 180 horas-aula, 5. Fundamentos de Matemática Elementar – 90 horas/aula. |
| 3ª série: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Didática – 90 horas-aula, 2. Cálculo Diferencial e Integral – 180 horas-aula, 3. Geometria Analítica – 150 horas-aula, 4. Cálculo Numérico – 180 horas-aula, 5. Física Geral – 120 horas-aula. |
| 4ª série: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Física Geral – 180 horas-aula, 2. Estatística – 150 horas-aula, 3. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem – 90 horas-aula, 4. Elementos de Administração Escolar – 90 horas-aula, 5. Prática de Ensino – 120 horas-aula. |

Figura 18: Fragmento do Parecer nº 45/68: Pedido de autorização de cursos em que aparece o plano curricular para o curso de Matemática

Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR.

Podemos observar que já era seguida a prescrição da época, quando não era mais admitido o esquema 3+1(estabelecido pelo Decreto nº 1.190 de 1939, tanto para os

cursos de licenciatura quanto para o curso de Pedagogia), no qual os três primeiros anos do curso eram destinados a uma formação para o bacharelado e o último ano para a licenciatura. Observa-se, no entanto, que a proposta apresentada ao Conselho Estadual de Educação concentrava nos três primeiros anos do curso as disciplinas específicas. No 3º ano, havia apenas uma disciplina pedagógica – Didática –, situando-se as demais no último ano. Nas palavras de Saviani (2009, p. 46), eram “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira”.

Com a extinção legal do modelo 3+1, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, houve a separação de bacharelado e licenciatura (CASTRO, 1974), registrada em pareceres do Conselho Federal de Educação nos quais “já não mais se admitia o esquema de três anos de bacharelado mais um de didática. Licenciatura e bacharelado passam a ser graus obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns” (CASTRO, 1974, p. 638).

Essa recomendação pode ser verificada no número 10 da revista *Documenta*, em que os Pareceres registrados estabelecem o mínimo de disciplinas pedagógicas para as licenciaturas:

1. Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem.
2. Elementos de Administração Escolar.
3. Didática.
4. Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado (BRASIL. *DOCUMENTA* nº 10, 1962, p.99).

Nesse mesmo documento, está registrada a seguinte diferenciação entre a formação do bacharel e a do licenciado:

A licenciatura é um grau equivalente ao bacharelado, e não igual a este mais Didática, como acontece no conhecido esquema 3+1. [...] Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme plano do estabelecimento, ao aprofundamento [...] [das] especialidades, se for inicialmente licenciado, ou para a sua preparação como professor, se fôr bacharel (BRASIL. *DOCUMENTA* nº 10, 1962, p.99).

Também é estabelecido o currículo mínimo para a licenciatura em Matemática, ministrada em quatro anos:

1. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva
2. Fundamentos de Matemática Elementar
3. Física Geral
4. Cálculo Diferencial e Integral
5. Geometria Analítica
6. Álgebra
7. Cálculo Numérico
8. Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer n.º 292 aprovado em Nov. de 1962 (BRASIL. *DOCUMENTA* n.º10, 1962, p.85-86).

Portanto, é possível afirmar que o primeiro curso de Matemática, na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros, norte de Minas Gerais, seguiu *ipsis litteris* a recomendação legal.

Foi interessante ouvir, ainda que com pouca frequência, as lembranças de nossos entrevistados tanto dos nomes dos ex-professores quanto de quais eram as disciplinas pedagógicas ministradas. Foi relatado pelos depoentes que os professores dessas disciplinas eram “preparados e comprometidos” com o ensino e, ainda, que eram pessoas recém-formadas de instituições de ensino superior de prestígio, como a UFMG.

A professora Rosa Terezinha Paixão Durães informou:

Nós tínhamos aulas dos conteúdos de Matemática, e também, Didática, com De Lourdes; Psicologia, com Baby Figueiredo; Estrutura, com Dona América; Português, com Dona Yvonne Silveira...

A professora Mariza Monteiro Guimarães destacou:

Outra professora excelente e de quem eu gostava muito era Baby Figueiredo, que trabalhava com Psicologia. Ela era muito competente.

Também pareceu-nos que havia momentos de encontros dos professores do curso com os outros pelo fato de dividirem o mesmo prédio das aulas e participarem de reuniões comuns, conforme destacado pela professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão.

Na faculdade, os professores eram designados para os cursos... Quando cheguei, em 1968, assumi a chefia do Departamento de Educação. Então os departamentos se reuniam para planejar os cursos, mesmo que não fossem estreitamente ligados àquele departamento. As reuniões tinham por objetivo discutir todos os assuntos ligados aos cursos e depois tudo ia para a Congregação, que era o Conselho de todos os professores... Todos os departamentos participavam. Como eu já era chefe do Departamento de Educação participei da organização do curso de Matemática (Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão).

Convém esclarecer que de acordo com o Regimento Interno da FAFIL a administração da faculdade era exercida pelos seguintes órgãos:

A) Congregação – órgão superior de direção administrativa e didática da Faculdade, constituída pelos professores titulares, professores fundadores, um representante dos professores assistentes e por dois representantes discentes. B) Conselho Departamental – órgão consultivo e deliberativo da administração da Faculdade, constituído pelo Diretor da Faculdade – como seu presidente –, pelos chefes de departamento e por um membro do corpo discente. C) Diretoria – exercida pelo Diretor da Faculdade, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades escolares. D) Departamentos – constituídos pelo agrupamento de cátedras e serviços correlatos que têm por finalidade e orientação e unicidade de ensino nas diferentes especialidades culturais e científicas (MONTES CLAROS, 1964, pp. 21, 22, 24,26 e 28).

Sendo assim, os componentes da Congregação reuniam-se para deliberar sobre os cursos, incluindo-se nos assuntos tratados, aquilo que se relacionava a seus aspectos pedagógicos.

4.5 Mudança nos planos: a criação do Curso de Ciências – 1º grau com habilitação em Matemática (em 1972)

Outra questão de singular importância, indicada a partir dos depoimentos dos professores e visibilizada nos documentos foi a criação, em 1972 (Decreto nº 70.359/72),

de um curso de licenciatura curta em Ciências – 1º grau (reconhecido por meio do Decreto Federal nº 74.650/74), com duração de dois anos e meio¹⁰⁷.

Ao se referir à criação desse curso, o professor Gil relacionou-o a transformações no curso de Matemática:

O Curso de Matemática ficou meio esfacelado, porque eles criaram o Curso de Ciências e dividiram... Então caiu demais o nível, porque agora já não eram mais aquelas pessoas escolhidas... da Matemática. Fiquei meio desgostoso, mas continuei...

O professor Sebastião Alves de Souza comentou:

Meu curso de Matemática foi um curso de Ciências do 1º grau. Então tínhamos aula de Química, Física, Biologia além das aulas de Matemática, com pouquíssima matemática. Creio que os alunos, hoje, até o 4º período, veem mais matemática do que eu vi nos quatro anos, porque se dedicam mais à matemática, o curso é de Matemática mesmo! Nós não tínhamos muita opção, era um curso aplicado para a gente e não havia muita perspectiva de continuidade na formação...

Os cursos de Ciências – 1º grau e Matemática funcionaram simultaneamente durante alguns anos até que, em 1978, em cumprimento ao Decreto Federal nº 82.371/78, de 04/08/78, houve a fusão de ambos. A licenciatura em Matemática, que tinha duração de quatro anos, passou a denominar-se “Ciências”. A partir daí, passaram a ser oferecidas 80 (oitenta) vagas para ingresso no curso, com as opções de os acadêmicos o concluírem em dois anos e meio, obtendo, desse modo, a licenciatura curta em Ciências do 1º grau, ou darem continuidade aos estudos por mais um ano e meio, e obterem a habilitação em Matemática ou em Biologia. Esse foi um objetivo típico dos anos 1970: gastar menos com a formação de professores habilitados e, portanto, diminuir o número de professores leigos, inclusive atendendo a pressões internacionais (BRAGA, 1988; FÁVERO, 2006).

¹⁰⁷ Os Decretos de Reconhecimento dos cursos se encontram no Anexo 6.

| DEMONSTRATIVO DOS CURSOS E HABILITAÇÕES QUANTO À REGULARIDADE DE FUNCIONAMENTO | | | | | |
|--|-------------|-------------------|-----------|----------------|-----------|
| CURSOS/HABILITAÇÕES | AUTORIZAÇÃO | | | RECONHECIMENTO | |
| | Parecer | Port. Ministerial | Decreto | Parecer | Decreto |
| Licenciatura Plena | | | | | |
| - Letras: | | | | | |
| • Português/Francês | | | | 838/70 | 68.038/71 |
| • Português/Inglês | | | 93.643/86 | | |
| - História | 196/67 CEE | | | 838/70 | 68.038/71 |
| - Geografia | 196/67 CEE | | | 838/70 | 68.038/71 |
| - Matemática | 45/68 CEE | | 82.642/86 | 2.705/74 | 74.650/74 |
| - Filosofia | 45/68 CEE | | | 2.705/74 | 74.650/74 |
| - Biologia | 45/68 CEE | | 93.643/86 | | |
| - Ciências Sociais | 196/67 CEE | | | 2.705/74 | 74.650/74 |
| Pedagogia: | | | | | |
| • Orientação Educacional | | | | 838/70 | 68.038/71 |
| • Supervisão Escolar (2º Grau) | | 808/88 | | | |
| • Inspeção Escolar (2º Grau) .. | | 808/88 | | | |
| • Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau | | | | 838/70 | 68.038/71 |
| - Artes Plásticas | 612/88 | 528/88 | | | |
| - Artes Cênicas | 612/88 | 528/88 | | | |
| - Música..... | 731/86 | | 93.345/86 | | |
| Licenciatura Curta | | | | | |
| - Ciências 1º Grau | | | 70.359/72 | 2.705/74 | 74.650/74 |
| - Educação Artística | 734/86 | | 93.345/86 | | |
| Bacharelado: | | | | | |
| - Ciências Sociais | | | | 2.705/74 | 74.650/74 |
| - Direito | | | | 630/71 | 69.835/71 |
| - Administração de Empresas | | | | 18/72 | 79.868/77 |
| - Ciências Contábeis | | | | 18/72 | 80.023/77 |
| - Ciências Econômicas | | | | 18/72 | 80.528/77 |
| - Medicina | 26/69 CEE | | 74.844/74 | 79/75 | 75.599/75 |

Figura 19: Demonstrativo dos Cursos e Habilitações quanto à regularidade de funcionamento.
 Fonte: MONTES CLAROS, Relatório de Atividades da UNIMONTES, 1990.

| CURSOS FAFIL | | | |
|---|--|---|--|
| CURSO | INÍCIO | AUTORIZAÇÃO | RECONHECIMENTO |
| GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LETRAS, PEDAGOGIA | 13/04/1964 | Parecer 196/67 de 23/06/67 – CEE | Parecer 838-11/11/70 – CEE Decreto 68038-12/01/71 Diário Oficial de 13/01/71 |
| LETRAS (Português/Inglês) | 1987 | Parecer 1142/86 de 07/11/86 – CEE Decreto 93643 – 02/12/86 | |
| CIÊNCIAS SOCIAIS FILOSOFIA, MATEMÁTICA | 03/06/1968 | Parecer 45/68 de 19/04/68 - CEE | Parecer 2705 – 02/09/74 Decreto 74650 – 04/10/74 Diário Oficial – 07/10/74 |
| CIÊNCIAS 1º GRAU | 03/08/1972 | Parecer 17/72 de 25/02/72 – CEE Decreto 70.359 – 04/04/72 DOU 05/04/72 | Parecer 521/76 – 10/02/76 Decreto 77506 – 27/04/76 Diário Oficial – 28/04/76 |
| PEDAGOGIA | Aumento de vagas | Parecer 32/72 de 25/02/72 – CEE Minas – 10/03/72 | Plenificação Autorização – Portaria 808 de 25.11.85 |
| CIÊNCIAS | Conversão: Curso Ciências 1º Grau e Matemática em curso de Ciências | 04/10/78: Decreto 082371 | Diário Oficial – 05/10/78 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 1987 | Parecer 1010/86 CEE 03/09/86 Decreto 93642 – 02/12/86 | |

Figura 20: Demonstrativo dos Cursos da FAFIL

Fonte: MONTES CLAROS, Relatório de Atividades da UNIMONTES, 1990.

A década de 1970 foi marcada pelas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixava normas para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências, e, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentava a reforma do Ensino Superior. Nessa época, o Conselho Federal de Educação (CFE) gerenciava a criação de cursos mantidos pelas instituições particulares e federais de ensino superior e, ainda, fazia a fiscalização dos mesmos. Com o intuito de sustentar a reforma da educação básica e ampliar o número de professores habilitados, o CFE, por meio das Resoluções CFE 30 de 1974 e 37 de 1975, regulamentou a formação de professores em nível superior para as disciplinas escolares das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, baseando-se na LDBEN nº 5.692/1971. O Conselho estabeleceu duas modalidades de licenciaturas: curta, que habilitaria professores para as quatro últimas (5ª à 8ª) séries do 1º grau, e plena, que habilitaria professores também para as três séries do 2º grau.

A Resolução CFE 30 de 1974 fixava um tempo mínimo de 1800 horas para os cursos de licenciatura curta (1º grau), que deveriam ser integralizadas com um mínimo de dois e máximo de quatro anos; e de 2800 horas para os cursos de licenciatura plena (2º grau), que deveriam ser integralizadas com um mínimo de três e máximo de sete anos. As modalidades de licenciatura (curta e plena) poderiam ser combinadas: inicialmente formando professores para o 1º grau e, posteriormente, para o 2º grau, por meio de uma complementação para habilitar esses professores para a docência de uma disciplina específica, conforme sua escolha: Biologia, Física, Matemática ou Química. Tal ação deixa entrever uma tentativa de aligeiramento da formação de professores para o 1º grau (CONTRERAS, 2012; GATTI, 1989).

A Resolução CFE 37 de 1975 impunha a conversão de alguns cursos de formação de professores existentes até aquele momento – Biologia, Física, Matemática e Química – para licenciatura em Ciências, com a possibilidade de os licenciandos fazerem uma complementação para o exercício da docência de uma disciplina específica do 2º grau.

Na FAFIL, em Montes Claros, três de nossos colaboradores – os professores Edson Crisóstomo dos Santos, Sebastião Alves de Souza e Ronaldo Dias Ferreira –

frequentaram o curso de licenciatura em Ciências, no período de 1980 a 1990. Sobre isso apresentamos, a seguir, excertos de suas narrativas.

Quando fiz a graduação, o curso de Matemática era voltado para a licenciatura, era um curso diferente... Havia um interesse, na época, pelos cursos de ciências, um interesse mais nacional... Então, inicialmente, nosso curso era de Ciências e habilitava o professor para trabalhar com Ciências e Matemática. Depois a gente tinha uma formação, uma habilitação para completar a licenciatura plena. Nós tínhamos a opção de escolher Matemática ou Biologia. Optei pela Matemática, mas era um curso de licenciatura. Como não havia o curso de Matemática, ou seja, uma licenciatura exclusiva em Matemática, a opção que a gente tinha era de fazer Ciências com habilitação em Matemática... (Professor Edson Crisóstomo dos Santos).

Na época ingressavam, inicialmente, duas turmas. Era o curso de Ciências, na parte da licenciatura curta eram dois anos e meio. Então tinham duas turmas funcionando. Depois dos dois anos e meio, as turmas faziam opção pela licenciatura plena e assim convergia para uma turma só. Então, na licenciatura plena em Matemática a que eu me referi foram mais de trinta alunos (Professor Edson Crisóstomo dos Santos).

As aulas aconteciam somente no noturno. E sábado também. Esse curso nosso de Ciências tinha duração de quatro anos, mas com aulas aos sábados. Quando ele mudou para cinco anos, sem aulas aos sábados, nós tínhamos cinco horários todas as noites, quase todas as noites... O nome do curso era Ciências do 1º grau e, depois, a gente fazia uma habilitação em Matemática. A entrada era de oitenta alunos. Eram duas turmas de quarenta. Na turma em que me formei, muitos pararam no meio do curso... Nos dois anos e meio, nos três anos que era a licenciatura curta¹⁰⁸... Mas, completando os quatro ou cinco anos, na minha formaram-se uns trinta, mas já era o resultado das duas turmas... Dos oitenta formaram-se trinta (Professor Sebastião Alves de Souza).

Da análise da estrutura curricular aprovada para o Curso de Ciências com habilitação em Matemática e Biologia, podemos depreender que, ao combinar as duas modalidades de licenciatura – curta e plena –, os acadêmicos do curso de Ciências da

¹⁰⁸ A licenciatura curta dava aos formados o direito de lecionar de 5ª à 8ª série do 1º grau.

FAFIL deveriam cursar até o 1º semestre do 3º ano, ou seja, em dois anos e meio, 24 (vinte e quatro) disciplinas, totalizando 1.860 h/a, que correspondiam ao núcleo comum dos dois cursos, e/ou à Licenciatura Curta para o exercício da docência no 1º grau (5ª à 8ª série – nomenclatura da época). E, posteriormente, caso optassem pela Licenciatura Plena, cursariam mais um ano e meio, escolhendo entre a habilitação em Matemática (mais 16 disciplinas) e a habilitação em Biologia (mais 13 disciplinas), totalizando 1.080 horas para cada habilitação. Assim, o licenciado poderia exercer a docência em turmas do 1º ao 3º ano do 2º grau numa das disciplinas escolhidas.

Para o acadêmico se formar na Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, deveria cursar 18 (dezoito) disciplinas de Matemática (no total – 1º ao 4º ano): Matemática I, no 1º ano; Matemática II e Estatística, no 2º ano; Álgebra, Desenho Geométrico, Estatística e Matemática III, no 1º semestre do 3º ano; Cálculo I, Álgebra, Geometria Analítica, Geometria Descritiva e Geometria I, no 2º semestre do 3º ano; Análise Matemática, Cálculo II, Álgebra I, Geometria II, Matemática Aplicada, Cálculo Numérico, no 4º ano. A essas disciplinas eram acrescentadas outras disciplinas num total de 22 (vinte e duas), assim distribuídas: no 1º ano – Geologia e Mineralogia, Química I, Biologia Geral I, Física I, Metodologia Científica, Língua Portuguesa e Educação Física; 2º ano – Química II, Biologia Geral II, Física II, Educação Física, Estudo de Problemas Brasileiros e Didática Geral; 3º ano – 1º semestre: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Educação Física e Prática de Ensino; 2º semestre: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e Educação Física; 4º ano – Prática de Ensino e Educação Física.

Vale dizer que ao analisarmos a carga horária do curso de Matemática, praticada em 1968, que contava com 2.720 h/a, encontramos uma diferença de 220 h/a em comparação com a carga horária praticada no curso de Ciências com habilitação em Matemática, que era de 2.940 h/a. Atribuímos essa diferença ao fato de, no plano curricular desse último curso, constarem disciplinas das áreas de conhecimento das Ciências

Biológicas (até o 3º ano), quando era feita a opção pela licenciatura em Matemática ou Biologia¹⁰⁹.

Deve ser registrado que, em 1980 (Anexo 5), houve nova reformulação do plano curricular com o objetivo de ajustá-lo ao curso de Ciências Biológicas, habilitação Ciências – 1º grau e à habilitação em Matemática – licenciatura plena¹¹⁰. Do plano curricular anterior, que totalizava 2.940 horas, foram suprimidas 300 (trezentas) horas, ficando o plano curricular proposto para o ano de 1980 com 2.640 horas. Observamos que, embora tenha havido uma diminuição da carga horária total, foram incluídas duas novas disciplinas: Sociologia I e Sociologia II (no 3º e 4º período).

4.6 Perfil dos Professores

O corpo docente que atuava no curso de Matemática nos anos 1960 e 1970 era formado por um professor – Francisco Bastos Gil – trazido de Belo Horizonte, como já dissemos, para ministrar as disciplinas de conteúdo matemático; um professor de Desenho Geométrico, graduado em Arquitetura, e professores recém-formados em Pedagogia e Letras, da cidade de Montes Claros; uma professora graduada em Pedagogia, de Bocaiúva. Os professores do curso obtinham uma autorização para lecionar mediante aprovação de seus nomes pelo Conselho Federal de Educação (CFE). As disciplinas pedagógicas, como Didática, Psicologia e Prática de Ensino, eram ministradas no 3º e 4º anos do curso.

Como já foi comentado, inicialmente, não havia na cidade e/ou na região professores habilitados para lecionar as disciplinas da área de Matemática, e o professor Francisco Gil veio de São João Del Rei) para assumir todas as aulas dessas disciplinas.

¹⁰⁹ Os cursos de curta duração previstos na Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 foram extintos pela Lei 9.394 de 21 de dezembro de 1996. Contudo, por meio da Resolução nº 11 de 10 de julho de 2006, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior, foi revogado o artigo que extinguiu esses cursos e eles puderam, novamente, ser ofertados.

¹¹⁰ Por meio da Resolução nº 13, de 1996, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX/UNIMONTES), o curso de Ciências – Habilitação em Matemática ou Biologia foi desmembrado, em dois cursos distintos: Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), oferecendo 25 (vinte e cinco) vagas anuais, e Matemática (licenciatura), oferecendo 30 (trinta) vagas anuais, com uma carga horária mínima de 2.400 horas, com integralização mínima de quatro e máxima de sete anos (MONTES CLAROS, 1997).

Comecei a dar o curso... Não tinha professor para nenhuma disciplina, eu dava aula de Cálculo, Fundamentos, Geometria Analítica... Dava aula de tudo (Professor Francisco Bastos Gil).

O professor Juvenal Caldeira Durães, ex-aluno da primeira turma, informou-nos sobre as várias disciplinas ministradas pelo professor Gil. Ele pontuou:

Quanto aos professores do curso de Matemática: Gil, como já foi dito, foi nosso professor durante todo o curso e lecionou Cálculo Integral e Diferencial, Cálculo Numérico, Fundamentos Matemáticos.

Em sua narrativa, o professor João Barbosa de Souza reitera a atuação polivalente do professor Gil e destaca que os próprios alunos atuavam como professores de turmas em nível anterior ao que estavam cursando – uma outra marca da carência de professores de Matemática já formados.

Para segurar o Curso de Matemática da FAFIL, “importaram” o professor Gil lá de Belo Horizonte. Ele segurava o curso e outros professores, que eram alunos de anos mais adiantados, davam aulas pra gente. Era praticamente colega dando aula pra colega. A carência de professores era muito grande. Às vezes, alguém como o Irmão Ladislau Figueiredo assumia a cadeira de Matemática. Ele era formado em Matemática e dirigia o Colégio Marista São José. Ele tinha a cadeira no Curso de Matemática, ele assinava, só que quem dava as aulas eram os alunos (Professor João Barbosa de Souza).

Vimos que o professor João Barbosa de Souza faz menção à necessidade de “importação” de um professor para a criação do curso de Matemática. Contudo, essa ação de importar um professor não foi suficiente para resolver as carências educacionais da região, ou seja, era necessário formar professores do próprio lugar, que pudessem preencher as lacunas de pessoal habilitado e qualificado para o exercício da docência nos níveis secundário e superior.

A professora Maria de Lourdes Ribeiro da Paixão, que também residia em outro município, foi convidada a assumir as aulas de Didática Geral e, ainda, a dar suporte pedagógico aos cursos da FAFIL. Ela comentou:

Vim pra Montes Claros, em 1968. O corpo docente da FUNM era formado, em sua maioria, de professores recém-formados da UFMG. Comecei trabalhando com Didática Geral. Como pedagoga e professora de didática da primeira turma... [...] No caso específico de Didática, eu tinha uma segurança muito grande e como eu sempre fui apaixonada por matemática eu gostava de estudar com eles, de pesquisar e de descobrir novas formas para trabalhar o conteúdo (Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão).

Sobre outras disciplinas ministradas no curso, a professora Mariza Monteiro Guimarães recordou:

A gente tinha outras aulas também: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) lá na Igreja Matriz... Olha que lugar ideal! Mas não era só para o nosso curso, não! Era para a Faculdade toda. Quem dava as aulas de OSPB era o padre Jorge Ponciano, que veio de Brasília. A Igreja ficava lotada (Professora Mariza Monteiro Guimarães).

Cabe salientar que a disciplina mencionada pela professora Mariza foi inserida nos currículos no período da Ditadura Militar, vindo a ser substituída posteriormente pela disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB).

Outra questão abordada nas narrativas dos professores Edson Crisóstomo dos Santos e Sebastião Alves de Souza é que os professores do curso de Matemática eram detentores somente do certificado de graduação.

Tinha, também, a questão de que o curso de Matemática era antigo na UNIMONTES, mas, na época, os professores davam o seu melhor e eu reconheço isso. A questão de titulação era séria... A gente não tinha professor com titulação, nem com mestrado, nenhum professor... A titulação máxima que o pessoal tinha era especialização, mas, ainda assim, era um grupo que trabalhava, que se empenhava em trabalhar os conteúdos de Matemática do Ensino Superior (Professor Edson Crisóstomo dos Santos).

Os professores, na minha época, tinham a graduação e alguns uma especialização lato sensu. No nosso curso, hoje, a maioria dos professores são mestres ou doutores. Então, isso muda a formação, a bibliografia utilizada no curso, o jeito de dar as

aulas... Porque meus professores... Uns por essa deficiência na formação ou por não terem uma orientação... não tinham essa visão que hoje nós temos para entrar num mestrado... Mas, foram e são ótimos professores. Não posso reclamar. Era o melhor que a gente tinha na época. Eles deram o que eles tinham na época. A contribuição deles foi muito importante (Professor Sebastião Alves de Souza).

Ao falarem sobre seus professores, nossos entrevistados se detiveram em relatos sobre as aulas com aqueles que ministravam disciplinas matemáticas. Pareceu-nos que eles têm poucas lembranças sobre os professores das disciplinas pedagógicas, o que mostra que elas tinham uma presença e/ou peso muito pequenos na formação proposta.

Os depoimentos coletados deixam claro que quase 100% dos entrevistados dedicavam-se exclusivamente à docência na Educação Básica e Superior. Somente o professor Wandaik Wanderley trabalhava, também, numa empreiteira. Decorre disso que, embora não houvesse uma condição concreta para cursar um mestrado ou doutorado, os professores buscavam, cada um dentro de suas possibilidades, fazer cursos de especialização, como relatado em muitos depoimentos, com o objetivo de se qualificar melhor para o exercício de sua função. Dos dezesseis entrevistados, apenas um não fez cursos de especialização após a conclusão da graduação; quinze frequentaram cursos de Pós-graduação Lato Sensu, e desses, quatro fizeram mestrado¹¹¹ e um desses últimos fez, também, o doutorado¹¹².

4.7 Sobre a formação matemática dos professores no curso estudado

Ao pensarmos sobre a formação matemática dos professores no curso estudado deparamo-nos com as seguintes questões: quais eram as concepções desses sujeitos sobre a natureza da Matemática? Que tipo de formação tiveram? Quais foram as opções ideológicas e metodológicas de seus formadores? Qual era o momento histórico vivido nesse processo de formação? Neste tópico buscaremos responder a essas questões.

¹¹¹ Mestrado nas áreas de: Educação; Educação Matemática; Física e Matemática Aplicada.

¹¹² Doutorado em Educação Matemática.

Em seus estudos, Baraldi (1999) aponta que os professores de Matemática constroem concepções sobre a natureza da Matemática e seu ensino considerando suas experiências enquanto alunos e professores dessa disciplina. A prática observada nas ações de outrem, o que ouviram em sua trajetória e nos momentos de formação, as influências culturais – são aspectos importantes na formação de suas concepções.

A autora (1999) nos apresenta quatro concepções sobre a natureza da matemática, enquanto ciência e suas influências no ensino: pitagórica, platônica, absolutista, falibilista. Na primeira concepção, conforme os pitagóricos, a Matemática serve para explicar a ordenação do universo, decorrendo da mesma que em Matemática é essencial saber contar e fazer cálculos, para compreender o funcionamento da realidade concreta. Na segunda, os platônicos tomam a Matemática como a solução de todos os problemas, distinguindo o mundo das coisas (real) do mundo das ideias (ideal), no qual subjazem as verdades absolutas e imutáveis. Na terceira concepção, absolutista, o conhecimento matemático é concebido como portador das verdades absolutas, indiscutíveis, representante do conhecimento genuíno. Na quarta e última concepção, falibilista, a verdade absoluta é substituída pela verdade relativa. Nela, o conhecimento matemático é falível e sujeito a revisões, assim como os matemáticos e seus produtos, incluindo provas e conceitos. Tais concepções sobre a natureza da Matemática influenciam a ação do professor em sala de aula.

Não identificamos nos depoimentos de nossos colaboradores, indícios da concepção falibilista sobre a natureza da Matemática, o que nos leva a inferir que, para eles, ou a partir da formação que tiveram, a Matemática não é suscetível a falhas e/ou revisões. Nossos colaboradores se aproximam mais dos outros três tipos de concepções mencionados por Baraldi (1999). Em relação à questão sobre o tipo de formação de nossos entrevistados, acreditamos que tiveram grande repercussão as compreensões de seus formadores acerca da natureza da Matemática, que nos pareceram ecoar em suas falas e em suas práticas, como modelos a serem seguidos, como opções para o tratamento do conhecimento matemático.

Ainda acerca das concepções norteadoras da formação de professores de Matemática, no tocante às opções ideológicas e metodológicas dos formadores de formadores, valemo-nos, ainda, dos estudos de Moreira e Ferreira (2013), que esclarecem

que é possível situar em duas vertentes o modo de conceber o conhecimento matemático da formação do professor de Matemática. Em uma delas privilegia-se a formação essencialmente conteudista e na outra dá-se atenção à mescla de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem em geral (e da Matemática em particular), à educação como processo social e à escola.

Em nossos estudos, verificamos que a primeira concepção vigorou desde a criação do curso até os anos de 1990, período alvo de nossa pesquisa. No depoimento do professor Ronaldo Dias Ferreira, está implícita essa questão.

A matemática trabalhada era mais tradicional, baseada em muitas fórmulas. Havia até alguns resquícios da Matemática Moderna, que veio num sistema de gavetas, estagnado, nós preferíamos a formação mais geral do professor, eu particularmente. Ela distanciou muito a geometria da álgebra, houve um desenvolvimento da álgebra em detrimento da geometria. Foi interessante nuns pontos, pois tudo tem que passar por mudanças, mas ficou essa segmentação das disciplinas. Naquela época, não tínhamos uma matemática contextualizada como os livros trazem hoje. A gente quebrava a cabeça para entender um limite, por exemplo, num problema de supermercado... A derivada era mais abordada na Física... (Professor Ronaldo Dias Ferreira).

Pensando sobre o momento histórico vivido nesse processo de formação, cabe registrar que no período em que o curso de Matemática foi criado em Montes Claros, tinha grande força, no país, o Movimento da Matemática Moderna (MMM). A implantação do curso de Matemática da FAFIL, em Montes Claros, coincide temporalmente com o movimento de renovação do ensino em que se propagam as ideias do Movimento da Matemática Moderna¹¹³ e se realizam apropriações diversificadas delas para os ensinos

¹¹³ Esse movimento internacional teve como principais objetivos: a integração dos campos da aritmética, da álgebra e da geometria no ensino mediante a inserção de alguns elementos unificadores, tais como a linguagem dos conjuntos, as estruturas algébricas e o estudo das relações e funções. Outra ênfase estava na necessidade de conferir mais importância aos aspectos lógicos e estruturais da Matemática, em oposição às características pragmáticas que eram predominantes no ensino, o que se refletia na apresentação de regras sem justificativa e na mecanização dos procedimentos. No tocante à geometria, propunha-se a substituição da abordagem clássica inspirada nos Elementos de Euclides pelo enfoque das transformações geométricas. A partir do século XIX, a Matemática torna-se mais precisa, fundamentada logicamente e fazia-se necessário que os conceitos trabalhados nas escolas refletissem tal característica (GOMES, 2012). Diversos estudos têm sido realizados sobre o MMM no Brasil. Esses estudos têm mostrado que o movimento se revestiu de

primário, secundário e superior. Sobre o MMM e sua presença no curso de Matemática da instituição, registramos, a seguir, alguns relatos de nossos colaboradores.

Para completar nossa formação, eu, Rametta e Edson fizemos um curso de Matemática Moderna em Belo Horizonte, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG¹¹⁴ (Professor Juvenal Caldeira Durães).



FAF. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO / UFMG - BH.
MATEMÁTICA MODERNA.

Figura 21: Fotos da turma de um curso de Matemática Moderna em Belo Horizonte – MG.

Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Juvenal Caldeira Durães

No excerto a seguir, o professor Juvenal Caldeira Durães tece elogios às propostas do MMM, colocando-se, explicitamente, como adepto do que compreendeu dessas propostas, contrapondo-as ao ensino tradicionalmente realizado.

significados diversos nos múltiplos contextos geográficos e institucionais nos quais esteve presente (BÚRIGO, 1989; GARNICA, 2008; SOARES; DASSIE; ROCHA, 2004; VALENTE, 2006).

¹¹⁴ A Figura 21 mostra a foto de uma turma que o Prof. Juvenal Caldeira Durães frequentou para fazer um curso de Matemática Moderna.

A Matemática tradicional é árida e desmotivadora. Então, veio a Matemática Moderna, que mudou a metodologia e tornou-a mais agradável e racional. A matemática é a mesma, porém, apresentada de maneira diferente e com uma filosofia e metodologia especiais. O método tradicional ensina a fazer mecanicamente, sem compreender realmente os fundamentos da matéria, o que não é correto. Para aprender um assunto tem que começar dos princípios fundamentais. A Matemática nasceu dos conjuntos, veio daquelas historinhas dos homens da caverna, dos pastores contando seus animais com pedrinhas. Seus estudos evoluíram com formações de conceitos, estabelecendo propriedades, pela humanidade. Nos nossos estudos aprendemos assuntos avançados e às vezes, não observamos as raízes com a devida atenção (Professor Juvenal Caldeira Durães).

O professor Edson Guimarães manifesta posição oposta à do professor Juvenal. Afirma que as propostas não eram entendidas e confessa não ter aderido a elas na prática. Destaca que a matemática ensinada por ele era “tradicional, formal, teórica e exigente”.

Na verdade, a Matemática Moderna surgiu com Osvaldo Sangiorgi. Ele foi o primeiro autor a abordar a Matemática Moderna. Não tinha ninguém que entendia essa Matemática Moderna. Nós não entendíamos... Penso que foi uma criação... Nós até discutimos, naquela época, que era uma criação para ganhar dinheiro. O autor (Sangiorgi) não fez a proposta de forma didática, houve uma mudança radical sem preparar os professores tradicionais. Então a teoria foi jogada no mercado, e, muitos professores despreparados estavam dando aulas de Matemática Moderna sem saber o que era a Matemática Moderna. E nós continuamos... Eu, por exemplo, até quando me aposentei, continuei com a minha matemática tradicional, formal, teórica e exigente. Acho que a Matemática Moderna foi aparecendo aos professores... Os autores foram estudando, entendendo que “moderna” não era a Matemática, mas sim, a maneira de transmitir que deveria ser “moderna”, porque a matemática era a mesma (Professor Edson Guimarães).

A professora Dilma relata que uma professora foi para o Rio de Janeiro fazer mestrado, tendo em vista a necessidade de os professores que atuavam aprenderem coisas para as quais não tinham sido preparados durante seus cursos de graduação. Ressalta as

dificuldades dos professores de Matemática que já estavam trabalhando e que diziam que achavam que nada sabiam.

Me lembro que o surgimento da matemática moderna foi justamente quando nós estávamos no início do curso... Tinha até uma professora chamada Neide, que foi para o Rio para fazer mestrado... Pra fazer mestrado, antigamente, era uma raridade... Naquela fase da matemática moderna, na quinta série, por exemplo, o livro já trazia aquela noção de conjunto, de sinais de pertinência, de inclusão... De um modo geral, as pessoas falavam: “Olha, eu não sei mais nada de matemática porque, agora, com essa matemática moderna o que eu sabia já não sei mais nada”... (Professora Dilma Silveira Mourão).

O professor Edson Crisóstomo disse que o MMM teve mais penetração no que hoje se chama Educação Básica do que no Ensino Superior. Testemunhou que na sua educação anterior à formação superior teve um ensino influenciado pelo MMM.

Sobre o Movimento da Matemática Moderna eu não sei, exatamente, se no Ensino Superior era tão visível quanto na Educação Básica. Com relação à formação dos professores que a gente teve na educação básica, penso que eles tiveram, também, uma formação bastante teórica e, na realidade, acho que eles reproduziram muito daquela formação. Então, se a gente pensar na influência da Matemática Moderna, eu diria que, no Ensino Fundamental, nos anos finais, a gente foi submetido a um processo de ensino de Matemática com influência da Matemática Moderna (Professor Edson Crisóstomo dos Santos).

Para o professor Sebastião Alves de Souza, não houve no Brasil um entendimento da proposta do MMM. Ele destacou que, quando iniciou seus estudos na década de 1980, ela já era assunto do passado.

Não percebi, em nenhum momento, a presença da Matemática Moderna na prática de meus professores porque, de certa maneira, o Brasil não entendeu a Matemática Moderna. Quando comecei a estudar, na década de 80, a Matemática Moderna já tinha passado... Alguns professores ainda utilizavam aquela linguagem, principalmente, o professor Juvenal Caldeira, que é o professor mais antigo que eu conheci no curso... Ele ensinava álgebra, que era matriarca da Matemática Moderna, foi o foco da Matemática

Moderna... Mas não posso afirmar que tinha influência... Estávamos num período que não era nem a transição da Matemática Moderna, da década de 70, para a matemática que temos hoje... Ela já era passado (Professor Sebastião Alves de Souza).

Os depoimentos anteriores revelam que não havia uma compreensão por parte dos professores do que era a Matemática Moderna e de seus propósitos, embora ela tivesse sido amplamente divulgada e incorporada aos currículos escolares por meio dos livros didáticos. Havia muito mais uma imposição de mudança para uma Matemática diferente, que questionava a metodologia de ensino vigente, do que uma proposta consistente de como mudar e tornar a Matemática mais acessível aos educandos. É evidenciada a ênfase dada à teoria dos conjuntos, ao formalismo e ao rigor matemáticos que eram elementos centrais da Matemática Moderna. Como nos disse o professor Edson Crisóstomo, o movimento foi muito mais percebido na Educação Básica (antigos 1º e 2º graus) do que na Educação Superior, embora os idealizadores do movimento estivessem preocupados com o descompasso entre o ensino secundário e o ensino superior e pretendessem desvincular a Matemática da memorização de processos da Matemática ensinada logicamente, mostrando o raciocínio por trás do método, levando o aluno à sua compreensão.

No Brasil, o MMM não foi implantado a partir de um processo sistemático, muito menos acompanhado de uma avaliação consistente, o que se deveu a um cenário político “de repressão e de abafamento do debate educacional no Brasil” (BARALDI, 2003, p. 181). A autora afirma ainda que o Movimento da Matemática Moderna, em nosso país, embora conivente com a estrutura político-social, foi silenciado” (Idem, *Ibidem*).

4.8 Perfil dos Alunos

Os alunos do curso de licenciatura em Matemática das primeiras turmas eram da região norte e nordeste de Minas Gerais (especificamente dos municípios de Almenara, Bocaiúva, Brasília de Minas, Buenópolis, Coração de Jesus, Diamantina, Francisco Sá, Guanhães, Janaúba, Januária, Jequitaiá, Juramento, Mirabela, Monte Azul, Oliveira,

Palmópolis, Paracatu, Pirapora, Piumbi, Rio Pardo de Minas, Tiros, Várzea da Palma)¹¹⁵, o que corrobora a afirmativa de muitos entrevistados de que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) e, posteriormente, a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) tinham alcance regional.

Uma outra característica do perfil desses alunos é que eles já exerciam outras atividades durante o dia, ou seja, já atuavam como docentes e/ou exerciam atividades no comércio, em bancos e empresas. Contudo, conforme nos foi relatado, a dedicação desses alunos não se resumia apenas ao período de aulas presenciais. Eles mantinham grupos de estudo e se empenhavam nos trabalhos do curso de Matemática.

Como eles eram professores, eu comecei a dar as aulas num nível que eu achava que era bom... Quando começaram as provas, foi aquele arraso... Eles “caíram na real” e começaram a estudar mesmo. Faziam grupinhos e estudavam... E eu, descascava... porque eles eram professores, tinham que dar conta. Acontece que eles corresponderam e nós fomos levando o curso... (Professor Francisco Bastos Gil)

Foi interessante notar, por meio das entrevistas, o domínio, nos anos 1960 e 1970, de uma concepção de que era necessária uma formação muito forte em Matemática e de que a formação pedagógica também era importante, porque daria aos formados possibilidades de utilização de metodologias mais adequadas para o trabalho com os conteúdos matemáticos em sala de aula. Esse foi o “tom” do curso de Matemática implementado nos anos mencionados. Embora os acadêmicos das primeiras turmas já fossem professores e, ao que parece, competentes em suas práticas pedagógicas, eles, também, atribuíam importância às aulas de Didática, porque queriam aprimorar seus conhecimentos e metodologias de trabalho.

Ao contrário das primeiras, as turmas dos anos 1980 eram compostas por estudantes que não eram profissionais da área da Educação, conforme o excerto do depoimento do professor Edson Crisóstomo dos Santos.

¹¹⁵ Conforme os Livros de Registro de Matrícula – 1968 a 1975 – arquivados na Secretaria Geral da UNIMONTES. Nota-se, também, a presença de estudantes de outros estados: Bahia, São Paulo e Rio Grande do Norte.

A maioria dos colegas na época não eram professores, não eram da área... O pessoal trabalhava em empresas, um maior número no comércio, alguns eram funcionários públicos... Na minha turma aconteceu um fato curioso... O pessoal foi pedindo demissão do emprego só para se dedicar aos estudos. Então, quando a gente chegou no último ano do curso, só funcionários públicos efetivos continuaram no emprego. Era o pessoal da Receita Federal, do Banco do Brasil... Todos os demais se demitiram para se dedicar aos estudos, isso aí para fazer um curso melhor... (Professor Edson Crisóstomo dos Santos).

Contudo, o mesmo professor, que se formou em 1988, salienta que era mantida a prática do estudo em grupos, comum nas primeiras turmas do curso.

A gente mantinha grupos de estudos com frequência, diariamente... Daí o pessoal foi largando os empregos. Também houve um outro fato curioso na turma... Nós conseguimos colar grau com mais de trinta pessoas, no curso de Matemática, isso também foi algo bem diferente. Foi uma turma bastante unida, nós estudávamos, tínhamos vários grupos de estudos e a gente tinha uma frequência praticamente diária nesses grupos de estudos. Nos feriados, pedíamos para abrir a faculdade e a turma estava lá, mais de trinta pessoas... Ficávamos o dia inteiro na faculdade, estudando, e quem tinha mais facilidade ajudava os demais (Professor Edson Crisóstomo dos Santos).

Diante dessas narrativas, podemos afirmar que, pelo menos por parte de nossos entrevistados, havia dedicação aos estudos e o interesse pelo curso era marcante.

4.9 Concorrência, Vestibular e Ingresso

Para o primeiro ingresso de estudantes no curso de Matemática, em 1968, foram oferecidas 64 vagas. Considerando os relatos de nossos colaboradores, constatamos que, historicamente, as vagas oferecidas não eram muito disputadas. A professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro relatou-nos:

O vestibular [...] era pouco concorrido. Eram dois candidatos por vaga na época, até porque a região era pobre e na época o curso era pago... Era um curso muito difícil, ninguém queria fazer Matemática. A cultura era muito direcionada... Era uma

cultura de medo, de distância... Também, à época, achava-se que a mulher não podia fazer um curso superior...

Também a professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão salientou:

O vestibular era pouco concorrido e na época era eliminatório. Então, nesse caso, não importava o número de alunos, mas, eram poucos concorrendo... Eles tinham que ser aprovados no vestibular. Com isso as pessoas tinham que estudar muito para passar, tinham que estudar muito e obter a média para a aprovação. Depois que o vestibular passou a ser classificatório... Às vezes, você pegava o pessoal sem muita base dos conteúdos do 2º grau para fazer o curso de Matemática ou qualquer outro curso. Você tinha que fazer um trabalho muito maior em termos de conteúdo...

Em outro relato, o professor Edson Crisóstomo dos Santos, que ingressou no curso de Ciências com habilitação em Matemática em 1985, informou:

No vestibular foram cobradas todas as matérias. Não foi como hoje, que o vestibular tem algumas disciplinas específicas. Me lembro da Matemática, por exemplo, que a gente tinha as questões fechadas e a outra parte eram questões abertas. Me parece que de Matemática eram vinte questões fechadas, objetivas, e cinco abertas. Acho que o vestibular para o curso de Ciências/Habilitação em Matemática não era muito concorrido... Acho que não é, ainda hoje, muito concorrido o vestibular para o curso de Matemática. Mas o fato é que era necessário ter um bom resultado, um bom desempenho no vestibular para entrar, principalmente, no curso de Matemática, não eram questões muito elementares.

Na visão do professor Sebastião Alves de Souza, contemporâneo do professor Edson Crisóstomo:

O vestibular da época [...] era pouco concorrido, ainda mais porque era um curso pago. Muitas pessoas não tinham condições de pagar... Então, por isso, havia uma concorrência pequena. Até mesmo no curso de Medicina que era o mais caro... Eles pagavam o equivalente a dois salários mínimos e, nos cursos de licenciatura, pagávamos o equivalente a 60% do salário mínimo.

E o professor Ronaldo Dias Ferreira reitera:

Embora faltassem professores no mercado, a concorrência no vestibular para o curso de Matemática era muito baixa. Inclusive, me lembro que, houve uma época em que um aluno zerou a redação e passou. O vestibular não era fácil. Nessa época, a gente fazia provas de todas as matérias. Às vezes, o aluno dominava mais uma matéria do que outra e conseguia uma boa pontuação no total final.

Esses depoimentos mostram que, embora o curso tivesse um bom número de inscritos para os processos seletivos e que todas as vagas oferecidas fossem inicialmente preenchidas, não havia uma concorrência pesada para a composição das turmas.

4.10 Evasão, Reprovação, Critérios de Avaliação

Sobre a questão da evasão, reprovação e critérios de avaliação utilizados no curso de Matemática, o professor Gil, referindo-se à primeira turma, declarou:

Da turma inicial, não me lembro mais quantos concluíram, mas parece que foram uns quinze ou dezesseis, mais ou menos, que conseguiram formar, dos cinquenta e tantos... Mas, em compensação, formaram dezesseis professores com P maiúsculo. “Eu botava a mão no fogo por eles”, porque para falar a verdade, as nossas provas eram muito mais difíceis do que as que eu fazia aqui em Belo Horizonte... (Professor Francisco Bastos Gil).

A professora De Lourdes relembrou que:

Mais tarde, aprender matemática ficou muito difícil para os que chegavam... Penso que aquela ideia de que a matemática é difícil contribuía, um pouco, para a evasão. Na colação de grau tínhamos poucos formados. Os alunos já iniciavam o curso com o terror de que era difícil aprender matemática e muitos desistiam do curso. Alguns continuavam por causa da parte de Ciências... O curso oferecia duas opções: Ciências do 1º grau ou Matemática. Eles entravam para fazer tudo e acabavam ficando com Ciências

porque não davam conta da Matemática. Havia muita reprovação (Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão).

Conforme nossos depoentes, depois de formadas as primeiras turmas, de professores que buscavam uma certificação para uma atuação profissional já consolidada, o curso de Matemática atraiu alunos “fracos”, que desconheciam os conteúdos, e o resultado era que não conseguiam concluir o curso. Também era marcante a concepção de que o curso de Matemática era difícil, destinado a poucos. Nesse sentido, cabe trazer um trecho da narrativa do professor Edson Guimarães.

Havia um problema sério... Os novos alunos que saíram do segundo grau e ingressaram na Faculdade não tinham base nenhuma da Matemática. Tinha uns que não sabiam nem a tabuada. [...] Não podia nunca ter misturado a gente, que já era professor, com os novatos, a garotada... Todos eram alunos nossos... Tinha aluno que não sabia a tabuada quando começou... Mas o curso foi bom e a Fundação (FUNM) aprendeu muito com o próprio curso e com a responsabilidade dos professores. A evasão e as reprovações aconteciam porque os estudantes não tinham preparo... O curso era difícil... Poucas pessoas procuravam, somente os mais afoitos... Eles diziam “Ah, eu vou fazer Matemática! Eu gosto de Matemática!”. Mas o gosto era assim entre aspas, gostava mas não sabia, não tinha base. O curso era muito teórico. O problema era esse... Muito teórico (Professor Edson Guimarães).

As dificuldades e o “peso” do curso de Matemática estão presentes em outros depoimentos, como os das professoras Ruth Tolentino e Dilma Silveira Mourão.

Na minha turma de 1972 começaram trinta e terminaram cinco. Na verdade, Matemática não é um curso para pessoas que não gostam de pensar, de raciocinar e que não buscam o conhecimento por si só... É um curso pesado. Você tinha que dar conta de álgebra, das derivadas... (Professora Ruth Tolentino).

Na minha turma, nós éramos cinquenta, porque era o número de acadêmicos que entrava pelo vestibular. Mas concluíram o curso somente oito. A evasão acontecia porque o curso era muito puxado. No primeiro ano, a turma se reduzia à metade e a cada ano ia diminuindo... O curso de Matemática era muito pesado. No início, em minha turma,

houve uma grande dificuldade porque havia pessoas que tinham feito o curso normal e outras o científico, que dava uma base melhor para fazer o curso de Matemática. Esses colegas nos amedrontavam dizendo que nós, que tínhamos feito o “Normal”, não daríamos conta, que não aguentaríamos, pois o curso era puxado demais para nós (Professora Dilma Silveira Mourão).

A concepção de que a Matemática é algo muito difícil, reservado a um número pequeno de pessoas, veiculada nas narrativas de nossos colaboradores, nos remete ao conceito de distinção tratado por Bourdieu (2007), no qual as práticas culturais incentivadas pela família e pela escola “distinguem” o que será reconhecido como gosto legítimo, ou seja, o gosto e as preferências são submetidos a uma lógica interna de um determinado grupo que deseja evidenciar seu pertencimento e seu *status* privilegiado em relação a outro. As escolhas são modos de estabelecer distinções sociais, estratégias de marcar o lugar social e o grupo a que pertence cada indivíduo. Desse modo, alguns daqueles que concluíram o curso de Matemática da FAFIL proferem o discurso de que o curso era bom por ser difícil e conseguir formar poucas pessoas. Sobressaíam-se somente os mais inteligentes ou mais dedicados – justamente aqueles que concluíram o curso – nossos depoentes. Nas narrativas de nossos colaboradores, a evasão e a reprovação eram marcas da distinção do curso (BOURDIEU, 2007) e, conseqüentemente, de sua qualidade.

Um aspecto que nos chamou a atenção, no tocante à conclusão do curso de Matemática pelos estudantes, é o apresentado na Figura 22, que indica que, do ano de 1971, em que se formaram os primeiros dezesseis licenciados, até 1977, o número de graduados foi diminuindo. No ano de 1978 (quando o curso ainda era de licenciatura em Matemática), houve 17 (dezessete) concluintes. Em 1980 (quando o curso já funcionava na modalidade Ciências – 1º grau – Habilitação em Matemática), o número de concluintes foi 20 (vinte). De 1985 a 1988 (também como curso de Ciências – 1º grau – Habilitação em Matemática), o número de aprovados foi crescente, sofrendo declínio em 1989; não houve concluintes em 1990. Em uma reunião que tivemos com os professores Sebastião Alves de Souza (graduado em 1989) e Ronaldo Dias Ferreira (graduado em 1992), foi-nos explicado que o motivo de o curso de Matemática não ter graduados em 1990 pode ter sido a mudança de duração de quatro para cinco anos, ou seja, os ingressantes em 1987 só concluíram o curso

em 1991. Já o curso de Ciências – 1º grau (licenciatura curta) teve 47 (quarenta e sete) formandos em 1990.

Contudo, ao analisarmos a situação dos outros cursos de licenciatura em Geografia, História, Letras e Pedagogia, na mesma Figura 22, verificamos que também havia evasão de acadêmicos. De 150 estudantes (30 de Geografia, História, Letras e 60 de Pedagogia – vespertino e noturno) que ingressavam em cada ano, cerca de 75% concluíam os cursos. Pareceu-nos, assim, que havia, por parte dos graduados em Matemática, uma produção discursiva que reforçava a ideia do rigor, da raridade e da distinção de seu curso em relação aos outros.

Para explicar os fenômenos da evasão e da reprovação, tanto na licenciatura em Matemática quanto nas demais, levantamos algumas hipóteses. A primeira delas seria a necessidade de tempo e dedicação aos estudos: aproximadamente 90% dos estudantes eram trabalhadores durante o dia e frequentavam o curso à noite¹¹⁶. Outra possibilidade de explicação está no fato de alguns estudantes terem ingressado no curso sem terem afinidade com uma determinada licenciatura, apenas devido à oportunidade de obtenção de um diploma de curso superior na mesma cidade em que residiam. A realidade do curso, configurada pelos conteúdos trabalhados, metodologia usada nas aulas e critérios de avaliação, não correspondia às expectativas desses alunos.

¹¹⁶ Ver Relatório de Gestão da UNIMONTES, 1989 e 1990.

**QUADRO III
DEMONSTRATIVO DA EVOLUÇÃO DA GRADUAÇÃO NA UNIMONTES – 1967/1990**

| UNIDADE | CURSOS | NÚMERO DE GRADUADOS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | TOTAL | | | | |
|---|------------------------|---------------------|----|----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-------|-------|
| | | 67 | 68 | 69 | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | | 87 | 88 | 89 | 90 |
| FAFIL | • Ciências | - | - | - | - | - | - | - | - | 60 | 28 | 25 | 41 | 38 | 08 | 56 | 32 | 32 | 32 | 45 | 65 | 55 | 40 | 70 | 47 | 674 |
| | • Ciências Sociais (Δ) | - | - | - | - | 07 | 09 | 11 | - | 16 | 26 | - | 13 | 14 | 16 | 14 | 27 | 20 | 30 | 62 | 32 | 28 | 31 | 33 | 27 | 416 |
| | • Geografia | 12 | 04 | 05 | 04 | 05 | 06 | 13 | 17 | 16 | 19 | 23 | 10 | 16 | 14 | - | - | 24 | 26 | - | - | 24 | 27 | 28 | 26 | 319 |
| | • História | 14 | 02 | 06 | 07 | 13 | 18 | 07 | 07 | 26 | 23 | 17 | 19 | - | 20 | - | - | 14 | 14 | - | - | 21 | 20 | 21 | 28 | 297 |
| | • Letras | 08 | 06 | 04 | 02 | 09 | 29 | 26 | 26 | 18 | 27 | 22 | 25 | 22 | 25 | 10 | 27 | 29 | 24 | 32 | 35 | 34 | 36 | 22 | 27 | 525 |
| | • Matemática | - | - | - | - | 16 | 04 | 07 | 12 | 12 | 08 | 14 | 17 | 07 | 20 | 10 | 09 | 08 | 18 | 29 | 30 | 32 | 32 | 29 | - | 314 |
| | • Pedagogia (*) | 14 | 06 | 18 | 14 | 17 | 11 | 08 | 54 | 50 | 72 | 100 | 103 | 150 | 76 | 157 | 141 | 145 | 140 | 203 | 164 | 131 | 135 | 61 | 56 | 2.026 |
| | • Filosofia | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 75 | 75 |
| FADIR | • Direito | - | - | 45 | 25 | 28 | 26 | 25 | 50 | 42 | 58 | 57 | 59 | 82 | 68 | 72 | 72 | 83 | 50 | 78 | 61 | 67 | 61 | 74 | 74 | 1.257 |
| FAMED | • Medicina | - | - | - | - | - | - | - | 40 | 39 | 41 | 37 | 36 | 39 | 39 | 43 | 29 | 36 | 45 | 38 | 40 | 42 | 32 | 33 | 39 | 648 |
| FADEC | • Administração | - | - | - | - | - | - | - | - | 60 | 33 | 45 | 45 | 36 | 41 | 38 | 37 | 39 | 43 | 47 | 46 | 47 | 38 | 53 | 648 | |
| | • Ciências Contábeis | - | - | - | - | - | - | - | - | 11 | 16 | 25 | 45 | 37 | 19 | 34 | 40 | 25 | 48 | 41 | 52 | 40 | 42 | 54 | 529 | |
| | • Ciências Econômicas | - | - | - | - | - | - | - | - | 51 | 29 | 25 | 32 | 38 | 10 | 36 | 31 | 30 | 24 | 29 | 31 | - | 34 | 26 | 426 | |
| FACEART | • Educação Artística | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 33 | 19 | 29 | 81 |
| UNIMONTES | • UNIMONTES | 48 | 18 | 78 | 52 | 95 | 103 | 97 | 206 | 279 | 424 | 373 | 418 | 490 | 397 | 432 | 445 | 499 | 473 | 602 | 544 | 563 | 534 | 504 | 501 | 8.175 |
| TOTAL UNIMONTES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 8.174 | |
| (Δ) CIÊNCIAS SOCIAIS: Licenciatura Bacharelado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (*) PEDAGOGIA: Magistério 2º Grau; Supervisão Escolar 1º Grau; Orientação Educacional | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 22: Demonstrativo da Evolução da Graduação na UNIMONTES – de 1967 a 1990.
Fonte: MONTES CLAROS, Relatório de Atividades da UNIMONTES, 1990.

Como já foi comentado, os relatos apresentados por nossos entrevistados enfatizam que o curso de Matemática era considerado pesado, e que era preciso dedicar-se muito para obter a aprovação em todas as disciplinas ao fim de cada ano. Mais um desses exemplos está na narrativa da professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro (graduada em 1977).

Quando ingressei no curso de Matemática, o objetivo do curso era uma formação para atuar na Educação Superior. O curso era muito pesado. Nós tínhamos uma formação básica para atuar como professores. O curso era de licenciatura mesmo! [...] Era um curso muito difícil, ninguém queria fazer Matemática. A cultura era muito direcionada... Era uma cultura de medo, de distância... Também, à época, achava-se que a mulher não podia fazer um curso superior... O perfil das pessoas que procuravam o curso de Matemática era de professor. No meu caso, foi uma escolha consciente.

Baseando-nos nas falas de nossos colaboradores, podemos concluir que o curso de Matemática continuou a ser considerado difícil, mesmo por alunos que o realizaram muito depois de sua criação. É o que salienta o professor Edson Crisóstomo (graduado em 1988).

Não sei se o curso de Matemática se classificaria como fácil, difícil... Enquanto critério de avaliação, ele poderia ser classificado como um curso difícil, porque nós éramos avaliados, na maioria das disciplinas, apenas com provas. Então nós tínhamos 100% das notas atribuídas por meio de provas, avaliações escritas, individuais. As Ciências Exatas têm esse critério de avaliação... Poderia ser considerado um curso difícil, também, porque era um curso em que havia muita dependência, muita reprovação... Nós tínhamos Química que era, também, uma disciplina em que havia muita reprovação, a parte de Estatística... Então... A gente tinha um rol de disciplinas que eram consideradas disciplinas pesadas, vamos usar esse termo... Em linhas gerais o curso... Se considerarmos as questões de reprovação, do nível de avaliações, era um curso difícil.

Nas narrativas dos professores que atuam, no momento presente, como docentes do curso, evidencia-se uma preocupação com o atual processo de formação de professores de Matemática na instituição que os formou e na qual lecionam, já que três deles disseram que hoje os alunos estão mais interessados em cursar a pós-graduação para poderem ser pesquisadores do que em se tornarem professores. Isso nos leva a uma

reflexão sobre a natureza do curso oferecido nos anos 1960 e 1970, pois, ao que identificamos, a intenção era certificar o professor de Matemática para atuar no que atualmente se chama educação básica, ou seja, o curso era conduzido com esse objetivo. Já entre aqueles graduados nos anos 1980 há indícios de uma tentativa de formação que aproximasse a docência e a pesquisa (verificada nos cursos de bacharelado de outras instituições).

Desse modo, assim como em todo o território brasileiro, a primeira instituição de ensino superior da região norte mineira a criar um curso de Matemática foi constituída de forma isolada, distanciada do modelo de instituição universitária, que à época tinha como objetivo primordial desenvolver a pesquisa científica (CUNHA, 2007a).

No próximo capítulo, abordaremos alguns dos elementos da cultura acadêmica do curso, focalizando fazeres pedagógicos, métodos de ensino, materiais didáticos e formas de avaliação.

CAPÍTULO 5

CULTURA ACADÊMICA DE UM CURSO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA QUE SE QUERIA FORMAR



Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!¹¹⁷

Os saberes e fazeres mobilizados para a formação de professores de Matemática no norte de Minas Gerais podem ser compreendidos, também, a partir da análise de componentes da cultura acadêmica, aqui entendida como extensão da cultura escolar, quais sejam: fazeres pedagógicos, métodos de ensino, formas de avaliação e materiais didáticos. Documentos fundamentais para a compreensão de tais componentes são planos de curso, livros didáticos e as narrativas de nossos colaboradores. Neste capítulo, intencionamos analisar aspectos dessas narrativas e dos documentos que apresentam indícios sobre o que se ensinava e aprendia no curso em foco e registrar nossas impressões sobre o tipo de professor de Matemática que se queria formar.

Dominique Julia (2001, p. 10) conceitua cultura escolar como

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Conforme o autor, a cultura escolar nos oferece indícios de que a escola, mais que um espaço de transmissão de conhecimentos, constitui-se em lugar de inculcação de comportamentos. Faria Filho et al. (2004, p. 144) salientam que “Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola” – convite aceito por nós na busca de compreender como se deu a formação de professores de Matemática no interior da instituição pesquisada.

¹¹⁷ Mário Quintana

Ainda Jean Claude Forquin (1993, p. 167, grifo do autor) esclarece que a cultura escolar é constituída pelo “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, *normalizados*, rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas”. Faria Filho et al. (2004, p. 146) pontuam que para Forquin

essa seleção decorria de fatores sociais, políticos e ideológicos que, de acordo com o autor, comportavam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizava pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido). Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática.

Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar abrange as diversas manifestações das práticas instituídas no interior das escolas, passando de alunos a professores, de normas a teorias. Ela engloba tudo o que se passa no interior da escola. Segundo ele,

[...] Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen¹¹⁸ (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Em nosso trabalho, consideramos a importância de analisar elementos da cultura acadêmica do curso investigado a fim de compreender o que se ensina e como se ensinava a Matemática, como os acadêmicos aprendiam e como se tornaram professores de Matemática, além de conhecer as tendências teóricas e pedagógicas subjacentes à prática dos professores.

Faria Filho et al. (2004, p. 148) esclarecem que

enquanto Dominique Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que

¹¹⁸ [...] Alguém dirá tudo. E sim, é verdade, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes do que outros no sentido de que eles são elementos organizadores que a compõem e definem (Tradução nossa).

concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições.

Concordando com essa posição, em nossa percepção cada instituição superior tem uma cultura acadêmica singular, dadas as questões contextuais de caráter socioeconômico, o perfil dos professores e estudantes que nela atuam, os interesses particulares dos grupos que a coordenam.

Dedicamo-nos, a seguir, ao exercício de análise de alguns elementos da cultura acadêmica do curso de Matemática que investigamos.

5.1. Métodos de Ensino e Formas de Avaliação

No intuito de compreender que fundamentos teóricos e metodológicos norteavam a formação de professores no período de 1960 a 1990, examinamos vinte e um planos de curso, dos anos de 1968 a 1986, das disciplinas: Desenho Geométrico (1º ano/1968); Fundamentos I (1º ano/1974)¹¹⁹; Geometria Analítica Plana (1ª série/1974); Álgebra Moderna (2º ano/1971); Geometria Analítica (2º ano/1973 e 1974); Fundamentos II (2ª série/1974); Cálculo Diferencial e Integral (2ª série/1974); Matemática II (2º ano/1982); Estatística I (2ª série/1990); Fundamentos de Matemática Elementar (3º ano/1971)¹²⁰; Cálculo Diferencial e Integral (3ª série/1974); Prática de Ensino de Matemática (3ª série/1990); Psicologia da Aprendizagem (4ª série/1974)¹²¹; Prática de Ensino (4º ano/1971); Prática de Ensino de Matemática (4º ano/1974); Cálculo Numérico (4ª série/1973, 1974 e 1986); Cálculo Diferencial e Integral (4ª série/1974); Cálculo Diferencial (4º ano/1978). O Quadro 1 apresenta os itens que compunham os Planos de Curso e o número de registros e/ou ocorrências de cada um deles nos vinte e um planos analisados¹²².

¹¹⁹ Esse foi o nome da disciplina registrado no Plano de Curso, sob a responsabilidade da professora Walquíria Gonçalves dos Santos, embora na Figura 18 (Capítulo 4) esteja registrado o nome da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar (na 1ª série).

¹²⁰ Esses foram o nome da disciplina e o ano do curso em que se localizava registrados no Plano de Curso, embora na Figura 18 (Capítulo 4) esteja registrado o nome da disciplina Fundamentos de Matemática Elementar (na 1ª e 2ª séries). Não consta o nome do professor responsável pela disciplina.

¹²¹ Esses, também, foram o nome da disciplina e o ano do curso em que se localizava registrados no Plano de Curso, sob a responsabilidade do professor Nebson Escolástico da Paixão, embora na Figura 18 (Capítulo 4) apareça o nome da disciplina Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem (na 4ª série).

¹²² Salientamos que se encontra no Apêndice G um quadro com todos os registros do que foi analisado (nos itens: carga horária; ementa; pré-requisitos ou co-requisitos; objetivos: gerais, específicos, de área cognitiva, de área afetiva, conteúdo ou programa, métodos, tempo, recursos, avaliação, bibliografia) em cada um dos vinte e um planos de curso.

Quadro 1 – Itens que compunham os Planos de Curso¹²³

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARI DADE | NOME DA DISCI PLINA | CAR GA HORÁ RIA | EMEN TA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚ DO OU PROGRA MA ¹²⁴ | MÉTODOS ¹²⁵ | TEMPO ¹²⁶ | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|-----|--------------------------------------|------------------------------|--------------------------|------------|--|-----------|-----------------|-----------------------|---------------------|---|------------------------|----------------------|----------|-------------------|--------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFI COS | ÁREA COGNITI VA | ÁREA AFETI VA | | | | | | |
| 21 | 21 | 21 | 17 | 02 | 02 | 11 | 01 | 07 | 07 | 15 | 14 | 17 | 04 | 13 | 14 |

¹²³ Para a organização da tabela utilizamos as palavras, nomenclatura e/ou expressões presentes nos registros dos professores responsáveis pela elaboração dos Planos de Curso.

¹²⁴ Conteúdo (Unidades e Subunidades); Conceitos a serem trabalhados na disciplina; Esquema de Unidades.

¹²⁵ Técnicas Didáticas; Métodos; Procedimentos; Atividades de Aprendizagem.

¹²⁶ Distribuição do tempo (número de aulas para cada tema/assunto/conceito).

Conforme podemos observar a partir do Quadro 1, em 100% dos planos estão registrados o ano civil, o nome da disciplina e o ano ou série do curso em que se localizava. Em dezessete deles, há o registro da carga horária da disciplina que difere, ora para mais ora para menos, daquela apresentada na Proposta Curricular de Matemática por meio do Parecer nº 45/68 (Figura 18 – capítulo 4). Por exemplo, no plano da disciplina de Fundamentos (3º ano, 1971) está registrada uma carga horária de 194 horas. Na proposta curricular, com o nome de Fundamentos de Matemática Elementar, ela figura com 120 horas na 1ª série e 90 horas na 2ª série. A disciplina Psicologia da Aprendizagem aparece com 32 horas no plano de curso e com 90 horas na proposta curricular.

A partir dos registros dos planos de curso e dos relatos de nossos depoentes, podemos perceber que há pouca menção às disciplinas pedagógicas, e que a carga horária predominante é das disciplinas de formação matemática, o que nos dá indícios de que, no modelo de formação docente adotado, era enfatizada a formação matemática em detrimento da formação pedagógica; além disso, era priorizada a formação para a docência/ensino em relação à formação para a pesquisa.

Esse questão foi abordada pela professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro:

As atividades dos professores eram exclusivas de ensino, não havia pesquisa. Eles atuavam na FUNM e na educação básica (década de 1980).

Também o professor Edson Crisóstomo dos Santos esclareceu:

Não tínhamos pesquisa, eu entendo que pelo fato de não termos professores com formação em nível de mestrado e doutorado. Portanto, a gente não tinha pesquisadores na equipe docente. [...] Penso que o perfil de trabalho do professor com pesquisas está bem relacionado à sua área de formação. Estou falando de mestrado e doutorado. O pessoal da Matemática Pura tem um perfil mais orientado à Matemática Pura, possivelmente, refletindo o perfil de seus formadores. Penso que isso vem da formação do professor e acaba implicando na atuação dele em sala de aula no curso de licenciatura em Matemática.

Somente em dois planos figuram a ementa e os pré-requisitos ou requisitos para cursar a disciplina. Ao que nos pareceu, esses itens tinham um caráter muito mais burocrático¹²⁷ do que pedagógico, pois, em nossa análise, não identificamos nesses dois planos qualquer relação entre os pré-requisitos e os conteúdos ministrados e/ou objetivos das disciplinas.

Em onze planos, são explicitados os objetivos gerais das disciplinas. Os registros desses objetivos são os mais variados possíveis. Citamos a seguir exemplos de objetivos para algumas disciplinas.

Desenho Geométrico: “Proporcionar condições ao aluno, conhecendo a matéria, de transmiti-la como futuro professor de Ensino Médio; fazer coordenação entre as cadeiras de Geometria Analítica e Fundamentos da Matemática Elementar para sua melhor compreensão.

Álgebra Moderna: “Não se visa somente dar matéria, mas fazer com que o aluno compreenda o que lhe está sendo ensinado; adquirir destreza Matemática e automatismo necessário no término do curso; preparar o aluno para que, ao término do curso, seja um profissional competente. A boa didática, as atitudes corretas no tratamento com os alunos e no ensinamento da matéria”.

Estatística I: “Fornecer aos alunos algumas noções de simbolismo utilizado na Estatística e os principais processos elementares de cálculo usados; conduzir o aluno na percepção da pesquisa metodológica; dar aos alunos os principais processos de representação de dados estatísticos”.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o registro de objetivos de área cognitiva e afetiva em sete planos, ou seja, em aproximadamente 30% do total de planos analisados. A nosso ver, tais objetivos pouco se relacionam à afetividade. Assim, há argumentos que colocam na área denominada “afetiva” objetivos como: “aprimorar os conceitos que os alunos têm de fundamento; fazer com que o aluno estabeleça relações entre os conhecimentos adquiridos e os problemas da vida cotidiana” (Prof. Egídio Cordeiro Aquino, disciplina Fundamento II (*sic*), 2ª série/1974); “formar hábitos de

¹²⁷ Para Max Weber, a burocracia é “a forma mais racional do exercício de dominação, porque nela se alcança o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade e disciplina, rigor, confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas. Toda a nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro” (WEBER, 1991, p. 145).

correção, rigorismo e precisão; desenvolver habilidade de empregar o pensamento lógico e a visão de conjunto” (Prof^a Mariza Monteiro Guimarães, disciplina Geometria Analítica, 2º ano/1974); “desenvolver o raciocínio e fazer com que o aluno consiga resolver os problemas que surgem não só na vida prática como em outras ciências” (Prof. Francisco Bastos Gil, disciplina Cálculo Diferencial e Integral, 3ª série/1974).

Somente em um plano, o de Geometria Analítica Plana (1ª série/1974), aparecem objetivos formativos e informativos:

“Continuar desenvolvendo ou criar no aluno os seguintes hábitos e/ou habilidades: de compreensão, raciocínio e análise; de esquematização e ordem; de interpretações das equações através de gráficos; de resolução das provas e testes com ordem e capricho; de compreensão de que a sequência, em matemática, é fator importantíssimo” (objetivos formativos).

“Fazer o aluno compreender: a importância da Geometria analítica, tendo em vista a sua larga aplicação em cálculo diferencial e integral; a necessidade de recorrer à biblioteca e não se prender unicamente ao autor adotado como base; o fato de estar aprendendo para ensinar e não para si só” (objetivos informativos).

Não é clara para nós a distinção entre os dois tipos de objetivos nesses planos. Por exemplo, “a necessidade de recorrer à biblioteca e não se prender unicamente ao autor adotado como base” pareceu-nos mais a recomendação de uma atitude (portanto algo de caráter formativo) do que uma intenção informativa.

Em quinze planos está registrado o programa da disciplina, embora, como já dissemos, somente em dois deles possamos identificar as ementas.

Ao que parece, havia uma grande preocupação com os métodos de ensino (técnicas didáticas, procedimentos e atividades de aprendizagem – conforme registros dos professores), pois catorze planos, aproximadamente 75%, apresentam detalhadamente a previsão de como seriam executadas as aulas.

Constam desses catorze planos as seguintes técnicas didáticas e procedimentos: “aulas expositivas e dialogadas; debates e Exercícios; grupo de discussões e pesquisa programada. Método: Intuitivo e Dedutivo. Pesquisas, Análise conjunta de problemas, Trabalhos em equipe. Preleção com auxílio do quadro negro,

estudo dirigido, pesquisa. Preleção mista, Painel simples, Método da Redescoberta. Trabalhos em classe, revisões, pesquisas. Resolução de exercícios em aula, projeto. Método expositivo havendo, entretanto, um mesclado com o heurístico”. Procedimentos: “exposição da matéria; problemas e exercícios. Aulas práticas e eficientes permitindo ao aluno a assimilação perfeita da matéria; aulas motivadas e dialogadas para serem melhor captadas. Discussão programada, trabalhos”.

A partir dos registros dos planos de curso, podemos depreender algumas prescrições da época para a formação dos professores de Matemática, quais sejam: ensinar é apresentar e explicar o conteúdo numa exposição clara, detalhada, com exemplos, de modo que o estudante possa entender melhor o que está sendo transmitido; para ser um bom docente, é necessário explicitar o conteúdo com suas definições e sínteses, ter boa oratória e boa didática – elementos essenciais à competência. Tais prescrições nos remetem, conforme assinala Anastasiou (2004), ao modelo jesuítico presente na colonização do Brasil, em que era utilizado um manual de ensino, o *Ratio Studiorum*, composto de três passos básicos para a execução de uma aula: “preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (ANASTASIOU, 2004, p. 12). Nessa perspectiva, a transmissão de conceitos é tomada como ensino e o professor como fonte do saber, portador da verdade.

Conforme relato de uma das entrevistadas, embora os alunos das primeiras turmas já atuassem como professores de Matemática no ensino secundário, o fato de cursar a graduação em Matemática trazia segurança para ministrar os conteúdos e, ainda, conhecimento aprofundado das teorias e autores de maior prestígio à época. Isso nos remete a uma reflexão sobre o tipo de professor ou o tipo de aulas que eram ministradas, pois os depoentes que estudaram nas décadas de 1960 e 1970 deixam entrever que o curso era muito rígido, assim como seus professores.

Era manifesta a necessidade de transmitir bem os conteúdos, de repetir exercícios, de seguir as prescrições do livro, de fazer boas demonstrações, de resolver problemas de modo correto e competente para a consolidação do conhecimento matemático, de acordo com nossos colaboradores. Tais aspectos nos direcionam para a Tendência Liberal Tecnicista (da segunda metade do século XX), que tem como foco a preparação de sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Nela, os procedimentos

do professor e as técnicas que ele utiliza são essenciais para a eficiência do ensino, de modo que o estudante receba, adequadamente, as informações e conceitos (LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 2003).

Luckesi (2005) esclarece que a Tendência Tecnícista insere-se na Pedagogia Liberal que, representando uma visão educacional mais ampla, lega à escola a função de preparar o estudante para o exercício de papéis sociais, com base em suas aptidões e habilidades, cabendo a este assimilar as normas e valores sociais vigentes, por meio de sua cultura própria. Essa tendência representa, portanto, um sistema orgânico e funcional que recorre a técnicas e recursos metodológicos específicos para moldar o comportamento humano.

O professor Gil explicou como agia quando resolvia um problema no quadro.

Quando ia resolver um problema no quadro, eu falava o tempo inteiro mostrando como é que eu estava raciocinando, como é que deveria ser o raciocínio de uma pessoa diante de um problema. [...] Então eles começaram a receber essas informações e meu comportamento, minha metodologia serviu de modelo. Eles começaram a mudar o jeito de ministrar as suas aulas (Professor Francisco Bastos Gil).

A professora Mariza Guimarães sugeriu que o professor Gil foi um bom modelo de organização e de metodologia apropriada para o ensino de Matemática.

Procurava... Organizar bem o quadro de uma maneira bem clara, bem didática, com isso a gente se preocupava muito... As aulas, naquela época, eram somente com o quadro negro e o giz. Então, a gente utilizava muito bem esse instrumento de trabalho e os exercícios. Não se admite estudar Matemática sem fazer exercícios, porque são eles que vão pôr à prova a teoria aprendida e a aplicação daquela teoria na prática... (Professora Mariza Monteiro Guimarães).

A professora Dilma Mourão enfatizou a importância da resolução de exercícios para a aquisição de uma boa base matemática.

Ficava até meia-noite resolvendo exercícios do Granville¹²⁸. A gente estudava demais, resolvia exercícios demais, e isso era bom porque dava muita base. Eu notei que a partir do momento em que eu comecei a fazer faculdade eu tinha muito mais bagagem, tinha muito mais competência para fazer o meu trabalho (Professora Dilma Silveira Mourão).

Também o professor João Barbosa de Souza destacou:

Eu, às vezes, ficava noites e noites, semanas e semanas tentando resolver um problema... Quando eu resolvia, era como tirar na loteria.

Nos métodos utilizados para o ensino de Matemática na graduação, há indícios, conforme já dissemos, da Tendência Liberal Tecnista, presente especialmente no final da década de 1960 e início da década de 1970. A partir das reformas do governo da ditadura militar, nesse período, foram implantados programas de desenvolvimento socioeconômico “Aliança para o Progresso” e acordo “MEC-USAID”, resultado de convênio de cooperação estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos. Foi, também, nesse período que ocorreu a oficialização do modelo tecnista por meio da promulgação das leis 5.540/68 (que reformulava o Ensino Superior) e 5.692/71 (que instituía o ensino de 1º e 2º graus).

Segundo a professora De Lourdes:

Era uma época da escola tecnista, então, eles, os matemáticos daqui, gostavam do giz colorido, do quadro bem escrito, e não existiam as ferramentas de hoje. O compasso era feito de madeira, réguas grandes, esquadros... Então eles queriam muito aprender a utilizar tudo o que colaborasse para uma boa aula expositiva. [...] Aqueles alunos tinham a preocupação de entender melhor o processo de aprendizagem, tinham o objetivo de fazer com que os alunos deles gostassem da matemática (Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão).

Na tendência tecnista, há a “predominância de situações modelares, geralmente apostiladas, a serem aplicadas pelo professor e assimiladas e internalizadas pelos alunos” como meros executores de um processo concebido por outrem (ANASTASIOU, 2004, p. 8). Nela é a marcante a preocupação com: o controle externo

¹²⁸ GRANVILLE, W. A. Elementos de Cálculo Diferencial e Integral. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1961.

e comportamental (por parte de pedagogos e/ou coordenadores de curso); o treino de habilidades e a sequência em que devem ser apresentados os conteúdos sob a forma de instrução programada, capacitando o estudante a resolver exercícios ou problemas padronizados. Aqui é flagrante a concepção formalista da Matemática pela Matemática por meio da utilização de fórmulas e definições com prejuízo para a essência e o significado dos conceitos.

O professor João Barbosa de Souza enfatizou a dificuldade da Matemática e assinalou diferenças entre os alunos do passado e os atuais.

A partir do momento em que facilitaram o ensino de Matemática, acabaram com aquelas pessoas, com aquelas inteligências que estavam buscando estudar Matemática. Então, tornou-se uma Matemática fácil... Mas a Matemática não é nada fácil. A pessoa tem que começar estudando tendo a certeza de que ela é difícil, não é fácil. Mas tinha muitas pessoas que, naquela época, na minha época, gostavam de estudar, gostavam do difícil... Hoje, todo mundo procura o fácil e se é fácil não vai chegar a lugar nenhum, na Matemática não vai conseguir nada. [...] Desde a minha época, quem gostava de Matemática era, tipo assim, metido, era o cara chamado de inteligente.

O principal objetivo subjacente às concepções manifestadas nas falas de nossos entrevistados parece ser o de formação do especialista matemático. Para muitos professores, a Matemática é considerada como “domínio das verdades absolutas que se dispõem em uma estrutura complexa, onde imperam a ordem e o rigor” (CURY, 1994, p. 224) e por isso mesmo, adotam uma postura autoritária e dogmática, articulando a dificuldade dos estudantes em determinados conteúdos à falta de talento ou inteligência para aprender a Matemática.

Entretanto, podemos constatar que, levando em conta as dificuldades, os professores do curso se esforçavam para mostrar aos alunos conexões entre os conteúdos abordados, buscando, talvez, conseguir que os estudantes percebessem um sentido naquilo que era ensinado no curso. O professor Sebastião Alves de Souza, que se considera vocacionado para o ensino, descreveu sua metodologia de ensino:

Utilizo a metodologia tradicional... Não gosto de canhões, de computação, de Skype... Essas coisas bonitinhas demais... Como eu ensino a ler Matemática, tenho

que escrever muito no quadro, porque eu tenho que fazer passo a passo para o aluno ler. [...] Então sou tradicional no sentido do cuspe e giz. Mas, em todo momento, tento fazer uma relação com o que eles já viram e com o que eles vão atuar... Tento contextualizar minha disciplina... Uma questão que eles sempre perguntam: “Para que estou estudando isso aqui se não vou dar aula específica disso?”. Tento mostrar que isso aqui tem a ver com aquilo ali... Para ensinar você tem que saber além daquilo que ensina... E não por baixo ou no meio...

Retomando a análise dos planos de curso, no que concerne à distribuição do tempo para a execução das disciplinas, dezessete planos apresentam-na e somente em quatro verificamos o registro dos seguintes recursos materiais para a viabilização das aulas: quadro negro, giz, livros didáticos, régua, papel mimeografado, tabelas.

Quanto à avaliação, em oito planos não há qualquer registro sobre o item e em treze (cerca de 75%) dos vinte e um planos analisados, explicita-se que ela seria viabilizada pelos seguintes instrumentos e critérios: provas em classe e trabalhos de estágio (Desenho Geométrico, Cálculo diferencial e integral, e Fundamentos de Matemática Elementar); trabalhos em equipe, aplicação de testes e exercícios práticos (Álgebra Moderna e Estatística I); provas bimestrais, pesquisa e apresentação de trabalhos (Fundamentos I e Matemática II); participação nas aulas e exercícios (Cálculo Numérico); exercícios de verificação; avaliação e auto avaliação (Psicologia da Aprendizagem); problemas e testes (Geometria Analítica); provas, trabalhos de pesquisa, seminário, trabalhos de aplicação (Prática de Ensino de Matemática).

Conforme relatado por nossos depoentes, os critérios e instrumentos de avaliação eram bem vistos e aceitos sem questionamento pelos acadêmicos. Um deles nos disse:

A gente aprendia muito, achando que estava resolvendo um problema, mas o leque de possibilidades, estratégias, era muito grande, aprendíamos muitos outros conceitos. [...] O professor Gil sabia muito bem, era um mestre... As provas eram rigorosas. Ele cobrava mesmo! Com muita rigidez! Não só ele, mas, os outros também. Ele não se importava de dar zero. O aluno tinha que demonstrar conhecimento. Se não sabia era zero mesmo! (excerto do depoimento do professor Edson Guimarães).

A professora Mariza Monteiro Guimarães relatou práticas avaliativas do professor Francisco Gil, valorizando-as por provocar esforços da parte dos estudantes:

Do conteúdo de geometria ele exigia uma dissertação e, por exemplo, quando caía um ponto sobre triângulos, você tinha que falar tudo sobre triângulos... [...] Havia, também, os exercícios inéditos que só na hora da aula eles eram apresentados para a gente. Dentro do conteúdo aprendido, você tinha que desenvolver aquele exercício até provar aquela verdade que foi proposta. Era um método muito interessante, fazia a gente pensar muito, tinha gente que chegava a suar.

Podemos inferir que a avaliação praticada no curso de Matemática privilegiava a retenção e reprodução dos conhecimentos “aprendidos”. A menção dos “zeros” por nossos entrevistados é recorrente, mostrando que os processos de construção dos conceitos não eram muito valorizados. A proposição de exercícios inéditos deixa manifesta uma ênfase no desempenho individual, na competência acadêmica e na competitividade entre os estudantes. Nossos colaboradores não se referiram à realização desses exercícios desafiadores em grupo, com as soluções partindo de vários estudantes e sendo compartilhadas e sistematizadas sob a coordenação do professor.

Um aspecto curioso é que também eram aplicadas provas dissertativas nas quais, conforme nossos colaboradores, deveriam ser abordados todos os tópicos trabalhados em classe.

Observamos, ainda, que somente em catorze planos está anotada a bibliografia das disciplinas. O material que figura nesses planos coincide com as obras mencionadas nas narrativas de nossos entrevistados. No entanto, percebemos com nitidez a presença de livros relacionados ao Movimento da Matemática Moderna, que, nas lembranças de nossos colaboradores, é evocado vagamente. Indagamos: o que ficou registrado nos planos de curso foi trabalhado na íntegra ou o professor selecionava as obras que lhe interessavam e nas quais tinha mais segurança e domínio?

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o Movimento da Matemática Moderna foi muito criticado em tons que sublinhavam seu fracasso no ensino elementar. Inicia-se, então, a proposição de novas abordagens, que enfatizam a compreensão dos conceitos e a consideração do desenvolvimento dos educandos.

Assinala-se, também, a importância da geometria, cujo enfoque pelos modernistas não era dominado pelos professores, que acabaram por deixar de ensiná-la (PAVANELLO, 1993). Do mesmo modo, indicou-se a diminuição do destaque conferido pelo movimento à linguagem dos conjuntos, ao uso da simbologia e ao rigor e à precisão da linguagem matemática (GOMES, 2012).

É possível que, por essas razões, o Movimento da Matemática Moderna tenha sido considerado por muitos de nossos entrevistados como algo a ser esquecido, tendo em vista a construção gradativa de um consenso acerca de seu fracasso nas práticas pedagógicas.

Da análise dos planos de curso, foi possível depreender que épocas e orientações (das coordenações do curso) diferentes se associavam a modificações nesses documentos. Porém, um traço marcante em todos os planos é a ênfase nos conteúdos, que se propõe que sejam verificados sempre mediante trabalhos, exercícios e provas.

5.2 Fazeres pedagógicos cotidianos

Os diários de classe se constituem em importantes instrumentos para registrar o fazer pedagógico do professor em sala de aula, ainda que se deva considerar as limitações advindas da natureza dessa fonte.

Os registros feitos nos documentos que analisamos nos remetem à visualização do currículo no sentido empregado por Silva (2014, p. 16) ao discorrer sobre as “teorias tradicionais” que o envolvem e que se pretendem “neutras, científicas, desinteressadas”. Nessas teorias, os conhecimentos e os saberes dominantes concentram-se em questões técnicas. O foco das teorias tradicionais do currículo é a organização do conhecimento inquestionável. Nelas estão imbricadas relações de poder, conduzindo os sujeitos a verem a educação numa determinada perspectiva (SILVA, 2014).

A análise de treze diários de classe¹²⁹ dos anos de 1960, 1970, 1980 e 1990 foi importante para identificarmos o conteúdo ou matéria lecionados (currículo) e, em

¹²⁹ Diários das disciplinas: Álgebra (1ª série/1968); Fundamentos da Matemática (1ª série/1968); Desenho Geométrico (1ª série/1968); Geometria Analítica (1ª série/1975); Cálculo Diferencial e Integral (2ª série/1980); Psicologia (4ª série/1980); Prática de Ensino (1980); Prática de Ensino (4ª série/1980);

certa medida, como os professores desenvolviam suas práticas pedagógicas com o objetivo de formar bons professores de Matemática na perspectiva das Teorias Tradicionais do Currículo.

Em alguns diários observamos o detalhamento dos conceitos trabalhados e a ênfase nos exercícios. Há uma grande variedade na forma de preenchimento desses documentos, que são mais ou menos pormenorizados de acordo com o perfil do docente responsável pela disciplina. Como exemplos, apontamos o diário da disciplina “Fundamentos da Matemática”, de 1968, que traz um registro minucioso do conteúdo ministrado (Figura 23), e o diário da disciplina “Cálculo Diferencial e Integral” de 1980, no qual aparece repetidas e seguidas vezes a expressão: integrais diretas e exercício (Figura 24).

| | |
|--|--|
| | <p>MATÉRIA LECIONADA:</p> <p>4 Apresentação da Matéria Currículo</p> <p>5 Ponto, reta e plano Postulados e Teoremas</p> <p>6 Semi-retas e segmentos consecutivos, lineares e adjacentes, igualdade e desigualdade de segmentos. Prop.</p> <p>7 Operações com segmentos Propriedades e exercícios.</p> <p>10 Semi planos e ângulos Ângulos reto, agudo, obtuso, convexo, côncavo, nulo Completa, Bissetriz, ângulos Complementares, replementares e suplementares. Problemas.</p> <p>11 Operações com ângulos. Propriedades. Teoremas. Exercícios.</p> |
|--|--|

Figura 23: Fragmento do Diário da disciplina Fundamentos da Matemática, 1968.

Fonte: Arquivo da Coordenação do Curso de Matemática – UNIMONTES (acondicionado no almoxarifado da instituição).

| junho | | DE 19 | |
|-------------------|-------------------|--------|-------------------|
| MATERIA LECIONADA | | RESUMO | |
| Dias | | Dias | RESUMO |
| 14 | integrais diretas | 14 | integrais diretas |
| 14 | integrais diretas | 21 | integrais diretas |
| 21 | integrais diretas | 21 | integrais diretas |
| 21 | integrais diretas | 28 | exercício |
| 28 | exercício | 28 | exercício |
| 28 | exercício | | |

Figura 24: Fragmento do Diário da disciplina Cálculo Diferencial e Integral, 2ª série/ 1980.
 Fonte: Arquivo da Coordenação do Curso de Matemática – UNIMONTES (acondicionado no almoxarifado da instituição).

Nos registros do diário de 1968 da disciplina Fundamentos da Matemática há indícios, pelo menos nos cinco dias letivos mostrados na Figura 23, de que o professor apresentava os conceitos relacionados à disciplina e, posteriormente, a cada duas ou três aulas propunha problemas e/ou exercícios de verificação do conteúdo estudado. Já no diário de 1980 da disciplina Cálculo Diferencial e Integral, nas seis aulas visibilizadas, há registro, nos dias 14 e 21 de junho, da abordagem de “Integrais diretas”, enquanto no dia 28 do mesmo mês está anotada a realização de aulas de exercícios. Essas anotações nos levam a crer em práticas de ensino tradicionais no sentido de se basearem no binômio transmissão do conteúdo-prática de exercícios.

Na acepção de Anastasiou (2004), no método tradicional, os passos seguidos visam ao registro do símbolo, via memorização, enfatizando a aula expositiva e os exercícios de repetição, ou questionários pontualmente corrigidos e decorados.

Podemos estabelecer uma relação entre os registros dos diários de classe e o contexto histórico em que foram desenvolvidos. No Brasil pós-1964, o Sistema Nacional de Ensino é reorganizado tendo em vista a racionalização dos aspectos

administrativo e pedagógico. A questão central do ensino passa a ser o planejamento cuidadoso de todas as tarefas a serem executadas. Desse modo, o planejamento é executado numa perspectiva exclusivamente técnica e ocupa lugar de destaque nos manuais e programas de ensino. “A racionalização do processo aparece como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino” (MARTINS, 1998, p. 148).

O aspecto da ênfase posta na realização de muitos exercícios e, por vezes, a concordância com a eficiência dessa prática para a aprendizagem estiveram muito presentes nas narrativas de nossos colaboradores. Como exemplos, transcrevemos a seguir trechos das falas da professora Mariza Monteiro Guimarães e do professor Sebastião Alves de Souza.

Para aprender, mesmo, você tem que saber resolver os exercícios. No livro de Granville tinha cada exercício, que ficávamos dois, três dias para achar a solução... E isso demanda tempo e dedicação... E tínhamos que resolver os exercícios considerando a teoria dada pelo professor. Havia os livros, também... A gente tinha que estudar o Granville e outros livros para criar elementos suficientes para conseguir resolver os exercícios que eram propostos. E nas provas poderiam cair exercícios inéditos desse tipo... Se você não treinasse antes, não conseguiria fazer a prova (Professora Mariza Monteiro Guimarães).

Nós fazíamos muitos exercícios, utilizávamos a técnica de fazer as contas sem muita teoria (Professor Sebastião Alves de Souza).

Depois de formados e na condição de professores do curso, tanto Mariza como Sebastião mantiveram, em seus fazeres docentes, a prática de propor aos alunos muitos exercícios, exatamente como haviam feito seus professores. Esses docentes, no entanto, sublinharam sua preocupação, cada um à sua maneira, em aproximar os estudantes dos conceitos matemáticos.

Percebi que ficava melhor para eles aprenderem o conteúdo e depois aplicarem na prática, através dos exercícios. Eu sempre tive isso, de me preocupar em mostrar ao aluno a aplicação prática dos conteúdos. Primeiro eu mesma pensava... Como é que eu vou usar isso? Onde é que tem isso que a gente utiliza? Porque, realmente, tem gente que não gosta da Matemática por isso... Fala assim: “Pra que estudar isso? Eu nunca vou precisar disso, eu não vou entender!”. Então eu sempre

pensei em falar sobre a aplicação da Matemática para os meus alunos (Professora Mariza Monteiro Guimarães).

Então, a aluna cometeu alguns equívocos nas continhas... A prova valia vinte. Ela tirou vinte, porque não é isso que estou cobrando... Conta até eu ia errar. Falo com eles... Exercícios do livro até eu não vou saber resolver... Há exercícios que pode ser que você não saiba resolver... Deve ser uma coisa natural. Tenho que resolver uma certa parte de exercícios, tenho que ter uma certa situação... Mas quando fui entrar na Universidade tive direito de errar 30%... O tempo de aprendizagem em Matemática, principalmente, acaba sendo mais longo por causa de nossa cultura de que matemática é fazer conta, é exata, numérica... (Professor Sebastião Alves de Souza).

Tais posturas mostram que, no jogo das interveniências mútuas, tanto alunos quanto professores são elementos essenciais na constituição das disciplinas acadêmicas, pois mobilizam saberes e produzem experiências modificadoras dos processos de aprender e ensinar.

A partir da análise dos planos de curso, diários de classe e das entrevistas, reconhecemos uma concepção principal de formação de professores de Matemática presente na criação e implementação inicial do curso: a de que o curso de Matemática deveria ser difícil, com rigor teórico, buscando formar professores certificados e qualificados para atuar de forma eficiente na docência.

5.3 Materiais didáticos: os livros utilizados

No requerimento protocolado pela FUNM junto ao Conselho Estadual de Educação em 1968, lê-se que a biblioteca da instituição contava com 1000 (mil) obras de Matemática. Contudo, os relatos de nossos depoentes mencionam uma precariedade notória nas obras disponibilizadas tanto para o preparo das aulas pelos professores quanto para o estudo pelos acadêmicos.

O professor Francisco Bastos Gil, por exemplo, declarou utilizar obras de seu acervo pessoal, e deixou claro que eram obras com grande aprofundamento dos conteúdos a serem trabalhados no curso.

Sobre as obras que eu utilizava para preparar minhas aulas, posso afirmar que oitenta por cento delas eram de origem estrangeira. Aliás, eu as carregava até hoje... São livros russos, franceses e americanos... Esses livros são muito mais profundos do que os que a gente tem aqui...

Já a professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão considerou que o acervo da instituição era suficiente para atender as necessidades dos estudantes:

A biblioteca era simples, formada por livros que os primeiros professores trouxeram... Indicávamos os mesmos livros que tínhamos usado na Universidade. Mas, apesar disso, penso que a biblioteca tinha o básico. Ela era muito utilizada. O espaço físico era dividido com estantes de um lado e de outro havia um espaço grande para estudo. Me lembro bem que a biblioteca ficava, constantemente, lotada de alunos. O número total de alunos de cada curso era pequeno, então, o acervo que existia atendia, eram só os nossos livros e apostilas.

Entretanto, por meio dos depoimentos de vários ex-alunos, depois professores do curso, é possível inferir que um elemento dificultador era a inexistência ou o número reduzido de obras de autores de prestígio na biblioteca, apesar dos esforços despendidos no sentido de usá-las. Foi necessário recorrer aos livros dos docentes, à reprodução e à aquisição dessas obras em Belo Horizonte ou em outras cidades. É ilustrativo o seguinte trecho da narrativa da professora Rosa Terezinha Paixão Durães:

Quanto à biblioteca, me lembro que o acervo era muito pobre, principalmente, na área da Matemática. Não havia nada, não! A gente ainda encontrava alguma coisa de Didática, Estrutura, Psicologia, mas Matemática... Nada! E era difícil até pra comprar. Tínhamos que ir a Belo Horizonte comprar. A gente estudava demais e pegava tudo quanto é livro que a gente podia encontrar... Naquela época, realmente, não era muito fácil estudar o Granville, a Coleção Schaum, Piskounov...

Não obstante, como já foi comentado, pudemos perceber que havia, em todo o período abordado por nossa pesquisa, uma mobilização para a formação de grupos de estudo e, ainda, constatar indícios da dedicação dos discentes para aprender os conteúdos trabalhados e, não importando os recursos, obter boas notas e, finalmente, a aprovação nas diversas disciplinas.

Todavia, foi destacado, em muitas narrativas, que os livros disponíveis eram insuficientes para todos os alunos, o que nos leva a questionar se o número de obras citado no requerimento de 1968 era realmente destinado ao estudo das disciplinas do curso de Matemática. Também foi relatado que a biblioteca não possuía os clássicos estudados nos cursos de Matemática, *um Piskounov , que era um livro espanhol, um Granville , um Leithold não existia aqui [...], eram poucos que tinham os livros... A gente estudava em equipe* (Professora Rosina Rabelo Ribeiro Nuzzi, graduada em 1977).

Outra necessidade era a de copiar os livros, pois, [...] *o professor, às vezes, emprestava o livro dele pra gente. A biblioteca era muito fraquinha* (João Barbosa de Souza, graduado em 1979);

[...] *tínhamos na biblioteca, os livros básicos. A gente pegava os livros, acabava mais fotocopiando do que comprando* (Professor Edson Crisóstomo dos Santos, graduado em 1988).

Era o básico do básico. Tínhamos alguns livros de Cálculo, Álgebra, Introdução à Matemática... No máximo dois exemplares de cada obra. No mais, tirávamos xerox... (Professor Ronaldo Dias Ferreira, graduado em 1992).

Das obras utilizadas nas aulas, foram citadas duas da Coleção Schaum – Estatística, de Spiegel, e Cálculo, de Frank Ayres Júnior; os Tomos I e II de Cálculo Diferencial e Integral, de Piskounov; Cálculo com Geometria Analítica, de Leithold; Cálculo, de Lang; Elementos de Cálculo Diferencial e Integral, de Granville, e o Guia de Matemática, de Ary Quintella.

Com o intuito de fazer uma análise das obras citadas como utilizadas no curso de Matemática no período focalizado, construímos a Tabela 4, que traz informações que julgamos importantes sobre as mesmas.

É importante esclarecer que realizamos pesquisas na Biblioteca Central da UNIMONTES (sala de obras raras) e nos sites das editoras a fim de identificar o número de edições e a data da 1ª edição da obra.

Vale destacar que identificamos, nos trabalhos acerca da criação de cursos e da formação de professores de Matemática de Ivete Maria Baraldi (2003) sobre a região

de Bauru (SP), Déa Nunes Fernandes (2011) sobre o estado do Maranhão, Maria Ednéia Martins-Salandim (2012) sobre a interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo e Marta Maria Maurício Macena (2013) sobre a cidade de João Pessoa (PB), informações sobre a circulação dessas obras nos cursos de Matemática investigados por essas pesquisadoras.

Tabela 4 – Principais obras utilizadas nos cursos de Matemática (décadas de 1960, 1970, 1980).

| NOME DA OBRA | AUTOR | EDITORA | NÚMERO DE EDIÇÕES | DATA DA PRIMEIRA EDIÇÃO | CIRCULAÇÃO EM OUTROS CURSOS DE MATEMÁTICA DA ÉPOCA |
|---|--------------------------------|---|--------------------------|--|---|
| Estatística – Coleção Schaum | SPIEGEL, Murray R. | Editora McGraw Hill do Brasil Ltda | Três | 1967 | Não |
| Cálculo | AYRES JR, Frank. | Editora Bookman | Cinco | 1961 | Sim |
| Tomo I de Cálculo Diferencial e Integral | PISKOUNOV, Nikolai Semenovich. | Editorial Mir Moscou | Doze | 1970 | Sim |
| Tomos II de Cálculo Diferencial e Integral | PISKOUNOV, Nikolai Semenovich. | Editorial Mir Moscou | Oito | 1970 | Sim |
| Cálculo com Geometria Analítica | LEITHOLD, Louis. | Editora HARBRA Ltda. | Seis | 1968 Reimpressa em 1968, 1972 e 1976. | Sim |
| Cálculo | LANG, Serge. | Editora Livros Técnicos e Científicos (LTC) | Duas | 1969 Reimpressa em 1970, 1971, 1972, 1973, 1975(duas), 1976, 1977(duas) e 1978. | Sim |
| Elementos de Cálculo Diferencial e Integral | GRANVILLE, William Anthony. | Editora Científica | Três | 1961 | Sim |
| Guia de Matemática | QUINTELLA, Ary. | Editora Companhia Nacional | Três | 1952 | Sim |

Articulando as informações da Tabela 4 (elaborada por nós) e as pesquisas citadas anteriormente, verificamos que os títulos e autores citados por nossos depoentes estavam presentes nos cursos de formação de professores de Matemática da época investigada e que, embora sua aquisição fosse restrita, dado o valor da obra e a dificuldade de acesso às livrarias que os comercializavam, eram títulos em franca circulação entre os estudantes e professores de cursos de Matemática brasileiros.

Outro aspecto que podemos apontar é que os mesmos livros utilizados durante a graduação de nossos colaboradores foram utilizados na preparação de suas aulas, conforme os depoimentos e planos de curso analisados.

A partir de investigações da mesma natureza que a nossa, é possível afirmar que em grande parte das instituições de ensino superior formadoras de professores havia uma carência acentuada de obras para estudo e preparo das aulas, radicada na precariedade das bibliotecas. E, ainda, que a prática da reprodução de partes das obras e da aquisição às expensas dos alunos era comum em muitos cursos.

Ao analisarmos as obras adotadas no curso estudado, identificamos que havia grande preocupação com o desenvolvimento dedutivo, demonstrações, abstrações e com o rigor matemático – bases teórico-metodológicas que guiavam o trabalho dos professores a partir dos livros.

Das falas dos professores, depreende-se que o curso dependia de livros-texto com demonstrações e muitos exercícios. Esses livros eram considerados essenciais ao estudo dos conceitos (guia para o professor) e ao bom desempenho na resolução de exercícios e problemas (guia para o aluno).

5.4 Como deveriam ser um bom professor e sua prática?

Conforme depoimentos de nossos colaboradores, houve influência de seus ex-professores para a construção de seus fazeres e de suas concepções acerca do bom professor e sua prática. Foi destacada a utilização da exposição oral; a organização do contexto da aula e a explicitação dos objetivos de ensino; o uso de exemplos e de exercícios.

Segundo o professor Gil:

Para ser um bom professor de Matemática, é necessário ter dom. A pessoa tem que saber ensinar, saber transmitir. Eu tive um professor que era um espetáculo de matemático, mas uma porcaria de professor... Ele simplesmente não sabia transmitir. Era competentíssimo. Mas não sabia, nunca soube, nunca teve didática, nunca soube explicar uma coisa óbvia... [...] A maneira de você falar, de explicar conta muito... Agora isso você não aprende. Isso é dom de convencer as pessoas, de detalhar as coisas até elas entenderem (Professor Francisco Bastos Gil).

A professora Mariza informou:

Eu sempre gostei muito de dar aula... Uma coisa com que eu, sempre, me preocupei... Quando eu planejava as aulas era assim, aula de início de um novo capítulo, eu preocupava em mostrar para os alunos o porquê disso, daquilo, para eles sentirem o valor do conhecimento, onde aquilo seria aplicado na vida prática, no dia a dia. Então eu sempre tive preocupação com isso... Eu nunca gostei de chegar com uma fórmula pronta, colocar no quadro e já ir aplicando. Eu mostrava como é que a gente chegou naquela conta, naquela fórmula, naquele resultado... Mostrava que tinha alguém, como o Pitágoras, que colaborou muito para o desenvolvimento da Matemática. Eu demonstrava como é que os matemáticos pensavam para chegar naquelas fórmulas. Aí os alunos iam entendendo o porquê dos conteúdos... (Professora Mariza Monteiro Guimarães).

A professora e pesquisadora Maria Isabel da Cunha (1992) destaca, a partir de pesquisa realizada com vinte e um professores do Ensino Médio e da Educação Superior, apontados por seus alunos como bons professores, como características principais dos saberes desses professores: conhecedores de sua matéria de ensino, hábeis na organização de suas aulas e na manutenção de relações positivas nas quais são enfatizados os aspectos afetivos, capazes para interpretar o conteúdo e localizá-lo histórica e socialmente.

Em nossa análise, embora seja marcante, nas narrativas de nossos depoentes, a concepção de que o bom professor é, também, o bom transmissor e conhecedor da matéria, há outros elementos sobre os saberes e fazeres desse bom professor que se relacionam aos identificados por Cunha (1992), quais sejam: a articulação dos conceitos trabalhados à vida

cotidiana (Professora Maria de Lourdes Ribeiro Paixão); a localização histórica e social do conhecimento (Professora Mariza Monteiro Guimarães); a busca da articulação da teoria com a prática e a estimulação à participação dos estudantes (Professor Edson Crisóstomo dos Santos), dentre outros.

Convém destacar que há comportamentos enraizados e reproduzidos por esses professores, apreendidos na convivência com seus próprios professores, mas percebemos, também, a busca por uma educação melhor do que a que tiveram. Para alguns de nossos entrevistados, a ideia de “deve ser assim” foi construída no tempo, lugar e na sociedade, evocando conflitos, contradições e valores socioeducacionais.

Conforme Ponte (1992), as concepções dos professores acerca de seus saberes e fazeres diferenciam-se conforme os níveis de ensino em que exercem a atividade docente ou pautam-se por sua origem profissional (se atuantes na formação inicial, científica e pedagógica) e ainda por sua inserção social, opções ideológicas e educativas. Desse modo, tais concepções não são estáticas: elas modificam-se ao longo do exercício da função docente. Em referência específica ao professor de Matemática, Garnica e Fernandes (2002) afirmam que as concepções de um docente sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem resultam de um amalgamado de outros significados atribuídos por ele a essa ciência, construídos em sua formação, determinantes da e determinados por sua ação em sala de aula. As narrativas de nossos entrevistados nos possibilitaram perceber a pertinência das considerações desses autores.

À GUIA DE CONCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS MUITAS HISTÓRIAS



O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia¹³⁰.

Pensamos que é chegado o momento de salientar que, em nosso trabalho, não procuramos e nem acreditamos na possibilidade de construir uma versão verdadeira, mais verdadeira ou, ainda em uma hierarquização das versões sobre a história do curso que investigamos. Buscamos construir histórias plausíveis a partir de fontes orais e escritas e das negociações entre pesquisadoras e entrevistados. Nosso propósito foi fugir ao dualismo causa-consequência e resistir à tentação de construir interpretações lineares e objetivas para as narrativas que nos foram apresentadas.

Segundo Garnica (2010, p. 31), o trabalho pautado na História Oral “é, sempre, um inventário de perspectivas irremediavelmente perpassado pela subjetividade, um desfile de memórias narradas, um bloco multifacetado de verdades enunciadas”. Nessa perspectiva, dispusemo-nos a configurar, por meio de nossas negociações com os acervos da instituição e com as narrativas de nossos colaboradores, o processo de formação de professores de Matemática na região de Montes Claros, no período de 1960 a 1990.

Concluídos os estudos que conduziram a esta tese, queremos destacar nossas conclusões, embora saibamos que qualquer investigação possa ser sempre retomada e produzir outros resultados.

Nossa opção por focalizar o período 1960-1990 se deveu à criação, em 1968, do primeiro curso de Matemática da região, subsidiado pela Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP) e, posteriormente, incorporado à Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). O marco final do período foi colocado em 1990 por ter sido este o ano de transformação da FUNM na autarquia denominada Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

¹³⁰ Guimarães Rosa, 1986.

Parte fundamental de nosso trabalho foi a realização de quinze entrevistas com dezesseis ex-alunos, professores antigos e atuais que estudaram, atuaram e atuam na instituição. Ademais, utilizamos diferentes fontes escritas garimpadas no Centro de Pesquisa e Documentação Regional (CPDOR), Biblioteca Central da UNIMONTES (acervo de obras raras), Secretaria Geral da UNIMONTES, Departamento de Ciências Exatas do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Contamos, também, com documentos cedidos por nossos colaboradores. Temos a clareza de que nossas fontes constituem-se em meios para (re) construir novas fontes e indagações.

Para a sistematização de nossa investigação de natureza historiográfica, conduzimos nossas análises em toda a tese, mas as destacamos, especificamente, em dois diferentes momentos – um dedicado à história da criação do curso e o outro aos saberes e fazeres praticados no curso.

No primeiro desses momentos, buscamos registrar nossas percepções acerca das peculiaridades, conflitos e experiências vividas nas várias fases do curso e de seus sujeitos: mobilização, criação, transição, ampliação e consolidação. Fizemos isso procurando estabelecer articulações entre as narrativas de nossos colaboradores e os documentos escritos a que tivemos acesso. Nosso intuito foi apresentar aos nossos leitores os indícios que nos conduziram na interpretação do papel desses sujeitos no cenário de criação e expansão do ensino superior no norte de Minas Gerais e, especificamente, na criação de um curso e sua ligação com a formação de professores de Matemática de uma região. Essa interpretação nos permitiu perceber marcas da subjetividade desses sujeitos e a importância destas em nossa proposta historiográfica.

No segundo momento, voltado para os saberes e fazeres do curso, pontuamos nossas conclusões sobre os elementos mobilizados e utilizados (planos de curso, diários de classe, instrumentos de avaliação, metodologia das aulas, acervo bibliográfico) para a formação dos professores de Matemática da e na instituição pesquisada. E, ainda, registramos nossas percepções sobre o que era considerado relevante na constituição de um bom professor e sua prática nesse contexto.

Nesses dois movimentos de análise, foi possível concluir que a criação do curso e sua expansão fazem parte de um processo formador instaurado à época em todo o país, e que, assim como em outros lugares, em Montes Claros resultou, em grande parte, de imposições legais, políticas e econômicas. Uma outra marca percebida foi a carência de recursos materiais e humanos, também peculiar a outros cursos superiores para formar professores instituídos no período. Para que o curso se estabelecesse, foi “importado”, como nos disse um professor colaborador, um docente da capital do estado, e foram “aproveitados” professores de outros cursos anteriormente criados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) para lecionar as disciplinas pedagógicas.

Cabe-nos ressaltar que um aspecto relevante para nossa investigação foi também termos entrevistado duas pedagogas que participaram diretamente da criação e da ampliação do curso, como membros do colegiado e da congregação que o gerenciavam e docentes de algumas disciplinas. Essas colaboradoras nos ofereceram suas lembranças e opiniões sobre o projeto político pedagógico, a organização didática, os livros-texto variados, a metodologia das aulas e as estratégias de avaliação. O curso evidenciou-se como de cunho pragmático, com pouca atenção a dimensões teóricas e muito maior valorização das disciplinas matemáticas do que das pedagógicas. O requisito essencial ao bom professor era saber Matemática, vindo outros conhecimentos e habilidades como um acréscimo natural aos conhecimentos matemáticos decorrentes de disciplinas “puras” do curso.

Diferentemente do ocorrido em outros cursos de formação de professores da época, em outras regiões, em Montes Claros, a carência de professores da área de Ciências Exatas fez com que não se observasse de modo estrito o esquema “3+1” com os três primeiros anos dedicados às disciplinas específicas sendo somados a um ano final de disciplinas pedagógicas. Desse modo, desde os primeiros anos do curso (a configuração inicial era anual) havia um misto de disciplinas matemáticas e disciplinas pedagógicas.

Creemos, ainda, que nossa formação em Pedagogia muito contribuiu para que atentássemos para a necessidade de investigar as dimensões pedagógicas da constituição do curso. Pudemos percebê-las, como já dissemos, no projeto político pedagógico, nos planos de curso e nos muitos momentos – conforme registrado na Revista Vínculo (Editada pela

FAFIL) e nos Relatórios de Gestão (1989 e 1990) – em que os professores se congregavam para deliberar sobre melhorias e ampliação do curso.

A Revista *Documenta* foi importante na pesquisa porque possibilitou-nos enxergar que o processo vivido – de instituição do ensino superior e criação de cursos de licenciatura – no norte de Minas Gerais foi similar ao de outras regiões do Brasil revelando olhares diversos – favoráveis ou contrários – à criação, autorização e reconhecimento dos cursos.

A legislação analisada nos possibilitou verificar que houve investimento para a criação, autorização, reconhecimento e instituição da primeira escola de ensino superior no norte do estado de Minas Gerais. Também ensejou a compreensão de como determinações legais expressam projetos políticos e de civilização mobilizados por interesses públicos e privados, revelando contradições evidentes de nossa sociedade. Ou seja, no primeiro momento, a novel escola superior atendeu aos interesses de formação de uma elite intelectual e à necessidade premente de certificar profissionais que já atuavam em escolas secundárias sem, contudo, ter habilitação legal para o exercício da docência nesse segmento. Cumpre-nos ressaltar a importância da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) para o preparo técnico de pessoas leigas para o exercício do magistério, constatada em nosso cenário, como em outros investigados por outros pesquisadores.

Se compararmos o curso de Matemática criado na FAFIL a outros cursos de Matemática criados nos anos 1960, veremos que eles surgiram a partir de demandas semelhantes: formar professores para atuar no ensino secundário, certificar professores que já atuavam nesse nível de ensino e, por consequência da criação dos cursos, formar professores para atuar no ensino superior. Especialmente nos trabalhos de Baraldi (2003) sobre os cursos da região de Bauru/SP, Cury (2011) sobre a formação de professores de Matemática e as instituições formadoras do Estado do Tocantins, Fernandes (2011) sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão, Martins-Salandim (2012) sobre a interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo na década de 1960 e Moraes (2012) sobre a formação de professores de Matemática na região de Mossoró/RN identificamos convergências que ultrapassam a da escolha da História Oral como

metodologia de pesquisa. Referimo-nos, sobretudo, à recorrência da presença de fatores políticos, econômicos e socioeducacionais intervenientes no processo de formação de professores de Matemática, como por exemplo, a falta de estrutura física e de recursos humanos para a implementação dos cursos e as imposições da legislação em vigor à época.

Como características desse momento histórico destacamos, em nível nacional, a Ditadura Militar e o Movimento da Matemática Moderna (MMM) em nível internacional. A primeira, mais que a segunda afetou, decisivamente, o processo de formação de professores de Matemática na instituição pesquisada, já que, devido à intervenção militar nos anos 1960, o projeto de criação da primeira instituição de ensino superior do norte de Minas teve de ser adiado, por ter sido associado a grupos subversivos. Nesse contexto, a instituição teve seu acervo bibliográfico recolhido antes mesmo de chegar a Montes Claros, conforme narramos no capítulo 3.

Já a segunda característica, a presença do Movimento da Matemática Moderna, representava uma tendência pedagógica da época, que parece ter sido pouco compreendida entre os formadores de professores no cenário estudado. Na visão de nossos colaboradores, o movimento foi mais uma tentativa frustrada de imprimir uma nova metodologia no ensino da Matemática. Em nosso entendimento, entre os professores de Matemática do norte de Minas, o movimento não vingou porque não veio acompanhado de uma formação continuada para os docentes da época. Eles não entendiam o significado das aplicações matemáticas do que estavam trabalhando e tinham, ainda, uma concepção de ensino e aprendizagem centrada na ordenação dos conteúdos, de modo que os pré-requisitos elencados para a série seguinte determinariam o que seria trabalhado na série anterior. Somente o professor Juvenal Caldeira Durães lembrou-se com mais intensidade do período, destacando que participou de um curso em Belo Horizonte e que ministrou em Montes Claros o mesmo curso, tendo inclusive, elaborado uma apostila para esse fim (à qual não tivemos acesso).

Estabelecendo uma conexão do momento vivido no Brasil nos anos de 1960 e 1970 – Ditadura Militar, imposição do silêncio, censura da crítica, instabilidade econômica, endividamento externo, desaceleração na produção das indústrias nacionais e consolidação das multinacionais – com o Movimento da Matemática Moderna, importado de outros

países e defensor de uma Matemática neutra, podemos afirmar que ele se prestou aos desmandos do regime, pois não favorecia nos estudantes e seus professores a construção de uma consciência crítica e contribuía para a completa separação entre conteúdos matemáticos e a vida prática.

Podemos constatar, mais uma vez, que as imposições políticas e do pensamento pedagógico de cada época interferem fortemente no cotidiano acadêmico porque a educação institucionalizada se faz, sempre, de forma indissociável das prescrições dos estudiosos, dos curriculistas, dos legisladores e políticos influentes da época.

Um fato que merece destaque é que a criação da FAFIL e do curso de Matemática possibilitaram a formação acadêmica e profissional de sujeitos da região norte mineira, que tiveram a opção de permanecer em sua comunidade de origem e contribuir com o desenvolvimento de sua região. Conquanto esse processo de formação sofra com as conveniências e imposições políticas, econômicas e pessoais, ele representa, sem dúvida, uma oportunidade de formação para a vida e para o trabalho.

Do período estudado (1960 a 1990) podemos destacar como permanências e continuidades a ênfase no estudo dos conteúdos das disciplinas matemáticas; a presença coadjuvante das disciplinas pedagógicas; o rigor teórico apregoado como essencial ao curso de Matemática; a ideia marcante de que o professor deve ser certificado e qualificado para atuar de forma eficiente na docência.

Como rupturas, sublinhamos o deslocamento do olhar para o ensino de Matemática, melhor dizendo, para a formação de professores de Matemática. Os docentes formados à época que entrevistamos deixaram entrever que, de sua parte, houve uma opção consciente pela docência, e que eles se “realizaram” no exercício dessa função. Contudo, aqueles que ainda atuam nos dias de hoje nos disseram que são poucos os acadêmicos com interesse na docência. O alvo de quase 80% dos estudantes é se tornarem pesquisadores, cursar mestrado e/ou doutorado e atuar em áreas de maior prestígio do que a educacional.

Creemos ter encontrado respostas plausíveis para algumas indagações que compuseram, inicialmente, nossa proposta de pesquisa. Retomamos agora essas questões para explicitar nossas conclusões em relação a elas.

O que se caracteriza como determinante para a implantação de um curso de Licenciatura em Matemática? Ficou claro que, no caso que estudamos, as disposições legais, a vontade política, o capital social dos sujeitos envolvidos no processo de criação e condições estruturais básicas, ainda que não totalmente adequadas, desempenharam um papel crucial na instalação do curso.

Em que condições esses cursos foram implantados? Em que condições ocorreu essa formação? Nossa pesquisa mostrou que o que ocorreu em Montes Claros não é diferente do que houve em outros processos de implantação de cursos de Matemática na época. Como afirma Garnica (2010), esses processos vêm se configurando “sob o signo das carências e urgências”. As carências concernem à existência de docentes habilitados para o ensino secundário e, conseqüentemente, também para o ensino superior. As urgências estão atreladas às determinações legais no sentido de conferir habilitação aos professores já atuantes no ensino secundário ou aspirantes à docência nesse nível, pela via do ensino superior.

Em Montes Claros, a formação ocorreu, como em muitos lugares, permeada e afetada pela improvisação, pela falta de estrutura física e de recursos humanos para o estabelecimento do curso, e de maneira completamente dependente da legislação que vigorava.

Quem eram os professores? O professor Francisco Bastos Gil exercia a unidocência ministrando, inicialmente, todas as disciplinas de conteúdo matemático. Os outros professores, de Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do 1º e do 2º graus, Português, Didática e Metodologia Científica, eram de outros cursos e foram aproveitados para atuar, também, no curso de Matemática.

Como atuavam esses professores? Quais práticas compunham o ensino de Matemática da década de 1960 até o fim da década de 1980? Que modelo de formação de professores de Matemática essa instituição defendia? O que se manteve no curso de Matemática de sua implantação (anos 1960) até a época da estadualização da instituição que o agregava (final dos anos 1980)? Inferimos que a atuação dos professores pautava-se pela transmissão dos conteúdos, pela demonstração do como fazer e como ensinar,

características do método tradicional. Há indícios de práticas embasadas na Tendência Liberal Tecnicista, que enfatizava a repetição de exercícios com o intuito de garantir a aprendizagem e, num único caso, o do Professor Edson Crisóstomo, da realização de práticas diferenciadas para a construção de conceitos trabalhados. A instituição defendia um modelo de formação de professores de Matemática calcado no rigor e na distinção (BOURDIEU, 2007), pois o ensino e a aprendizagem de Matemática eram considerados tarefa para os bem dotados intelectualmente. Percebemos que tais posturas se mantiveram até o final dos anos 1980, quando houve uma pequena renovação no quadro de professores da instituição com o ingresso de ex-alunos (com especialização e/ou mestrado) e professores formados em outras instituições, conforme relatado por nossos colaboradores, planos de curso e registros em documentos do Departamento de Ciências Exatas. Concluimos que nossos entrevistados foram influenciados pela postura e concepções de seus professores, replicando saberes e fazeres para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

Houve mudanças? Embora tenham sido sutilmente evocadas, há indícios de discretas mudanças no modelo de formação defendido e na postura do professor formador de professores. Elas se nos apresentaram no relato de dois professores e na análise do Projeto Político Pedagógico elaborado nos anos 1990, que sugerem uma busca pela formação de sujeitos artífices de seu processo de aprendizagem, leitores críticos do contexto em que estão inseridos e propositores de novas estratégias para o ensino de Matemática. Essa última questão foi assinalada por um dos entrevistados ao afirmar que os acadêmicos sob sua coordenação produzem material didático para aplicação em aulas de Matemática na Educação Básica e Superior.

As lembranças de nossos colaboradores sobre sua formação acadêmica e posterior atuação como professores formadores de professores de Matemática, o exame das fontes escritas e a articulação de todos esses elementos nos dão fortes indícios de que não houve uma história única da formação de professores de Matemática no norte de Minas. Acreditamos que cabe a todo pesquisador investigar, considerar e tentar conjecturar sobre as muitas histórias construídas por estudantes e professores de todo o Brasil, tomando suas

narrativas como ponto primordial, articulado aos contextos temporal e geográfico em que se inserem.

Destarte, as muitas histórias não têm início nem fim, são permeadas pelas travessias. O real se encontra nas muitas experiências e interpretações e nas possibilidades de se contar e se (re) construir uma história e muitas outras histórias. As histórias contadas por nós nesse trabalho estão contaminadas por nossas percepções e juízos de valor e carecem de outras interpretações e de novos olhares.

REFERÊNCIAS



ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. *Dicionário de Filosofia*. 5ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Ilva Ruas de. *As Relações das Lideranças Políticas na Criação das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: Flores, M.B.R.; Piazza, M.F.F. (Org.). *História e arte: movimentos artísticos e correntes intelectuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 249-261.

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. *Fazendo a Feira: Estudo das artes de dizer, nutrir e fazer etnomatemático de feirantes e fregueses da Feira Livre do Bairro Major Prates em Montes Claros – MG*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2003, p.33-48.

AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.) *Usos & abusos da história oral* – 8. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3ª reimp. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p. 12-38.

A Reconstrução Educacional No Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BARALDI, Ivete Maria. Matemática na escola: que ciência esta? *Cadernos de Divulgação Cultural*, Bauru (SP): EDUSC, 1999.

BARALDI, Ivete Maria. *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. 2003. 3 v. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. *Textos e Contextos: um esboço da CADES na História da Educação (Matemática)*. Blumenau: Edifurb, 2013.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLIVAR, Antonio Bolivar Botia. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v.4, n. 1. p. 41-62, 2002.

BORGES, Kátia Franciele Corrêa. *Santa, esposa-mãe e professora*. Montes Claros: UNIMONTES, 2013.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. A Ilusão Biográfica. IN: AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coord.) *Usos & abusos da história oral* – 8. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BRAGA, Mauro Mendes. A Licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência e Cultura*. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, v.2, n. 40, fev. 1988. p. 151 - 157.

BRASIL. Censo 2010. *Diário Oficial da União*, 04 Nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.777, de 22 de Janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de Novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. *DOCUMENTA*. Brasília: Conselho Federal de Educação, nº 10, dez./1962.

BRASIL. *DOCUMENTA*. Brasília: Conselho Federal de Educação, nº 167, out./1974.

BRASIL. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Jurandyr Pires Ferreira (Org.) (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE, 1957-1960; 1960-2000.

BRASIL. *Guia Rodoviário*, 2012.

BRASIL. Lei nº 2.430, de 19 de Fevereiro de 1955. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2430-19-fevereiro-1955>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BUFFA, Ester. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002. 174 p.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. Movimento da matemática moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. Como confiar em fotografias. In: *Caderno Mais / Folha de São Paulo*, 04/02/2001. p.13-14.

CACETE, Núria Hanglei. Breve História do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2014. (pp. 1-16). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 19 nov. 2014.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, V. 50. Nº 100, tomo II, p. 627-652, out./dez. 1974.

CERTEAU. Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano*. vol. 1. Petrópolis (RJ): Editora: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. *Autonomia dos professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*: São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à Era de Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1992. 182p.

CURY, Fernando Guedes. *Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins*. Rio Claro, 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

CURY, Helena. *As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar erros dos alunos*. Porto Alegre, 1994. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 1994.

DRUMOND, José Geraldo de Freitas. “Universitas quae sera tamen”. Montes Claros: *Revista Vínculo*, n. 04, dez. 1989. p.11-13.

EBERHARDT, Camila. *Fotografias de Escola: História, Memória e Representações Sociais em Escolas do Município de Torres durante o século XX. Conversas Interdisciplinares*, v. 1, p.2-10 <http://www.ulbr-http://revista>, 2010.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.).

Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

_____; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30 n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____; BRITTO, Jader de Medeiros. (org.) *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC – Inep, 1999.

FEBVRE, Lucien. *Honra e Pátria.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FERNANDES, Déa Nunes. *Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível.* 2011. 389 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FERREIRA, Ana Cristina. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a Primeira Licenciatura em Matemática do Estado. In: FERREIRA, Ana Cristina; BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela (org.). *Histórias de Formação de Professores que ensinaram Matemática no Brasil.* Campinas, SP: Editora Ílion, 2012, v. único, p.93-114.

FERREIRA, Luiz de Paula. *A Criação do Ensino Superior.* Texto mimeo. Sd.

_____. Breve Histórico da Fundação Educacional Luiz de Paula. Estatutos publicados. *Jornal Minas Gerais* de 25 de outubro de 1961.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

_____. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.* Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade.* 6ª edição. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADDIS, John Lewis. *Paisagens da História: Como os historiadores mapeiam o passado.* Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Ler/Ouvir Folhetos de Cordel em Pernambuco (1930-1950)*. 2000. 537 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território Plural: a pesquisa em história da educação*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. *História Oral e Educação Matemática: do inventário à regulação*. ZETETIKÉ, Campinas, v.11, n.19, p. 9-55, 2003.

_____. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004, v. único, p.151-163.

_____. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loyola. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-98.

_____. História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos. Guarapuava: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2007.

_____. Resgatando oralidades para a história da Matemática e da Educação Matemática brasileiras: o Movimento da Matemática Moderna. ZETETIKÉ, Cempem, FE, Unicamp, SP. V.16, n.30, jul/dez, 2008. p.163-215.

_____. Presentificando ausências: A formação e a atuação dos professores de matemática. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira; MORTIMER, Eduardo Fleury, AGUIAR JUNIOR, Orlando Gomes de; NASCIMENTO, Silvânia Souza do, FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.555-569.

_____. *Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática*. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 32, p. 20-35, 2010.

_____ (Org.). *Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

_____; FERNANDES, Déa Nunes. *Licenciaturas em Matemática: um estudo sobre as concepções vigentes*. UNESP: Bauru, 2002.

_____; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloísa da. *Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral*. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), 2011. p. 213-250.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação do professor de 1º grau. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 79-90, jul./dez. 1989.

GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
GINZBURG, Carlo. *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOMES, Fernanda Silva. *Discursos Contemporâneos sobre Montes Claros: (re) estruturação urbana e novas articulações urbano-regionais*. Belo Horizonte/MG, 2007, 181f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais.

GOMES, Maria Laura Magalhães. História da Educação Matemática: a propósito da edição temática do BOLEMA. *Bolema*. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 23, n. 35A, p. vii-xxvii, 2010.

_____. Aspectos gerais da história do ensino da Matemática no Brasil. In: *História do Ensino da Matemática*. Belo Horizonte, 2012, UFMG. p. 7-68.

GRAMSCI, Antônio. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006. (Tradução: Beatriz Sidou).

HESSE, Herman. *O Jogo das Contas de Vidro*. 7. ed.. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edições Delta, 2001.

IMENES, Luiz Márcio Pereira. *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da matemática*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Rio Claro: UNESP, 1989.

JARDIM, Alex Fabiano Correia Jardim et al. A genealogia de uma universidade: de 1962 a 1989. IN: CALEIRO, Regina Célia Lima Caleiro e PEREIRA, Laurindo Mékie. *UNIMONTES: 40 anos de história*. Montes Claros: Editora UNIMONTES, 2002. p. 17-47.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. 3. ed. 3. reimpr. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

_____. *Fotografia e História*. 5 ed. revista (1ª Edição: Editora Ática, 1989). São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

_____. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2005. p. 19-24.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. v.1. p. 95-106.

_____. *História e memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Cecília Modesto; ALBERNAZ, Maria Paula. *Dicionário Ilustrado de Arquitetura*. Volume II – J a Z. São Paulo: ProEditores, 1988.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação no Brasil. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 1, p. 1-20, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas: Histórias dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas* (Org.). São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-154.

LUKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 21ª reimpressão.

MACENA, Marta Maria Maurício. *Sobre formação e prática de professores de Matemática: estudo a partir de relatos de professores, década de 1960, João Pessoa (PB)*. 2013. 369 f. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão e a questão da educação superior. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, v. 1, n. 17. p. 103-121, maio-ago. 2008.

MAIA, Cláudia de Jesus e CORDEIRO, Filomena Luciene. As faculdades da FUNM. In: CALEIRO, Regina Célia Lima e PEREIRA, Laurindo Mékie (org.). (2002). *UNIMONTES: 40 anos de história*. Montes Claros, MG: Ed. UNIMONTES. p. 51-106.

MARTINS, Ana Luiza. Fontes para o Patrimônio Cultural. IN: PINSKY, C. R. e LUCA, T. R. de. *O Historiador e suas fontes*. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 281-308.

MARTINS, Carlos. Estado, cultura e natureza na origem da arquitetura moderna brasileira: Le Corbusier e Lúcio Costa, 1929-1936. In: Revista Caramelo, n. 6. São Paulo: Grêmio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1993. pp. 129-136.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A Didática e as contradições da prática*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. *A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MAURÍCIO, Milene Antonieta Coutinho. Velho Sobrado – Um Passado Secular. Montes Claros: *Revista Vínculo*, n. 03, p. 10-14. fev. 1987.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, Evaldo Cabral de. Entrevista a Lilia Schwarcz e Heloísa Starling. In: SCHWARCZ, Lilia (org.). *Leituras Críticas sobre Evaldo Cabral de Mello*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 7-12.

MIGUEL, Antonio. História, filosofia e sociologia da Educação Matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 137-152, jan./abr. 2005.

MIGUEL, Antonio & MIORIM, Maria Ângela. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 4, n. 8, p. 35-62, 2001.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Angela; BRITO, Arlete de Jesus. History of Mathematics Education in Brazil. In: UNESCO (Org.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Oxford: UNESCO, 2013, v.1, p. 1-55.

MINAS GERAIS, Fundação João Pinheiro. *Anuário Estatístico do Nordeste*. FJP: Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Catálogo de Orientações Básicas Relativas à Administração de Pessoal. 2ª Edição. Belo Horizonte: Superintendência Central de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. *Constituição (1989)*. Constituição do Estado de Minas Gerais, 1989. Belo Horizonte, 1989.

MINAS GERAIS. *Diário Oficial*. Belo Horizonte, 1962.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Histórico da Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro*. Belo Horizonte, 2004.

MONTES CLAROS. *História do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes*. Montes Claros, 2014. Disponível em <http://lorenzofernandez.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

MONTES CLAROS. *Jornal Diário de Montes Claros*. Montes Claros, 20/10/1963.

MONTES CLAROS. *O Jornal de Montes Claros*. Montes Claros, 31/07/1962.

MONTES CLAROS. *Projeto emergencial de Licenciatura Plena*. Montes Claros: UNIMONTES, 2000.

MONTES CLAROS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática*. Montes Claros: UNIMONTES, 1997.

MONTES CLAROS. *Regimento Geral da UNIMONTES*. Montes Claros, 1999.

MONTES CLAROS. *Regimento Geral da FAFIL*. Montes Claros, 1964.

MONTES CLAROS. *Revista Montes Claros em Foco*. Montes Claros. 1965.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. *Peças de uma história: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN)*. Rio Claro, 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2012.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti Moreira; FERREIRA, Ana Cristina. *Entre O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática*. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 27, n. 47, p. 981-1005, dez. 2013.

MOURA, Elmha Coelho Martins. *O ensino de matemática na Escola Industrial de Cuiabá/MT no período de 1942 a 1968*. Rio Claro-SP, 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). *Educação em revista*. Imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-31.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de. O processo de formação e desenvolvimento de Montes Claros e da área mineira da SUDENE. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio M. de; RODRIGUES, Luciene (Org.). *Formação social e econômica do norte de Minas*. Montes Claros: Ed. UNIMONTES, 2000. p. 13-103.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. *Caderno de Pesquisa*, Cortez, n. 104, p. 144-163, jul. 1998.

PAULA, Andréa Maria Narciso Rocha de. *Integração dos migrantes rurais no mercado de trabalho em Montes Claros, Norte de Minas: a esperança de melhora de vida*. Uberlândia-MG, 2003, 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Instituto de Geografia-Universidade Federal de Uberlândia.

PAULA, Hermes Augusto de. Montes Claros, sua história, sua gente seus costumes. Vols. I, II, III. In: LEITE, Marta Verônica Vasconcelos. *Coleção Sesquicentenária*. Editora UNIMONTES, 2007.

PAULA, Isabel Rebello de. Pequena Resenha Histórica da FAFIL. Montes Claros: *Revista Vínculo*, Ano I, n. 01, p. 9-12, mar. 1973.

_____. FAFIL: seus ideais e o seu compromisso, suas necessidades, seus valores. Montes Claros: *Revista Vínculo*, n. 03, p. 5-9, fev. 1987.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da Geometria no Brasil: causas e conseqüências. *Revista Zetetiké*, Campinas, SP. v. 01, p.7-17, março, 1993.

PEREIRA, Anete Marília. *Cidade Média e região: o significado de Montes Claros no Norte de Minas*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2007.

PEREIRA, Aramita Martins – Irmã Maria Dulce. *Jubileu do Ano 2000 Vida Consagrada Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria*. Montes Claros: (monografia), 1999.

PINTO, Diana Couto. CADES e sua presença em Minas Gerais. *Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*, Uberlândia, p. 752-762, 2003.

_____. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma estratégia bem-sucedida? In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/60*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (INEP 70 anos, 1). p.145-177.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e Processos de Formação. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>. Acesso em: 12 ago. 2015.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento de igualdade. *Revista Projeto História*, n. 14, p. 1-39, fev. 1997.

QUINTANA, Mário. *Quintana de Bolso*. Col. L&pm Pocket.

RAAD, Marcos Ribeiro. *História do ensino de Cálculo Diferencial e Integral: a existência de uma cultura*. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora/Instituto de Ciências Exatas. Juiz de Fora, 2012.

RODRIGUES, Luciene. et al. Especificidades setoriais dos municípios do Norte de Minas: um instrumento de para o desenvolvimento setorial e regional. In *Cadernos BDMG*. n. 10, abril de 2005. Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais. Departamento de planejamento, programas e estudos econômicos. Belo Horizonte, MG, 2005. p. 7-35.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1983.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009

_____. O legado educacional do regime militar. *Cadernos Cedes*: Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 mai. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVEIRA, Yvonne de Oliveira. A importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Norte de Minas. Montes Claros: *Revista Vínculo*, p. 35-50, n. 04, dez., 1989.

SILVEIRA, Yvonne de Oliveira e COLARES, Maria José. *Montes Claros de Ontem e de hoje*. Montes Claros: Academia Montesclareense de Letras, 1995.

SOARES, Flávia dos Santos; DASSIE, Bruno Alves; ROCHA, José Lourenço da. Ensino de matemática no século XX: da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2004.

SOUZA, Antônio Carlos Carrera; SOUZA, Carla Delgado de. Narrativas da Modernidade. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 37-48. 2006.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Luzia Aparecida de. Narrativas no trabalho com história oral. *Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática: fontes, temas, metodologias e teorias: a diversidade na escrita da história da educação matemática no Brasil*. Bauru: Faculdade de Ciências, p. 71-78, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Danielle Aparecida de Lima. *Trajetórias da formação docente: o caso da licenciatura curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970*. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática moderna nas escolas do Brasil: um tema para estudos históricos comparativos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 19-34, maio/ago. 2006.

VELOSO, Lérica Maria Mendes. *Considerações sobre os impactos ambientais dos eucaliptos em Montes Claros: uma reflexão sobre o mito e a verdade envolvendo as monoculturas exóticas no Brasil*. 2011. (Monografia) – Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Montes Claros: UNIMONTES, 2011.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília: Editora UNB, 1982.

VIANNA, Urbino de Sousa. *Montes Claros: breves apontamentos históricos, geográficos e descritivos*. Editora UNIMONTES: 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p.37-70, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. *O Discurso da Reforma Universitária*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: EdUnb, 1991.

SITES CONSULTADOS

<http://www.academia.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.anped.org.br>. Acesso em: 22 mai. 2012.

<http://www.ceapg.fgv.br/programa/programa-capitacao-professores-procap>. Acesso em: 30 jan. 2014.

<http://www.codevasf.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2012.

<http://www.colegioberlaarimaculada.com.br/index.php>. Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.colegioestadualcentral.com.br/> Acesso em: 29 out. 2013.

<http://www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 10 dez. 2011.

<http://www.crv.educacao.mg.gov.br/sistema>. Acesso em: 04 ago. 2013.

<http://www.cultoaciencia.net/o%20professor.htm>. Acesso em: 02 ago. 2013.

<http://www.ddi.unimontes.br/index.php/cepedor>. Acesso em: 01 ago. 2014.

<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave> Acesso em: 30 jan. 2014.

<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm> Acesso em: 28 set. 2013.

<https://www.ghoem.com>. Acesso em: 22 mai. 2012.

<http://www.grupobanze.com.br/antigo/festival.htm>. Acesso em: 02 set. 2014.

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 22 mai. 2012.

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 12 mai. 2015.

<http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 ago. 2014.

<http://www.ica.ufmg.br> Acesso em: 15 dez. 2013.

http://www.ihgmc.art.br/revista_volume1.htm . Acesso em: 28 set. 2013.

<http://www.jornaldepoesia.jor.br/yoliveira01.html>. Acesso em: 28 set. 2013.

<http://www.lattes.cnpq.br/8346003951475755>. Acesso em: 05 set. 2014.

<http://www.lorenzofernandez.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

<http://www.marista.edu.br/saojosemc>. Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.montesclaros.com/mural/cronistas.haroldotourinhofilho>. Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.obm.org.br/opencms>. Acesso em: 22 out. 2013.

<http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdf> Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 30 jan. 2014.

<http://www.portal.unimontes.br/index.php/a-pro-reitoria-de-ensino>. Acesso em: 31 ago. 2014.

<http://www.portal.unimontes.br/index.php/todas-as-noticias/4637>. Acesso em: 22 mai. 2012.

<http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 28 jun. 2014.

<http://www.teoriasocial.wordpress.com/tag/cat-secretaria-de-educacao-de-minas-gerais>
Acesso em: 02 out. 2013.

<https://www.ufmg.br/copi/internas.php>. Acesso em: 28 set. 2013.

<http://www.unimontes.br>. Acesso em: 22 mai. 2012; 10 dez. 2012.

FONTES



Biblioteca Central “Prof. Antônio Jorge” (UNIMONTES)

- a) Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989.
- b) Documenta. Brasília, número 10. Publicação Oficial do Conselho Federal de Educação, 1962.
- c) Documenta. Brasília, número 167. Publicação Oficial do Conselho Federal de Educação, 1974.
- d) Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (sala de obras raras)

Centro de Pesquisa e Documentação Regional – CEPEDOR (UNIMONTES)

- a) Atas
 - Ata de Constituição da FUNM
- b) Jornais
 - *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 24/05/1962.
 - *Jornal Diário de Montes Claros*. Montes Claros, 20/10/1963.
 - *O Jornal de Montes Claros*, 31/07/1962.
- c) Carta-Consulta
 - UNIMONTES, *Carta-Consulta* para a criação da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Montes Claros, s/d.
- c) Decretos
 - Decreto nº 70. 359 de 04/04/72 – Autoriza o funcionamento do curso de Ciências do 1º Grau;
 - Decreto nº 74.650 de 04/10/74 – Reconhecimento da FAFIL com os cursos de Ciências Sociais, Matemática e Filosofia;
 - Decreto nº 77.506 de 27/04/76 – Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau.
 - Decreto nº 30.971 de 09/03/1990 – Institui a Universidade Estadual de Montes Claros e dá outras providências.
- d) Fotografias (arquivo iconográfico)

- Montes Claros – Vista parcial do Mercado e da Praça Central Dr. Carlos (1899)
- Sobrado em que funcionaram o Ginásio e a Escola Normal de Montes Claros
- Ato solene de homologação do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Reconhecimento da UNIMONTES
- Vista frontal dos prédios do CCSA, CCH, CCET, CCBS

f) Ofício

- Ofício nº 128/CDG – FUNM/80: Reformulação do Plano Curricular do curso de Matemática em 1980

g) Mapas

- Mapa 1: Mesorregiões de Minas Gerais segundo o IBGE
- Mapa 2: Montes Claros: distância em relação a algumas cidades brasileiras onde havia instituições de Ensino Superior na década de 1960
- Mapa 3: Montes Claros: localização no Norte de Minas e municípios do entorno
- Mapa 4: Localização do município de Montes Claros no norte de Minas Gerais
- Mapa 5: Área de Abrangência da FUNM (1970)

h) Pareceres

- Parecer nº 45 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, de 19 de abril de 1968
- Parecer nº 2.705/74 – CFE: Reconhecimento do curso de Matemática, de 07 de outubro de 1974.
- Parecer nº 521/76 – CFE: Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau, de 05 de maio de 1976.

h) Relatórios

- MONTES CLAROS. Relatório de Gestão – 1989 – UNIMONTES. Montes Claros: UNIMONTES, 1989.
- MONTES CLAROS. Relatório de Gestão – 1990 – UNIMONTES. Montes Claros: UNIMONTES, 1990.

Secretaria Geral da UNIMONTES

- a) Livros de Atas de Conclusão de Série
- b) Livros de Atas de Resultado Final de Aproveitamento
- c) Livros de Atas das Reuniões Solenes da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade Norte Mineira para Colação de Grau
- d) Livros de Matrícula do período de 1968 a 1975.
- e) Mapas de Resultados

Coordenação do Curso de Matemática

- a) Diários de Classe (1968 a 1990)
- b) Planos de Curso (1968 a 1990)
- c) Projeto Político Pedagógico (1997)

Entrevistas/Depoimentos

Dilma Silveira Mourão
Edson Crisóstomo dos Santos
Edson Guimarães
Francisco Bastos Gil
Isabel Rebello de Paula
João Barbosa de Souza
Juvenal Caldeira Durães
Maria de Lourdes Ribeiro Paixão
Maria Isabel Magalhães de Figueiredo Sobreira
Mariza Monteiro Guimarães
Ronaldo Dias Ferreira
Rosa Terezinha Paixão Durães
Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro
Ruth Tolentino Barbosa
Sebastião Alves de Souza
Wandaick Wanderley

APÊNDICES





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



Apêndice A – APRESENTAÇÃO INICIAL DA PESQUISA¹

A entrevista que realizaremos tem por finalidade a coleta de dados para a tese de doutorado que será desenvolvida por Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes.

O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de formação de professores de matemática na região de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990, a partir de depoimentos de alunos, professores e funcionários da FUNM/UNIMONTES, que participaram do curso de Matemática no período citado. Esse objetivo deve estar claro a todos os entrevistados.

Assumindo como base metodológica a *História Oral*, ressaltamos aos entrevistados que, com as entrevistas, almejamos nos aproximar de experiências e memórias sobre como foi constituído o processo de formação de professores do curso de Matemática da FUNM/UNIMONTES na região de Montes Claros, norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990, desde os seus momentos iniciais (em 1964) quando foi instalado na FAFIL/FUNM até o marco de estadualização da UNIMONTES em 1990, segundo a perspectiva de cada colaborador para, então, formarmos nossa perspectiva sobre esse curso de formação de professores de Matemática.

O procedimento metodológico a ser adotado terá diversas etapas, cujos registros serão disponibilizados na íntegra a cada entrevistado: a gravação áudio/visual da entrevista, a transcrição literal do que foi dito, a textualização (edição do texto). A apresentação dessas três fases se dará para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha adequações, alterações, inclusões e/ou exclusões, mediante sua assinatura de uma carta de cessão de direitos dos documentos produzidos.

¹ Apresentação baseada em Martins-Salandim (2012).

O entrevistado terá plena liberdade para, se desejar, restringir a utilização e/ou divulgação do áudio/visual resultante da entrevista. O arquivamento do material produzido na entrevista e a partir da entrevista será de responsabilidade do entrevistador e/ou de uma instituição que disponha de local apropriado, com garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre entrevistador e entrevistado (via carta de cessão de direitos), o que também se aplica a qualquer uso futuro que venha a ser feito desta fonte historiográfica.

Neste ensejo, agradecemos desde já a participação de cada colaborador.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
Pesquisadora

Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes
Professora-orientadora



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



Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para colaboradores da pesquisa)

Título do projeto: UM LUGAR: MUITAS HISTÓRIAS – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO DE MONTES CLAROS – NORTE DE MINAS GERAIS (1960-1990)

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes (orientadora); Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida (doutoranda)

Caro Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) em uma pesquisa que tem como objetivo investigar o processo de formação de professores de matemática na região de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990 .

Para que a pesquisa possa ser desenvolvida, pretendemos: gravar, em áudio e vídeo, as falas e depoimentos de alunos, professores e funcionários da FUNM/UNIMONTES, que participaram do curso de Matemática no período citado.

Esclarecemos que sua participação é voluntária e não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

A participação é confidencial, em hipótese alguma seu nome ou o material coletado nas gravações em áudio e vídeo será divulgado sem sua autorização. Todo o material coletado será de responsabilidade do entrevistador e/ou de uma instituição que disponha de local apropriado para seu arquivamento, assegurando-se o sigilo sobre a participação dos envolvidos no projeto, com garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre entrevistador e entrevistado (via carta de cessão de direitos), o que também se aplica a qualquer uso futuro que venha a ser feito desta fonte historiográfica.

Caso seja autorizada a divulgação do material coletado, os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP 31.270/ 901.

Agradecemos desde já sua colaboração. Atenciosamente,

Assinatura do Orientador da Pesquisa
 Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes
 E-mail: mlauramgomes@gmail.com
 Telefone: (31) 3409 5780
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

Assinatura do Pesquisador Corresponsável
 Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
 E-mail: Shirley.castroalmeida@yahoo.com.br
 Telefone: (38) 3222 3961
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

**CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR NA
 PESQUISA: UM LUGAR: MUITAS HISTÓRIAS – O PROCESSO DE FORMAÇÃO
 DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO DE
 ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO DE MONTES CLAROS – NORTE DE MINAS
 GERAIS (1960-1990)**

Declaro que, li e entendi as informações e os detalhes descritos neste documento.

Participarei nesta pesquisa de acordo com os procedimentos descritos no corpo deste documento.

Autorizo a gravação em áudio e vídeo de minhas falas durante a realização da pesquisa.

Todo o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e utilizado na tese de doutorado que resultará desta pesquisa e em outras pesquisas de natureza educacional.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Nome legível do colaborador

Assinatura do colaborador



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



Apêndice C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS²

Formação

- Básica – local, período, instituição
- Universitária – local, período, instituição
- Posterior à universitária – local, período, instituição, tema estudado (se pós-graduação)

Atuação

- Cursos, disciplinas, funções e cargos

O curso de matemática na instituição

- Bacharelado / Licenciatura
 - Objetivos (formação para atuar na educação básica ou superior)
 - A instalação, o início (vinculado à criação de outros cursos da área de exatas e de pedagogia para aproveitamento do quadro de professores?)
 - Estrutura curricular
 - Bibliografia
 - Disciplinas específicas
 - Disciplinas pedagógicas
 - Concorrência/Vestibular
 - Outras atividades de formação ou apenas aulas
 - Horário das aulas / atividades
 - Biblioteca
- Corpo docente
 - Formação, origem, tempo de atuação
 - Tipo de vinculação (efetivo, substituto, dedicação exclusiva)
 - Pesquisa
 - Produção matemática/ensino de matemática do corpo docente
 - Relação com outras instituições
- Corpo discente
 - Origem
 - Campo de atuação; Campo de trabalho
 - Continuidade em pós-graduação, pesquisa
- Uma análise
 - Se aluno, como percebe o curso que o formou
 - Se professor de ensino superior, como percebe o curso no qual atuou
 - Se aluno e professor de nível superior, como percebe o curso que o formou e o curso no qual atuou, seja na mesma instituição ou não (diferenças, objetivos, estrutura)
 - Influências de outras instituições ou de algum teórico ou professor renomado
 - Da criação do curso na região de Montes Claros, norte de Minas Gerais
 - Importância do desenvolvimento local para instalação da instituição
 - Desenvolvimento regional, as condições para instalação do curso, a relação entre os professores (percepção de quem já era do lugar, de quem chegou e ficou, ou ainda, que chegou e foi embora)

² Roteiro baseado em Martins-Salandim (2012).



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



Apêndice D – CARTA PARA SUBMISSÃO DAS TEXTUALIZAÇÕES À APROVAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Belo Horizonte, ___ de _____ de _____.

Prezado(a) Colaborador(a)

Segue documentação referente à entrevista que realizamos com a finalidade de produção de dados para minha tese de doutorado que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes, sobre o processo de formação de professores de Matemática na região de Montes Claros, Norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990.

Solicito a conferência, adequações, correções e complementações que julgar necessárias, as quais devem ser feitas no texto **Textualização**, o qual será incorporado à tese. Tendo deixado algumas marcas em nomes e palavras que não compreendi na gravação ou de nomes dos quais não sei a grafia correta, se possível solicito a correção desses dados no texto. A transcrição é apenas para seu conhecimento e não precisa ser devolvida.

Estou lhe enviando, também, uma cópia da **Carta de Cessão de Direitos**, que solicito que seja devolvida assinada para o endereço abaixo, ou, no caso do uso de assinatura eletrônica, via email.

Mais uma vez agradeço sua atenção e informo meu endereço eletrônico e números de telefones para contato para qualquer esclarecimento que se faça necessário:

E-mail: shirley.castroalmeida@yahoo.com.br

Telefones: (38) 3222 3961 e (38) 9801 3613.

Gostaria muito que me enviasse uma fotografia sua para ser anexada ao trabalho.
 A você o meu “Muito Obrigada”!
 Cordialmente,

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida
 Rua “N”, nº 127, Bairro Delfino Magalhães,
 Montes Claros – MG. CEP 39.402-177



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



Apêndice E – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, _____ (nome do colaborador) _____,
 RG nº _____ (RG do colaborador), declaro ceder a Shirley Patrícia
 Nogueira de Castro e Almeida, RG nº 5.129.730, sem quaisquer
 restrições, os direitos sobre a utilização gravação da entrevista que lhe
 concedi em _____ (data da entrevista), com duração de _____ (duração da entrevista)
 e, também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada e por
 mim conferida e validada) do referido registro oral.

NOME COMPLETO: _____

LOCAL E DATA DA CESSÃO: _____

 ASSINATURA DO COLABORADOR DA PESQUISA

Apêndice F – PÁGINAS DE VIDAS: TESSITURAS DE REMEMORAÇÕES

Ao contrário da memória direta (que em si já é suspeita), a história depende dos olhos e da voz de outrem; vemos por intermédio de um intérprete que se interpõe entre os acontecimentos passados e a leitura que deles fazemos³.

A tessitura das memórias e as narrativas de nossos colaboradores, sujeitos envolvidos na criação da primeira instituição de ensino superior do norte do estado de Minas Gerais e, por conseguinte, do curso de Matemática dessa instituição, possibilitam a abertura do horizonte à história conforme a perspectiva de Benjamin (1993) de que a narração se constitui em elo que liga o passado ao presente, projetando-se no futuro. Para esse autor (1993, p. 224), “[...] articular historicamente algo do passado não significa reconhecê-lo ‘como ele efetivamente foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. Portanto, as memórias do passado permitem sua comunicação com o presente e, ainda, a (des)coisificação do homem que, na narrativa de suas vivências, transforma-as em “experiências” de vida e reúne os dispersos fragmentos do tempo esquecidos na luta pela existência (BENJAMIN, 1993).

Nossa opção pelo registro de cada textualização em primeira pessoa do singular teve como objetivo possibilitar ao leitor uma imersão “no mundo” de nosso depoente⁴: seus sentimentos, dúvidas, certezas, realizações e não realizações. Para isso, foi necessário o exercício da “arte de saber ouvir” (PORTELLI, 1997). Para ouvi-los, combinamos um momento específico com cada colaborador (somente em um caso conversamos simultaneamente com dois professores), nos quais as entrevistas se efetivaram. Destacamos que as negociações para a realização das entrevistas aconteceram pessoalmente ou por telefone.

Esclarecemos ainda que, com o objetivo de facilitar a leitura independente de cada textualização, foram inseridas no texto notas de rodapé que eventualmente se repetem, ora esclarecendo nomes de pessoas, ora referenciando alguma obra citada. Também convém salientar que a construção da textualização de cada entrevista foi acompanhada da preocupação de não comprometer a compreensão das ideias e os traços

³ JENKINS, 2011, p. 32.

⁴ Utilizamos a palavra ‘depoente’ considerando o significado dado por Ferreira (1999) à palavra depor – ir a fundo, descer, depositar-se, e não no sentido comum presente nos julgamentos em que a verdade ou a ausência dela constitui juízo de valor.

da oralidade – “as hesitações, imprecisões, as mudanças rápidas de assunto e as respostas às vezes vacilantes e incompletas” (FERNANDES, 2011, p. 57).

Fizemos a opção de apresentar as textualizações não na ordem em que as entrevistas foram realizadas, mas, numa sequência que, inicialmente, fazia sentido para nós. Ou seja, primeiro apresentamos as textualizações das professoras Isabel Rebello de Paula e Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira, que foram cofundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) – primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros, norte de Minas Gerais. Depois, a textualização dos professores Francisco Bastos Gil, primeiro professor do curso de Matemática dessa instituição e Maria de Lourdes Ribeiro Paixão, pedagoga e professora de Didática do curso em voga. Na sequência, são apresentadas as textualizações dos alunos da primeira turma formada pelo curso (estudantes com ingresso em 1968): Wandaick Wanderley, Juvenal Caldeira Durães, Rosa Terezinha Paixão Durães, Mariza Monteiro Guimarães e Edson Guimarães. Após essas textualizações, são apresentadas as narrativas de alunos de turmas posteriores à primeira, a saber, as de Ruth Tolentino Barbosa, Dilma Silveira Mourão, Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro, João Barbosa de Souza, Edson Crisóstomo dos Santos, Sebastião Alves de Souza e Ronaldo Dias Ferreira.

Outrossim é que apresentamos as quinze textualizações das dezesseis entrevistas realizadas, lembrando que uma das entrevistas aconteceu com dois colaboradores ao mesmo tempo – trata-se da entrevista concedida pelo casal Mariza e Edson Guimarães. Em cada uma das entrevistas, o colaborador fala sobre sua formação básica, universitária e posterior a esta. Também discorre sobre cursos, funções e cargos que exerceu. Depois, tece sua narrativa sobre o curso de Matemática no qual estudou e/ou atuou. Também é preciso registrar que, por vezes, experimentamos momentos de grande emoção presentes nas narrativas dos depoentes, acompanhados ora pelo seu choro, ora por risadas advindas da lembrança de fatos curiosos e engraçados, ora por reflexões quanto à pertinência de um dado. Em alguns casos, observamos, ainda, manifestações de censura em relação à publicização de algum fato.

Destarte, convidamos nosso leitor para que, considerando nossos registros e interpretações dessas histórias narradas, elabore, também, sua interpretação das mesmas⁵.

⁵ Esclarecemos que as fotografias dos colaboradores foram tiradas pela entrevistadora, com exceção das fotografias das professoras Ruth Tolentino Barbosa e Dilma Silveira Mourão que foram retiradas de arquivos autorizados pelas mesmas.

Educação e desbravamento do sertão – Isabel Rebello de Paula

O norte de Minas, longe dos centros de decisão do Estado, era mal servido pelos meios de comunicação – a estrada de ferro demorou 20 anos para chegar de Corinto (1906) a Montes Claros (1926), e o asfalto de Curvelo a Montes Claros, quase 50 anos.

Para uma ligação telefônica interurbana – BH, Rio ou São Paulo havia uma espera de seis a doze horas – o que dificultava as transações comerciais do algodão e da pecuária, base da economia regional da época. O norte de Minas era a parte menos conhecida do Estado. Quando estudantes em BH, tínhamos muitas vezes de explicar a colegas “onde fica isso?”. “Isso” era Montes Claros.

Havia um imenso vazio educacional na região. Vazio esse que várias gerações de jovens sentiram e partiram daqui para prosseguirem seus estudos em BH e muitas vezes por lá permaneceram. Era esse o cenário da época⁶.

(PROFESSORA ISABEL REBELLO DE PAULA, Sexta-feira, 24 de janeiro de 2014)



Imagem registrada durante a entrevista.

⁶ A professora Isabel Rebello de Paula não concordou com a apresentação e a utilização da textualização de sua entrevista que realizamos e pediu a troca desse texto por outro que ela mesma escreveu. Atendendo ao pedido da professora, é o texto redigido pela entrevistada a partir da textualização que elaboramos aquele que apresentamos aos leitores deste trabalho.

Cursei o primário e o Ginásial (Ensino Fundamental) em Montes Claros no Colégio Imaculada Conceição⁷. O segundo grau e a Faculdade em Belo Horizonte. Fui com o firme propósito de ao voltar, fundar em Montes Claros um colégio. Um colégio que seria referência em educação e aprendizagem, em que todos – do porteiro à diretora – tivessem bem claro esse objetivo.

Entretanto, quando cursava História na Faculdade de Filosofia na Universidade de Minas Gerais (UMG), hoje, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), incentivadas pelo professor de Geografia Tabajara Pedroso, minha amiga Dalva Dias de Paulo e eu passamos a considerar seriamente a criação, em Montes Claros, de uma faculdade para preparação de professores que atendesse a demanda de todo o norte de Minas e do sul da Bahia. Essa ênfase era dada pelo professor Tabajara. Havia um imenso vazio educacional na região.

Vazio esse que várias gerações de jovens sentiram e partiram daqui para prosseguirem seus estudos em BH e muitas vezes por lá permaneceram.

O norte de Minas, longe dos centros de decisão do Estado, era mal servido pelos meios de comunicação – a estrada de ferro demorou 20 anos para chegar de Corinto (1906) a Montes Claros (1926), e o asfalto de Curvelo a Montes Claros, quase 50 anos.

Para uma ligação telefônica interurbana – BH, Rio ou São Paulo havia uma espera de seis a doze horas – o que dificultava as transações comerciais do algodão e da pecuária, base da economia regional da época. O norte de Minas era a parte menos conhecida do Estado. Quando estudantes em BH, tínhamos muitas vezes de explicar a colegas o “onde fica isso?”. “Isso” era Montes Claros.

Era esse o cenário da época.

Orientadas pelo professor Tabajara Pedroso – um dos fundadores da UFMG – já de férias, em Montes Claros, iniciamos, em 1960, o levantamento de professores já

⁷ O Colégio Berlaar Imaculada Conceição retomou suas atividades educativas (iniciadas em 1907 e interrompidas em 1918) em 07 de março de 1927, no mesmo local, onde ainda hoje (2014) se encontra, situado na Avenida Cel. Prates, 276 – Centro. O colégio funcionou na residência do Coronel Francisco Ribeiro que fora cedida graciosamente à Congregação pela viúva, Dona Maria Luiza de Magalhães Ribeiro, por dois anos. Depois com muita luta, sacrifícios e dificuldades financeiras conseguiram comprar o imóvel e foram realizando lentamente as adaptações necessárias. Fonte: <http://colegioberlaarimaculada.com.br/index.php>. Acesso em: 28 jun. 2014.

formados e ainda por formar em Faculdade de Filosofia, que residiam em Montes Claros ou em cidades próximas. E também procurávamos entidades educacionais que poderiam encampar o nosso empreendimento.

Após a conclusão de meu curso, já lecionando em Montes Claros, abordava sempre o assunto da faculdade no meio estudantil, e com pessoas empreendedoras e formadoras de opinião, levantando o assunto para discussões e adesões à nossa causa.

O Rotary, clube de serviço e sempre atento ao desenvolvimento da cidade, abriu espaço em uma de suas reuniões para exposição do assunto e do nosso trabalho. Assim, íamos motivando a sociedade e procurávamos, ao mesmo tempo, a entidade que nos desse o indispensável suporte legal, material e a credibilidade para a nossa escola.

E justo aí residia a nossa maior dificuldade. Várias foram as tentativas.

Procuramos o Bispo Diocesano D. José Alves Trindade que não pôde encampar a iniciativa por estar a diocese demasiadamente comprometida com a construção do seu seminário (o atual prédio da Faculdade de Medicina).

Consultamos a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais sobre a possibilidade de se instalar em Montes Claros um campus avançado, iniciando com uma Faculdade de Filosofia. O que não foi possível naquela época.

Dois anos depois, em maio de 1962, a lei 2.615 de 24/05/1962 do Deputado Cícero Dumont criava a Universidade Norte Mineira que estabelecia a implantação prioritária dos Cursos de Agronomia e Veterinária atendendo logicamente à vocação agrícola e à base econômica da região naquela época.

Em julho do mesmo ano, o representante do governador, em reunião solene no Colégio Imaculada Conceição, convocou a sociedade a criar uma fundação responsável pela execução e provimento da futura universidade, levantando os 100 (cem) milhões de cruzeiros em apólices da dívida pública do estado. Nessa mesma reunião, uma Faculdade de Filosofia – que daria à região professores capacitados para os cursos básicos – foi considerada prioritária para a instalação da futura universidade.

Presente aos debates – apesar do professor Arthur Versiani Veloso da UMG defender a Faculdade de Filosofia como primeira e mais necessária – entendi que não seria por esse caminho a viabilização do nosso objetivo.

O debate sobre a doação dos 100 (cem) milhões de cruzeiros da dívida pública que a sociedade teria que levantar para a instalação da universidade paralisou as iniciativas.

E continuamos trabalhando na viabilização de nosso projeto.

Finalmente, em 1963, procuramos a Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP)⁸. Consultada pelo grupo de professores que trabalhavam pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) e por representantes da comunidade e das classes produtoras, a FELP aceitou, em 02 de agosto de 1963, patrocinar a instalação da nova faculdade em Montes Claros.

Graças à FELP, a FAFIL foi enfim instalada.

Durante dois anos a FELP foi a patrocinadora da FAFIL, até a sua incorporação à futura Universidade – Fundação Universidade Norte Mineira (FUNM)⁹ – o que foi feito em 1965.

Realizamos em 1964 o primeiro concurso vestibular, após um cursinho preparatório e iniciamos seu funcionamento com os primeiros cursos: Geografia, História, Letras e Pedagogia.

No ano seguinte, lideranças locais, motivadas pela criação da Faculdade de Filosofia, que pretendiam criar, também, o curso de Direito, acionaram o governo estadual para que a Universidade criada por lei fosse reativada. Em abril de 1965, pelo Decreto Estadual nº 8.245, já agora transformada em fundação e, posteriormente, em Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), pôde então criar o curso de Direito e receber os primeiros cursos da Faculdade de Filosofia.

Pôde assim a FELP transferir, em dezembro de 1965, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do norte de Minas, com 231 (duzentos e trinta e um) matriculados na 2ª e 3ª séries e já em preparo um novo vestibular.

⁸ A Fundação Educacional Luiz de Paula era uma entidade jurídica de direito privado sem finalidade lucrativa, estabelecida desde 1961 para a criação do primeiro ginásio de Várzea da Palma – MG – para jovens que não tinham como continuar seus estudos. Fonte: FERREIRA, Luiz de Paula. A Criação do Ensino Superior. Texto. Sd.

⁹ A Fundação Universidade Norte Mineira passou a chamar-se Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em virtude da Lei nº 6361 de 03/07/1974.

Em 1967, a FAFIL iniciou a criação de novos cursos, ampliando o preparo técnico e pedagógico em disciplinas que se ressentiam da falta de professores habilitados. Foram criados os cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia, na gestão da Prof^a Sônia de Quadros, e posteriormente outros cursos, inclusive o de Ciências Biológicas, na gestão da Prof^a Mary Figueiredo.

Nos primeiros anos, a Faculdade funcionou nas dependências do Colégio Imaculada Conceição e seus primeiros diretores trabalhavam gratuitamente para a faculdade. Os cursos eram noturnos e todos os professores e alunos se dedicavam a concretizar a instalação da primeira faculdade de Montes Claros.

Houve logicamente vários empecilhos que foram vencidos cada um a seu tempo. Cada grupo se revezando para chegar ao que é hoje a FAFIL, que vem exercendo sua influência no desenvolvimento do norte de Minas e sul da Bahia.

A universidade que se formou deve aprimorar seus objetivos para que se imponha por sua qualidade e seus méritos e não apenas por sua privilegiada situação geográfica.

A criação da FAFIL em Montes Claros foi uma chama que irradiou e despertou lideranças e sociedade para lutarem pelo estabelecimento da nossa universidade na região. Se a Universidade tivesse uma mãe, essa mãe certamente foi, como disse a Dra. Ivana Ferrante Rebello¹⁰, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do norte de Minas.

A FAFIL é hoje uma realidade que enaltece o orgulho do montesclareense e de maneira especial a minha geração que, inconformada, deu os primeiros passos para sua instalação e procurou reverter a situação de uma região que se sentia esquecida e marginalizada.

Transcorridos mais de cinquenta anos de sua criação, é patente a transformação que a Universidade, hoje, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) promoveu em nosso meio. Ela inova e vem contribuindo para

¹⁰ “Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC/ Minas Gerais (2011). Mestra em Estudos Literários pela UFMG (2004). Pós-graduada em Linguística aplicada ao ensino de Português (1995). Professora efetiva da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES/MG, atuando principalmente nas áreas de Literaturas de Língua Portuguesa e Teoria da Literatura. Membro do Mestrado em Estudos Literários da UNIMONTES/MG”. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/8346003951475755>. Acesso em 05 set 2014.

alavancar o desenvolvimento de toda a região. Investe no homem – o que significa estar investindo no futuro. Seu trabalho se renova, quando novas gerações trabalham pela consolidação de valores éticos e humanos e visam melhor qualidade de vida para as pessoas. Seja na saúde, no bem estar social, na produção de alimentos e no entendimento entre os homens.

Formação Superior e Emancipação – Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira (Baby Figueiredo)

Mary e eu, ainda universitárias em Belo Horizonte, na UFMG, aos dezenove anos, já pensávamos em sermos úteis à sociedade. Dezenove anos é uma idade em que a pessoa está pensando em ser útil a si mesma. Útil no sentido do hedonismo, da busca do prazer, da satisfação pessoal, da realização de sonhos ... E o nosso sonho maior era prover a região de um curso superior, iniciando-se por um curso de formação de professores. Até então, os professores, igualmente idealistas, das escolas, públicas e particulares, eram profissionais liberais: engenheiros, farmacêuticos, médicos, que, embora dominassem o conteúdo das disciplinas, não possuíam as habilidades didático-pedagógicas¹¹.

(PROFESSORA BABY FIGUEIREDO, Terça-feira, 02 de julho de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Nas décadas de 60 e 70, Montes Claros pertencia a uma região cujo desenvolvimento era marcadamente agropecuário. Então, as oportunidades que as pessoas tinham de estudar, de fazer um curso superior eram mínimas. Só famílias que possuíam recursos e com pais esclarecidos permitiam que os filhos saíssem de lá para outros centros maiores que o seu. Um dos centros mais próximos era Belo Horizonte.

¹¹ Após ler a textualização de sua entrevista que havíamos produzido originalmente, a professora Baby Figueiredo não concordando com detalhes estilísticos, solicitou que esse texto fosse substituído por outro, redigido por ela própria. Como a professora autorizou somente a utilização desse segundo texto, é ele que figura aqui como a textualização da entrevista dessa colaboradora.

Três anos após Isabel Rebello¹² e Dalva¹³ terem ido para Belo Horizonte para fazer os cursos de História e Geografia, Mary¹⁴, eu e Florinda¹⁵, também saímos para fazer cursos, de licenciatura, que não eram assim chamados, mas, cursos de Filosofia, com especificidade em Letras, Pedagogia, História e Geografia. Sentíamos o peso da responsabilidade de sermos privilegiadas, e eu digo privilegiadas, porque eram as mulheres que saíam para fazer cursos de formação de professores, deixando para trás companheiras que sentiam a mesma vontade, eram igualmente inteligentes pesquisadoras, mas não tinham oportunidade semelhante.

Ainda estudantes, jovens acadêmicas em Belo Horizonte, reuníamos-nos várias vezes, na Faculdade de Filosofia, juntamente com alguns dos nossos mestres para discutir a relevância do ensino superior no desenvolvimento regional do norte de Minas. Lembro-me bem desses grandes mestres e grandes incentivadores: Prof. Tabajara Pedroso¹⁶ e Prof. Amaro Xisto de Queiroz¹⁷. Eles nos ajudaram, e bastante, a pensar em implantar o ensino superior em Montes Claros.

Para que fosse efetivada a criação do ensino superior em Montes Claros, seria necessário, também, que contássemos com um mínimo de recursos humanos qualificados. Portanto, como cursávamos Geografia, História, Letras e Pedagogia, pensamos, então, em começar com a implantação exatamente desses cursos. Depois de inúmeras reuniões, tivemos a grande chance de contar com a orientação do Professor Guy de Holanda, professor de História da Universidade Federal Fluminense, de renome nacional. Com a sua colaboração, em seguidas sessões de trabalho em Montes Claros, preparamos um minucioso processo para submeter à aprovação do Conselho Federal de

¹² A entrevistada refere-se a Isabel Rebello de Paula, uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

¹³ A professora refere-se a Dalva Santiago de Paulo, também uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

¹⁴ Trata-se de Maria da Consolação de Magalhães Figueiredo, irmã da entrevistada e igualmente uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL).

¹⁵ Baby fala de Maria Florinda Ramos Marques, outra fundadora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL)

¹⁶ Tabajara Casas Nogueira Pedroso foi Vice-reitor do Ginásio Mineiro, Diretor do Colégio Marconi, Diretor da Escola Normal Modelo, atual Instituto de Educação, Professor da Escola da Fazenda do Rosário, Professor dos Colégios Santo Agostinho, Dom Silvério e Anchieta. Foi Professor Emérito, Professor Catedrático, Diretor e Fundador da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFICH) da UFMG, fundador da Faculdade Santa Maria (ministrou a primeira aula), que depois se transformou em parte da atual Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, onde também foi professor. Foi Reitor e Professor Catedrático do Colégio Estadual, Chefe Censitário – Censo 1970 – IBGE, Chefe da Comissão Estadual de Moral e Cívica. FONTE: <http://www.cultoaciencia.net/o%20professor.htm>. Acesso em 02 ago. 2013.

¹⁷ Professor de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG.

Educação (hoje Conselho Nacional de Educação), objetivando a implementação dos primeiros cursos de ensino superior.

Compartilhando um ideal comum – servir a comunidade – o grupo de jovens montesclarenses (algumas recém-graduadas, outras ainda estudando) dedicou-se a um projeto desafiador. Mary e eu, ainda na universidade, aos dezenove anos, já pensávamos em sermos úteis à sociedade. Dezenove anos é uma idade em que a pessoa está pensando em ser útil a si mesma. Útil no sentido do hedonismo, da busca do prazer, da satisfação pessoal, da realização de sonhos... E o nosso sonho maior era prover a região de um curso superior, iniciando-se por um curso de formação de professores. Até então os professores, igualmente idealistas, das escolas públicas e particulares, eram profissionais liberais: engenheiros, farmacêuticos, médicos, que, embora dominassem o conteúdo das disciplinas, não possuíam as habilidades didático-pedagógicas.

Esse foi nosso sonho maior, e um grande desafio. Sem temor das lutas pela frente, avançávamos pouco a pouco. Tivemos, também, a enorme felicidade de ter o incondicional apoio do Ministério da Educação - Darcy Ribeiro,¹⁸ à época, era Chefe da Casa Civil do governo João Goulart. Empreendemos uma longa viagem a Brasília, enfrentando estradas em condições desfavoráveis. Estávamos, entretanto, determinadas a perseguir nosso objetivo. Isabel, Mary e eu, acompanhadas de Luiz de Paula Ferreira¹⁹, Presidente da FELP, a primeira mantenedora da FAFIL, e assessorados por

¹⁸ Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Eleito em 8 de outubro de 1992 para a Cadeira nº 11 da Academia Brasileira de Letras, sucedendo a Deolindo Couto, foi recebido em 15 de abril de 1993, pelo acadêmico Candido Mendes de Almeida. Diplomou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946), com especialização em Antropologia. Etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, dedicou os primeiros anos de vida profissional (1947-56) ao estudo dos índios de várias tribos do país. Fundou o Museu do Índio, que dirigiu até 1947, e colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu. Elaborou para a UNESCO um estudo do impacto da civilização sobre os grupos indígenas brasileiros no século XX e colaborou com a Organização Internacional do Trabalho na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo. Organizou e dirigiu o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia, e foi professor de Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1955-1956). Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957-61); presidente da Associação Brasileira de Antropologia. Participou, com Anísio Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação; criou a Universidade de Brasília, de que foi o primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart. Com o golpe militar de 1964, teve os direitos políticos cassados e se exilou. Em 1976, retornou ao Brasil, e foi anistiado em 1980. Voltou a dedicar-se à educação e à política. Fonte: <http://www.academia.org.br>. Acesso: em 28 jun. 2014.

¹⁹ Idealizador e principal mantenedor da Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP). Entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1961, por solicitação e com participação financeira de pais de alunos da localidade de Várzea da Palma – MG, sob a coordenação da Inspeção Seccional do Ensino, do Ministério de Educação e Cultura. Tinha como objetivo criar ginásios (instituições de ensino

Mário Ribeiro²⁰, mantivemos contato, em janeiro de 1964, com Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, então Chefe do Ensino Secundário, e vários membros do Conselho Federal de Educação que nos apoiaram nesse projeto de uma visão ampla e grandiosa.

Em 30 de março de 1964, véspera do Golpe Militar, recebemos um telegrama de Darcy Ribeiro comunicando a doação da biblioteca básica para os primeiros cursos superiores da região, com início previsto para abril. Desafortunadamente essa biblioteca nunca chegou. O governo militar associou todo nosso ideal de implantação do ensino superior em nossa região a um movimento de esquerda. Para o novo regime político, o empreendedorismo desenvolvimentista de Darcy Ribeiro, com o apoio de João Goulart, tinha, por fim último, a alimentação de guerrilhas no país. Foi uma grande pena! E uma grande e infeliz perda!

Logo após nosso retorno a Montes Claros, em 31 de março de 1964, ocorreu o Golpe de Estado. Darcy foi exilado, como inúmeros outros ilustres educadores e políticos – Paulo Freire, Fernando Henrique Cardoso, Celso Furtado, Lauro de Oliveira Lima –, pessoal de vanguarda na educação brasileira, tão castigado pelo regime militar.

Em seguida ao golpe de 1964, com energia e coragem, implementamos em abril, sob a égide da FELP, a Faculdade de Filosofia/FAFIL. Passamos por grandes dificuldades. A FAFIL foi considerada de natureza subversiva, uma vez que havíamos tido a chancela de Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, e de outros conselheiros que apoiavam o governo João Goulart. Em consequência, foi muito difícil obter o reconhecimento desses primeiros cursos. Enfrentamos lutas inglórias, diversos embates, mas sem desânimo, inspiradas pelos benefícios futuros que nosso projeto produziria. Finalmente, seis anos depois, em 1970, os cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação. Foi uma vibração e um alívio. Sob a direção de Mary, na FAFIL, nosso compromisso com a sociedade estava assegurado. Nosso sonho transformava-se

secundário) no norte de Minas Gerais. Fonte: FERREIRA, Luiz de Paula. Breve Histórico da Fundação Educacional Luiz de Paula. Estatutos publicados no Jornal “Minas Gerais” de 25 de outubro de 1961.

²⁰ Mário Ribeiro da Silveira, único irmão de Darcy Ribeiro, nasceu em Montes Claros, aos 23 de setembro de 1924. Era médico, educador e empresário. Foi, também, assessor da Casa Civil do governo João Goulart, levantou verbas para prefeituras e escolas de Montes Claros e do norte de Minas, obteve ambulância para a Santa Casa e outros benefícios para a cidade. Na sua extensa folha de serviços prestados destaca-se a criação do curso de Medicina em Montes Claros. Tendo idealizado o crédito educativo, implantou na cidade salas de cinema. Foi vereador e prefeito. Fontes: <http://anpuh.org/anais/>; <http://montesclaros.com/mural/cronistas.haroldotourinhofilho>. Acesso em: 28 jun. 2014.

em realidade – visível, útil, em anúncio da inclusão econômica e social, em um contexto onde a educação era sempre relegada ao último plano. Daí, a urgência que tínhamos em construir os pilares do ensino superior em nossa região. O que de fato aconteceu. A partir da FAFIL vieram, em sucessão, todas as outras faculdades que ajudaram a construir o que hoje é a UNIMONTES.

Entretanto, foi um sacrifício nem sempre reconhecido na sua amplitude. Sem recursos financeiros do Governo, professores e pessoal administrativo eram pessimamente remunerados. Não fora o entusiasmo dos alunos, bem como a enorme boa vontade, o espírito de luta e o desprendimento de grande maioria dos professores, estaríamos fadadas ao insucesso. Éramos movidas por uma coragem tenaz. Imagine uma jovem como eu, com vinte anos, tendo alunos como Yvonne Silveira²¹, Wanderlino Arruda²², Simeão Ribeiro Pires²³, e tantos outros? Apesar da nossa trajetória ter conhecido muitos espinhos, ela foi e tem sido muito gratificante. Houve, certamente, interferência de interesses individuais vários e complexos. E sempre haverá. A esperança e a confiança é de que pessoas como você e outros ex-alunos continuem segurando o barco, conduzindo-o por águas tranquilas a portos seguros. Isso é muito importante para nós, pioneiros. E bastante confortante.

²¹ Yvonne de Oliveira Silveira, nasceu em Montes Claros em 30.12.1914. Licenciada em Letras pela FUNM. Professora aposentada de Teoria da Literatura, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas. Jornalista, cronista, poetisa, pertence à Academia Municipalista de Letras de Minas Gerais. É presidente da Academia Montesclarensense de Letras (por sucessivos mandatos). Fonte: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/yoliveira01.html>. Acesso em: 28 set. 2013.

²² Wanderlino Arruda nasceu em São João do Paraíso (MG). Em Montes Claros fez os cursos de Contabilidade, Letras e Direito. Tem pós graduação em Linguística, Semântica e Literatura Brasileira. Cursos de Metodologia de Ensino Superior e Administração. Professor da Universidade Estadual de Montes Claros e Formador de Pessoal do Banco do Brasil nas áreas de Linguística e Comunicação Social. Membro da Academia Municipalista de Letras de Minas Gerais (Belo Horizonte), da Academia de Letras dos Funcionários do Banco do Brasil (Rio de Janeiro) e da Academia Montesclarensense de Letras, da qual foi presidente. Secretário Municipal de Cultura e Turismo. Fonte: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/yoliveira01.html>. Acesso em: 28 set. 2013.

²³ Simeão Ribeiro Pires nasceu em Coração de Jesus (MG) aos 24 de março de 1919. Fez o curso primário em Montes Claros, onde iniciou o secundário, continuando-o em Belo Horizonte e o terminou no GRAMBERY, de Juiz de Fora. Diplomou-se em Engenharia Civil pela Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual de Minas Gerais, em 1943. Ingressou na política e foi eleito Prefeito Municipal de Montes Claros, em outubro de 1958. Governou-a dos anos de 1959 a 1963. Também foi vereador da Câmara Municipal de Montes Claros de 1963 a 1972. Foi diretor do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais no ano de 1964. Atuou como professor da Escola Estadual Prof. Plínio Ribeiro de Montes Claros e como professor de Estudos de Problemas Brasileiros da Faculdade de Direito de Montes Claros. Fonte: http://www.ihgmc.art.br/revista_volume1.htm. Acesso em: 28 set. 2013.

No final de década de 1960, outros cursos foram implementados pela FAFIL, então já integrada à FUNM²⁴: Matemática, Ciências Sociais e Filosofia. O último resultou de uma demanda do Bispo de Montes Claros. O Seminário Diocesano, sem recursos financeiros suficientes, viu-se obrigado a encaminhar seus alunos para Pirapora, São Paulo ou Diamantina. O Bispo Diocesano procurou João Valle Maurício, Presidente da FUNM, à qual a FAFIL já estava agregada, para que criássemos o curso de Filosofia. Desta forma, os alunos, futuros padres, poderiam se beneficiar da graduação em Filosofia para complementar a formação do sacerdócio. Isto resolveria muitos dos problemas pelos quais o Seminário passava. O curso de Matemática, por sua vez, surgiu em razão de uma grande demanda dos professores que lecionavam a disciplina em colégios públicos e necessitavam de capacitação e do grau de licenciatura para efeito de promoção na carreira docente. Foi necessário contratar colegas de Belo Horizonte. Francisco Bastos Gil, matemático muito inteligente e capaz, dedicou-se integralmente ao curso, ministrando todas as disciplinas básicas: Física, Matemática, Geometria e outras; João Carlos Sobreira, arquiteto-urbanista, era responsável por Desenho Geométrico.

As disciplinas da licenciatura apresentavam menos problemas. Mesmo assim, no início, tínhamos que assumir disciplinas diferentes, o que tornava impossíveis a especialização, as atividades de pesquisa e publicação. Como outros colegas, tive que assumir as aulas de Sociologia e Didática, além da Psicologia. Felizmente, logo consegui levar, de Bocaiúva para Montes Claros, Maria de Lourdes Ribeiro, que ficou encarregada da Didática e das metodologias. Em analogia às atividades de garimpo em Minas no século XVIII, recorremos a um tipo de ‘extração’ de riquezas acadêmicas para que o nosso objetivo fosse alcançado ao longo dos anos.

Inicialmente, o Projeto Político Pedagógico dos nossos cursos era menos pedagógico e mais político, enquanto tinha como meta transformar a sociedade. As propostas político-pedagógicas receberam muitos *inputs* dos nossos ex-professores da UFMG com quem dialogávamos constantemente. Uma grande colaboradora, por exemplo, foi Maria Antonieta Bianchi²⁵, do Departamento de Administração Escolar, do

²⁴ Fundação Universidade Norte Mineira, criada pela Lei Estadual nº 2.615, de 24 de maio de 1962, de autoria do ex-deputado Cícero Dumont, tendo passado a chamar-se Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em virtude da Lei nº 6.361, de 03/07/1974.

²⁵ Maria Antonieta Bianchi nasceu em Itajubá/MG e faleceu em Belo Horizonte/MG no dia 14 de junho de 2012. Na UFMG, graduou-se em Pedagogia, turma de 1956, pela antiga Faculdade de Filosofia.

curso de Pedagogia. Outro exemplo foi a renomada professora Ângela Tonelli Vaz Leão, do curso de Letras²⁶. A Aliança Francesa de Belo Horizonte também deu-nos um apoio institucional e acadêmico inigualável. O governo francês subsidiava cursos de metodologia ministrados em Montes Claros, com professores do *Bureau Pédagogique*, de grande competência, e nos concedia uma cota anual de bolsas de estudos na França não só em linguística aplicada (ensino da língua e civilização francesa) mas em medicina, geografia e gestão. Mary e eu fizemos vários cursos de pós-graduação em Paris. Dentre outros bolsistas, tivemos Cláudio Pereira, Odílio Mendes, Heloísa Netto de Castro, Luiza Otany Barbosa, Neide Pimenta, Baltazar Pimenta, Nelly Raquel Velloso, Eunice Villaça, Eduardo Tupynambá, Márcia de Melo Franco. Na área de Geografia, tivemos apoio do Davi Márcio²⁷, uma presença muito constante nas atividades extracurriculares da FAFIL. Em História, recebemos o inestimável apoio do professor Amaro Xisto de Queiroz²⁸. Em Psicologia, tive o privilégio de receber o valiosíssimo apoio do professor Pedro Parafita de Bessa²⁹, professor titular de Psicologia da UFMG.

Promoveu a integração entre a Universidade e a Educação Básica, sobretudo na área pública. Na UFMG, ingressou como professora na Faculdade de Educação, através do Departamento de Administração Escolar, atuando de forma marcante no ensino e na administração, cabendo destacar o seu papel decisivo na elaboração do primeiro projeto da estrutura administrativa da Faculdade de Educação. Seu envolvimento com a educação ocorreu antes mesmo de ingressar como estudante na Universidade. Data de 1941, quando começou a exercer a função de professora primária em Conceição das Pedras, Minas Gerais. Exerceu também várias funções junto a Conselhos, Secretarias e instituições escolares. Ao longo de toda a sua trajetória, essa educadora por excelência comprometeu-se com o sistema público de ensino, em seus diferentes níveis. Fonte: <https://www.ufmg.br/copi/internas.php>. Acesso em: 28 set. de 2013.

²⁶ Ângela Tonelli Vaz Leão é mineira de Formiga. Professora Emérita da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuou como docente da UFMG e ocupou as cátedras de Língua Portuguesa e de Filologia Românica. Exerceu os cargos de Chefe do Departamento de Letras da antiga Faculdade de Filosofia, e, depois da reforma de 1968, o de primeira Diretora da Faculdade de Letras (FaLe), cuja implantação lhe coube. Toda a estruturação da FaLe é fruto de sua gestão, que envolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o início da Pós-Graduação. Na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), foi responsável pela elaboração dos projetos não só do Prepes — Programa de Pós-Graduação lato sensu —, concebido com a finalidade de capacitar professores de Escolas e Faculdades do interior do Brasil e da América Latina, mas também do Curso de Pós-Graduação em Letras, nos níveis de Mestrado e Doutorado. Fonte: <https://www.ufmg.br/copi/internas.php>. Acesso em: 28 jun. 2014.

²⁷ Davi Márcio Santos Rodrigues, graduado em História Natural pela FAFICH da UMG. Professor aposentado da UFMG, participou da estruturação do Instituto de Geociências e dos cursos de Geografia e Geologia, no Projeto RADAM, no Instituto de Geociências Aplicadas (IGA) – MG, implantação do monitoramento da cobertura vegetal do Instituto Estadual de Florestas (IEF) – MG, e outras instituições de educação como a AMAE. Autor de livros didáticos do ensino fundamental e médio. Faleceu em 11 de setembro de 2009. Fonte: <http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdf> Acesso em: 28 de jun. 2014.

²⁸ Professor de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFICH) da UFMG.

²⁹ Pedro Parafita de Bessa nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 06 de março de 1923. Na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, atual FAFICH - UFMG, cursou bacharelado de Ciências Sociais e licenciatura no mesmo curso. Terminado este, foi convidado a lecionar no mesmo. Aproximadamente um ano mais tarde, a cadeira de Psicologia Educacional (na época só lecionada no Curso de Didática) ficou

Percebe-se, portanto, quão destemido e corajoso era o nosso grupo. Tínhamos uma visão de desenvolvimento. Para alcançar nosso projeto, enfrentamos uma série de adversidades, movidas pelo desejo de proporcionar meios a colegas que lhes permitissem complementar os estudos em universidades internacionais de excelência. Muitos deles não tinham condição financeira ou emocional para se afastarem do trabalho e de suas famílias.

A nossa preocupação básica em nosso projeto político-pedagógico foi, sobretudo voltada para o desenvolvimento pleno do cidadão. E para alcançar isso tivemos o compromisso dos professores por meio da adoção de técnicas, de posturas éticas e de metodologias apropriadas para que o processo ensino-aprendizagem se tornasse desejável a ambos, professores e alunos.

A implantação do ensino superior na região foi básica para que se desenvolvesse a economia da região, que era agropastoril, uma atividade que beneficiava pouquíssimas pessoas. A estrutura da estratificação da sociedade em classes sociais era algo que nos inquietava. Se a grande maioria do povo não tinha acesso à educação, seria difícil reivindicar mudanças na sociedade. As esferas de poder, constituídas de uma elite privilegiada e conservadora, mantinham o *status quo*. Por meio do ensino superior, pensávamos poder criar condições para maior acesso da população à educação, à mobilidade social e econômica, e, de acordo com o ideal de Paulo Freire, à visão crítica da sociedade e à sua transformação.

A trajetória para chegarmos a esse patamar foi longa. Nos dez ou quinze primeiros anos, faltavam-nos recursos financeiros. Cerca de 90% da receita provinham das mensalidades pagas pelos alunos. A FELP era mantenedora de outras instituições de

vaga com a mudança da titular, a professora Helena Antipoff, para o Rio de Janeiro. Como se destacou entre seus alunos e porque na época realizava uma pesquisa sob a orientação da mesma, a direção da Faculdade pediu-lhe que assumisse a responsabilidade da cadeira de Psicologia Educacional. O trabalho que desenvolveu desde que assumiu a cadeira de Psicologia Educacional foi realizado com tal seriedade que o Curso de Pedagogia se tornou referência em Minas Gerais para quem pretendia especializar-se em Psicologia. Em 1951, com o surgimento da ideia de se fundar no Brasil o curso de formação de psicólogos, engajou-se com o grupo que tomou a frente dessa campanha, que durou até 1962. Em 1957, organizou e dirigiu, para a PUC de Minas Gerais, o Curso de Orientação Educacional. O curso foi tão bem sucedido que o Magnífico Reitor da Universidade o convidou para organizar e dirigir um curso de Psicologia, o que aconteceu em 1958. Apesar das inúmeras dificuldades, defendeu veementemente a continuidade do curso que viria a ser o pioneiro na formação de psicólogos em Minas Gerais. Sendo professor da FAFICH UFMG, começou a batalhar a criação do curso também nesta instituição, o que foi conseguido dentro de poucos meses após a promulgação da lei que reconhecia a profissão de Psicólogo. Faleceu em Belo Horizonte, em 17 de setembro de 2002. Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 28 jun. 2014.

ensino médio³⁰ com as quais tinha obrigações. Faltavam-lhe recursos suficientes para manter o ensino superior. Sempre fomos, e somos imensamente gratas à FELP por ter atuado como um instrumento legal que permitiu a aprovação da primeira escola de ensino superior da região – a FAFIL.

Em 1962, foi criada a FUNM, pela Lei Estadual 2.615, através do deputado Cícero Dumont. Pela lei, o Estado deveria subvencioná-la e todas as suas unidades, mas o compromisso financeiro do governo de Minas somente se efetivou muito mais tarde, quando a FUNM, em 1989, foi transformada em UNIMONTES. Como mencionei anteriormente, toda a receita da FAFIL era baseada nas mensalidades dos alunos, e essas eram razoavelmente baixas. O custo da hora-aula era irrisório, mas foi aceito pelos professores, quase em caráter filantrópico, como uma forma de contribuição com a instituição.

Jamais deixamos de lutar. Aos poucos, começamos a construir um patrimônio. Conseguimos a doação, pelo governo estadual, do imóvel à rua Cel. Celestino de Freitas, nº 75, onde funcionava a antiga Escola Normal, hoje Escola Estadual Plínio Ribeiro. Fundamental foi a incessante luta e o prestígio político do Dr. João Valle Maurício, nomeado primeiro Presidente e Reitor da FUNM. O interesse e desprendimento do Dr. Maurício eram incomensuráveis. Juntos, em uma missão de grande significado regional, conseguimos que a Mitra Diocesana se decidisse pela venda do vasto terreno onde era o Seminário Diocesano, hoje o campus da UNIMONTES. Por ser um terreno com uma vasta área, a FUNM não dispunha de recurso algum. Mary, à época, final da década de 1970, representando a FUNM e como coordenadora do setor acadêmico, iniciou uma série de negociações em Brasília, no Ministério de Educação, junto ao Prof. Edson Machado de Souza³¹, Diretor do Departamento de Assuntos Universitários (hoje SESU). Ela e eu sempre tivemos um excelente conhecimento profissional e pessoal. Dessa forma, logramos obter, após sólida argumentação, uma verba do DAU - na ocasião, foram 8 milhões de cruzeiros, uma fortuna! – e a FUNM adquiriu o prédio do Seminário e a grande área de terreno onde estava inserido. Foi memorável! O prédio do Seminário ainda lá está firme a nos

³⁰ A Fundação Luiz de Paula (FELP) mantinha educandários em Buenópolis, Burarama (atual cidade de Capitão Enéas) e Várzea da Palma.

³¹ Edson Machado de Souza, professor titular da Universidade Federal do Paraná, ocupou vários cargos de grande importância: Diretor do DAU/MEC, Presidente da CAPES, Membro do Conselho Federal de Educação, Membro do Conselho da Universidade das Nações Unidas em Tóquio, Secretário de Educação do Paraná. É autor de inúmeros artigos e livros. Ver www.edsonmachado.net

lembrar a desafiadora tarefa que enfrentamos e a nos fazer sentir enormemente gratificados.

A expansão dos vários cursos e o gradual aumento de patrimônio só foram possíveis com o apoio da comunidade educacional. O Colégio Imaculada Conceição³² é um exemplo. Nós começamos a funcionar ali, à noite, com cessão gratuita das suas dependências, com acesso à biblioteca. Em contrapartida, doávamos uma cota para que as freiras pudessem estudar sem ônus para a congregação. Não podemos deixar de mencionar o apoio do Colégio Marista³³. Os cursos de Medicina, Economia, Administração e Ciências Contábeis inicialmente ali funcionaram.

Há dois aspectos da transição da FUNM para a UNIMONTES que devem ser mencionados. Essa transição teria que ser feita, porque a FUNM não poderia mais ficar dependendo de anuidades escolares, o que onerava bastante os alunos. A Faculdade de Medicina, através da ideia brilhante de Mário Ribeiro, instituiu bolsas de estudo, em parceria com as prefeituras da região. Como todas as prefeituras precisavam de médicos, a ideia foi apoiada de imediato. A parceria implicava em retorno posterior para as prefeituras através de prestação de serviços dos recém-formados, durante dois anos. Essa parceria idealizada por Mário Ribeiro é o embrião do FIES³⁴. O FIES nasceu daí e isso é reconhecido nacionalmente.

Na década de 1980, o projeto de estadualização ou federalização da FUNM ganhou novo alento. O corpo docente, sobretudo na área médica, teve que ser ampliado,

³² O Colégio Berlaar Imaculada Conceição retomou suas atividades educativas (iniciadas em 1907 e interrompidas em 1918) em 07 de março de 1927, no mesmo local, onde ainda hoje (2013) se encontra, situado na Avenida Cel. Prates, 276 – Centro. O colégio funcionou na residência do Coronel Francisco Ribeiro que fora cedida graciosamente à Congregação pela viúva, Dona Maria Luiza de Magalhães Ribeiro, por dois anos. Depois com muita luta, sacrifícios e dificuldades financeiras conseguiram comprar o imóvel e foram realizando lentamente as adaptações necessárias. Fonte: <http://colegioberlaarimaculada.com.br/index.php>. Acesso em: 28 jun. 2014.

³³ Em 1947, Antônio Braga, sócio do Rotary Club, levantou a questão do ensino secundário na cidade de Montes Claros. Dom Aristófides Porto Araújo sugeriu então que fossem convidados os Irmãos Maristas a fim de que estabelecessem um de seus colégios na cidade. Em outubro de 1948, a sociedade Amigos do Progresso, tendo como presidente Monsenhor Oswaldo de Novais Lima, comprou do senhor Gregório Soares Caldeira um terreno de 3.200 metros quadrados, pago parceladamente pelos Irmãos Maristas no decorrer dos anos seguintes. O Colégio Marista São José de Montes Claros foi inaugurado em janeiro de 1957 e situa-se, até os dias de hoje, na rua São Marcelino Champagnat, no bairro Roxo Verde. Fonte: <http://marista.edu.br/saojosemc>. Acesso em: 28 jun. 2014.

³⁴ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Fonte: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 28 jun. 2014.

através de contratos de professores de outros centros, o que elevou o custo operacional. A título de ilustração, podemos citar vários médicos: Itagiba de Castro, João Batista Silvério, José Geraldo de Freitas Drummond. Esse último foi para Montes Claros para substituir uma equipe (a do Prof Luigi Bogliolo, da UFMG) que se deslocava semanalmente de Belo Horizonte, o que ficava muito caro: pagavam-se passagens de avião, e salários competitivos. José Geraldo foi para Montes Claros a convite de João Valle Maurício, com uma proposta de trabalho convincente, incluindo a docência das disciplinas de sua área, nos primeiros anos do curso de Medicina e a renda do primeiro laboratório de Patologia de Montes Claros, criado para esse fim.

E continuamos a buscar novos caminhos para o desenvolvimento da FUNM, de forma também a assegurar a gratuidade dos estudos. Mas isso foi um processo lento e gradativo até a transformação da FUNM em universidade pública, a UNIMONTES.

Tenho, entretanto, várias ressalvas a respeito desse período. Foi uma época de muita luta pelo poder dentro da instituição. Isso ninguém pode negar! Muitos dos colegas revelaram grande obsessão pelo poder. Isso foi lamentável e uma enorme decepção. Muitos de nós percebemos que os grandes ideais desaparecem quando os interesses pessoais falam mais alto. Em todo projeto educativo, devemos trabalhar pela construção de uma sociedade democrática e sadia, em que todos tenham igualdade de oportunidades. A consequência positiva foi que a UNIMONTES, por meio da estadualização, possibilitou que alunos de poucos recursos tivessem acesso à universidade. Possibilitou, ainda, que se desenvolvessem mais fluidamente as atividades embrionárias da FUNM em relação à pesquisa e pós-graduação. Deixo aqui o apelo de uma idealista e lutadora pela inclusão e justiça social: na universidade devem predominar os interesses da comunidade pela busca do saber e da transformação de um contexto visando o bem comum. Esses foram os ideais da universidade em todo o seu percurso, desde o período medieval (Oxford, Cambridge, Salamanca e Bolonha). Os interesses pessoais e a disputa pelo poder não devem jamais prevalecer.

A Matemática como uma escolha de vida – Francisco Bastos Gil

Comecei a ministrar o Curso de Matemática. Não tinha professor para nenhuma disciplina. Eu dava aula de Cálculo, Fundamentos, Geometria Analítica ... dava aula de tudo. No princípio eles ficaram assim... meio com um pé atrás... pensando: Esse menino não vai saber coisa nenhuma. Muitos começaram a me questionar, levavam problemas terríveis para eu resolver, para me testar. Então, quando eu começava minha aula, um chegava e falava: “Professor, será que o senhor poderia resolver esse problema aqui pra mim? É porque eu não dei conta”. Eu ia para o quadro, enchia-o duas, três vezes, até chegar à solução e provar para eles que eu dava conta.

(PROFESSOR FRANCISCO BASTOS GIL, Quarta-feira, 03 de julho de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Quando criaram o curso de Matemática em Montes Claros, não havia nenhum professor que pudesse assumir. Então, vieram a Belo Horizonte e foram à Faculdade de Filosofia, porque lá tinha o Curso de Matemática. Pediram que fosse indicado um professor que pudesse ir para Montes Claros. Chegando lá, meu nome foi

indicado porque eu já era professor há muitos anos. Comecei a lecionar com dezessete anos.

Wandaick Wanderley foi o encarregado de fazer esse contato. Chegando em minha casa, meus pais falaram com ele que eu estava em São João Del Rei fazendo um estágio no Exército. Ele não teve dúvida, foi para São Del Rei... Chegou ao quartel, localizou-me e fez o primeiro contato. Fiquei muito entusiasmado, embora eu já estivesse com tudo organizado, porque era princípio de ano e as minhas aulas já estavam todas preenchidas.

Pensei muito e decidi estudar a proposta deles... Então me puseram num avião com a minha mulher, porque não queriam que eu conhecesse a estrada, que era completamente de terra de Curvelo até Montes Claros.

Desci em Montes Claros... Fui muito bem recebido pelas professoras Baby, Mary, Sônia e pelo próprio Wandaick. Fizemos umas reuniões e eles me ofereceram... não me lembro mais qual era a moeda da época... mas me ofereceram mil e eu trabalhando em Belo Horizonte iria ganhar apenas trezentos e sessenta. Então, achei que era uma vantagem. Eu tinha 23 anos, recém-formado, casado e já com uma filha. Mudei-me para Montes Claros.

Quando cheguei lá, eles já tinham feito o vestibular e eram cinquenta e quatro alunos, quase todos professores... Não havia ninguém formado em Matemática em Montes Claros. Na hora em que eu fui apresentado à turma, fiquei meio assustado porque muitos eram mais velhos do que eu, professores com vasta experiência e eu novinho, no início de carreira...

Comecei a dar o curso... Não tinha professor para nenhuma disciplina, eu dava aula de Cálculo, Fundamentos, Geometria Analítica... Dava aula de tudo. No princípio eles ficaram assim... meio com um pé atrás... pensando: Esse menino não vai saber coisa nenhuma. Muitos começaram a me questionar, levando problemas terríveis para eu resolver, para me testar. Então, quando eu começava minha aula, um chegava e falava: “Professor, será que o senhor poderia resolver esse problema aqui pra mim? É porque eu não dei conta”. Eu ia para o quadro, enchia-o duas, três vezes, até chegar à solução e provar para eles que eu conseguia.

Como eles eram professores, eu comecei a dar as aulas num nível que eu achava que era bom... Quando começaram as provas, foi aquele arraso... Eles me questionaram: “O senhor está doido? O senhor está matando a gente!”. Aí eu falei: “É assim mesmo!”. E assim foi... Eles “caíram na real” e começaram a estudar mesmo. Faziam grupinhos e estudavam... E eu, descascava... porque eles eram professores, tinham que dar conta. “Mandei brasa; suguei o sangue deles até não poder mais”. Ao invés de eles ficarem morrendo de raiva de mim, pelo contrário, cada vez eles gostavam mais... Parecia masoquismo. Acontece que eles corresponderam e nós fomos levando o curso...

Ficamos tão amigos que, depois da aula, a gente ia para um boteco, que se chamava “Cantinho Acadêmico”, tomar cerveja, comer linguiça... Nós apelidamos o boteco de 2º ano. Quando a turma passou para o 2º ano, nós apelidamos o boteco de 3º ano, e assim foi... Quando eles estavam no 4º ano, o boteco passou a se chamar pós-graduação... Quase toda noite, a gente saía da aula e a turma ia para lá. Então nós fizemos muita amizade e eles ficaram muito amigos meus e eu deles. Da turma inicial, não me lembro mais quantos concluíram, mas parece que foram uns quinze ou dezesseis, mais ou menos, que conseguiram formar dos cinquenta e tantos...

Mas, em compensação, formaram dezesseis professores com P maiúsculo. “Eu botava a mão no fogo por eles”, porque para falar a verdade, as nossas provas eram muito mais difíceis do que as que eu fazia aqui em Belo Horizonte...

Eu exigi demais deles e eles corresponderam. Assim se formaram... Eu continuei lá por muitos anos... Fui para Montes Claros para ficar dois anos, o contrato era de dois anos. Quando terminaram os dois anos, falei: “Está na hora de eu ir embora”. Eles disseram: “De jeito nenhum! Mais dois anos para formar a turma”. Aí fiquei mais dois. Na verdade, fiquei quinze anos por lá. Depois o Curso de Matemática ficou meio esfacelado, porque eles criaram o Curso de Ciências e dividiram... Então caiu demais o nível, porque agora já não eram mais aquelas pessoas escolhidas... da Matemática.

Fiquei meio desgostoso, mas continuei...

Nesse ínterim, apareceu um concurso no Colégio Agrícola. Fiz o concurso, passei e fui ser professor de Matemática e Desenho. Com uns dois anos, mais ou menos,

que eu estava lá, fui nomeado diretor e fiquei diretor durante sete anos. Depois desses sete anos, resolvi voltar para Belo Horizonte porque eu havia me separado e não achei que deveria continuar na cidade...

Voltei para Belo Horizonte, casei-me novamente e estou aqui até hoje. Voltei direto para trabalhar na Reitoria da UFMG, depois fui para a Delegacia de Ensino ser Inspetor Federal de Faculdades... Viajei muito inspecionando escolas, faculdades... E no final da minha carreira, voltei para a Reitoria e me aposentei com quarenta e oito anos de idade. Naquela época podia... Eu tinha começado a lecionar com carteira assinada aos dezessete anos, então me aposentei cedo... Mas não deixei de trabalhar. Continuei dando aulas aqui em casa, fiz esse escritório aqui e dou aulas até hoje... Minhas aulas são para o pessoal que está fazendo pós-graduação, concurso... É muito difícil... você quase não acha professor para lecionar a Matemática mais avançada...

Eu sempre fui muito organizado, muito organizado mesmo... Passo isso para todos os que convivem comigo: mulher, filhos e netos. Todos ficam dessa maneira: pontuais, honestos, corretos, rigorosos... Eu trouxe isso de berço. Então cheguei em Montes Claros e transmiti essa postura para os meus alunos. Por eu ser muito organizado, o meu quadro negro era impecável. Quando saía da sala e entrava outro professor, ele comentava comigo: “eu fico com dó de desmanchar esse quadro tão organizado e tão bonito”. Aquela disposição eu passei para os meus alunos. Desde o modo de apagar o quadro, de usar o apagador... até a maneira de raciocinar...

Quando ia resolver um problema no quadro, eu falava o tempo inteiro mostrando como é que eu estava raciocinando, como é que deveria ser o raciocínio de uma pessoa diante de um problema. Tenho uns textos sobre isso. Vou disponibilizá-los para você. Então eles começaram a receber essas informações e meu comportamento, minha metodologia serviu de modelo. Eles começaram a mudar o jeito de ministrar as suas aulas.

Para falar a verdade, é porque eles nunca tinham sido formados. Eram simplesmente “experts” em Matemática. Não tinham uma didática, não tinham trato. Outra coisa: minhas aulas são dadas no nível do aluno. Então, você faz uma média da turma e vê como trabalhar. Se você for falar muito avançado, grande parte não entende. Se você falar muito lá embaixo, os que estão mais acima vão ficar entediados. Alguns

diziam: “Ah, mas que coisa! Explicando como é que se fatora?”. Isso aconteceu muitas vezes. Inclusive, não vou citar o nome, mas uma pessoa uma vez virou para mim, uma professora, e disse: “Ô professor como é que o senhor fez essa passagem dali para cá?”. Eu disse: “Uai! Relações trigonométricas”. Ela comentou: “Ah... é porque eu nunca estudei trigonometria; fiz o Curso Normal”. Eu questionei: “Sim! Mas para entrar aqui, a senhora deveria que ter o conhecimento do segundo grau. Então, a senhora deveria saber trigonometria. Eu vou ter que parar a aula para ensinar isso?”.

Então quando você vai dar aula, fica meio perdido... Não sabe em que nível vai falar. Tem que achar aquela média e procurar atingir o máximo de alunos possível.

Na minha opinião, para ser um bom professor de Matemática, é necessário ter dom. A pessoa tem que saber ensinar, saber transmitir. Eu tive um professor que era um espetáculo de matemático, mas uma porcaria de professor... Ele simplesmente não sabia transmitir. Era competentíssimo. Mas não sabia, nunca soube, nunca teve didática, nunca soube explicar uma coisa óbvia...

Nas minhas aulas particulares, muitas vezes meus alunos falam: “Uai, é isso? Meu professor já falou um monte de vezes e eu não entendi em nenhuma das vezes... E é só isso?”. A maneira de você falar, de explicar conta muito... Agora isso você não aprende. Isso é dom de convencer as pessoas, de detalhar as coisas até elas entenderem. Você nunca saberá operar uma máquina se você não souber como ela funciona. Você nunca será uma boa motorista se você não conhecer o mecanismo do carro. Você tem que saber porque pisa na embreagem, porque passa a marcha... tem que saber o que está acontecendo lá dentro para você dirigir direito, senão você será uma barbeira... e tem um monte por aí...

Assim você tem que conhecer o funcionamento da Matemática. É como se fosse uma escadaria. Você não consegue galgar o oitavo degrau sem passar pelo quinto. Você tem que saber tabuada, fatos fundamentais, senão na hora em que você estiver fazendo as contas, as operações, vai tentar raciocinar e se perde. Quanto é sete vezes nove? Você tem que saber de cor, uai!

Coloco meus alunos para decorar os fatos, as fórmulas... Dizem que é algo ultrapassado, mas na hora em que você precisa, até deduzir uma fórmula... Tem que saber mesmo! Sempre pensei dessa maneira e foi assim que funcionou.

Hoje as coisas estão muito diferentes. Eu acho que é por isso que os profissionais que estão se formando são de nível inferior... Para falar a verdade não é só matemático, não! Médico, engenheiro, advogado, administrador, dentista, todos eles... Hoje está muito fácil passar no vestibular, está muito fácil ser aprovado na faculdade. Você quase não vê mais reprovação. Entrou, passou, acabou, formou aquela porcaria... Nós estamos vendo que isso é uma verdade.

No Brasil um professor não vale mais do que um jogador de futebol, do que um cantor... O professor, no Brasil, não tem vez... Ele é desprestigiado, desmoralizado, desrespeitado pelos alunos, pelos pais dos alunos... O ordenado é uma porcaria. Então, as pessoas pensam: “para que vou ficar dando murro em ponta de faca? Vou arranjar outra coisa para fazer para ganhar dinheiro porque é ganhando dinheiro que se vive com conforto”. Ninguém vive iludido, só com sonhos, não! Tem que ter dinheiro sim, tem que ter os pés no chão... e se você não ganha... vai caçar outra coisa para fazer...

Sobre as obras que eu utilizava para preparar minhas aulas, posso afirmar que oitenta por cento delas eram de origem estrangeira. Aliás, eu as carreguei até hoje... São livros russos, franceses e americanos... Esses livros são muito mais profundos do que os que a gente tem aqui... E até hoje eu estudo neles, porque não parei de estudar ainda. Estudo até hoje...

No ano passado (2012) eu passei um mês na Europa. Minha mulher perguntou-me se eu estava com saudade de casa e eu respondi que estava com saudade dos meus livros. Adoro estudar.

Sobre a criação do curso de Matemática em Montes Claros, posso afirmar que os professores é que forçaram a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) a criar o curso porque viram a necessidade dele. Os alunos que já eram professores de Matemática é que exigiram que eles assim o fizessem... E eles fizeram.

Percebo a importância do curso para o desenvolvimento da região... Nossa! Uma barbaridade! Eu tinha aluno daquele norte inteiro. Muitos de Mirabela³⁵, Coração de Jesus³⁶, Bocaiúva³⁷, São Francisco³⁸, Várzea da Palma³⁹, Pirapora⁴⁰, ... Vinha gente de

³⁵ A cidade de Mirabela dista 69 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

³⁶ A cidade de Coração de Jesus dista 79 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

³⁷ A cidade de Bocaiúva dista 46 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

³⁸ A cidade de São Francisco dista 310 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

ônibus... Então não foi só em Montes Claros que melhorou o nível do ensino, não, melhorou na região toda, porque essas alunas e alunos que vieram dessas cidades voltavam... Eles formaram e levaram para as suas cidades os conhecimentos, a organização, a didática...

Tenho muita saudade dos alunos, das amizades... Ontem mesmo recebi um telefonema que me deixou muito alegre... Uma pessoa que há muitos anos não vejo. Foi da Baby Figueiredo. Ela ligou-me ontem e batemos um papo... Tem hora que eu fico pensando, lembrando aquelas coisas... Talvez, hoje, até fosse um pouco diferente do que eu era, do que eu fazia... Sacrificasse menos esses meus amigos porque eu quase os matei de tanto estudar... Mas eles agradecem até hoje.

³⁹ A cidade de Várzea da Palma dista 203 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁴⁰ A cidade de Pirapora dista 164 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

Compartilhando saberes – Maria de Lourdes Ribeiro Paixão

Na faculdade os professores eram designados para os cursos... Quando cheguei, em 1968, assumi a chefia do Departamento de Educação. Então os departamentos se reuniam para organizar os cursos, mesmo que não fossem estreitamente ligados àquele departamento. Aconteciam reuniões para discutir os assuntos e depois tudo ia para a Congregação, que era o conselho de todos os professores... Todos os departamentos participavam. Como eu já era chefe do Departamento de Educação, participei da organização do curso de Matemática.

(PROFESSORA MARIA DE LOURDES RIBEIRO PAIXÃO, Quinta-feira, 23 de maio de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Em 1950, iniciei o curso primário e terminei em 1955. Naquela época, era necessário passar por um curso de admissão para entrar no ginásio. Estudei no Colégio Imaculada Conceição. Depois do ginásio fiz o magistério e o curso técnico em contabilidade.

Minha formação universitária foi na UFMG⁴¹. Comecei o curso de Pedagogia em 1964 e terminei em 1967. Depois, fiz especialização em Educação Comparada pela PUC-Minas⁴². No ano passado (2012), fiz especialização em Educação a distância pelo Centro de Educação à Distância (CEAD) da UNIMONTES⁴³. Então, não fiz mestrado. Fiz cursos de capacitação ligados aos serviços que fazia...

⁴¹ Universidade Federal de Minas Gerais

⁴² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

⁴³ Universidade Estadual de Montes Claros

Ingressei, como docente, no ensino superior em 1968, na antiga Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), e logo assumi a chefia do Departamento de Educação. Fui diretora da antiga Faculdade de Ciências e Letras (FAFIL). Atuei como Pró-Reitora de Extensão de 1962 até 1966. Na Universidade, coordenei vários projetos e programas, o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) no norte de Minas Gerais, o curso Normal Superior e outros.

Vim pra Montes Claros, em 1968. O corpo docente da FUNM⁴⁴ era formado, em sua maioria, de professores recém-formados da UFMG. Comecei trabalhando com Didática Geral.

Trabalhei com Didática Geral, inicialmente, nos cursos que funcionavam na época. Depois, na medida em que outros cursos foram criados, continuei trabalhando com Didática Geral até 1988. Trabalhei com essa disciplina em todos os cursos. Trabalhei com Educação Comparada em Pedagogia, porque era uma disciplina de Pedagogia, e com Prática de Ensino... A cadeira de Estágio, naquela época, se chamava Prática de Ensino, teórica numa parte, e Prática de Estágio em outra. Paralelo a isso, trabalhei em escolas de 2º grau, também, com Metodologia e Didática.

Na faculdade, os professores eram designados para os cursos... Quando cheguei, em 1968, assumi a chefia do Departamento de Educação. Então os departamentos se reuniam para planejar os cursos, mesmo que não fossem estreitamente ligados àquele departamento. As reuniões tinham por objetivo discutir todos os assuntos ligados aos cursos e depois tudo ia para a Congregação, que era o Conselho de todos os professores... Todos os departamentos participavam. Como eu já era chefe do Departamento de Educação, participei da organização do curso de Matemática.

No curso de Matemática, trabalhei com as disciplinas Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau.

Os primeiros alunos do curso de Matemática... Inicialmente era Matemática, depois, passou a ser Ciências, então era Matemática e Ciências Naturais. Inicialmente era licenciatura plena e era só Matemática. Os alunos daquela época eram todos professores de Matemática. As turmas eram bem pequenas. Os alunos tinham feito

⁴⁴ Fundação Norte Mineira de Ensino Superior

vários cursos pelos órgãos de capacitação de professores na Escola Normal e eram credenciados como professores. Tinham o domínio do conteúdo específico e um orgulho muito grande de serem os professores de Matemática do município. Estudavam muito, estudavam em grupo nos finais de semana.

Eles vieram para a faculdade, primeiro, para buscar um diploma de curso superior, e também, sentiam carência da metodologia... Tinham um interesse enorme pela didática. Nós, inclusive, nos reuníamos nos domingo na casa de um deles ou mesmo no prédio da FAFIL⁴⁵ para apresentar trabalhos de didática. Era uma época da escola tecnicista, então, eles, os matemáticos daqui, gostavam do giz colorido, do quadro bem escrito, e não existiam as ferramentas de hoje. O compasso era feito de madeira, réguas grandes, esquadros... Então eles queriam muito aprender a utilizar tudo o que colaborasse para uma boa aula expositiva. Não com o mesmo interesse, mas eles queriam ter o conhecimento da legislação, porque aquilo tudo, as leis, era novo para eles. Achavam cansativo ficar estudando legislação, mas tinham interesse.

Aqueles alunos tinham a preocupação de entender melhor o processo de aprendizagem, tinham o objetivo de fazer com que os alunos deles gostassem da matemática.

Praticamente todos os primeiros alunos da FAFIL se tornaram professores da UNIMONTES, porque o grupo que veio de Belo Horizonte era muito pequeno... Então, para ampliar o número de turmas e de cursos, era preciso receber ex-alunos. Foi possível observar que esses alunos dos primeiros cursos foram destaque no quadro de professores da UNIMONTES. Vamos encontrar, em todos os cursos, os ex-alunos lecionando.

O vestibular era pouco concorrido e na época era eliminatório. Então, nesse caso, não importava o número de alunos, mas, eram poucos concorrendo... Eles tinham que ser aprovados no vestibular. Com isso as pessoas tinham que estudar muito para passar, tinham que estudar muito e obter a média para a aprovação. Depois que o vestibular passou a ser classificatório... Às vezes, você pegava o pessoal sem muita base dos conteúdos do 2º grau para fazer o curso de Matemática ou qualquer outro curso. Você tinha que fazer um trabalho muito maior em termos de conteúdo...

⁴⁵ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da antiga Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM).

O objetivo maior dos alunos das primeiras turmas era ter uma formação melhor para atuar na docência. Os primeiros alunos sabiam o conteúdo específico. Então, eles vinham pelo diploma, vinham pela metodologia, pela psicologia, pela didática. Tudo isso era importante para eles... A psicologia era novidade, era especial estudar psicologia... Então eles vinham com muito interesse pelas ideias e explicações pedagógicas.

Depois, quando o curso passou a receber alunos que saíam do 2º grau direto para a universidade, o conteúdo específico passou a ter mais importância para eles do que os conteúdos dos fundamentos metodológicos e pedagógicos, que ficaram em segundo plano. Deu para perceber isso claramente. Trabalhei nos cursos com a mesma disciplina. O interesse dos alunos pela didática, em uma época, era imenso e em outra já era secundário.

Eles tinham estágio, com o nome de Prática de Ensino, todos os cursos tinham a disciplina Prática de Ensino na formação de professores. Era uma faculdade isolada dos grandes centros e dos grandes eventos. Outras atividades de formação eram criadas a partir do interesse dos alunos... Eram formados grupos de estudo... Mas uma atividade obrigatória não existia.

Os cursos funcionavam normalmente à noite. Dependendo da matriz curricular eles funcionavam, também, no sábado à tarde. Sempre tínhamos aulas no sábado à tarde.

A biblioteca era simples, formada por livros que os primeiros professores trouxeram... Indicávamos os mesmos livros que tínhamos usado na Universidade. Mas, apesar disso, penso que a biblioteca tinha o básico. Ela era muito utilizada. O espaço físico era dividido com estantes de um lado e de outro havia um espaço grande para estudo. Me lembro bem que a biblioteca ficava, constantemente, lotada de alunos. O número total de alunos de cada curso era pequeno, então, o acervo que existia atendia, eram só os nossos livros e apostilas.

Quando o curso de Matemática foi criado, a faculdade convidou um professor de Belo Horizonte para morar e trabalhar aqui. Inicialmente, o curso de Matemática não era difícil, porque os alunos eram professores e tinham uma paixão pela matemática. Havia, também, um relacionamento muito próximo do professor com os

alunos. Quando surgia alguma dificuldade na aprendizagem, os alunos chamavam o professor num outro horário ou no final de semana. Eles estavam sempre juntos. Os demais professores sentavam com os alunos, conversavam, combinavam de ir à casa deles para discutir as dificuldades.

Mais tarde aprender matemática ficou muito difícil para os que chegavam... Penso que aquela ideia de que a matemática é difícil contribuía, um pouco, para a evasão. Na colação de grau tínhamos poucos formados. Os alunos já iniciavam o curso com o terror de que era difícil aprender matemática e muitos desistiam do curso. Alguns continuavam por causa da parte de ciências... O curso oferecia duas opções: Ciências do 1º grau ou Matemática. Eles entravam para fazer tudo e acabavam ficando com ciências porque não davam conta da matemática. Havia muita reprovação. Acho que ainda há.

Como pedagoga e professora de didática da primeira turma... Pensei... Quando a gente sai da faculdade, sai pensando que sabe tanto... Aí descobre que não sabe nada! Foi exatamente isso que eu senti... Não sei nada, nada! Como é que vou ensinar, fazer e acontecer, agora, tanto na turma de Matemática quanto nas outras turmas?

Na turma de Matemática, muitos alunos eram até mais velhos que eu... Era recém-formada... O clima de amizade e entrosamento entre alunos e professores facilitou muito as coisas. As dificuldades que os alunos tinham e nós não sabíamos como responder imediatamente, íamos estudar juntos. No caso específico de Didática, eu tinha uma segurança muito grande e como eu sempre fui apaixonada por matemática eu gostava de estudar com eles, de pesquisar e de descobrir novas formas para trabalhar o conteúdo. Essa segurança veio de um curso que fiz quando era aluna da Pedagogia na UFMG...

Não gostava muito do professor de Didática do curso de Pedagogia. Então a Profª Magda Soares dava aula de Didática no curso de Letras... Como todos os cursos funcionavam no mesmo prédio, conversei com ela para assistir as aulas, também. Então assisti todas as aulas da Magda e isso me deu uma certa segurança. A influência da época era a escola tecnicista e isso me encantou... Eu achava fantástico, e ainda acho, elaborar objetivos, fazer planejamento, a dinâmica da escola tecnicista é fundamental para a escola funcionar. Ensinei meus alunos a fazerem isso... Os alunos da Matemática

gostavam disso... Acho que era por causa da geometria... A geometria trabalha muito com essa organização, com regularidades...

A experiência deles era muito importante... Eles sabiam dar aula, eram professores, tinham muitas ideias interessantes.

Naquela época falava-se do Movimento da Matemática Moderna, da Teoria dos Conjuntos... Todo mundo queria ver como era... Como fazer... A questão de outras bases não decimais... Havia um interesse... Mas, em termos de metodologia... A Matemática Moderna demorou um pouco.

O professor Gil foi uma das pessoas de maior influência no curso de Matemática, praticamente a pessoa mais forte na criação do curso. Ele era considerado muito experiente e preparado para montar o curso. A UFMG dava muito suporte, inclusive, o secretário da UFMG deu suporte para a UNIMONTES porque era uma pessoa conhecida dos ex-alunos que estudaram lá e que eram de Montes Claros. Não estou lembrando o nome dele, mas sei que ele deu muito suporte, inclusive, de organização de programa de secretaria, porque Mary e Baby⁴⁶ tinham contatos muito bons.

A importância da instalação da instituição para o desenvolvimento local, bem... Não era somente uma questão de demanda, creio que foi resultado da vontade de um grupo que saiu, estudou, que queria voltar e que começou a pensar... Por que não criar uma faculdade em Montes Claros, norte de Minas? Aí eles começaram a pensar... Vamos fazer uma faculdade de História, Geografia, Pedagogia, Letras... Temos os professores... Pessoas acostumadas com cursos... Então, penso que foi muito mais uma questão de vontade daquele grupo de criar uma escola superior e que coincidiu com o auxílio de pessoas empreendedoras como o Luiz de Paula, que era uma pessoa avançada para o seu tempo, tinha excelentes ideias... Então, qualquer coisa que aparecesse assim em termos grandes, ele, que era empresário, abraçava. Houve essa sustentação do empresário para iniciar o curso.

A criação dessa faculdade foi muito importante para a região... Foi uma contribuição imensa... A cidade como um todo sabia o que era a FUNM, o que era

⁴⁶ A professora refere-se a Maria da Consolação de Magalhães Figueiredo (Mary) e Maria Isabel de Magalhães Figueiredo (Baby), que compunham o grupo de fundadoras da FAFIL.

FAFIL, o que era a faculdade. A cidade era pequena e foi um marco, um acontecimento especial... Em função, também, dos cursos superiores, a cidade cresceu e com ela, com certeza, toda a região... Em todos os sentidos... O pessoal que vem estudar é da região inteira... Hoje, as pessoas que estudaram aqui são secretárias de educação, são prefeitos... Em março, tivemos uma reunião aqui na UNIMONTES com o pessoal da UAB⁴⁷... Nós convidamos os prefeitos... Eram cento e cinco prefeitos e todos os secretários de educação dos municípios da região. Muitos desses que estiveram aqui são ex-alunos da UNIMONTES. Muitos prefeitos, muitos mesmo... Isso pensando só na área de educação...

Naquela época penso que a criação do curso foi muito importante porque deu, justamente, ao professor aquela condição de ser melhor ainda do que ele era, de fazer com que seus alunos fossem capazes de ingressar na universidade. Eles se tornaram professores de um curso superior... Eles foram fundamentais para o crescimento do curso... Por isso continuo vendo o curso de Matemática como muito importante.

Penso que muitos professores de Matemática precisam, ainda, entender a matemática, exatamente, pela importância que ela tem em nosso cotidiano... Entender que ela precisa ser trabalhada de uma forma bem interessante, mostrando todas as ideias para a resolução de problemas de matemática... Muita gente, ainda, não conseguiu entender isso. Tenho uma neta que faz 7º ano e ela falou comigo assim... Ela é muito boa em matemática, apesar não gostar... Ela me disse assim: “O que você me ensina, me explica... Tudo é tão simples, tão fácil... A minha professora dá aula e eu não entendo nada do que ela está falando. E quando eu chego aqui você me explica e eu entendo tudo”.

Fico pensando... Estudei no Colégio Imaculada... Lembro que tive uma “senhora professora” de Matemática, tanto no ginásio quanto no curso de magistério e no curso de técnico em contabilidade. Acho que meu gosto pela matemática veio dessa época... Era uma época que não tinha nada, nenhum recurso... Me lembro bem da irmã Conceição desenhando tudo no quadro, ela levava um esquadro grandão... Ela desenhava os teoremas todinhos no quadro e ia explicando sem recurso nenhum e nós entendíamos direitinho... Por que hoje os professores não podem fazer assim? Com toda

⁴⁷ Universidade Aberta do Brasil

a tecnologia, com os recursos da computação, tudo pode ser tão simples... Se eles quisessem, se os professores se importassem, colocariam tudo isso no telão e explicariam para os alunos... Ou mesmo os alunos produzindo, trabalhando... Mas acho que isso, ainda, não é claro para um número bem grande de professores.

O pessoal da matemática tem alguns trabalhos no departamento, bem interessantes, ligados à extensão... Acho que uma parte ligada ao desenvolvimento de material para o trabalho com a matemática, com recursos didáticos... Dá para fazer muita coisa interessante dentro da matemática... Tem, também, o pessoal no mestrado, doutorado, conseqüentemente, são cursos que envolvem muita pesquisa...

Fico feliz em falar sobre meu trabalho, adoro falar sobre isso... Acho que foram coisas tão boas que aconteceram... Tem uma afetividade muito grande ligada a esse trabalho... Acho que foi bom demais...

Sabores: Matemática e Docência – Wandaick Wanderley

Mudei de profissão. Mas o que eu gostava mesmo era de ser professor. Hoje, eu trabalho por obrigação na construção de estradas, antes eu trabalhava por prazer.

Nós solicitamos à direção da FAFIL que fizesse o curso de Matemática e trabalhamos para que isso fosse possível... Eu, Juvenal e os outros professores... Unimos forças e conseguimos que o curso fosse feito.

A Matemática ajuda a gente a raciocinar e nós criamos uma norma para termos professores com uma formação melhor, melhores professores. E com certeza o curso favoreceu isso. Eu já atuava como professor. Durante todo o curso eu já era professor. Já lecionava na Escola Normal.

(PROFESSOR WANDAICK WANDERLEY, Terça-feira, 25 de junho de 2013)

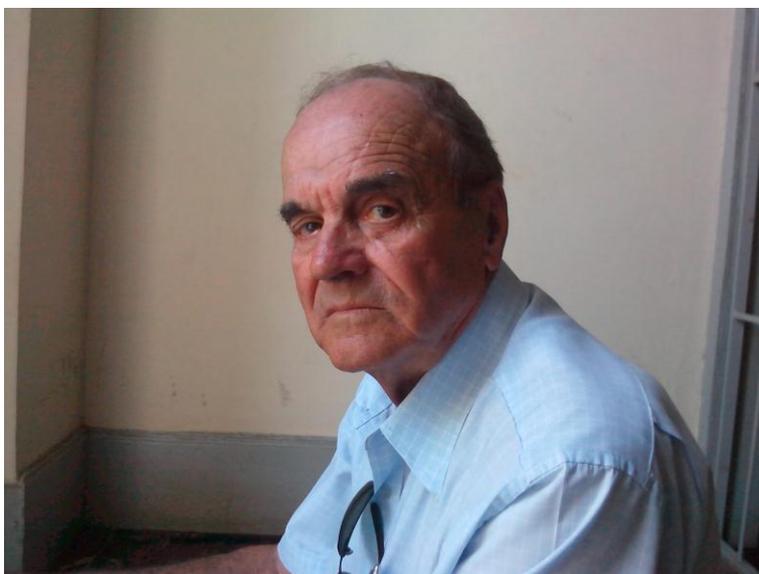


Imagem registrada durante a entrevista.

Fiz o primário aqui em Montes Claros, o curso ginásial no Colégio Batista, em Belo Horizonte, e terminei o curso científico em Diamantina. Fiz até o terceiro ano de Engenharia na PUC do Rio de Janeiro, depois vim para a FAFIL⁴⁸.

Não fiz outros cursos depois da graduação. Mudei de profissão. Deixei a docência e fui ser empreiteiro na construção de estradas. Eu tinha uma cerâmica, a Cowan⁴⁹. Vendi uma parte e comprei ações na Conserva⁵⁰. Mudei de profissão. Mas o

⁴⁸ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, patrocinada pela Fundação Educação Luiz de Paula (FELP).

⁴⁹ A Cerâmica Cowan Ltda é um comércio que oferece cerâmica, solos para viveiros e solos argilosos em MG.

⁵⁰ Conserva de Estradas Ltda, em Montes Claros/MG.

que eu gostava mesmo era de ser professor. Hoje, eu trabalho por obrigação na construção de estradas, antes eu trabalhava por prazer.

Nós solicitamos à direção da FAFIL que fizesse o curso de Matemática e trabalhamos para que isso fosse possível... Eu, Juvenal e os outros professores... Unimos forças e conseguimos que o curso fosse feito.

A Matemática ajuda a gente a raciocinar e nós criamos uma norma para termos professores com uma formação melhor, melhores professores. E com certeza o curso favoreceu isso. Eu já atuava como professor. Durante todo o curso, eu já era professor. Já lecionava na Escola Normal.

Foram aprovados sessenta e quatro alunos no vestibular, mas desistiram ao longo do curso... Da minha turma formaram dezesseis. O curso era muito pesado. O Gil⁵¹ pesava muito... Era um curso muito bom.

A busca pelo professor Gil foi... Informaram que o Gil estaria em condição de vir para cá. Fui atrás dele em Belo Horizonte. Ele estava em São João Del Rey. Ele fazia CPOR⁵² nessa época. Fui lá e conversei com ele... Ele já tinha uma outra promessa, de um outro emprego, mas nós fizemos uma proposta melhor... Ele veio para cá e não se arrependeu.

Ele ministrava quase todas as disciplinas. Havia mais uns três ou quatro professores. É isso.

Fui professor e aluno do curso. Eu era uma espécie de monitor de um professor que era engenheiro do Estado. Ele não tinha tempo para dar as aulas, então, eu dava aulas para os meus colegas, porque eu já tinha a matéria do curso de Engenharia que eu já tinha feito até o terceiro ano.

A maior parte de meus colegas era formada de professores, exceto dois que eram do Banco do Brasil, os outros eram professores em Montes Claros... Já lecionavam em escolas. Nossa turma era estudiosa... Completamente engajada... A gente saía da

⁵¹ O entrevistado refere-se ao professor Francisco Bastos Gil.

⁵² Centro de Preparação de Oficiais da Reserva.

Escola⁵³, geralmente, ia para a “Pós-graduação” que era um bar próximo dali...Éramos muito ligados um ao outro. Somos ligados até hoje.

As aulas aconteciam no noturno e no sábado havia umas aulas durante o dia. A gente fazia questão de ir assistir às aulas. O Gil era excelente professor... Um professor excepcional... A gente tinha prazer de estar junto.

O curso de Matemática era um curso pesado... Muito pesado... A gente estudava muito. O Gil exigia muito da gente.

Penso que a criação do Curso foi muito importante para Montes Claros e toda a região do norte de Minas porque formou melhor os professores. Com certeza era uma necessidade da época porque havia uma carência por toda a região de Montes Claros... Não havia nenhum professor de Matemática, com o curso, formado... Eram poucas pessoas que sabiam Matemática... Quem dirá com o curso de Matemática...

Não houve nenhuma interferência política para a criação do curso... Foi só nossa vontade de nos formar melhor... Interferência política absolutamente nenhuma. Nós fizemos um esforço muito grande para criar o curso, todo mundo queria... Só isso.

⁵³ Trata-se da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A Matemática como realização – Juvenal Caldeira Durães

Eu sempre procurei acompanhar os métodos dos mestres que melhor procuraram me direcionar no desempenho de minha carreira. O meu grande mestre de Didática Geral, Emídio Giuseppe – eminente Professor da USP – numa de suas animadas aulas, disse-nos que, o aluno só aprende depois de motivado. Sem motivação, não há aprendizagem satisfatória⁵⁴.

(PROFESSOR JUVENAL CALDEIRA DURÃES,
Segunda-feira, 29 de outubro de 2012)



Imagem do entrevistado e da entrevistadora registrada durante a entrevista.

Em 1964, através de um projeto do deputado Cícero Dumont (de Bocaiúva) e de lutas acirradas das recém-formadas nas faculdades de Belo Horizonte: Isabel Rabelo de Paula (História e 1ª diretora), Florinda Ramos e Dalva Dias (Geografia), Baby Figueiredo (Pedagogia) e sua irmã gêmea, Mary Figueiredo (Letras/Francês), hoje na Universidade em Londres (Letras), conseguiram trazer quatro cursos de ensino superior para Montes Claros: Pedagogia, História, Geografia e Letras, amparados pela Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP), que deu suporte ao seu funcionamento. Instaladas provisoriamente em salas cedidas pelo Colégio Imaculada Conceição, as

⁵⁴ O professor Juvenal, depois de examinar a textualização de sua entrevista, pediu que ela fosse substituída por outro texto, redigido pelo próprio colaborador. Considerando que o entrevistado autorizou somente o uso e a divulgação desse segundo texto, é ele o aqui apresentado.

turmas dos quatro cursos foram formadas por pessoas de grande experiência, que esperavam uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos.

Particpei da 1ª turma do Curso de Pedagogia como aluno, ao lado daqueles detentores do saber, como a escritora Maria Pires, a intelectual Elisa Pires, a diretora educacional América Eleutério e de outras de igual nível.

Posteriormente, esses cursos passaram a funcionar no Casarão da Rua Cel. Celestino, 75, ex-Escola Normal, com o nome de FAFIL (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras).

Em 1968, os professores de Matemática, sem habilitação, que já lecionavam na cidade tiveram a ideia de criar o curso de Matemática de nível superior para regularizar suas situações. Até então fazíamos os cursos da CADES⁵⁵ para obtermos autorização para lecionar. Procuraram a então diretora da FAFIL, Sônia Quadros, que prontamente apoiou o grupo desde que uma comissão fosse criada para ajudar na concretização do curso.

Eu, Wandaick, Rametta, Callado e outros entusiasmados com o empreendimento nos juntamos à diretora e começamos a nos movimentar. Passamos uma lista de adesão ao curso e fomos atrás de Francisco Bastos Gil – que era de Belo Horizonte, mas que à época estava em São João Del Rei, onde era aspirante do Exército – para dar início ao curso.

Ele aceitou o nosso convite e veio para Montes Claros, para nos atender, começar uma nova vida e uma nova profissão. Era recém-formado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte.

O curso foi instalado e formado o corpo docente, em sua maioria, por liberais de notório saber em áreas afins. Gil era a “mola mestra” que dava o suporte necessário garantindo a qualidade do ensino. Organizou o departamento de Matemática e assumiu as matérias mais pesadas. Tinha uma organização perfeita do quadro negro e

⁵⁵ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Fonte: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm>. Acesso em: 28 set. 2013.

do seu trabalho. Boa didática, bom manejo de classe e domínio nas matérias que lecionava, o que o tornou simpático e amigo de todos. Foi nosso verdadeiro líder, de quem ainda hoje nos lembramos com saudade.

A primeira turma e a primeira formatura do Curso de Matemática (1971), na FAFIL/FUNM, hoje CCH/UNIMONTES foi composta por Eu⁵⁶, Rosa⁵⁷, Edson⁵⁸, Mariza⁵⁹, Wandaick⁶⁰, Callado⁶¹, Geraldo⁶², Coracil⁶³, Zezinho⁶⁴ “da Física”, Gerson⁶⁵, Rametta⁶⁶ (que já morreu), Ivanete⁶⁷, Walkíria⁶⁸, Clarindo⁶⁹, Egídio⁷⁰ e Rivaldo⁷¹ ...

Esses foram os 16 (dezesesseis) que chegaram até o fim do curso. Começamos, em 1968, com 64 alunos distribuídos em duas turmas (uma à tarde e outra à noite) e terminamos com uma à noite, com apenas 16 formandos em 1971. Os outros se perderam no decorrer do curso.

Montes Claros, hoje, é uma cidade universitária e que atende toda a região norte mineira, pela eficiência de seus devotados funcionários e altruísta corpo docente, preparado com especialização, mestrado e doutorado, apesar de mal remunerado, desprestigiado e desrespeitado pelo poder público, que renega a Educação e a tem como despesa inútil ou um peso desnecessário para o governo que não reconhece a Educação como um dos principais pilares do desenvolvimento de um povo, como acontece no Japão, nos países escandinavos e em outros, que desenvolveram suas nações usando a Educação como ferramenta primordial.

Um trecho do hino da Finlândia diz: “... não temos terra, temos gente...”. De fato, seu território é pequeno e passa grande parte do ano coberto de neve. Também, o

⁵⁶ Juvenal Caldeira Durães

⁵⁷ Rosa Terezinha da Paixão Durães

⁵⁸ Edson Guimarães

⁵⁹ Mariza Pereira Monteiro, que, depois de casada, passou a assinar Mariza Monteiro Guimarães.

⁶⁰ Wandaick Wanderley

⁶¹ José Carlos Duarte Callado

⁶² Geraldo Oliveira Santos

⁶³ Coracil Freitas Gonçalves

⁶⁴ José Soares da Silva

⁶⁵ Gerson José Barbosa

⁶⁶ Waldir Rametta

⁶⁷ Maria Ivanete Lopes dos Santos

⁶⁸ Walkíria Gonçalves dos Santos

⁶⁹ Clarindo Anacleto de Pádua Neto

⁷⁰ Egídio Cordeiro Aquino

⁷¹ Rivaldo Alencar Bezerra

FONTES: Livros de Atas das Reuniões Solenes da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Universidade Norte Mineira para Colação de Grau (p. 15) e Livro de Atas de Conclusão de Série /1ª época – 2º semestre de 1971 (p. 07).

Japão é uma ilha problemática territorialmente e, no entanto, esses países estão entre as maiores potências do mundo. Por quê? Porque a educação é aplicada corretamente e considerada em primeiro plano. Apesar da imensa área coberta de riquezas naturais, nosso país vive capengando e o povo vivendo de bolsas e cotas diversas, na ignorância e na ociosidade, enganado com falsas promessas. Tudo isto por falta da Educação como formadora da consciência de seu povo.

A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) com suas unidades procura juntamente com outras instituições educacionais fazer a sua parte, desafiando e enfrentando as dificuldades e indiferenças governamentais. Montes Claros conta ainda com diversas faculdades particulares, escolas de ensino técnico, colégios de 1º e 2º graus, públicos e particulares.

A saudosa FAFIL virou Centro de Ciências Humanas/CCH-UNIMONTES e o curso de Matemática transformou-se em Unidade de Ensino do Centro de Ciências Exatas, instalado num prédio do Campus Universitário Darcy Ribeiro. Lá, há ainda, alguns marcos que lembram a minha saudosa passagem por ali: um laboratório com o meu nome; uma foto na galeria dos diretores, entronizada entre os demais colegas que por ali passaram, meus ex-alunos, hoje, professores titulares com mestrado e doutorado que me estimam, juntamente, com meus amigos que lá ainda permanecem. Muitos já faleceram, outros tomaram destinos desconhecidos.

Procurei participar das diversas áreas de atividade dos educandários por onde passei: regente de sala de aula, Chefia de Departamento, Comissão de Vestibular, vice-diretor por várias ocasiões, diretor do CCH, conselheiro dos Conselhos Universitário e de Ensino, Pesquisa e Extensão. Foi um passado de lutas atribuladas e penosas, todavia, compensatórias e saudosas. Minha esposa, Prof^a. Rosa Terezinha Paixão Durães, acompanhou-me nessa trajetória de lutas, de trabalho e de estudos, lecionando Matemática e Estatística na Escola Estadual Prof. Plínio Ribeiro, na FAFIL e na UNIMONTES.

Quanto aos professores do curso de Matemática: Gil, como já foi dito, foi nosso professor durante todo o curso e lecionou Cálculo Integral e Diferencial, Cálculo Numérico, Fundamentos Matemáticos. Os outros professores, de igual peso e de nossa alta estima, foram: Prof^a Ivone Silveira (Português); Prof^a Baby Figueiredo (Psicologia); Prof^a Maria de Lourdes Ribeiro (Didática); Dr. João Carlos Sobreira (Desenho

Geométrico e Estatística); Dr. Randolph, engenheiro do DER (Geometria Analítica); Dr. Carlos Alberto (Álgebra); Prof^a América Eleutério (Metodologia Científica); e outros, também importantes, que me fogem da memória.

Gil era muito exigente. Ele tinha um livro secreto que o batizamos de “o livro da capa preta” para formular as “intrincadas” questões da prova. Nós estudávamos extensivamente e fazíamos todos os exercícios dos livros adotados, porém, na hora da prova, apareciam questões inesperadas que nos traziam sérias dores de cabeça. Mas, aquela turma era formada de “tarimbados” em Matemática e se o mestre não se cuidasse, todos tiravam a nota máxima. Penso que foi a turma mais forte que passou por ali. Eram mais ou menos quatro horas para realizarmos a prova. Gil dizia que os problemas dos livros adotados nós já sabíamos, por isso, ele cobrava outros. Mas, quase todo mundo tirava dez. A turma era muito viva e demonstrava habilidade nas disciplinas ministradas pelo Prof. Gil.

Para completar nossa formação, eu, Rametta e Edson fizemos um curso de Matemática Moderna em Belo Horizonte, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG.

A Matemática tradicional é árida e desmotivadora. Então, veio a Matemática Moderna, que mudou a metodologia e tornou-a mais agradável e racional. A matemática é a mesma, porém, apresentada de maneira diferente e com uma filosofia e metodologia especiais. O método tradicional ensina a fazer mecanicamente, sem compreender realmente os fundamentos da matéria, o que não é correto. Para aprender um assunto tem que começar dos princípios fundamentais. A Matemática nasceu dos conjuntos, veio daquelas historinhas dos homens da caverna, dos pastores contando seus animais com pedrinhas. Seus estudos evoluíram com formações de conceitos, estabelecendo propriedades, pela humanidade. Nos nossos estudos aprendemos assuntos avançados e às vezes, não observamos as raízes com a devida atenção.

Passamos posteriormente por universidades dos grandes centros, como a PUC, UFMG e outras, chegamos à Geometria, às Estruturas Algébricas, ao Cálculo Integral e Diferencial, à Álgebra Vetorial e Linear e a outras partes mais avançadas da Matemática com mais profundidade, ocasiões em que pudemos observar a sua beleza e admirar o talento dos grandes mestres.

Eu sempre procurei acompanhar os métodos dos mestres que melhor procuraram me direcionar no desempenho de minha carreira. O meu grande mestre de Didática Geral, Emídio Giuseppe - eminente Professor da USP- numa de suas animadas aulas, disse-nos que, o aluno só aprende depois de motivado. Sem motivação, não há aprendizagem satisfatória.

Para dar continuidade ao curso, depois da etapa de formação inicial, foram aproveitados pela FAFIL, após a colação de grau, alguns alunos, como eu para lecionar Álgebra; Rosa, Estatística e José Soares, Física. Permanecemos lá até a nossa aposentadoria. Porém, Callado, Marisa e Rametta, que também começaram, logo depois desistiram.

Passamos a ser os professores das turmas que nos seguiram e, também, de alguns dos nossos ex-colegas que ficaram para trás. Os nossos melhores alunos foram sendo aos poucos aproveitados e nos sucedendo nas nossas aposentadorias: Ruth Tolentino, Rosina Nuzzi, Cleusa dos Santos, Chiquita Tolentino, Rosivaldo Gonçalves, Edson Crisóstomo, Rômulo Barbosa, Sebastião Alves, Dilma Mourão, João Barbosa e outros que se destacaram, aperfeiçoaram com especialização, mestrado e doutorado. Alguns já se aposentaram, outros continuam com eficiência, para a nossa satisfação, de termos contribuído com o ensino da Matemática deixando bons discípulos nos nossos lugares. A UNIMONTES cresceu e também os cursos, apesar dos pesares.

Acrescento ainda que o professor deve ser competente e carismático para alcançar bons resultados na consecução de suas tarefas. Agradeço por essa oportunidade de dar meu depoimento sobre a criação do curso de Matemática na UNIMONTES, curso que consideramos importante na nossa carreira de magistério, no crescimento do pensamento lógico no meio estudantil da região e que influenciou decisivamente na nossa vida profissional, afetiva e emocional, deixando saudades indeléveis de cada professor que nos conduziu com clareza nos momentos de dificuldades e a cada colega com seu companheirismo sadio e com suas brincadeiras alegres, tornando-nos cada vez mais próximos e amigos.

A Matemática como Inspiração – Rosa Terezinha Paixão Durães

O curso como um todo foi muito importante para mim, muito inspirativo para que eu continuasse exercendo a docência porque eu amo a Matemática, eu já entrei amando demais a Matemática. Acho que a qualidade do Curso continuou nas primeiras turmas. Os alunos que entraram depois de nós, segunda turma, terceira, quarta, também eram muito empenhados, pois, também, eram professores. A maioria, nem todos, mas a maioria e... Também foram excelentes alunos.

(PROFESSORA ROSA TEREZINHA PAIXÃO DURÃES, Quarta-feira, 28 de novembro de 2012)



Imagem registrada durante a entrevista.

Minha formação básica foi no Magistério. Estudei no Colégio Imaculada Conceição.

Decidi fazer o Curso de Matemática porque o professor João Luiz de Almeida Filho tinha sido meu professor no ginásio e foi ele que, além de Juvenal⁷² (que já era meu marido nessa época) me incentivou, me deu muita força para eu fazer o curso. Na verdade, minha professora de Português queria que eu fizesse Português. Insistiu comigo para eu fazer Português. A minha professora de Francês, Dona Terezinha, queria que eu fizesse Francês.

Mas, talvez pela influência de Juvenal e do professor João Luiz de Almeida Filho, que gostava muito de mim, me elogiava muito e falava, sempre, comigo: “Você

⁷² Professor Juvenal Caldeira Durães, também, aluno da 1ª turma do Curso de Matemática da FUNM.

vai fazer Matemática”. Inclusive, naquela época, tinha prova oral. Os alunos faziam prova oral e ele me colocava para ajudá-lo na arguição. Com isso eu passei a gostar mais de Matemática mesmo e fiquei com Matemática.

Eu participei da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁷³. Peguei a carteirinha da CADES. Obtive meu registro na primeira vez em que eu fiz a prova. Eu passei por uma banca da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graças a Deus eu tinha Juvenal, em casa, que me ajudava muito, a gente estudava muito, porque eu tinha feito magistério e o magistério não dava pra gente esse conhecimento de Matemática que era necessário para fazer a prova da CADES. Eu já atuava como professora do Curso Ginásial.

Sabe uma pessoa que estudou por amor ao estudo, fui eu. Talvez porque, veja bem, quando eu terminei o primário muito novinha, com dez anos de idade, minha mãe, coitada, naquela ignorância dela, dizia: “Ah... Mulher não precisa estudar não, pra que mulher vai estudar, mulher tem que casar, tomar conta de filho, aprender a bordar, costurar, lavar roupa, passar roupa, e realmente ela me pôs para aprender bordado... Em tudo, sabe, ela me punha: pra lavar roupa, cozinhar... E eu, sempre, naquela vontade de estudar, naquele desejo enorme de estudar.

Um dia, o Juvenal me perguntou: “Você não estuda não”? Eu falei assim: a minha mãe não deixa. Ela falou isso comigo. Mas eu não acredito que é só o homem que precisa estudar. Ele falou: “Não, não! Eu vou conversar com ela. Faça a prova de admissão na Escola Normal. Eu falei, não vou fazer não, eu não passo. É tanto que eu já contei isso... Contava pros meus alunos, os alunos falavam: “Que nada! Isso é papo de professor pra gente poder estudar”. Eu falei, não é não, não é papo de professor, não! Eu estou falando a verdade. Eu fiz a prova de admissão na Escola Normal, naquela época era pior do que passar no vestibular de Medicina.

Você tinha que fazer prova escrita e prova oral de todas as matérias: Português, Matemática... Português e Matemática eram eliminatórias. Do outro lado

⁷³ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Fonte: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm> Acesso em: 28 set. 2013.

Geografia, História e Ciências. A dificuldade era que pra você entrar na Escola Normal... Era a elite cultural da época. Aí eu fiz a prova sem estudar, sem nada... Ele falou comigo assim: “Vai fazer”! Eu falei, mas eu não passo... Já estou há quatro anos sem estudar. Eu fui ótima aluna no primário. Mas, quatro anos sem estudar... Eu tentei. Acredita que eu tomei bomba adivinha em quê? Matemática.

Tive nota ótima em Português, tive sete em Português. Tirei dois em Matemática e a prova era eliminatória. Tinha que tirar, pelo menos, cinco pra continuar... Pra poder fazer a prova oral. Chorei demais.

Depois disso, estudei um ano em casa com Juvenal. Prestei novamente os exames. Tirei dez em Matemática e me saí muito bem nas outras matérias, também. Por causa desse fato, constatei que a dificuldade dos alunos em Matemática é a falta de base.

Me lembro que o professor João Luiz de Almeida, apesar de não ser formado em Matemática, era muito competente e... Ele colocou para mim uma expressão com fração, porque eu tirei dez na prova escrita. Ele brincou: vamos ver se você sabe Matemática... Vou provar que você não sabe Matemática. E escreveu no quadro uma expressão com fração, daquelas que você coloca uma porção de frações em cima passa um traço de divisão e coloca uma porção de frações embaixo... Uma expressão que toma conta do quadro inteirinho... Pois eu resolvi a expressão e ele ficou encabulado. Depois ele escreveu um problema para eu resolver e disse que era para eu não ficar vaidosa (porque tinha acertado a expressão difícilíssima), porque ele ia me provar que ninguém sabe Matemática... Realmente, eu não fiz, quebrei a cabeça e não resolvi o problema.

A Matemática é, realmente, diferente das outras matérias. As outras, quando você começa a estudar consegue seguir o estudo, mas a Matemática, se você não tem base... Por exemplo, o aluno não sabe frações, você pode ensinar, ele pode aprender equações, saber o que é uma equação, saber eu tenho que fazer isso, fazer aquilo, fazer tudo para resolver uma equação, mas, se você coloca uma fração com coeficiente, ou melhor, uma equação com coeficiente fracionário, ele já não resolve. Aí ele fala que a Matemática é difícil, eu pensei que soubesse resolver equação. Bom, ele sabe resolver equação, o que ele não sabe é fração; faltou base, por causa disso ele não vai resolver as equações fracionárias. A falta de base não deixa o aluno ir para a frente na Matemática.

Sobre a instalação do Curso de Matemática aqui em Montes Claros eu me lembro muito bem. Um grupo de alunos batalhou para conseguir. Dentre eles, Juvenal, Wandaick Wanderley, José Carlos Duarte Calado, Valdir Rametta, eu também. Mas, quem foi mesmo conversar com a Sônia Quadros⁷⁴, foram o Juvenal e o Wandaick, salvo engano, o Rametta também foi esse dia.

Porém, Sônia disse a eles que a faculdade não tinha professor de Matemática, mas, se eles me arrandassem um professor formado, tudo bem, ela daria um jeito. Eles foram atrás de professor em Belo Horizonte. Quem viajou foi o Wandaick Wanderley e conseguiu o professor Francisco Bastos Gil, recém-formado, muito novinho, estava fazendo, parece que em Diamantina ou Ouro Preto, cursando um Curso de Formação de Oficiais (CFO), alguma coisa relacionada ao Exército.

Ele estava se preparando... E Wandaick foi até lá conversou com ele e ele topou, e veio para Montes Claros. Gil foi aquele professor é... Hoje ele confessa para nós que quando chegou em Montes Claros não sabia muita coisa, que teve que se preparar muito, estudar demais, porque viu que a turma era só de alunos que já estavam lecionando nos estabelecimentos. Mas, ele teve garra, muita vontade de estudar, e falou “eu vou dar conta”. Ele tinha sido bom aluno, só que nunca pensou que fosse dar aula de Matemática, e, principalmente, para os alunos que já eram professores de Matemática do segundo grau. Mas ele deu conta do recado e muito bem dado, foi um excelente professor. Excelente! Além de sabedor da matéria, tinha conhecimento...

Foi muito amigo, cooperava muito com a gente que trabalhava fora. Às vezes, a gente faltava e ele falava assim: “não tem problema, quero saber se você sabe a matéria, a presença aqui não é o mais importante. Se você souber a matéria que eu estou ensinando e demonstrar isso, tudo bem, a falta não tem problema”.

Ele cobrava demais e as provas eram difíceis. Talvez por isso, porque ele queria saber se realmente a gente sabia o conteúdo. Ele puxava bastante. A gente até brincava que o Gil tinha um livrão da capa preta que ele escondia para tirar os exercícios.

⁷⁴ Era a diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à época.

A gente estudava demais e pegava tudo quanto é livro que a gente podia encontrar... Naquela época, realmente, não era muito fácil estudar o Granville⁷⁵, a Coleção Schaum⁷⁶, Piskounov⁷⁷... A gente tinha que ir a Belo Horizonte comprar os livros, aqui não tinha, não existia internet, a dificuldade nesse ponto era muito grande.

A gente falava que ele tinha um livrão da capa preta... Nós não sabíamos que livro era esse, um livro misterioso que era só para tirar exercícios, e, realmente, depois ele confessou que tinha mesmo, ele falou: “Bobos, vocês acham que eu poderia deixar vocês resolverem exercícios fáceis e me passarem pra trás? Não, eu colocava exercícios difíceis mesmo, puxava mesmo!”. Depois, ele falou pra gente que passou um aperto nas primeiras aulas... Mas ele deu conta. Foi excelente.

Ele sabia organizar um quadro como ninguém jamais viu. O quadro em que ele escrevia podia filmar. A gente tinha pena de apagar o quadro de tão bonito que era, uma letra maravilhosa... Outra coisa, ele não usava régua, nem esquadro, nem compasso, nada! Ele fazia um ponto assim que era o centro da circunferência que ele queria, à mão livre, e depois fazia a circunferência... A aula dele era excelente. Aquele nasceu pra ser mestre. Nasceu pra ser professor de Matemática. Ele ministrou as disciplinas de Cálculo, Fundamentos, Geometria. Ele carregou o curso nas costas, vamos dizer assim...

Ele, também, era muito amigo. O mais engraçado, que eu o admiro, nesse sentido, é que ele não misturava as coisas, realmente... Principalmente com os rapazes, eles iam com ele para barzinho... Ele gostava muito de um barzinho chamado Cabana, em que eles iam sempre depois da aula de sábado... O restaurante do Clube Montes Claros, a gente ia muito lá... Fora da sala, ele era realmente um amigo, como se não fosse o professor, mas ele não misturava as coisas, dentro da sala de aula era postura de professor, de mestre.

As aulas aconteciam na Escola Normal (bairro São Luís) aos sábados à tarde, e no casarão da FAFIL (fundo da Matriz) durante a semana à noite. O Gil fez isso por causa dos alunos que moravam fora, havia alunos de Bocaiúva, Brasília de Minas...

⁷⁵ GRANVILLE, W. A. Elementos de Cálculo Diferencial e Integral. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1961.

⁷⁶ SPIEGEL, Murray R. Estatística. Coleção Schaum. Rio de Janeiro: Editora McGraw Hill do Brasil Ltda.

⁷⁷ PISKOUNOV, N Nikolai Semenovich. Cálculo Diferencial e Integral. Tomos I e II. Editorial Mir Moscou.

Que eram professores lá. Excelentes alunos. Mariza, de Bocaiúva, por exemplo. Depois, vieram alunos de Francisco Sá, São João da Ponte para a turma seguinte.

Nós tínhamos aulas dos conteúdos de Matemática, também, Didática, com De Lourdes; Psicologia, com Baby Figueiredo; Estrutura, com Dona América; Português, com Dona Yvonne Silveira... Tínhamos professores que eram engenheiros: de Desenho Geométrico, o João Carlos Sobreira, marido de Baby; de Estatística, o doutor Carlos Alberto Pimenta, o doutor Rodolfo do DER... Eram muitas matérias... O curso foi bem completo. Ótimo! Excelente!

Nós fizemos o vestibular sim. Foi uma redação. Por sinal, Wandaick, que era muito brincalhão, chegou aqui em casa... Nós estávamos estudando Matemática. Ele falou assim: “gente, eu consegui descobrir o tema da redação! Olha, vai ser... A influência da Cibernética na Tecnologia Moderna”. Aí nós: “meu Jesus! Vamos tomar bomba!”. Ficou todo mundo apavorado, todo mundo entristeceu. Falamos: “nós não vamos passar, não! Essa redação... Quem vai saber fazer essa redação? Wandaick, faz aí então a redação pra nós! Dá um jeito”. No fim era tudo mentira. O tema da redação foi o Amor. Também fizemos provas de Português e Matemática.

Nesse processo foram aprovados sessenta e quatro alunos. No final do curso, formaram dezesseis. Por aí você vê o quanto o curso foi apertado. Eu me lembro muito bem que a primeira prova foi num dia de sábado, numa sala da Escola Normal... Só vi gente levantar e entregar a prova para o Gil e sair. Muitos falaram “Tchau, professor! Talvez, até o ano que vem”. Isso na primeira prova. Eram duas turmas de Matemática. Somente dezesseis alunos conseguiram formar. O curso foi muito apertado.

Quanto à biblioteca, me lembro que o acervo era muito pobre, principalmente, na área da Matemática. Não havia nada, não! A gente ainda encontrava alguma coisa de Didática, Estrutura, Psicologia, mas Matemática... Nada! E era difícil até pra comprar. Tínhamos que ir a Belo Horizonte comprar.

O curso como um todo foi muito importante para mim, muito inspirativo para que eu continuasse exercendo a docência, porque eu amo a Matemática, eu já entrei amando demais a Matemática.

Acho que a qualidade do curso continuou nas primeiras turmas. Os alunos que entraram depois de nós, segunda turma, terceira, quarta, também eram muito

empenhados, pois também eram professores. A maioria, nem todos, mas a maioria e... Também foram excelentes alunos. É o caso, por exemplo, de Ruth Tolentino Barbosa, Aroldo, Francisca de Assis Miranda, Gualter, Rosina Nuzzi, Dilma Mourão, Expedito Edson, Cleusa... Ela morreu. Infelizmente. São tantos professores excelentes. Bons mesmo e vieram depois de nós, muito bons.

Depois do Curso fui lecionar Estatística. E eu tive que buscar autores novos, procurar... Pesquisar... Só aqueles autores que eu tive lá na faculdade não bastaram, não!.

Eu, realmente, queria... Eu gostava demais de Geometria, então eu queria ser professora de Fundamentos, porque eu gostava... Mas, na época, eu fui uma das melhores professoras de Estatística, porque fiz o curso de Magistério e aprendi a Estatística I, Estatística Descritiva com a professora Renaldi, irmã Renaldi, do Colégio, era uma professora muito cuidadosa, muito caprichosa... Também, fui a Nova Friburgo e fiz um Curso de Matemática Moderna...

Então, eu tinha uma base muito boa em Estatística Descritiva. Por causa disso, e, também, porque ninguém queria lecionar Estatística. Como não tinha ninguém para lecionar Estatística, eu fiquei lecionando. Eu falei: “Ah, me dá Estatística mesmo! Eu fico com Estatística”. Sabia que eu tinha que cooperar, pois ninguém queria Estatística. Aí eu fui me preparar mais em Estatística, aprofundar mais. Fiz a Pós-graduação em Estatística. Trabalhei com essa disciplina no curso de Matemática e nos outros cursos. Eu trabalhei no curso de Pedagogia, de Ciências Sociais...

Penso que, para aprender Matemática na Educação Superior, primeiro, você tem que gostar, depois tem que ter base, sem base você não vai a lugar nenhum... Mas o fator principal é você amar, gostar do que faz, porque você vai ter que estudar demais. A Matemática do Curso Superior você tem que estudar demais! O aluno que não gosta de estudar, que não tem disciplina para estudar, não vai fazer um bom curso de Matemática, não. No nosso caso, por exemplo, a gente dava graças a Deus quando era feriado... A gente ficava numa alegria, mas não é porque a gente ia descansar, não, é porque no feriado a gente só queria estudar... Quando nós estávamos estudando Matemática, não tínhamos sábado, domingo, feriado, nada! Todo o tempo disponível era para a Matemática.

Então... O curso de Matemática foi fundamental para a região de Montes... de Montes Claros, para o Norte de Minas. Eu fico imaginando Montes Claros sem o Curso de Matemática porque a gente lecionava, mas até o segundo grau... Já pensou se não tivesse um curso superior de Matemática, aqui? Para lecionar no segundo grau você precisa de um conhecimento que vai além, que transcenda os conceitos estudados, trabalhados no segundo grau. Você não pode ter só aquele conhecimento até ali, você tem que ir além. Para ser um bom professor você tem que ampliar seus conhecimentos.

Então, por isso, o curso foi muito importante. Os professores desses cursinhos de pré-vestibular, apertadíssimos, são os alunos que fizeram o curso de Matemática... Então você já pensou Montes Claros sem o curso de Matemática?

Eu agradeço a Deus por ter conseguido fazer esse curso, porque naquela época eu já era casada, já tinha meus filhos, já trabalhava... Não foi nada fácil! Então, tenho que agradecer muito a Deus... Agradecer a todos que passaram por minha vida naquela época, os professores. E agradeço demais ao Gil, ao Juvenal – meu marido – que me deu essa oportunidade... Ele me ajudou muito, primeiro, porque ele me deu a base que eu precisava, estudou comigo durante um ano para o Curso de Admissão... Por causa dessa base que eu tive, eu sabia resolver frações, problemas... Ia lá em casa para me namorar, mas, primeiro, ele me ensinava, cobrava de mim, ele também sabia separar as coisas. Se eu já gostava de estudar, se eu já gostava da Matemática, eu passei a gostar muito mais, porque a gente gosta muito daquilo que a gente começa a aprender...

E esse meu amor pela Matemática eu tentava passar para meus alunos. Quando eles falavam comigo: “Ah... Rosa, eu não aprendo Matemática, é difícil, Deus me livre de Matemática! Não adianta, eu não aprendo isso não, Rosa! Não aprendo... Ave Maria, Deus me livre!”. Eu contava a minha experiência com a Matemática... Eu não sabia, mas aprendi. Eu dizia: “gente, a Matemática é maravilhosa, não é difícil assim. A Matemática está aí para todos nós”. Eu tentava colocar esse amor na cabeça deles... E tentava mostrar para eles que a falta de base é que faz a gente não gostar, não saber...

A interpretação de problemas, também, é muito importante. Hoje, vejo que os professores dão muito valor ao Português, à interpretação de textos, isso ajuda demais a Matemática. Antigamente os alunos não interpretavam muito bem. Os

professores não se preocupavam muito com a interpretação... Hoje eles se preocupam e, realmente, isso ajudou muito a Matemática.

A Matemática na minha vida foi uma luz muito grande... Radiosa.

Agradeço, também, aos meus alunos, meus queridos alunos de quem não me esqueço. Quando me aposentei, o que mais me fez falta foi, justamente, a presença dos meus alunos, tenho saudade até hoje...

“Matemática, sensibilidade e sabedoria” – Mariza e Edson Guimarães

Percebi em mim mesma, na minha vontade de saber o porquê eu vou estudar isso. Era uma busca minha. Penso que o professor de Matemática não deve ser uma pessoa que sabe muito as coisas... É melhor que ele não saiba muito, porque aquela dificuldade dele vai fazer com que ele pesquise e transmita melhor o assunto. Quem sabe demais algum conceito... Aquilo é tão claro para ele, que ele passa por cima do aluno e fica pensando que não é possível o aluno não estar enxergando isso... É tão fácil para quem sabe, não é?

(PROFESSORA MARIZA GUIMARÃES, Terça-feira, 28 de maio de 2013)

E o mais interessante é que a gente aprendia muito, achando que estava resolvendo um problema, mas, o leque de possibilidades, estratégias, era muito grande, aprendíamos muitos outros conceitos. E a gente ia buscar esse conhecimento para resolver aquele problema, isso era o mais importante.

(PROFESSOR EDSON GUIMARÃES, Terça-feira, 28 de maio de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Mariza: Fiz o Ensino Médio em Belo Horizonte no Instituto de Educação de Minas Gerais. Naquela época, era um curso de formação de professores, voltado para dar aulas no primário. Foi um curso muito bom, porque o Instituto de Educação era muito concorrido. Era uma escola pública. Tirei bastante proveito do primeiro até o terceiro ano.

Antes do Ensino Médio, tinha um curso que se chamava ginásial que eu fiz, também, por dois anos em Bocaiúva⁷⁸, no Ginásio Senhor do Bonfim, e dois anos no Instituto, em Belo Horizonte. Depois disso, voltei para trabalhar em Bocaiúva até quando começou o curso de Matemática na antiga Fundação de Ensino Superior do Norte de Minas (FUNM). Eu entrei junto com a primeira turma em 1968.

Edson: Fiz as quatro primeiras séries em Porteirinha⁷⁹. Depois, vim para Montes Claros para a criação do Colégio São José. Sou um dos fundadores do Colégio São José, em 1957. Isso aconteceu na época do primeiro centenário de Montes Claros⁸⁰. Fiz um ano de admissão nessa época, que é o que nós chamamos hoje de 5ª série. Antigamente de 1ª a 4ª série era ginásial. Já o 2º grau, as três últimas séries do 2º grau fiz na Escola Normal, a antiga, próximo da Praça da Matriz.

Mariza: Você fez uma parte em Belo Horizonte, também.

Edson: É, eu fiz uma parte do 2º grau... Fiz o 1º ano em Belo Horizonte, no Colégio Estadual de Belo Horizonte⁸¹.

Mariza: A gente estava bem pertinho e não sabia, porque o Instituto de Educação e o Colégio Estadual são próximos.

⁷⁸ Mariza é natural de Esmeraldas/MG e se refere à cidade em que residia, Bocaiúva, que dista 46 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁷⁹ Edson fala de sua cidade natal, Porteirinha, que dista 172 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁸⁰ Em 1857, a Vila Montes Claros de Formigas teria pouco mais de 2.000 habitantes, mas os políticos já pleiteavam a elevação à cidade, pois os melhoramentos existentes eram os mesmos de quase todos os municípios da Província. Assim, pela Lei 802 de 03 julho de 1857, a Vila passou a cidade - Cidade de Montes Claros, sem [de] formigas, que desagradava a todos os formiguenses. A partir dali seriam "montesclarenses" [grifos nossos]. Fonte: PAULA, Hermes Augusto de. Montes Claros, sua história sua gente seus costumes. In: LEITE, Marta Verônica Vasconcelos. *Coleção Sesquicentenária*. Editora UNIMONTES, 2007.

⁸¹ A história do Colégio Estadual iniciou-se no dia 05 de fevereiro de 1854, com a instalação do Liceu Mineiro em Ouro Preto, na Rua do Rosário. Foi o primeiro estabelecimento de ensino público criado em Minas Gerais. Em 1º de dezembro de 1890, o então Governador do Estado de Minas Gerais, Dr. Crispim Jacques Bias Fortes, assinou um Decreto suprimindo o antigo Liceu e criando um estabelecimento de instrução secundária, dividido em internato e externato. Em 1898, foi o externato do Ginásio Mineiro transferido de Ouro Preto para Belo Horizonte e, em março de 1943, foi autorizado a funcionar como Colégio, com a denominação de Colégio Estadual de Minas Gerais. Em fevereiro de 1954, foi celebrado pelo estabelecimento o centenário de sua fundação. Mas, em março de 1956, passou a funcionar no atual local, com as obras projetadas pelo arquiteto Oscar Niemayer. A partir de 1963, fundaram-se os Ginásios anexos da Serra, Gameleira, Sagrada Família, Santo Antônio, Lagoinha e Coração de Jesus. E daí vem a denominação de Colégio Estadual Central. Em janeiro de 1972, passou a denominar-se Colégio Estadual Governador Milton Campos. FONTE: <http://www.colegioestadualcentral.com.br/> Acesso em 29 out. 2013.

Edson: Por coincidência a gente viajava no mesmo ônibus, porque ela morava no Prado e eu ia muito no Calafate, porque tinha uma tia lá... Duas coincidências: essa e o fato de termos estudado em Belo Horizonte na mesma época. Um ano depois, tive que retornar para Montes Claros por questões financeiras.

Mariza: Me formei em Belo Horizonte e fui para Bocaiúva. Havia grande falta de professores. Então fui convidada para lecionar e enfrentei o desafio. Os alunos eram quase todos adultos, mas mesmo assim eu fui... Dava aulas no colégio e, também, num grupo escolar que, agora, é uma escola estadual. Mas eu sempre tive muita vontade de fazer um curso superior e na época não tinha facilidade.

Edson: Esse era um grande problema... Nós tínhamos a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) com cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História. Mas não havia o curso de Matemática. Então, aqui em Montes Claros, nós fizemos uma reunião... Reunimos o Rametta, finado Rametta, saudoso Rametta... Grande professor, aqui em Montes Claros, de Matemática e de Física. Callado, Egídio, nós nos reunimos aqui e fomos até à Fundação... À época eu acho que Mary Figueiredo era a diretora...

Mariza: A gente não sabia da existência um do outro, depois que a gente se descobriu com o passar dos tempos...

Edson: Acabamos nos tornando marido e mulher...

Edson: Mariza morava em Bocaiúva e eu era professor aqui. Meu início como professor foi de uma forma muito interessante e até cômica. Quando eu estava fazendo o 2º ano, havia um professor que às vezes tinha que viajar... Ele viajava e os horários ficavam vagos. Então ele pediu que eu ensinasse os meninos a fazerem os deveres de casa e recapitulasse alguma matéria para o horário não ficar vago. Foi aí que comecei a lecionar. Isso me deu força e eu passei a ser um dos primeiros professores de Matemática e fundador do Colégio Agrícola, em 1964, criado na época do Presidente Castelo Branco. Foi ele quem inaugurou o Colégio Agrícola. Fui fundador, também, do Colégio Dulce Sarmiento, em 1965, que pertencia, nessa época, à Prefeitura de Montes Claros.

Edson: Acho que a diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) era a Mary mesmo... Nós fomos até à Fundação... Nós, professores de

Matemática leigos, tínhamos a autorização para lecionar. Nós organizamos um grupo e solicitamos que...

Mariza: O Ministério da Educação e Cultura (MEC) dava a licença para os leigos lecionarem...

Edson: É, o MEC dava licença para lecionar. Então nós fizemos a solicitação junto à FUNM para a criação do curso de Matemática. A resposta que obtivemos foi que era bem difícil a criação do curso, porque nós não tínhamos professores aqui para um curso superior de Matemática. Seria necessário procurar professores de fora... E foi o que aconteceu... Então, o professor Francisco Bastos Gil, de Belo Horizonte (BH), se tornou o pilar de nosso Curso.

Mariza: É... Ele foi o professor que, praticamente, sustentou o curso. Principalmente na fase inicial, porque aqui em Montes Claros não havia professor para dar aula de Cálculo Integral de uma forma mais elaborada. E ele já era professor em uma faculdade em BH... Acho que era até a Faculdade Belo Horizonte.

Mariza: Eu sempre tive muita vontade de fazer um curso superior, mas, não tinha oportunidade. O pessoal me deu notícias da criação do curso de Matemática. Nessa época nós éramos namorados. Aí fiz o vestibular, o Prof. Gil aplicou as provas para mim. Olha que oportunidade! A prova, no meu caso, não foi uma prova para eliminar, porque tinha a vaga.

Edson: E esse curso de Matemática foi criado aqui, basicamente, para suprir a deficiência das escolas no sentido da formação profissional superior dos professores. O curso de Matemática foi criado... A primeira turma foi criada, exclusivamente, para os professores que estavam lecionando na área.

Mariza: Começou uma turma enorme...

Edson: Enorme, enorme!

Mariza: Funcionava lá na Escola Normal. Precisava ver o tanto de alunos... Nas primeiras aulas a sala ficava lotada. Só que o pessoal foi desaparecendo...

Edson: Eram 64. O objetivo do curso era dar sustentação aos profissionais leigos que lecionavam nas escolas. Também tinha os Cursos da Campanha de

Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁸². Era uma formação que o Estado dava para os professores, um treinamento anual.

Mariza: Eu lembro da CADES. Eu mesma fiz o curso duas vezes. Eles vinham aqui ministrar o curso para nós.

Edson: Se deslocavam do Colégio Estadual. A Secretaria de Educação que coordenava.

Edson: Antigamente Montes Claros era muito deficiente nessa questão de professores formados. Aliás, não existia professor... Só existia uma professora que tinha doutorado em Montes Claros. Ela se chamava Assunção Quadros, tinha doutorado só que ninguém sabia em quê, pois ela não exercia a função. Era irmã de Sônia Quadros, era a única doutora que existia aqui em Montes Claros. Não havia professores de Matemática formados em curso superior, mas eram magníficos professores. Na época, lecionavam: o professor Rametta, Juvenal, Rosa, Expedito... Havia muitos... Então esses professores eram professores leigos e a Fundação tinha interesse em profissionalizar os professores, não só de Montes Claros como, também, da região. Aí Mariza veio de Bocaiúva para cá.

Mariza: Estudei com bastante dificuldade porque eu trabalhava lá em Bocaiúva e não havia estrada. Estava começando a melhorar a estrada. Então a gente passava por um desvio. Eu vinha mais no final de semana... Vinha na sexta e assistia às aulas na sexta e no sábado. Pegava a matéria dada e estudava sozinha.

Mariza: A gente tinha um livrão de Cálculo do Granville⁸³. Eu estudava no “trem de ferro”... Quantas vezes eu me preparei para as provas no trem... Porque a viagem de trem de Bocaiúva para cá era de duas horas e aí dava para estudar bastante até chegar aqui.

⁸² A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Fonte: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm> Acesso em: 28 set. 2013.

⁸³ GRANVILLE, W. A. Elementos de Cálculo Diferencial e Integral. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1961.

Mariza: Também utilizávamos os livros de Física de Dalton, o de Geometria de Mário de Oliveira.

Edson: Nós tínhamos essas regalias...

Mariza: Os professores consideravam muito as dificuldades que a gente tinha...

Edson: As outras turmas da graduação, Geografia, História, Português, se sentiam lesadas, porque só a turma de Matemática tinha esse privilégio de ir à aula no dia em que fosse possível. Nós éramos professores e isso foi muito considerado...

Mariza: O professor Gil apertava muito, ele cobrava muito da gente.

Edson: O professor Gil sabia muito bem, era um mestre...

Mariza: Nas aulas, nas provas...

Edson: As provas eram rigorosas. Ele cobrava mesmo! Com muita rigidez! Não só ele, mas, os outros também.

Mariza: Ele sempre foi muito didático, o quadro era impecável, as aulas muito boas!

Edson: Ele não se importava de dar zero. O aluno tinha que demonstrar conhecimento. Se não sabia era zero mesmo!

Edson: As aulas diurnas aconteciam no final de semana...

Mariza: Aconteciam no sábado à tarde...

Edson: Eram as únicas aulas em que Mariza ia, além da sexta à noite. Às vezes no domingo, também, tinha aula.

Mariza: É, se precisasse tinha aula...

Edson: Às vezes tinha aula porque as provas, normalmente, eram dadas no dia de domingo, justamente, porque havia pessoas que tinham que trabalhar durante a semana.

Mariza: A nossa turma era muito unida.

Edson: Mas só restaram dezessete ou dezesseis...

Mariza: Foram dezesseis os que se formaram. Éramos muito unidos, uma turma muito divertida, a gente tem a maior saudade daquela época porque era uma alegria total, sabe? Quando a gente ia para a faculdade, eu e minha turma, cada um com seu jeito de ser, suas características, suas graças... Então a gente tem muito o que contar desses nossos encontros ao longo do curso, até os apertos a gente não esquece. Era uma turma muito interessante e camarada.

Mariza: Sobre nossos professores, me lembro que o Gil era muito exigente. Ele se preparava muito para dar as aulas. A gente sentia que ele tinha segurança no conteúdo e, realmente, não enrolava. Ele marcava os assuntos para estudarmos e a gente tinha que dar conta. Ele dava aulas de Cálculo Integral e Geometria. Eram as duas disciplinas mais pesadas do curso... Do conteúdo de geometria ele exigia uma dissertação e, por exemplo, quando caía um ponto sobre triângulos, você tinha que falar tudo sobre triângulos...

Edson: Tudo, tudo... Era um capítulo. As citações dos teoremas, discorriamos sobre tudo, tudo.

Mariza: Havia, também, os exercícios inéditos que só na hora da aula eles eram apresentados para a gente. Dentro do conteúdo aprendido, você tinha que desenvolver aquele exercício até provar aquela verdade que foi proposta. Era um método muito interessante, fazia a gente pensar muito, tinha gente que chegava a suar.

Edson: Existia uma ligação muito forte entre os alunos. Todos éramos amigos e o Gil fazia parte do nosso ciclo de amizade. Havia uma separação interessante... Amizade é amizade, professor é professor! Nada a ver uma coisa com a outra.

Mariza: Lembrei que o João Carlos Sobreira foi nosso professor de Desenho Geométrico. Desde os primeiros anos a aula dele era muito livre... Assim a gente folgava bastante na aula dele, não tinha aquele rigor todo do professor Gil.

Edson: O Rametta era aluno da turma, mas não havia professor de Física para nós... O único professor de Física da cidade era o Rametta...

Mariza: Ele falava que era o melhor professor de Física de Montes Claros e deu aula para a turma inteira.

Edson: Ele deu aula para os colegas dele.

Mariza: Foi colega e professor.

Edson: Vivi uma experiência assim... Fui professor na Escola Normal na 8ª série. Eu era aluno da escola e fui convocado. Eu estudava à noite, fui convocado para dar aula de manhã, eu ganhava e assinava ponto. Dona Antônia era a inspetora e exigia que a gente assinasse. Então tem minha assinatura lá como professor e eu nem podia assinar.

Mariza: Nós não tivemos estágio porque já éramos professores. Então, eles não cobravam estágio, não.

Edson: E éramos professores credenciados pelo Estado, com cursos, nós íamos... Eu fui à Fundação Getúlio Vargas, Rosa, eu e...

Mariza: Mas aí não foi nada pela faculdade não, foi outra coisa.

Edson: Sim! Foi outra coisa, mas a gente era convidado para os cursos, justamente, porque estudava.

Mariza: Mas dentro da faculdade não existia isso, não. Não existia monitoria... A gente tinha outras aulas também: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) lá na Igreja Matriz... Olha que lugar ideal! Mas não era só para o nosso curso, não! Era para a Faculdade toda. Quem dava as aulas de OSPB era o padre Jorge Ponciano, que veio de Brasília. A Igreja ficava lotada.

Mariza: Outra professora excelente e de quem eu gostava muito era Baby Figueiredo, que trabalhava com Psicologia. Ela era muito competente. Mas o pessoal da minha turma, os mais velhos gostavam mais de prática, não aguentavam as aulas de Psicologia, achavam muito teóricas.

Edson: Eu achei o curso de Matemática muito apertado... Eu, por exemplo, no último ano, tomei uma dependência numa disciplina do Gil, acho que foi Cálculo... A gente não tinha muito tempo de estudar. Para você ter uma ideia... Sabe quantas aulas eu dava? Eu dava aulas cedo, à tarde e à noite.

Mariza: E no curso de Matemática tinha que estudar mesmo!

Edson: Tinha que estudar!

Mariza: A questão era que os exercícios... Para aprender, mesmo, você tem que saber resolver os exercícios. No livro de Granville tinha cada exercício, que ficávamos dois, três dias para achar a solução... E isso demanda tempo e dedicação...

Edson: Nós nos reuníamos à noite e ficávamos até mais tarde tentando resolver um problema.

Mariza: E tínhamos que resolver os exercícios considerando a teoria dada pelo professor. Havia os livros, também... A gente tinha que estudar o Granville e outros livros para criar elementos suficientes para conseguir resolver os exercícios que eram propostos. E nas provas poderiam cair exercícios inéditos desse tipo... Se você não treinasse antes, não conseguiria fazer a prova. Aí havia muitas notas baixas...

Edson: O curso, sem dúvida, foi muito útil para nossa vida profissional, bom demais, foi uma outra visão, outra perspectiva para nós que já éramos profissionais da área da Matemática.

Mariza: Sobre as desistências do curso... Eu acho que as pessoas não davam conta mesmo, começavam a fracassar nas provas, não estavam aprendendo, ficavam desestimuladas até abandonar o curso.

Edson: Havia um problema sério... Os novos alunos que saíram do segundo grau e ingressaram na Faculdade não tinham base nenhuma da Matemática. Tinha uns que não sabiam nem a tabuada.

Edson: Era um curso muito difícil, eram poucos que conseguiam prosseguir e concluir. Na turma havia três funcionários do Banco do Brasil que davam aulas de Matemática para o concurso do Banco do Brasil: o Coracil, a Valquíria e o Clarindo... Os outros todos eram professores de Matemática.

Mariza: Nessa época estava surgindo o Movimento da Matemática Moderna. A gente fez uns cursos, antes de fazer a faculdade, só de Matemática Moderna, o professor foi Juvenal Caldeira. Fizemos antes da faculdade porque aqui

existia uma prova que se chamava “Exame de Suficiência”⁸⁴. A gente fazia esse Exame de Suficiência para ter uma autorização do MEC para dar aulas nas escolas. Antes era desenvolvido algum curso e dentro daquele curso você fazia o exame de suficiência. Aí Juvenal Caldeira deu um curso sobre Matemática Moderna e logo depois teve um exame de suficiência, mas, na verdade para ele dar essa prova de suficiência havia uma banca da UFMG que aplicava a prova. Agora, por incrível que pareça, nesse exame de suficiência que foi feito aqui não caiu nada da Matemática Moderna.

Edson: Na verdade, a Matemática Moderna surgiu com Osvaldo Sangiorgi. Ele foi o primeiro autor a abordar a Matemática Moderna.

Mariza: Aqui foi Juvenal quem escreveu uma apostila. Ele estudou, pesquisou a teoria em alguns livros e elaborou uma apostila. Dessa apostila ele desenvolveu um curso de um mês, que nós fizemos para a prova de suficiência, mas que, na verdade, não caiu nada. Caiu mais foi geometria.

Edson: Não tinha ninguém que entendia essa Matemática Moderna. Nós não entendíamos... Penso que foi uma criação... Nós até discutimos, naquela época, que era uma criação para ganhar dinheiro. O autor (Sangiorgi) não fez a proposta de forma didática, houve uma mudança radical sem preparar os professores tradicionais. Então a teoria foi jogada no mercado, e, muitos professores despreparados estavam dando aulas de Matemática Moderna sem saber o que era a Matemática Moderna. E nós continuamos... Eu, por exemplo, até quando me aposentei, continuei com a minha matemática tradicional, formal, teórica e exigente.

Mariza: Mas depois, os livros didáticos foram surgindo com uma maneira bem mais prática da gente desenvolver aquela Teoria dos Conjuntos, sem problema. Mas, no início foi meio difícil...

Edson: Acho que a Matemática Moderna foi aparecendo aos professores... Os autores foram estudando, entendendo que “moderna” não era a Matemática, mas

⁸⁴ Os exames de suficiência eram realizados pela Faculdade de Filosofia das instituições. Tinham por objetivo conceder licenças especiais para estudantes universitários exercerem o magistério enquanto faziam seus cursos, e licenças para portadores de diploma de nível superior ministrarem aulas de matérias cujos conteúdos fossem constatados em seus cursos específicos, de modo a atender a carência de professores. (TAVARES, 2006, p.55). TAVARES, Danielle Aparecida de Lima. Trajetórias da formação docente: o caso da licenciatura curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

sim, a maneira de transmitir que deveria ser “moderna”, porque a matemática era a mesma.

Mariza: É... Mas tinha a Teoria dos Conjuntos que não era utilizada...

Edson: Mas, no final das contas, a Matemática Moderna... Quero dizer, hoje, depois de aposentado, muitos anos e tudo, eu atribuo à Matemática Moderna a modernização do método de ensino da matemática, essa sim, é que é a Matemática Moderna.

Mariza: Comecei a lecionar em Bocaiúva, mas, depois que me casei, vim para Montes Claros e fui lecionar na Escola Estadual Dulce Sarmiento. Fiquei lá por um tempo e depois surgiu uma oportunidade de trabalhar no Colégio Agrícola⁸⁵. Naquela época, ele não era da UFMG; era do Ministério da Agricultura. Depois, saí por seis meses e surgiu uma outra vaga. Eu voltei e fiz um concurso. Fui lá na UFMG (em Belo Horizonte) fazer um concurso para trabalhar no Colégio Agrícola. Passei e no Colégio eu fiquei. Pedi um afastamento do Estado, num sistema que a gente chamava de “Adjunção”, para ficar adjunta na UFMG e fiquei lá até me aposentar. Nesse período em que eu trabalhei lá foi criado um curso superior de Tecnólogo, de curta duração, que envolvia agricultura e administração rural. Cheguei a trabalhar nele até com a disciplina Estatística.

Mariza: E também, logo que me formei, eu dei aulas, por um bom tempo, de Geometria Analítica, na Fundação (FUNM), para os alunos do 1º e 2º períodos do curso de Matemática. Há alguns professores de hoje (UNIMONTES) que foram meus alunos na faculdade. Depois disso, continuei no Colégio até me aposentar. Voltei para o Estado e me aposentei também. Quando surgiu um concurso na Unimontes (2004), eu tentei. Comecei a dar aulas lá, mas não estava muito bom, não estava valendo a pena. Aí eu desisti e agora estamos curtindo nossa aposentadoria.

Edson: Eu trabalhava com Matemática e Desenho Geométrico. Comecei na Escola Estadual Dulce Sarmiento desde a sua fundação. Trabalhei no antigo Colégio Agrícola desde 1964. Era professor, também, na Escola Normal. Então eu ficava doidão: era um e outro. Era 1º e 2º grau (Ensino Médio).

⁸⁵ Criado pelo Ministério da Agricultura, pela Lei nº 4.323, de 11 abril de 1964, o Colégio Agrícola "Antônio Versiani Athayde" foi incorporado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Decreto nº 63.416, de 11 de outubro de 1968. Fonte: <http://www.ica.ufmg.br> Acesso em: 15 dez. 2013.

Edson: A criação do Curso de Matemática foi muito importante para o desenvolvimento da região do Norte de Minas, porque proporcionou o fortalecimento e um crescimento no nível dos professores que lecionavam nas escolas. Assim, as escolas ficaram fortalecidas. Os diretores das escolas eram exigentes e eles tinham os professores de Matemática como os mais exigentes da época. Nós éramos acreditados, respeitados, não só pela classe de docentes como também de discentes. Penso que toda a região ganhou muito, pois os professores formados na educação superior eram muito respeitados.

Mariza: Foi um enriquecimento para o ensino no Norte de Minas. Professores melhor qualificados e com habilitação para lecionar a Matemática.

Mariza: Meus colegas me definiram como a melhor aluna do curso, daquela turma de 1968, porque eu sempre gostei muito de Matemática. Desde cedo, eu percebi que tinha essa facilidade, me sentia bem em estudar determinado assunto, depois resolver os problemas relacionados com aquele assunto... Eu sentia assim um prazer em resolver problemas... Então quando tive oportunidade de assistir às aulas, aprendi a estudar pelos livros. Quando a gente pega essa prática, a gente aprende bem mais, com todos os detalhes... E se você vai fazer um exercício que depende de uma parte de teoria, você vai ali no próprio livro, lê de novo aquilo, raciocina, então essa era a minha maneira de estudar...

Mariza: Em virtude da minha situação de morar fora, eu era muito disciplinada. Quando eu tinha uma prova marcada, enquanto eu não estudasse todos os itens possíveis de cair naquela prova eu não ficava satisfeita. Na minha casa, em Bocaiúva, eu ia estudando também... Toda vaguinha, todo horariozinho de folga, eu pegava os livros e ia estudando... Chegando aqui, em Montes Claros, a gente reunia um grupinho pra estudar no sábado de manhã, na Faculdade de Filosofia. A gente ia pra lá fazer exercícios, reuníamos na casa de Wandaick para estudar. Depois que me casei, a turma ia para a nossa casa estudar. Então, meu desempenho destacado foi fruto de estudo mesmo.

Edson: Mas ela, sempre, foi “Caxias”...

Mariza: Mas era por prazer de estudar... Aí acontecia de eu conseguir resultados bons nas provas, mas não era nada de mais... Qualquer um que estudasse bastante ia conseguir também...

Edson: Mariza era a referência do curso. Todo mundo ia consultar e estudar com a Mariza.

Edson: Todo mundo na turma era muito unido. Tinha uns fatos cômicos dessa nossa amizade... A dedicação que os professores tinham... Quando a gente se encontrava, “varava a noite” discutindo um problema, falando sobre o gargalo daquilo... A gente se empolgava e, às vezes, ficava uma, duas semanas com um problema sem resolver...

Mariza: Tinha vez que a discussão encalhava...

Edson: E tínhamos que resolver aquilo... A gente reunia o grupo todo.

Mariza: Era uma festa, era interessante, o pessoal vibrava mesmo!

Edson: E o mais interessante é que a gente aprendia muito, achando que estava resolvendo um problema, mas o leque de possibilidades, estratégias, era muito grande, aprendíamos muitos outros conceitos. E a gente ia buscar esse conhecimento para resolver aquele problema, isso era o mais importante.

Edson: O mais importante do curso, como já falei, era, justamente, essa liberdade e a responsabilidade que cada um tinha pelo curso. A desistência, quer dizer, começamos com quarenta e terminamos com dezesseis... Não podia nunca ter misturado a gente, que já era professor, com os novatos, a garotada... Todos eram alunos nossos... Tinha aluno que não sabia a tabuada quando começou... Mas o curso foi bom e a Fundação (FUNM) aprendeu muito com o próprio curso e com a responsabilidade dos professores.

Mariza: Me lembro que, quando entrei, a diretora da Fundação era uma professora de nome Isabel...

Edson: Isabel, irmã de Toninho Rebello e Sérgio Rebello.

Edson: Acabei de lembrar de Mary Figueiredo... Ela deu muita força na criação do curso... Ela foi uma das que esteve conosco...

Edson: Mas houve a participação também dos diretores das escolas na criação do curso de Matemática... Me lembro que o Dr. Mourão fez o pedido, veemente, porque, lá na Escola Dulce Sarmiento, éramos eu, Egídio Cordeiro, Tião, Ruth Tolentino... Éramos nove professores... Só da Dulce Sarmiento eram quatro professores e havia os professores da Escola Normal... Juvenal, finado Rametta, Callado, Zé Soares “Zé da Física”, Geraldo Oliveira “Bigorna”...

Mariza: Todos formaram junto com a gente.

Edson: Então teve a participação, o pedido de reforço dos diretores das escolas porque queriam que criassem o curso de Matemática para formar seus professores. Esse foi o objetivo da criação do curso de Matemática, o empenho foi este.

Edson: A evasão e as reprovações aconteciam porque os estudantes não tinham preparo... O curso era difícil... Poucas pessoas procuravam, somente os mais afoitos... Eles diziam “Ah, eu vou fazer Matemática! Eu gosto de Matemática!”. Mas o gosto era assim entre aspas, gostava mas não sabia, não tinha base. O curso era muito teórico. O problema era esse... Muito teórico.

Mariza: Pode se dizer que era um curso seco. A pessoa pegava o livro do Mário de Oliveira... Olhava aquelas páginas em preto e branco, nada de desenhos, quase nada para te ajudar a pensar... A pessoa olhava aquilo e desistia. Era difícil mesmo aprender... Os teoremas, as demonstrações...

Mariza: Nas minhas aulas, como professora... Eu sempre gostei muito de dar aula... Uma coisa com que eu, sempre, me preocupei... Quando eu planejava as aulas era assim, aula de início de um novo capítulo, eu preocupava em mostrar para os alunos o porquê disso, daquilo, para eles sentirem o valor do conhecimento, onde aquilo seria aplicado na vida prática, no dia a dia. Então eu sempre tive preocupação com isso... Eu nunca gostei de chegar com uma fórmula pronta, colocar no quadro e já ir aplicando. Eu mostrava como é que a gente chegou naquela conta, naquela fórmula, naquele resultado... Mostrava que tinha alguém, como o Pitágoras, que colaborou muito para o desenvolvimento da Matemática. Eu demonstrava como é que os matemáticos pensavam para chegar naquelas fórmulas. Aí os alunos iam entendendo o porquê dos conteúdos...

Mariza: Percebi que ficava melhor para eles aprenderem o conteúdo e depois aplicarem na prática, através dos exercícios. Eu sempre tive isso, de me preocupar em mostrar ao aluno a aplicação prática dos conteúdos. Primeiro eu mesma pensava... Como é que eu vou usar isso? Onde é que tem isso que a gente utiliza? Porque, realmente, tem gente que não gosta da Matemática por isso... Fala assim: “Pra que estudar isso? Eu nunca vou precisar disso, eu não vou entender!”. Então eu sempre pensei em falar sobre a aplicação da Matemática para os meus alunos.

Mariza: Isso não foi algo que eu percebi em meus professores... Percebi em mim mesma, na minha vontade de saber o porquê eu vou estudar isso. Era uma busca minha. Penso que o professor de Matemática não deve ser uma pessoa que sabe muito as coisas... É melhor que ele não saiba muito, porque aquela dificuldade dele vai fazer com que ele pesquise e transmita melhor o assunto. Quem sabe demais algum conceito... Aquilo é tão claro para ele, que ele passa por cima do aluno e fica pensando que não é possível o aluno não estar enxergando isso... É tão fácil para quem sabe, não é?

Mariza: Eu sempre tive um pouco de dificuldade... Fui boa aluna, mas eu tive minhas dificuldades. Então, diante dessas minhas dificuldades... Isso me ajudou muito para dar aulas, porque quando a gente sabe pouco, pensa que o aluno também está com esse mesmo problema... Aí a gente consegue se aproximar dele. Sempre procurei atender meus alunos nas dificuldades...

Mariza: Procurava... Isso o Edson, também, sempre fez... Organizar bem o quadro de uma maneira bem clara, bem didática, com isso a gente se preocupava muito... As aulas, naquela época, eram somente com o quadro negro e o giz. Então, a gente utilizava muito bem esse instrumento de trabalho e os exercícios. Não se admite estudar Matemática sem fazer exercícios, porque são eles que vão pôr à prova a teoria aprendida e a aplicação daquela teoria na prática. Então meu trabalho foi quase todo desse jeito, e foi por aí...

Protagonismo: “Quem sabe faz a hora” – Ruth Tolentino Barbosa

O surgimento do curso foi por uma questão de demanda e necessidade da região... A falta de professor de Matemática nas escolas... Na verdade, quem dava as aulas de Matemática, nessa época, eram os engenheiros. Em toda a região do Norte de Minas não havia professor de Matemática. Formados em Matemática mesmo, não! Antes de me formar, dei aulas de Matemática no Ginásio do Menor. Depois que me formei, trabalhei, também, além da Faculdade, na E.E. Profª Dulce Sarmiento.

(PROFESSORA RUTH TOLENTINO BARBOSA, Segunda-feira, 03 de dezembro de 2012)



Fonte: Arquivo dos Beneméritos do Hospital Aroldo Tourinho em Montes Claros/MG. Uso autorizado pela entrevistada.

Fiz o Curso Normal.

Depois, fiz o vestibular... Eram provas de Matemática, Geografia, História, Redação... Iniciei meus estudos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), no Curso de Pedagogia, em 1968. Mas eu não me identifiquei com ele.

Nessa época, Sônia Quadros assumiu a direção da FAFIL. Ela batalhou para trazer o Curso de Matemática e o outro curso que ela trouxe foi o de Ciências. Tornei a fazer o vestibular para o Curso de Matemática em 1971 e passei. Fui fazer o curso de Matemática. Concluí em 1975 (porque fiquei um ano sem estudar). Nós tínhamos como

professores o João Carlos Sobreira⁸⁶ (que era esposo de Baby⁸⁷); o Professor Francisco Bastos Gil, que veio de Belo Horizonte e era a base, o sustentáculo do curso...

Os outros professores vieram depois...

Voltei a estudar em 1972. Minha outra turma (a de 1971, quando iniciei) já estava no segundo ano. Tive que iniciar, novamente, do começo...

Na minha turma de 1972 começaram trinta e terminaram cinco. Na verdade, Matemática não é um curso para pessoas que não gostam de pensar, de raciocinar e que não buscam o conhecimento por si só... É um curso pesado. Você tinha que dar conta de álgebra, das derivadas...

Eu lecionava para o curso de Matemática. Eu era professora. Eles falavam monitora, mas éramos professores o ano inteiro. Eu lecionava tanto Estatística quanto...

Fui eleita pelos colegas para ser coordenadora do curso, para organizar o departamento de Matemática. Eu comecei a fazer as atas... Não tinha ata nenhuma. Organizei uma minibiblioteca da Matemática no próprio departamento e a gente estava indo bem... Mas, naquela época, a faculdade tinha duas forças que lutavam pelo poder...

Eu era professora da Escola Normal e vice-diretora da Sônia Quadros, que era a diretora da FAFIL à época...

Lá havia dois grupos... De um lado a Sônia Quadros, Isabel Rebelo, Florinda Ramos Pina e mais uns dois ou três professores de quem eu não me lembro. De outro lado estavam Baby Figueiredo, Mary Figueiredo, Maria Lúcia Carneiro e o Padre Jorge Ponciano. É aquela força...

Numa época, eu comecei a dar palpites na gestão, o grupo de Baby entendeu que eu não podia ser chefe...

Era uma questão política... E eu não tinha a pós-graduação... Tinha somente o curso de graduação. Aí eles se empenharam para me tirar do departamento, porque entenderam que eu não podia ficar... Então eles me tiraram. E o João Carlos Sobreira se candidatou a chefe de departamento novamente.

⁸⁶ Arquiteto-urbanista que residia à época em Montes Claros.

⁸⁷ Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira, Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Uma das mentoras da instituição de Cursos Superiores em Montes Claros/MG.

Então, os alunos se reuniram e combinaram... Nessa época, a Beatriz Veloso, que era funcionária do Banco do Brasil e aluna do curso, juntou os alunos... Tinha uma professora de Química, que era a professora Teresinha Coimbra... Já estava tudo organizado e combinado: a professora Teresinha iria se candidatar e, se fosse eleita, seria a chefe de direito e eu de fato, a pessoa com quem os alunos iriam tratar...

Então, chegou o dia da eleição. Foi muito interessante... O professor Edson Guimarães e o professor Gil, que era ligado ao João Carlos Sobreira, ficaram do lado dele.

Depois da votação, ele teve três votos: o dele mesmo (João Carlos), o do Gil e o do Edson. Três. O resto todo votou em Teresinha Coimbra. Não houve nenhum voto de aluno para ele. Todos votaram em Teresinha Coimbra. Então, ela ganhou a eleição e se tornou a chefe de direito e eu de fato...

Ela disse: “Toma aqui a chave do departamento. Você comanda!”. Eu continuei organizando o departamento. A gente foi pra frente. Depois, nós começamos a ter eleições a cada dois anos. Nessa altura eu já era professora também... Foi só receber o diploma e eu passei a ser professora de Prática de Ensino do quarto ano de Matemática. Eles aproveitavam muito a gente porque não tinha professor na cidade. Foi um tempo quente! Era bom participar das reuniões de colegiado. Não eram questões de interesse político, mas questões de poder, de interesse pelo poder... Do poder de quem ia mandar... Porque, na verdade, quem criou a faculdade foi Mary Figueiredo, Baby Figueiredo, Sônia Quadros, Isabel Rebello, Florinda Ramos Pina, um grupo coeso. Mas, num determinado ponto da história, a coisa virou discordância...

O curso de Matemática foi crescendo. Houve, numa época, uma fusão do curso de Matemática com o curso de Ciências Biológicas...

Depois, a Maria Lúcia Carneiro assumiu a faculdade e ela era bem intransigente, era do outro grupo... Eu deixei a faculdade nessa época, por um ou dois anos. Então, vieram professores “de fora”: o professor Antônio Jorge⁸⁸, Zinda⁸⁹, e outros que foram integrando a equipe da Faculdade de Filosofia...

⁸⁸ Professor do Departamento de Geografia da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Exerceu as seguintes funções: Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) por dois mandatos (1980 a 1988); Presidente da Comissão Técnica de Concursos; Coordenador da Biblioteca; Idealizador e coordenador da Imprensa Universitária. Falecido em novembro de 1999.

Em relação ao curso de Matemática, ele permaneceu o mesmo. O professor Gil como cabeça do curso, aquele que dava sustentação ao curso... E outros professores, como o Rametta, o Juvenal, eu, a Rosa, Edson Guimarães, Mariza Guimarães, Egídio Cordeiro, também, formamos o corpo docente... Era um grupo todo aqui de Montes Claros... Poucos, muito poucos, vinham de fora...

O surgimento do curso foi por uma questão de demanda e necessidade da região... A falta de professor de Matemática nas escolas... Na verdade, quem dava as aulas de Matemática, nessa época, eram os engenheiros. Em toda a região do Norte de Minas não havia professor de Matemática. Formados em Matemática mesmo, não!

Antes de me formar, dei aulas de Matemática no Ginásio do Menor. Depois que me formei, trabalhei, também, além da Faculdade, na E.E. Profª Dulce Sarmiento. Tive que participar dos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁹⁰ durante dois ou três anos.

Minha pós-graduação foi em Métodos Quantitativos... Esse curso de pós-graduação foi muito interessante, porque eu queria fazer pós-graduação, mas eu não tinha condição de sair de Montes Claros. Então, fui a Brasília, por minha conta, sem auxílio nenhum da faculdade. Fui ao Departamento de Matemática e Estatística e disse que precisava do curso de pós-graduação. O pessoal do departamento fez o projeto do curso para mim. Tudo de boa vontade. Eu trouxe o projeto para Montes Claros e fui atrás do doutor Raimundo Avelar que era, então, o presidente da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Mostrei o projeto a ele, que me disse: “Olha professora, se a senhora arranjar os professores para o curso, a senhora pode realizar”... Então eu combinei com os alunos, convoquei todo mundo que não tinha pós-graduação. Aliás, naquela época, ninguém tinha... Com exceção de uns dois ou três que já tinham feito curso na Católica. A gente pagava um valor que dava para custear as despesas e os honorários dos professores que vinham... Eu trouxe professores da Fundação Getúlio

⁸⁹ Zinda Barcala Jorge. Professora do Departamento de Letras – Português da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Exerceu, também, a função de revisora de textos na Comissão Técnica de Concursos – COTEC.

⁹⁰ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Fonte: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm> Acesso em: 28 set. 2013.

Vargas para dar as aulas pra gente. Eu coordenava o curso, mas o pagava também... As mensalidades eram para pagar os professores.

Sobre a transição da FUNM para Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), eu percebo que o doutor José Geraldo de Freitas Drumond foi muito empreendedor. Ele, realmente, via a necessidade de ter aqui em Montes Claros uma Universidade. Agora eu vou te contar outra historia...

Desde 1980, eles vinham tentando fazer uma Carta Consulta⁹¹ para a transformação da Fundação em Universidade, mas não conseguiram. Em 1983, o professor Antônio Jorge disse: “Olha, se vocês querem que esta Carta saia, chamem a professora Ruth”. Falo isso sem modéstia nenhuma...

Viajei para São Paulo. O consultor de São Paulo falou comigo que estava tudo errado na Carta Consulta elaborada antes de minha entrada no projeto, que não tinha nada certo, estavam descritos na Carta anterior todos os defeitos que havia no Campus... Para a aprovação, a Carta deveria ser refeita. Quando voltei, novamente, para São Paulo, com a Carta refeita, o consultor disse: “Se é esta aqui, já está aprovada!”.

De lá fui para o Conselho Estadual de Educação. Tinha um conselheiro aqui em Minas Gerais, o professor Airton... Se ele subia as escadas, eu subia atrás... Se ele descia as escadas, eu descia atrás... Ele telefonou para Belo Horizonte e disse: “Gente, tira essa mulher do meu pé”. A Carta já chegou aprovada em Belo Horizonte. Valeu a insistência. Mas, minha história é uma história de bastidores... Viajei sozinha para Belo Horizonte, Sete Lagoas, Goiás, Divinópolis, para todos esses lugares procurando professores para “disponibilizar os nomes e os currículos”... Nós tínhamos nove mestres aqui em Montes Claros. Eram só esses e eu precisava de mais... Eu viajei para esses lugares todos e trouxe os currículos... Eram currículos de mestres e doutores. Mas em Minas Gerais não havia tantos doutores... Na época, bastava ser mestre e ter o currículo comprovado para mostrar. A pessoa não precisava atuar na Instituição.

Então... Fui professora do curso de Matemática, chefe do Departamento de Matemática, presidente da Comissão Técnica de Concursos (COTEC) da

⁹¹ Documento que descreve ações e custos previstos na execução dos projetos que se pretende contratar com recursos externos e a contrapartida que é oferecida pelo mutuário pretendente.

UNIMONTES, diretora de Recursos Humanos... Fui eu quem criou a Diretoria de Recursos Humanos da Universidade...

Todos os cursos emergenciais⁹² da época, que foram organizados fora da sede, todos eles quem ia lá organizar, arrumar, convocar autoridades locais e os demais interessados...

A estadualização repercutiu de forma positiva no curso de Matemática, pois o interesse das pessoas foi maior em fazer o curso. Atraiu mais pessoas. O fato de o curso ser gratuito facilitou para muita gente.

A gente deve essas coisas todas a uma equipe muito coesa que trabalhava dia e noite, não tinha horário... O que mais contribuiu para o desenvolvimento da região foi a Unimontes... Contribuiu até para a vinda de outras faculdades particulares, já que então tínhamos professores formados egressos dos cursos da UNIMONTES... Fui para Brasília defender os projetos de uma dessas faculdades.

Só não acho bom voltar no tempo... Prefiro sempre me envolver no presente e manter os olhos no futuro...

⁹² Cursos de licenciatura, normalmente, oferecidos aos finais de semana e em férias escolares a professores leigos, em serviço, da Educação Básica. Eram criados a partir de convênios entre Estados/municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) com duração mínima de três e máxima de cinco anos. Fonte: MONTES CLAROS. Projeto emergencial de Licenciatura Plena. Montes Claros: UNIMONTES, 2000.

Aproximações com a Matemática – Dilma Silveira Mourão

Mas, eu tinha facilidade em geometria porque tinha muito a ver com o que eu estava lecionando... Mas o que pesava muito era o tal do Cálculo. Às vezes, eu não vinha para Montes Claros só para ficar estudando lá em Francisco Sá. A viagem tomava muito tempo e, às vezes, a gente chegava aqui e faltava um professor. Então eu deixava de vir à aula para ficar estudando. Ficava até meia noite resolvendo exercícios do Granville. A gente estudava demais, resolvia exercício demais e isso era bom porque dava muita base. Eu notei que a partir do momento em que eu comecei a fazer faculdade eu tinha muito mais bagagem, tinha muito mais competência para fazer o meu trabalho.

(PROFESSORA DILMA SILVEIRA MOURÃO,
Segunda-feira, 03 de dezembro de 2012)



Fonte: Arquivo Vânia Antunes. Uso autorizado pela entrevistada.

Fiz o curso normal em Montes Claros, no Colégio Imaculada Conceição. E a licenciatura em Matemática na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL) no período de 1973 a 1976. Depois, fiz Pós-graduação em Matemática

Superior na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Belo Horizonte e em Métodos Quantitativos que, na verdade, tinha a base mais estatística. Essa última foi uma parceria da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Quando eu terminei o curso normal, eu achava que iria fazer Pedagogia. Eu já estava em Montes Claros quando o curso (Pedagogia) iniciou em 1963, 1964. Mas aí como eu terminei o normal, e fui para Francisco Sá (Minas Gerais)⁹³, comecei a lecionar lá de primeira à quarta série. Fiz concurso para lecionar como professora primária no 1º grau.

Comecei, também, a lecionar na Escola Estadual Tiburtino Pena, em Francisco Sá. Nessa época, quase não havia professores licenciados, então, eles me chamaram para dar aulas de Matemática de quinta à oitava série.

Quem trabalhava com a disciplina Matemática e não tinha a licenciatura, que era o meu caso, deveria fazer o curso da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁹⁴ durante todo o mês de janeiro, todo ano, lá em Belo Horizonte. Isso era para provimento da cadeira de Matemática. Eu comecei a fazer o curso em 1966, quando iniciei minha atuação como professora de Matemática.

A gente não era habilitada para lecionar Matemática, mas quem conseguisse fazer o exame de suficiência lá em Belo Horizonte... Eu, Rosa Terezinha Paixão Durães, Dona Ruth Totentino, todas nós fizemos o exame de suficiência, porque aí a gente ficava efetiva, não precisava mais dessa autorização da CADES.

Era mais uma questão de segurança, de garantia. Até que resolvia o problema, mas, se chegasse um professor com licenciatura, a gente corria o risco de perder o lugar. Eu tive que estudar muito, estudar sozinha, pegar os livros para ter uma base e dar conta.

⁹³ A cidade de Francisco Sá fica a uma distância de 55 km de Montes Claros/Minas Gerais. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

⁹⁴ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas em 1953, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Fonte: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/cades.htm>. Acesso em: 28 set. 2013.

Também comecei a dar aulas no curso normal em 1966. Lecionava Estatística e Matemática. Lecionei durante sete anos. Nessa época, a gente tinha como solicitar uma designação e ficar afastada do cargo efetivo. Então, pedi uma designação para a Escola Estadual Tiburtino Pena, para me afastar da primeira a quarta série, ou seja, do meu cargo efetivo. Eu ficava contratada na Escola Estadual Tiburtino Pena e, se tivesse qualquer problema e perdesse o contrato, aí eu voltaria para o meu cargo efetivo.

Para chegar à cidade de Francisco Sá, embora próxima de Montes Claros, a gente gastava, geralmente, de uma hora e meia a duas horas de viagem, pois, naquela época, nem asfalto tinha. Mesmo assim, os professores leigos de Matemática, que era o meu caso, de História, de Geografia, de Português se organizaram para fazer os cursos aqui em Montes Claros. Isso foi no ano de 1973.

Então, nós fomos à Prefeitura para solicitar uma ajuda. A Prefeitura pagava 50% das despesas do ônibus e a gente pagava os outros 50%.

A gente trabalhava em Francisco Sá até às cinco e meia da tarde. Depois, a gente vinha para Montes Claros e chegava aqui às sete horas da noite. Assistia às aulas... Nessa época tinha a Faculdade de Administração e Finanças (FADEC), que funcionava no Colégio Marista São José. Os estudantes faziam o curso de Economia nessa época e depois, foram acrescentados os cursos de Contabilidade e Administração.

Havia outros estudantes de Francisco Sá que trabalhavam lá durante o dia e vinham estudar à noite, para fazer o 2º grau.

Em 1973, eu comecei a fazer o curso de Matemática, e terminei em 1976.

Sobre o vestibular da época, me lembro que fazíamos provas de todas as matérias. Hoje, ele é mais direcionado para o curso que você vai fazer, por exemplo, se for fazer Letras você não faz mais a prova de Matemática. Há um bloco de avaliações de acordo com cada curso.

Na minha turma, nós éramos cinquenta, porque era o número de acadêmicos que entrava pelo vestibular. Mas concluíram o curso somente oito. A evasão acontecia porque o curso era muito puxado. No primeiro ano, a turma se reduzia à metade e a cada ano ia diminuindo...

O curso de Matemática era muito pesado. No início, em minha turma, houve uma grande dificuldade porque havia pessoas que tinham feito o curso normal e outras o científico, que dava uma base melhor para fazer o curso de Matemática. Esses colegas nos amedrontavam dizendo que nós, que tínhamos feito o “Normal”, não daríamos conta, que não aguentaríamos, pois o curso era puxado demais para nós.

Havia colegas bem mais jovens do que eu. Alguns deles tinham dezoito anos e acabado de concluir o científico e fizeram o vestibular. Eram mais jovens do que eu porque não tinham parado tanto tempo. Terminaram o 2º grau e fizeram vestibular. Eu parei por sete anos.

Eu tinha facilidade em geometria porque tinha muito a ver com o que eu estava lecionando... Mas o que pesava muito era o tal do Cálculo. Às vezes, eu não vinha para Montes Claros só para ficar estudando lá em Francisco Sá. A viagem tomava muito tempo e, às vezes, a gente chegava aqui e faltava um professor. Então, eu deixava de vir à aula para ficar estudando. Ficava até meia-noite resolvendo exercícios do Granville⁹⁵. A gente estudava demais, resolvia exercício demais, e isso era bom porque dava muita base. Eu notei que a partir do momento em que eu comecei a fazer faculdade eu tinha muito mais bagagem, tinha muito mais competência para fazer o meu trabalho.

A parte de geometria eu acho que é muito importante porque o ensino sempre... Até hoje... Eu noto porque eu aposentei, mas continuo dando aula para meus netos, para os amigos dos meus netos, para os netos dos meus amigos. Então, eu noto que a geometria ainda continua sendo ensinada de uma forma que não leva o aluno a descobrir as formas de modo intuitivo. A ênfase continua na memorização.

Eu me lembro, inclusive, que eu via alguns professores fazendo apostilas com fórmulas de geometria para a pessoa decorar as fórmulas... Não adianta! Você tem que trabalhar de uma maneira que você mesmo deduza aquelas fórmulas, que você veja o significado... É muito importante o professor trabalhar bem essa parte de demonstração e o processo dedutivo. Nas outras matérias, eu não tinha dificuldade nenhuma... Estatística eu lecionava lá no curso normal. Na faculdade era um nível mais alto mas, pelo menos, eu tinha a base...

⁹⁵ GRANVILLE, W. A. Elementos de Cálculo Diferencial e Integral. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1961.

Então eu estudava o Cálculo, porque era difícil para conseguir uma nota... Era o conteúdo que eu mais estudava e era o que na avaliação a gente tinha uma nota inferior. Meu professor de Cálculo era o Professor Francisco Bastos Gil. Ele era muito exigente mesmo! Ele tinha muita atenção comigo porque ele via que eu vinha de Francisco Sá... Logo que eu passei no vestibular, eu descobri que estava grávida do meu terceiro filho... Ainda bem que ele nasceu em julho, no dia quatro de julho... Então foi bom para mim porque o resguardo foi no período de férias e não atrapalhou nada.

O professor Gil via minha dificuldade para vir estudar. Ele me avisava quando ia acontecer alguma reunião para eu não vir. Uma coisa que ajudou muito, no curso de Matemática, foi que os professores não ficavam naquela cobrança do aluno estar presente... Muitos nem faziam chamada... Se você tinha um bom desempenho, ficava tranquilo... Então, geralmente, eu vinha umas três vezes por semana.

Uma colega, a Clarice Cólen, que me ajudava na coordenação do ônibus dos estudantes, me disse que a irmã dela, a Beth (que havia começado o curso de Matemática e parado) ia vender os livros dela... Comprei todos. Meu cunhado fazia Engenharia e tinha as apostilas... Eu pegava com ele todo o material. Eu procurava ter muito material, porque eu não tinha tempo de vir aqui na biblioteca. Então, eu tinha os livros do Granville, do Frank Ayres Júnior⁹⁶, do Piskounov⁹⁷, do Ary Quintella⁹⁸...

A gente tinha, também, muitos livros de Ary Quintella, de geometria... A gente usava os livros mais antigos de Ary Quintella... Você faz uma demonstração de que a soma dos ângulos internos do triângulo é 180 graus... Cada lado é menor que a soma dos outros dois... Isso aí nunca vai mudar... Então, achava nos livros antigos...

Me lembro que o surgimento da matemática moderna foi justamente quando nós estávamos no início do curso... Tinha até uma professora chamada Neide, que foi para o Rio para fazer mestrado... Pra fazer mestrado, antigamente, era uma raridade... Naquela fase da matemática moderna, na quinta série, por exemplo, o livro já trazia aquela noção de conjunto, de sinais de pertinência, de inclusão... De um modo geral, as

⁹⁶ AYRES JR, Frank. Cálculo. Coleção Schaum. São Paulo: Editora Bookman.

⁹⁷ PISKOUNOV, N Nikolai Semenovich. Cálculo Diferencial e Integral. Tomos I e II. Editorial Mir Moscou.

⁹⁸ QUINTELLA, Ary. Guia de Matemática – Álgebra e Geometria. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

peças falavam: “Olha, eu não sei mais nada de matemática porque, agora, com essa matemática moderna o que eu sabia já não sei mais nada”...

Tive como professores: Francisco Bastos Gil, que veio de Belo Horizonte para manter, para garantir o curso de Matemática; também, Juvenal Caldeira Durães (que foi da primeira turma), Egídio Cordeiro, Ruth Tolentino, José Rametta e Mariza Monteiro Guimarães.

Muitas vezes, os professores faziam uma revisão da matéria do Científico. Teve uma vez que eu falei assim... Eu vou ver os alunos que já estão no 4º ano para dar uma aula particular pra mim porque senão não vou dar conta. Mas, eu fiquei com vergonha e pensei assim... Não. Eu vou estudar, vou me virar. Comecei assim, peguei o ritmo, e uma coisa que me ajudava muito era... Como eu lecionava lá em Francisco Sá as matérias de quinta à oitava série, eu lecionava em todas as séries, então, essa base eu tinha muito boa. Então ficou fácil pra eu estudar a matéria do Científico. Daí, nunca tive problemas no curso de Matemática. Nunca peguei dependência.

Quando foi no último ano, ficou tudo mais difícil, porque os colegas que estavam fazendo Pedagogia tiveram que fazer um estágio no 3º ano e tiveram muita dificuldade para conciliar o trabalho em Francisco Sá com o curso. Também, a direção da escola em Francisco Sá estava tendo problemas porque o professor faltava ou tirava licença. Então, quando cheguei no 4º ano e eu tinha que fazer o estágio, a diretora começou a falar dos problemas que nós estávamos dando para a escola. Aí eu falei assim: é o momento para eu fazer esse estágio, eu não quero parar, não posso parar! Tenho que segurar meu lugar e também me preparar. Era um curso superior...

Eu precisava e eu sentia a diferença... A partir do momento que você tem um curso superior, até o seu trabalho tem outro nível. Eu falei assim: vou tentar conseguir em Montes Claros uma escola para eu trabalhar. Nessa época, não era como hoje, que você vai lá na superintendência e faz o Certificado de Avaliação de Título (CAT)⁹⁹. Naquela época, em todas as escolas aqui de Montes Claros a gente precisava levar o currículo e esperar até sair uma vaga.

⁹⁹ O Certificado de Avaliação de Título (CAT) é um documento emitido pela Secretaria de Estado da Educação que pretende validar a habilitação do profissional de educação para matéria distinta de sua formação. Serve, ainda, informalmente, como chancela para o ensino nas escolas das redes pública e privada de ensino básico, pois estas entendem a posse do Certificado como mais um crivo ultrapassado

À época, dona Ruth Tolentino trabalhava na Escola Normal. Ela era vice-diretora lá e professora no Colégio Imaculada. Como ela ia sair porque estava dando aula na faculdade e estava com muito acúmulo de trabalho, ela me indicou para o Colégio Imaculada, para eu continuar com as aulas dela no 2º grau.

Na Escola Normal eu, também, consegui aulas no 2º grau. Eu consegui aulas nessas duas escolas. Eu tive que segurar... Foi difícil. Mudei para Montes Claros. Trabalhava numa escola de manhã, na outra à tarde, e à noite fazia a faculdade.

O que me ajudou foi que meu estágio eu já fazia nas próprias salas em que eu estava trabalhando. E foi assim o último ano. Foi muito puxado! Eu terminei o curso em 1976 e continuei trabalhando nessas duas escolas até 1979.

Nessa época, a gente podia aproveitar uma nomeação... Eu era nomeada como professora de primeira à quarta série. Tivemos uma lei, em 1973, que dizia que quem tivesse trabalhado em 1973 e tivesse licenciatura poderia ser reenquadrado. Eu fui reenquadrada. Não precisei fazer concurso para efetivar no 2º grau.

Na Escola Normal eu trabalhava à tarde. Com o reenquadramento, eu tive que trabalhar de manhã, então, deixei o Colégio Imaculada em 1979, e fui reenquadrada na Escola Normal para lecionar no 2º grau.

Eu fiquei na Escola Normal e comecei a dar aulas também na faculdade. Comecei com uma turma de dependência em Estatística na FADEC.

No ano seguinte, em 1980, eu comecei com uma turma de Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL). Aí eu fiquei na FADEC e na FAFIL. Na FADEC, trabalhei no curso de Administração de Empresas, depois, houve a necessidade de trocar e eu fiquei no curso de Ciências Contábeis. Na FAFIL, sempre no curso de licenciatura em Matemática.

No período de 1980 a 1990 eu lecionei, fui chefe de departamento...

Em 1990, eu completei meu tempo para aposentar do serviço público, porque, naquela época, a gente contava o tempo de férias prêmio em dobro. Então aposentei com vinte e três anos e meio de serviço. Eu trabalhava na Escola Normal.

A partir de 1990, fiquei só na faculdade. Quando fui aposentar na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), no ano de 1999... Já era UNIMONTES desde 1990, aproveitei aquele tempo em que eu iniciei lecionando de primeira à quarta série e em que eu pedi designação para a quinta à oitava série; também, aproveitei o tempo do Colégio Imaculada Conceição... Eu juntei tudo, e, quando eu fui aposentar na UNIMONTES, eu estava com trinta anos de serviço que tinha juntado das escolas públicas e particulares. Tanto é que eu aposentei na UNIMONTES com mais um quinquênio¹⁰⁰; ao invés de cinco quinquênios, eu aposentei com seis quinquênios.

Na época em que eu aposentei, eu lecionava e estava como diretora do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. O primeiro diretor do Centro foi o Professor Paulo César Gonçalves de Almeida. Em 1996, ele foi atuar como Pró-Reitor de Administração e Finanças e eu fiquei como diretora do Centro de 1996 a 1999, quando voltei para meu cargo de professora. Fiquei seis meses somente na docência para ajustar minha situação como professora de quarenta horas. Aí, em julho de 1999, eu aposentei. Chegou o meu tempo.

¹⁰⁰ Adicional concedido ao servidor do Magistério Estadual no percentual de 10% sobre o seu vencimento básico, a cada período de cinco anos de efetivo exercício. Base legal: Art. 112 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Estadual (Emenda à Constituição Estadual nº 57, de 15/7/2003). FONTE: MINAS GERAIS. Catálogo de Orientações Básicas Relativas à Administração de Pessoal. 2ª Edição. Belo Horizonte: Superintendência Central de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais, 2012.

“Convivendo” com a Matemática – Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro

O perfil das pessoas que procuravam o curso de Matemática era de professor. No meu caso, foi uma escolha consciente. Estudei música uma boa parte de minha vida. Me formei em piano, Educação Musical e Educação Artística. Estudei violão, acordeon... Particpei do Banzé , do coral Lorenzo Fernandez durante muitos anos... Depois, vi que não tinha como seguir com música e um curso que tinha afinidade com música era Matemática. Então optei por Matemática.

(PROFESSORA ROSINA RABELO NUZZI RIBEIRO,
Terça-feira, 4 de junho de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Cursei o Ensino Médio, que à época se chamava Curso Normal, no Colégio Imaculada Conceição, terminando em 1972. Minha formação universitária foi na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), antiga Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Me licenciiei em Matemática, Física e Desenho Geométrico em 1977. O curso tinha duração de quatro anos e eram três licenciaturas na época. Fiz uma especialização Lato Sensu, na PUC/Minas¹⁰¹ em 1982, porque nessa época não existia mestrado, nada! Ninguém cogitava a possibilidade de uma pós-graduação Stricto Sensu. Nós aqui muito distantes dos recursos, em todos os aspectos... Distância, estrada péssima, fora do contexto acadêmico...

Considero que nós, professores, que iniciamos a FUNM, somos muito corajosos... A gente tinha que ser guerreiro porque senão não existiria a UNIMONTES.

¹⁰¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Fui ao mesmo tempo acadêmica e professora do curso porque, na época, meus professores eram muito sobrecarregados... Meus professores foram os primeiros licenciados na época, porque não existia professor licenciado. Então, eles me pediam para substituí-los e eu ia, eu dava aula para os acadêmicos; no segundo ano eu já dava aula para os alunos do primeiro ano. Ministrava todas as disciplinas que precisassem. Eles me pediam e eu dava aula no lugar deles, mas eu não tinha contrato com a FUNM, não. Era voluntária. Eu substituí meus professores para ajudar, para que os acadêmicos não ficassem sem aula.

Também trabalhei no curso de Pedagogia com a disciplina Matemática. Nos cursos de Ciências Contábeis, Sistema de Informação, Administração e Matemática.

Aqui na UNIMONTES fui chefe de Departamento, Coordenadora de Curso, Diretora do Centro de Ciências Exatas (CCE)... Na primeira eleição que aconteceu aqui no Centro, concorri e fui eleita com maioria dos votos. Quando assumi o cargo de diretora do CCE, cheguei procurando minha sala. Tive a informação “aqui não tem sala para você, não!” Naquele exato momento senti que a luta seria muito difícil. Arregacei as mangas e fui ao trabalho com o apoio dos Reitores – Prof. José Geraldo de Freitas Drumond e Prof. Paulo César de Almeida – e de toda a equipe da administração, professores, servidores e técnicos. Resultado: hoje temos um prédio com toda infraestrutura, e diga-se, da melhor qualidade. Depois fui reeleita também da mesma forma.

Quando ingressei no curso de Matemática, o objetivo do curso era uma formação para atuar na Educação Superior. O curso era muito pesado. Nós tínhamos uma formação básica para atuar como professores. O curso era de licenciatura mesmo! Nós tínhamos Estrutura, Didática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, era um curso muito bom, mas de licenciatura.

Sobre a concorrência para o vestibular me lembro que era pouco concorrido. Eram dois candidatos por vaga na época, até porque a região era pobre e na época o curso era pago... Era um curso muito difícil, ninguém queria fazer Matemática. A cultura era muito direcionada... Era uma cultura de medo, de distância... Também, à época, achava-se que a mulher não podia fazer um curso superior...

O perfil das pessoas que procuravam o curso de Matemática era de professor. No meu caso, foi uma escolha consciente. Estudei música uma boa parte de minha vida. Me formei em piano, Educação Musical e Educação Artística. Estudei violão, acordeon... Participei do Banzé¹⁰², do coral Lorenzo Fernandez¹⁰³ durante muitos anos... Depois, vi que não tinha como seguir com música e um curso que tinha afinidade com música era Matemática. Então optei por Matemática.

Os professores do curso de Matemática eram todos licenciados. Do grupo de meus professores... Fui a primeira aluna a fazer uma pós-graduação Lato Sensu em 1982. Meus professores não tinham especialização quando fiz em 1982. Era muito difícil estudar... Porque a pessoa tinha família, tinha responsabilidades aqui, tinha que se deslocar, era um custo alto daqui pra Belo Horizonte... Era estrada de chão... Então ninguém dava conta disso. Era muito complicado.

As atividades dos professores eram exclusivas de ensino, não havia pesquisa. Eles atuavam na FUNM e na educação básica.

O curso em que me formei me preparou mesmo! Me deu base, conhecimento específico de matemática. Como eu tinha uma formação anterior na área de educação, através do curso Normal, isso me auxiliou muito... É tanto que eu trabalhava... Quando fiz estágio, minha professora de Didática me pediu ajuda, porque ela não conhecia Física e precisava corrigir os planos de aula, de unidade dos meus colegas, e ela não tinha condição de fazer isso... Então ajudei muito... Eu tinha uma pré-formação... Atuei como monitora dos professores...

Ingressei como professora da FUNM em 1979. Fiz iniciação científica, intuitivamente, com meus alunos... Falo isso e as pessoas não acreditam porque, por exemplo, o professor Rosivaldo¹⁰⁴, quando foi meu aluno, vi que ele é muito

¹⁰² O Grupo Folclórico Banzé iniciou suas atividades em 20 de maio de 1968 dentro da sala de aula do Conservatório de Música Lorenzo Fernandez em Montes Claros – MG, por iniciativa da professora Maria José Colares Moreira. Encorajados pelo dinamismo da Sra. Marina Lorenzo Fernandez Silva, e dos alunos do Curso de Folclore e História da Música, foi criado um grupo místico de danças, que passou a se chamar “Bandinha da Zezé” e posteriormente, por sugestão de um dos componentes, o Ricão, chegou-se ao Banzé. A primeira apresentação do Banzé foi em abril de 1969, no Conservatório, com a presença da crítica de Arte, de Belo Horizonte, Maristela Tristão, professores e familiares. Fonte: <http://www.grupobanze.com.br/antigo/historico.htm> Acesso em: 20 abr. 2014.

¹⁰³ Coral do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, fundado em 1961, com sede em Montes Claros/MG.

¹⁰⁴ Trata-se do professor Dr. Rosivaldo Antônio Gonçalves que foi aluno e, atualmente, é professor do curso de Matemática, ministrando a disciplina Análise Matemática.

inteligente... Então eu o convidei para estudar comigo toda quarta-feira, de sete da manhã às onze e meia. Ele tinha um potencial enorme. Então, ao invés de eu dar aulas para ele, nós éramos colegas... Então era tipo uma iniciação científica... Só que eu não mandava ele estudar, fazer pesquisa bibliográfica primeiro, essas coisas nós fazíamos juntos... Não tinha nem como mandar pesquisar, fazer uma pesquisa, porque não tinha livro...

Naquela época, a biblioteca praticamente não existia... Porque um Piskounov¹⁰⁵, que era um livro espanhol, um Granville¹⁰⁶, um Leithold¹⁰⁷ não existia aqui... A gente comprava em Belo Horizonte, assim mesmo quando arranjava alguém para ir lá comprar, para trazer para nós. Então, eram poucos que tinham os livros... A gente estudava em equipe.

Hoje a biblioteca tem tudo. Todos os livros do Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática estão na biblioteca.

Não percebo a influência de algum outro teórico ou de alguma outra instituição no curso de Matemática daqui. A UNIMONTES é muito sólida... O curso de Matemática é um curso que se destaca. As pessoas são muito dedicadas, muito centradas, influência... Para exercer influência aqui é muito difícil. Até porque nós somos pioneiros em muita coisa... Essa mudança no Projeto Político Pedagógico do curso... O curso de Matemática iniciou todas as mudanças aqui. Para quem não sabe, o Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática é inovador. Depois que nós elaboramos o projeto, outros cursos elaboraram seguindo mais ou menos nossas diretrizes. E não foi baseado em CNPq¹⁰⁸, não... Foi com base em experiência, vivência mesmo, discussão e estudo.

Considero o ponto forte desse Projeto Político Pedagógico a relevância, o olhar, o incentivo à licenciatura, a formação acadêmica desde o primeiro período mostrando, direcionando o acadêmico para o perfil profissionalizante do curso... Então o acadêmico sabe que está estudando para ser professor.

¹⁰⁵ PISKOUNOV, N Nikolai Semenovich. Cálculo Diferencial e Integral. Tomos I e II. Editorial Mir Moscou.

¹⁰⁶ GRANVILLE, W. A. Elementos de Cálculo Diferencial e Integral. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1961.

¹⁰⁷ LEITHOLD, Louis. Cálculo com Geometria analítica.

¹⁰⁸ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O curso hoje continua difícil, apertado... Só que enfatiza o processo didático-pedagógico tão necessário na formação do professor desde o primeiro período, até os últimos... O interesse dos acadêmicos pela matemática é muito grande, os que ficam é porque querem mesmo. Percebo neles aptidão para a docência e para a pesquisa. O curso está fazendo isso. Interessante você observar que eles são extremamente inteligentes e fazem as coisas certinhas... É o perfil do matemático. Muito rigor, disciplinado... Tem que ser daquele jeito... Então, é muita disciplina.

Infelizmente, as licenciaturas não são valorizadas pela sociedade. Então... Somos ferramentas para os outros cursos... Mas como o nosso curso é de licenciatura, ele não tem destaque na sociedade. Então a gente trabalha como ferramenta... Nós não temos assim, por exemplo, empresários para a gente propor uma mudança numa empresa; nós não temos, porque nós somos ferramenta. Trabalhamos preparando mão de obra. E que, por sinal, é essencial.

Quanto à evasão no curso de Matemática, penso que ela acontece porque... A região é pobre, o acadêmico precisa de estudar, porque é um curso que envolve muito raciocínio, muito estudo, ele tem que dedicar... Você não consegue estudar matemática sentada num banco de praça, você precisa de um lápis, caderno, cadeira, para você pensar... Um curso que exige que você pense... Então para pensar leva tempo... Você não pode resolver um problema no “*vapt vupt*”, não existe isso... Então, o fato de existir essa evasão é porque o acadêmico não tem a condição financeira para se manter... Ele precisa trabalhar, então ele é obrigado a desistir... Não é porque ele não tenha competência... É porque ele não tem o tempo suficiente para se dedicar ao estudo. O curso exige estudo mesmo, exige que você pense. Pela internet você não estuda matemática porque você tem que fazer... E você só aprende fazendo com dedicação, não tem jeito.

Acho que são épocas diferentes: quando estudei e hoje... A época em que estudei necessitava do profissional que eu fui. E, graças a Deus, continuei estudando paralelamente apesar de não ter o mestrado... Na época nós éramos contratados por categoria, quem tinha uma pós-graduação era professor reconhecido pelo MEC e este curso tinha um *status* de Mestrado... Nós encaminhávamos os currículos para o MEC¹⁰⁹ avaliar... Professor titular, que tinha um nível elevado e categoria, era a mais alta

¹⁰⁹ Ministério da Educação

categoria... Não era um título acadêmico mas um título funcional. Então o que ocorria... Como havia uma dificuldade muito grande, para a gente ter acesso à qualificação, nós que não pudemos fazê-la, nos adaptamos a leituras, a eventos, à troca de experiências com outros profissionais de outras universidades, fomos atualizando no peito e na raça. Não tivemos informática na época, mas eu tive que me virar e fazer, estudar por conta própria... Procurar saber e entender o que era um software, como é que eu vou dar aula disso... Tudo por conta da gente! No peito e na raça. Não havia proposta de qualificação, o Estado não promovia... Para professor de Educação Básica não tinha oportunidade, nem existia... E até hoje corro atrás... É isso aí, coisa normal! Só que quando há possibilidade de correr atrás a gente corre e quando não há? O que fazer? Os recursos eram muito limitados...

Sobre “Ensinar Matemática” – João Barbosa de Souza

Eu acredito que com muita luta, muita coragem, vontade, a gente vai conseguir um grupo, não tão grande, não precisamos esperar um grupo grande, pra ensinar Matemática, Física... São disciplinas desafiantes, que requerem muito tempo. Às vezes, a pessoa acha que está perdendo tempo, que não vai ganhar nada, que não dá lucro nenhum estudar Matemática e Física... Não dá lucro pra ninguém. Então tem várias outras linhas de estudo aí que dão um lucro mais rápido, mais tranquilo, sem quebra-cabeça, sem dor de cabeça... Eu tive dor de cabeça durante dezessete anos por causa da Matemática. Pensa... Um jovem ter dor de cabeça dezessete anos... Eu estudava demais...

(PROFESSOR JOÃO BARBOSA DE SOUZA, Terça-feira, 28 de maio de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

No ano de 1973, concluí o ensino médio no Colégio Marista São José. Depois, em 1979, concluí a graduação em Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), que pertencia à Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Me especializei, de 1984 a 1986, no Ensino de Física, na Universidade Federal de Minas Gerais, e fiz muitos cursos de aperfeiçoamento.

Prestei vestibular para o curso de Matemática fazendo provas de todos os conteúdos.

Quando ingressei no curso, já era professor da disciplina. Busquei o curso com o objetivo de garantir o meu espaço. Eu necessitava de um diploma, busquei o

diploma e garanti meu espaço. Outros colegas, também, já atuavam como professores de Matemática e de outras disciplinas, como Química e Física. Era uma carência muito grande de professor, e essa deficiência era de toda a região do norte de Minas. Então, os alunos do curso de Matemática davam aulas até de Biologia.

Saber Matemática naquela época e será sempre, em qualquer época, uma prioridade para a comunidade... Toda região sofre por falta de pessoas que saibam um pouquinho de Matemática. É uma carência muito grande. Nós temos aí, juntinho de Brasília, a região de Buritis, de Unaí, de Paracatu... É uma das regiões mais carentes do ensino de Matemática. Prova disso é que nós tentamos... Eu, como chefe de departamento, fundei o curso de Matemática da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) lá em Paracatu e não vingou. Tivemos que fechar o curso. Ficamos lá três anos tentando formar uma turma, e em três anos nós não conseguimos alunos pra formar uma turma e tivemos que fechar o curso.

Um grande desafio nosso é descobrir porque o desinteresse... Porque o pessoal não aprende Matemática... Eu comecei a falar, não sei se aqui, mas muita gente concorda comigo... A partir do momento em que facilitaram o ensino de Matemática, acabaram com aquelas pessoas, com aquelas inteligências que estavam buscando estudar Matemática. Então, tornou-se uma Matemática fácil... Mas a Matemática não é nada fácil. A pessoa tem que começar estudando tendo a certeza de que ela é difícil, não é fácil. Mas tinha muitas pessoas que, naquela época, na minha época, gostavam de estudar, gostavam do difícil... Hoje, todo mundo procura o fácil e se é fácil não vai chegar a lugar nenhum, na Matemática não vai conseguir nada.

Me lembro que o Curso de Matemática da FAFIL, da antiga FUNM, era um curso de formação para o ensino, nascendo então como uma criança... Daí você tem as dificuldades tanto na parte técnica quanto na parte prática, metodológica. A gente, os professores, a faculdade... Todos estavam aprendendo a formar o professor e, como todo curso em constituição, nosso curso tinha suas deficiências.

Na época, a gente não tinha muita bibliografia, não havia livros. O professor tinha apenas o giz e o quadro. Ele copiava do livro e o que a gente tinha era o caderno, só isso. Às vezes, um colega ou outro conseguia livros em outros lugares e trazia para a sala. Também, o professor, às vezes, emprestava o livro dele pra gente. A biblioteca era muito fraquinha.

Nossas aulas aconteciam no turno noturno. Não havia outras atividades, além das aulas, para nossa formação. O curso era como se fosse uma extensão do segundo grau. Não tinha nada de diferente. Talvez na escola de segundo grau tivesse algo mais interessante... Eram aulas expositivas utilizando como recursos somente giz, quadro, caneta e caderno.

Nossos professores eram muito rigorosos. O rigor era uma prática na época. Por exemplo, na escola em que eu lecionava, às vezes, de quarenta alunos, trinta e cinco tinham nota vermelha. Ficava com nota vermelha, todo mundo batia palma... Estava bom, tinha que ser assim mesmo, ao contrário de hoje.

Para segurar o Curso de Matemática da FAFIL, “importaram” o professor Gil lá de Belo Horizonte. Ele segurava o curso e outros professores, que eram alunos de anos mais adiantados, davam aulas pra gente. Era praticamente colega dando aula pra colega. A carência de professores era muito grande. Às vezes, alguém como o Irmão Ladislau Figueiredo assumia a cadeira de Matemática. Ele era formado em Matemática e dirigia o Colégio Marista São José. Ele tinha a cadeira no Curso de Matemática, ele assinava, só que quem dava as aulas eram os alunos.

À época, eu tinha a função de preparar as provas do vestibular, mas, depois, eu assumi a cadeira de Física para assinar também, só para assinar.

Você me perguntou sobre o que me lembro do Movimento da Matemática Moderna... Em minha avaliação, essa matemática não ajudou nada! Só atrapalhou!

Nosso curso era mais difícil por falta de recursos pra gente estudar. Não é que as matérias eram difíceis... Mas, não tinha ajuda... Não tinha um professor pra ajudar, não tinha livro, não tinha internet, não tinha uma biblioteca... Tipo assim, a gente ficava tentando adivinhar tudo... O problema era fácil e a gente ficava, às vezes, uma semana tentando adivinhar o que ele estava querendo.

Em minha turma ingressaram trinta e dois alunos. Apenas seis concluíram.

Atribuo essa evasão ao fato de o Curso de Matemática ser muito difícil e, ainda, ficava mais difícil sem recurso, quase nenhum... Eram todas as dificuldades contra a gente.

Hoje, nós vivemos um outro momento... O aluno que vem para o curso de Matemática... Pra você ter uma ideia, quando eu passei no vestibular pra Matemática, meus pontos davam pra passar em Medicina, folgado... Então, o nível dos alunos que estavam no curso de Matemática era o mesmo nível dos alunos do curso de Medicina. Inclusive, um colega meu fez Medicina. Fez Matemática e fez Medicina depois. Então, o nível era esse. Hoje, os alunos que entram no Curso de Matemática não estão preparados para estudar Matemática, não têm uma formação, eles não têm os pré-requisitos para estudar Matemática. Então, evadem por causa da falta de preparo. Não é porque hoje é difícil, hoje, está muito fácil... Tem ajuda de todos os cantos. Os alunos do curso de Matemática encontram ajuda dos colegas, dos professores oferecendo ajuda todo dia, biblioteca razoável. E nem precisa, porque tem praticamente tudo na internet. É um outro momento que estamos vivendo.

Atuei, a partir de 1995, no curso de Matemática com as disciplinas de Física e Matemática e no curso de Biologia com as mesmas disciplinas. Na minha trajetória profissional, já exerci, além de docente, muitos outros cargos e funções: chefe do Departamento de Matemática, coordenador do Curso de Matemática, coordenador de projetos e elaborador de questões de concursos na Comissão Técnica de Concursos (COTEC) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Atualmente, além de professor da UNIMONTES, atuo na disciplina de Física do Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB) e, também, como Coordenador do Projeto Núcleo de Atividades para Promoção da Cidadania (NAP).

Sobre como vejo a busca pelo curso de Matemática, hoje... Talvez menos de 1% porque se interessa pela Matemática e interessa por ser professor... Pra fazer um mestrado, um doutorado, uma pós-graduação ou uma coisa assim... E mais de 99% porque encontra facilidade pra entrar na universidade, é um curso fácil de entrar.

Eu, às vezes, ficava noites e noites, semanas e semanas tentando resolver um problema... Quando eu resolvia, era como tirar na loteria. Igual a mim tinha vários colegas que gostavam de desafios. Hoje, a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM)¹¹⁰ está buscando resgatar isso. Nós temos aqui, por exemplo, o Projeto NAP...

¹¹⁰ A Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) organizou, em 1979, a 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). Ao longo destes anos, a OBM passou por diversas mudanças em seu formato, mantendo a ideia central que é a de estimular o estudo da Matemática pelos alunos, desenvolver e

Vários alunos estão voltados pra estudar Matemática, encabulados com a Matemática. Eles vibram com o difícil. Desde a minha época, quem gostava de Matemática era, tipo assim, metido, era o cara chamado de inteligente. Então, essa turma que organiza a OBM buscou resgatar alguns desses, algumas dessas inteligências que estão por aí...

Eu acredito que com muita luta, muita coragem, vontade, a gente vai conseguir um grupo, não tão grande, não precisamos esperar um grupo grande, pra ensinar Matemática, Física... São disciplinas desafiantes, que requerem muito tempo. Às vezes, a pessoa acha que está perdendo tempo, que não vai ganhar nada, que não dá lucro nenhum estudar Matemática e Física... Não dá lucro pra ninguém. Então tem várias outras linhas de estudo aí que dão um lucro mais rápido, mais tranquilo, sem quebra-cabeça, sem dor de cabeça... Eu tive dor de cabeça durante dezessete anos por causa da Matemática. Pensa... Um jovem ter dor de cabeça dezessete anos... Eu estudava demais... Comecei a dar aulas na 8ª série. Fui o primeiro professor, não havia professor de Matemática na época. No colégio em que eu estudava, eu assumi as aulas de Matemática da 8ª série, na minha turma, e em outra turma, Matemática e Desenho Geométrico. Comecei a dar aulas quando eu estava na 8ª série. Tive que estudar muito, é isso aí!

Fazendo a Diferença – Edson Crisóstomo dos Santos

Então... Penso nisso. Gosto do que faço, gosto muito do que faço... Tem gente que fala “n” situações contrárias à carreira de Magistério... Minha avaliação é muito positiva do magistério, graças a Deus, tive muitas opções... Em cursos, em níveis nos quais atuei... Trabalhei com estudantes da Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio... Penso que isso ajuda no Ensino Superior porque, ao trabalhar os conteúdos do Ensino Superior, a gente consegue estabelecer uma relação desses com os conteúdos que o futuro professor de Matemática vai trabalhar na Educação Básica. Com metodologias diferenciadas a gente consegue situar onde e como o professor pode trabalhar esses conteúdos.

(PROFESSOR EDSON CRISÓSTOMO DOS SANTOS,
Quinta-feira, 13 de junho de 2013)

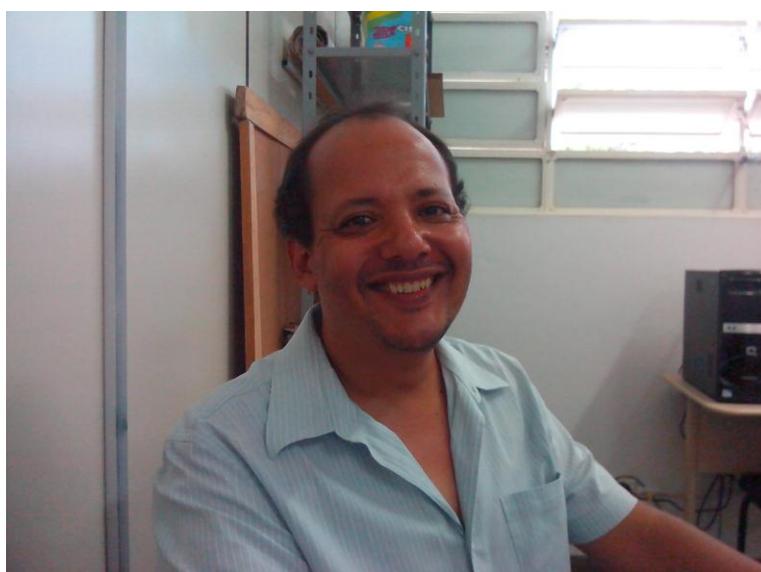


Imagem durante a entrevista.

No Ensino Médio, de 1982 a 1984, estudei um ano no Colégio São Norberto e dois anos no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, segundo e terceiro ano. Antes disso, havia estudado em escola pública até o equivalente ao quinto ano, depois, em escolas privadas: no Colégio Marista e no Colégio Adventista.

Minha formação universitária foi, de 1985 a 1988, na antiga Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), atual UNIMONTES. Fiz o Curso de Ciências com habilitação em Matemática. Na época em que eu fiz o curso eram quatro anos. Esse curso teve os períodos em que eram cinco anos, quatro anos... Mas fui de uma turma de quatro anos. Uma das últimas turmas do curso.

A conclusão de minha graduação foi em 1988. Aí fui trabalhar em escolas privadas no ensino de Matemática. No período de 1990 a 1992, fiz especialização em Matemática na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas.

Posteriormente, de 1998 a 2000, fiz o mestrado na área de educação no Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, em Havana/Cuba; o mestrado em Educação Matemática (Máster en Didáctica de la Matemática) pela Universidade de Granada, Espanha (2008) e o doutorado em Educação Matemática (Doctorado en Didáctica de la Matemática) na Universidade de Granada. Minha tese foi defendida em 2012.

Após minha graduação, trabalhei como professor de Matemática da Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas privadas aqui em Montes Claros. Também coordenei a área de Matemática numa escola privada. Depois, atuei também nas escolas públicas, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar... Tinha feito concurso, atuei ali durante um tempo... Vim para a Universidade em 1993.

Aqui atuei como professor de várias disciplinas... Também, estive na chefia do Departamento de Ciências Exatas durante quatro anos, entre 1997 e 2001. Coordenei o curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade modular, uma modalidade que a gente teve, curso em sete cidades, fora de Montes Claros. Também atuamos na Coordenação de um Curso de Pós-Graduação em Matemática e em Educação Matemática Superior e na Coordenação da Coordenadoria de Ensino Profissional e Tecnológico.

Coordenamos alguns projetos de Ensino, de Pesquisa, de Avaliação do Estado de Minas Gerais, o SIMAVE¹¹¹, o PROCAP¹¹².

¹¹¹ Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio. Fonte: <http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave> Acesso em: 30 jan 2014.

¹¹² O Programa de Capacitação de Professores do Estado de Minas Gerais, foi promovido pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com Instituições de Ensino Superior, Superintendências Regionais de Ensino e Prefeituras Municipais. Os professores treinandos participaram da capacitação em suas escolas ou em escolas nucleadas, perfazendo um total de 5 horas semanais durante o ano de 1998 nas áreas de Português, Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. Fonte: <http://ceapg.fgv.br/programa/programa-capacitacao-professores-procap>. Acesso em: 30 jan. 2014.

Atualmente, coordenamos um subprojeto de Matemática do PIBID¹¹³, alguns projetos de pesquisa, e em especial, estamos focados numa pesquisa de Educação Matemática voltada para a Tecnologia Aplicada da Educação Matemática e, também, Educação Matemática no Ensino Superior.

Quando fiz a graduação, o curso de Matemática era voltado para a licenciatura, era um curso diferente... Havia um interesse, na época, pelos cursos de ciências, um interesse mais nacional... Então, inicialmente, nosso curso era de Ciências e habilitava o professor para trabalhar com Ciências e Matemática. Depois a gente tinha uma formação, uma habilitação para completar a licenciatura plena. Nós tínhamos a opção de escolher Matemática ou Biologia. Optei pela Matemática, mas era um curso de licenciatura.

Minha opção pela Matemática deve-se ao fato de sempre ter gostado da Matemática. Desde a adolescência eu já tinha aptidão pela Matemática... Tinha desempenho bastante satisfatório, conseguia entender bem as relações matemáticas. Às vezes estava fazendo tarefa e não conseguia resolver alguma questão... Depois, conseguia resolver dormindo e colocava no papel... Eu tinha uma certa habilidade para Matemática. Como não havia o curso de Matemática, ou seja, uma licenciatura exclusiva em Matemática, a opção que a gente tinha era de fazer Ciências com habilitação em Matemática...

Não sei se o curso de Matemática se classificaria como fácil, difícil... Enquanto critério de avaliação, ele poderia ser classificado como um curso difícil, porque nós éramos avaliados, na maioria das disciplinas, apenas com provas. Então nós tínhamos 100% das notas atribuídas por meio de provas, avaliações escritas, individuais. As Ciências Exatas têm esse critério de avaliação... Poderia ser considerado um curso difícil, também, porque era um curso em que havia muita dependência, muita reprovação... As disciplinas que nós tínhamos de Matemática, disciplinas universitárias de Matemática eram trabalhadas de maneira mais axiomática com demonstrações... Nós

¹¹³ Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2014.

tínhamos Química que era, também, uma disciplina em que havia muita reprovação, a parte de Estatística...

Então... A gente tinha um rol de disciplinas que eram consideradas disciplinas pesadas, vamos usar esse termo... Tinha, também, a questão de que o curso de Matemática era antigo na UNIMONTES, mas, na época, os professores davam o seu melhor e eu reconheço isso. A questão de titulação era séria... A gente não tinha professor com titulação, nem com mestrado, nenhum professor... A titulação máxima que o pessoal tinha era especialização, mas, ainda assim, era um grupo que trabalhava, que se empenhava em trabalhar os conteúdos de Matemática do Ensino Superior. Em linhas gerais o curso... Se considerarmos as questões de reprovação, do nível de avaliações, era um curso difícil.

A maior parte de nossas atividades acadêmicas eram aulas mesmo. Nós tínhamos aulas teóricas e algumas aulas práticas nos laboratórios de Química e Biologia. Mas, na parte de Matemática... A gente não tinha aulas práticas.

O curso era oferecido no noturno. Tínhamos em torno de cinco horários semanalmente. Acho que só tinha um dia na semana em que a gente tinha quatro horários... Todo sábado, à tarde, a gente tinha aula, também.

Para nossos estudos, tínhamos na biblioteca os livros básicos. A gente pegava os livros, acabava mais fotocopiando do que comprando. Comprei livros na especialização, sim, comprei todos os livros que usei na época. Mas na graduação, não. A situação financeira não permitia fazer isso. Mas a gente tinha os livros de referência na biblioteca que a gente usava, sim.

A maioria dos colegas na época não eram professores, não eram da área... O pessoal trabalhava em empresas, um maior número no comércio, alguns eram funcionários públicos... Na minha turma aconteceu um fato curioso... O pessoal foi pedindo demissão do emprego só para se dedicar aos estudos. Então, quando a gente chegou no último ano do curso, só funcionários públicos efetivos continuaram no emprego. Era o pessoal da Receita Federal, do Banco do Brasil... Todos os demais se demitiram para se dedicar aos estudos, isso aí para fazer um curso melhor... Eram muitas as dificuldades com as avaliações...

A gente mantinha grupos de estudos com frequência, diariamente... Daí o pessoal foi largando os empregos. Também houve um outro fato curioso na turma... Nós conseguimos colar grau com mais de trinta pessoas, no curso de Matemática, isso também foi algo bem diferente. Foi uma turma bastante unida, nós estudávamos, tínhamos vários grupos de estudos e a gente tinha uma frequência praticamente diária nesses grupos de estudos. Nos feriados, pedíamos para abrir a faculdade e a turma estava lá, mais de trinta pessoas... Ficávamos o dia inteiro na faculdade, estudando, e quem tinha mais facilidade ajudava os demais.

Era uma turma que estudava bastante, grande parte dela foi atuar na educação depois de graduada. Os funcionários públicos que eram de outros órgãos permaneceram lá. Mas creio que praticamente todos, os demais foram para a área de educação.

Na época ingressavam, inicialmente, duas turmas. Era o curso de Ciências, na parte da licenciatura curta eram dois anos e meio. Então tinham duas turmas funcionando. Depois dos dois anos e meio, as turmas faziam opção pela licenciatura plena e assim convergia para uma turma só. Então, na licenciatura plena em Matemática a que eu me referi foram mais de trinta alunos. A média de ingresso das turmas era em torno de quarenta pessoas... E nós conseguimos ter quase a totalidade do pessoal graduado no período. Foram mais de trinta.

Me lembro que em nosso vestibular foram cobradas todas as matérias. Não foi como hoje, que o vestibular tem algumas disciplinas específicas. Me lembro da Matemática, por exemplo, que a gente tinha as questões fechadas e a outra parte eram questões abertas. Me parece que de Matemática eram vinte questões fechadas, objetivas, e cinco abertas. Acho que o vestibular para o curso de Ciências/Habilitação em Matemática não era muito concorrido... Acho que não é, ainda hoje, muito concorrido o vestibular para o curso de Matemática. Mas o fato é que era necessário ter um bom resultado, um bom desempenho no vestibular para entrar, principalmente, no curso de Matemática, não eram questões muito elementares.

Sobre o Movimento da Matemática Moderna eu não sei, exatamente, se no Ensino Superior era tão visível quanto na Educação Básica.

Com relação à formação dos professores que a gente teve na educação básica, penso que eles tiveram, também, uma formação bastante teórica e, na realidade, acho que eles reproduziram muito daquela formação. Então, se a gente pensar na influência da Matemática Moderna, eu diria que, no Ensino Fundamental, nos anos finais, a gente foi submetido a um processo de ensino de Matemática com influência da Matemática Moderna.

É curioso que em algumas disciplinas da graduação a gente tinha um desempenho melhor... Uma das disciplinas de que eu sempre gostei muito foi Cálculo... Então quando me formei, o professor Egídio era o professor de Cálculo. Consegui fechar todas as provas de Cálculo durante o ano. Eram umas quatro provas que a gente fez. Então, o Egídio me convidou, no ano seguinte, para eu trabalhar com ele em uma das turmas, no curso de licenciatura em Matemática. Havia uma turma de dependência na época. Ele me pediu para eu dividir a carga horária da disciplina com ele, enquanto professor da turma. Isso para mim foi bastante interessante. Depois, recebi o convite para trabalhar na Universidade. Recusei o convite durante alguns anos. Trabalhava em escola particular atuando como professor e coordenador da área de Matemática. Acabei vindo para a Universidade em 1993 trabalhar com Cálculo Diferencial e Integral. Comecei no quinto ano de Matemática, na época, trabalhando com Cálculo III.

Outros professores do curso, além do Egídio, me serviram de inspiração, especialmente para meu trabalho na Educação Básica. A professora Rosina, por exemplo, trabalhou Prática de Estágio com a gente e foi muito bom. O professor de Geometria também fazia um trabalho muito interessante. Nós tínhamos vários professores que eram exemplos pra gente...

Considero que houve um processo de evolução natural do curso de Matemática, como há em qualquer outro curso. Creio que essa evolução se deu pelas próprias exigências institucionais. Hoje, temos diretrizes mais específicas de como é que os Projetos Político Pedagógicos devem ser estudados, dinamizados, como é que temos que conduzi-los. Os professores que trabalham, atualmente, no curso de Matemática, são em grande parte ex-alunos da instituição. Então esses ex-alunos foram se aperfeiçoando, foram para o mestrado ou para o doutorado. A gente conseguiu, hoje, ter um grupo considerável de professores no Departamento de Ciências Exatas já com a titulação em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Temos um Departamento de professores com formação diferenciada em: Matemática pura, Matemática Aplicada, Educação Matemática. Estamos constituindo esse grupo na Instituição, mas já temos várias pessoas com formação de mestrado e doutorado em Educação Matemática.

Há o pessoal da área de Química, de Física, da Estatística. O departamento conta com essas formações diferenciadas. Mas vejo o curso, hoje, bastante diferente do que eu fiz naquela época. Uma das razões é que era um curso de Ciências com habilitação em Matemática. Agora é um curso de licenciatura em Matemática, então, mudou muito nesse sentido. Considero que é um curso de licenciatura em Matemática, mas que tem algumas disciplinas do bacharelado também.

Temos um curso com um leque de disciplinas muito voltadas para a Matemática, em especial, para a Matemática Pura. Temos alguns acadêmicos que apresentam o perfil educacional, ou seja, para atuar na docência, mas não é a maioria de estudantes. O curso hoje conta um número pequeno de estudantes... Na época em que estudei, também, a normalidade não era formar tantos graduandos como nossa turma formou. Mas foi um diferencial na época. Historicamente o curso de Matemática vem reduzindo o número de alunos que concluem a graduação.

Há algumas razões para esse processo... Hoje então... Vejo que é um curso que tem na entrada um número maior de pessoas, mas, com uma saída mais restrita, tem alunos repetindo disciplinas... Isso, também, é comum no curso de Matemática.

Existe um fato interessante... Os estudantes que concluem a graduação em Matemática aqui na Instituição, em todos os casos, querem, por exemplo, ir para o mestrado. Eles geralmente não têm dificuldade para serem aprovados no mestrado em Matemática, em Educação Matemática, em Estatística... A gente consegue formar um estudante com esse perfil, algo distinto da época em que estudei, especialmente porque não havia pesquisa no âmbito do curso. Talvez esse seja um importante diferencial. O estudante, atualmente, tem professores que já lidam com a pesquisa.

Não tínhamos pesquisa, eu entendo que pelo fato de não termos professores com formação em nível de mestrado e doutorado. Portanto, a gente não tinha pesquisadores na equipe docente. Hoje, a gente tem vários professores com doutorado, tem um grupo grande de professores com mestrado... Esse grupo, sim, trabalha com

algumas pesquisas. Penso que o perfil de trabalho do professor com pesquisas está bem relacionado à sua área de formação. Estou falando de mestrado e doutorado. O pessoal da Matemática Pura tem um perfil mais orientado à Matemática Pura, possivelmente, refletindo o perfil de seus formadores. Penso que isso vem da formação do professor e acaba implicando na atuação dele em sala de aula no curso de licenciatura em Matemática.

É natural, em todos os cursos, periodicamente, que a gente faça uma revisão do projeto, da própria estrutura de trabalho... Acredito que a questão da metodologia de trabalho na licenciatura precisa ser repensada. No curso de licenciatura em Matemática não sei até que ponto a gente conseguiria fazer esse tipo de discussão... Devido a esse perfil de formação e de atuação do professor para com o estudante de licenciatura penso que é um ponto que precisa ser revisto, retomado.

Por outro lado, temos estudantes que, na maioria dos casos, parece, pelo menos empiricamente, têm um interesse mais direcionado à Matemática Pura. Nós temos uma pesquisa com relação a isso. O pessoal que vai tentar um concurso... Então, esses estudantes concluintes, geralmente, se sentem satisfeitos e numa posição cômoda durante o período da graduação... Há um certo filtro no curso, mais no início, nos primeiros períodos há algumas disciplinas em que, realmente, há um número considerável de dependências. Não que nas outras disciplinas não haja dependências. Isso me chama a atenção pelo fato de que, nos períodos finais do curso, a gente tem um grupo pequeno de estudantes...

Nesse semestre, por exemplo, há uma turma do sétimo período, com a qual estou trabalhando, em que nós tínhamos cinco alunos e um deles foi para o curso de Engenharia. Então nós temos quatro estudantes na turma. A turma do oitavo período é um pouco maior, tem onze alunos contando com um aluno em dependência que está na turma. O que a gente observa, a partir da metade do curso, é que há uma redução significativa da quantidade de estudantes que estão ali no curso.

Estamos observando o perfil do estudante que conclui o curso. Então, na realidade, esses estudantes que não concluem... Nós não temos um estudo pronto, ainda, que nos diz, exatamente, quais são as razões: pode haver problemas de aprendizagem de alguns conteúdos, assim como no perfil do professor, no perfil do acadêmico, relacionados com o interesse e a motivação dele para estudar. Acredito que não há

ninguém que não possa aprender algo, qualquer que seja o conteúdo, desde que ele tenha interesse em aprender e tenha os materiais, as condições adequadas para ter essa aprendizagem. Penso que daria para melhorar bastante essa condição, esse quantitativo de estudantes que têm desempenho fraco. Coloco como exemplo a minha própria turma, que foi uma turma que realmente se dedicou a estudar e foi atrás, buscou e, dentro das condições que a gente tinha ali, nós conseguimos concluir o curso com mais de trinta estudantes. Isso, durante esse tempo estudando e trabalhando, eu nunca vi acontecer novamente na Instituição, mas penso que é possível ocorrer.

Creio que a gente tem que analisar o que está acontecendo, tanto por parte de estudantes, quanto por parte de professores... Também analisar a estrutura da Universidade. Nós precisamos oferecer algo a mais para esses estudantes, para que eles possam superar suas dificuldades e permanecer no processo. Se a pessoa quer ser professor, penso que ela deve permanecer no curso de licenciatura em Matemática.

Mais um ponto que julgo interessante é que, hoje, a gente tem projetos com um número grande de bolsas para os estudantes da Matemática. Então, no caso do PIBID, por exemplo, nós temos quatro projetos em Matemática e o número de bolsistas que nós temos é superior a sessenta. Temos alguns acadêmicos que vivem dessa bolsa. Então o que acontece é que esse pessoal fica o dia inteiro por conta do estudo na Instituição. Temos observado que os acadêmicos que são bolsistas, que atuam em projetos de ensino, aqui na Universidade, consistem no grupo de pessoas que vai para a frente. Eles continuam o curso e se graduam sem problemas. Penso que esse é um importante estímulo que se dá aos acadêmicos... Uma estrutura financeira para que eles possam estar na Instituição e se manter durante a graduação.

Esses projetos estão conseguindo promover isso: a dedicação dos acadêmicos aos estudos. Esses alunos, também, já se graduam pensando no mestrado. É um perfil diferenciado de estudante que a gente tem. O pessoal já começa a focar em qual instituição e que tipo de mestrado eles querem fazer. Nesse sentido, também, a gente tem condição de ajudá-los a fazer isso, a terminar a graduação e ir de imediato para uma pós-graduação obtendo resultados satisfatórios.

Nesse sentido, em nosso curso, nossos professores estão atuando bem. No sentido de preparar o estudante para fazer uma pós-graduação *stricto sensu* em ótimas universidades. Por outro lado, eu questionaria: até que ponto a gente está formando o

professor de Matemática, para atuar na Educação Básica, com esse perfil de professor formador que atua na licenciatura?

Me parece que existe uma tendência de reprodução do processo formativo ao qual o professor foi submetido na graduação e, possivelmente, na pós-graduação. Penso que se reproduz muito isso na graduação.

Eu não sabia desse fato, que você comentou, de eu ter sido citado por colegas e por ex-alunos como uma referência para o curso, como alguém que aplica uma metodologia diferenciada nas aulas... Colegas citaram isso... Eu não sabia dessa colocação... Mas penso, sem nenhuma sombra de dúvida, que qualquer pessoa, em condição normal, que queira aprender qualquer conteúdo de Matemática ou de outra área, seja conteúdo de Educação Básica ou de Ensino Superior é capaz de fazê-lo. Todas essas pessoas são capazes sim, de ter um aproveitamento satisfatório em qualquer que seja o conteúdo, desde que se interesse em fazer o que for necessário, em estudar e que encontre os recursos materiais, os recursos metodológicos, os recursos temporais... O professor, também, é importante nesse processo.

Nunca encontrei caso algum de alguém que não aprendesse. Já encontrei casos de pessoas que não queriam aprender, que por outras razões se afastavam da disciplina, ou estavam com problemas pessoais que as faziam se afastar... Mas aquelas pessoas que se dedicavam à disciplina até o final, eu não vi situação alguma de perda, no sentido de reprovação ou de evasão.

Em minha experiência enquanto professor, na escola privada, coordenei a área de Matemática... A gente tinha um processo interessante para resgatar os estudantes com dificuldades de aprendizagem no contraturno. Uma estrutura com a qual nós trabalhávamos em outros horários com estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem ou que tinham um rendimento abaixo do esperado. Fazíamos atendimento permanente para aqueles estudantes durante o ano inteiro. Nosso índice de aprovação era altíssimo e o nível de rigor na avaliação, também, era bastante pesado. Era uma escola renomada e que tinha um nível de aproveitamento muito bom. O que observei naquela escola em que a gente trabalhava foi que todos os casos com os quais trabalhamos requeriam mais tempo para aprenderem satisfatoriamente os conteúdos. Esse tempo para a aprendizagem era diferenciado ali. Então nós trabalhávamos mais tempo com os estudantes. Os professores de Matemática atendiam aqueles estudantes

com metodologias alternativas. Então dava para resolver os problemas de aprendizagem. Penso que se adotássemos essa estratégia no Ensino Superior seria interessante. Temos casos de estudantes que requerem, sim, um tempo diferenciado de aprendizagem, metodologias diferentes e uma dedicação maior do professor.

Quando a gente realmente gosta do que faz, dedica esse tempo ao estudante dentro e fora da sala de aula, tirando as dúvidas, utilizando a internet para auxiliar os acadêmicos, no aprofundamento dos estudos e no planejamento de atividades que contribuam com a construção do conhecimento. Com isso penso que conseguiríamos alcançar um resultado bastante interessante.

Então, gosto muito do que faço. Tem gente que fala “n” situações contrárias à carreira de Magistério. Minha avaliação é muito positiva do magistério. Graças a Deus, tive muitas opções de trabalho em distintos cursos e níveis de ensino. Trabalhei com estudantes da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Penso que isso ajuda no desenvolvimento das atividades no Ensino Superior porque, ao trabalhar os conteúdos do Ensino Superior, a gente consegue estabelecer uma relação desses com os conteúdos que o futuro professor de Matemática vai trabalhar na Educação Básica. Com metodologias diferenciadas a gente consegue, além de estabelecer relações entre os conteúdos, situar onde e como o futuro professor pode trabalhá-los de maneira satisfatória e significativa.

Em algumas disciplinas, de natureza mais prática, a gente consegue fazer isso. Mesmo em disciplinas que são mais teóricas, mais “matemáticas” do curso, a gente consegue situar isso para o aluno. Penso que esse é um ponto relevante para que o futuro professor entenda como é que ele vai usar essa Matemática, como é que ele vai desenvolver suas aulas, elaborar material didático, etc.

Temos umas disciplinas, agora, nesse curso, relacionadas com a produção de material didático. Então a gente está submetendo esses estudantes a leituras, a pesquisas e à produção de materiais. Estamos mudando um pouco esse rol de professores que pegam tudo pronto, que utilizam apenas materiais disponibilizados por algum meio. Fora aquela questão importante que esse professor vai precisar pensar nas atividades que irá utilizar em suas aulas, no porquê daquelas atividades. Vai pesquisar sobre os aspectos teóricos, bem como sobre a abordagem metodológica das atividades, as dificuldades de aprendizagem que há naqueles conteúdos. Isso requer que os

licenciandos em Matemática revisem os resultados de pesquisas sobre os conteúdos e materiais específicos para trabalhar um assunto. Está sendo trabalhoso, mas é algo que está dando resultado nesse processo de produção do conhecimento matemático. Penso que, com isso, a gente vai contribuir também para a melhoria do nível desse futuro professor de Matemática que está sendo formado pela UNIMONTES.

Matemática como contingência de vida – Sebastião Alves de Souza

Decidi ser professor de Matemática em 1974. Entrei nesse ano na escola, no antigo primário... Não tinha feito pré-escolar. Quem deu aulas para mim foram minhas irmãs mais velhas. Entrei na sala e a professora me perguntou: “Você sabe contar de um até dez?”. Respondi: Sei! “Então escreve para mim”. Não sei! A partir daí decidi que ia ser professor de Matemática... Tanto que, na minha dissertação de mestrado, tem uma homenagem à minha primeira professora: Maria Floralice de Araújo Santos. Depois de muito tempo, eu a encontrei na Superintendência. Ela trabalhou na Superintendência e hoje trabalha na Escola Abdias de Souza, que é uma escola para crianças deficientes. Eu a encontrei e entreguei minha dissertação para ela ler, para ver a homenagem que eu tinha feito para ela... Na minha época, as pessoas buscavam o curso de Matemática porque tinham uma certa afinidade com a Matemática ou com a Biologia. Porque queriam ser professores de Matemática ou de Ciências... Era a habilitação que a gente tinha e a certeza de que íamos trabalhar, porque faltavam professores na época...

(PROFESSOR SEBASTIÃO ALVES DE SOUZA, Terça-feira, 21 de maio de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Comecei o Ensino Fundamental em 1974, na Escola Estadual do Alto São João, hoje conhecida como Escola Estadual Benjamim Versiani dos Anjos. No Ensino Médio, estudei na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro, concluindo-o em 1984. Minha formação universitária foi na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Norte de Minas, hoje, UNIMONTES¹¹⁴, onde fiz o curso de Matemática de 1985 a 1989. Fiz uma pós-graduação em Educação Matemática de 1995 a 1996 na Faculdade de

¹¹⁴ Universidade Estadual de Montes Claros.

Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio – MG. Em 1997 ingressei como professor na UNIMONTES.

Fiz alguns cursos de verão na tentativa de entrar para o mestrado, iniciei uma pós-graduação em Matemática na Universidade Estadual em Montes Claros em 1996... Não concluí. Fiz vários cursos de verão e entrei no mestrado em 2006, em Física e Matemática Aplicada, na Universidade Federal de Itajubá – Minas Gerais.

Fui professor, inicialmente, nos cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis... Ministrava as disciplinas Matemática Financeira e Estatística. Depois, continuei atuando, ora nesses cursos, ora no curso de Matemática, geralmente, com as disciplinas Álgebra Linear, Geometria Analítica, Estruturas Algébricas, tanto em Montes Claros quanto em São Francisco, onde trabalhei, também, com a disciplina Espaços Métricos. Trabalhei no curso de Economia com Matemática Aplicada, Economia Matemática I, Economia Matemática II...

Fui coordenador do curso de Matemática no período de 2008 a 2009, atuo na equipe de elaboração de provas de concursos e vestibulares da área de Matemática desde 2003, na COTEC¹¹⁵. Trabalhei nos cursos modulares de Guanhães¹¹⁶ e Almenara¹¹⁷ e organizei turmas de cursos emergenciais em São Francisco¹¹⁸ e Porteirinha¹¹⁹. Também, organizei um curso de Plenificação¹²⁰ para professores, que só tinham licenciatura curta, em Janaúba¹²¹ e Monte Azul¹²².

Particpei da reformulação do projeto político pedagógico do curso de Matemática. Mudamos um pouco o enfoque do curso e ele ficou mais flexível. Com isso, nós temos estimulado vários alunos a descobrirem áreas de interesse e eles têm entrado no mestrado...

Mesmo quando a gente não tinha a iniciação científica “oficial” na Universidade¹²³, fazíamos a iniciação científica dos alunos da Matemática através de

¹¹⁵ Comissão Técnica de Concursos.

¹¹⁶ Cidade que dista 324,7 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

¹¹⁷ Cidade que dista 459,5 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

¹¹⁸ Cidade que dista 310 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

¹¹⁹ Cidade que dista 171,5 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

¹²⁰ Os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, foram extintos pela Lei 9.394, de 1996. Diante disso, foram criados cursos para plenificação dessas licenciaturas.

¹²¹ Cidade que dista 134,7 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

¹²² Cidade que dista 246,6 km de Montes Claros. Fonte: BRASIL. Guia Rodoviário, 2012.

¹²³ Universidade Estadual de Montes Claros.

grupos de estudos... Hoje há uma tentação enorme dos nossos alunos continuarem seus estudos nas Universidades aí fora, principalmente, a UFMG¹²⁴, a UFV¹²⁵ e a UNIFEI¹²⁶, onde fiz o mestrado.

Meu curso de Matemática foi um curso de Ciências do 1º grau. Então tínhamos aula de Química, Física, Biologia além das aulas de Matemática, com pouquíssima matemática. Creio que os alunos, hoje, até o 4º período, veem mais matemática do que eu vi nos quatro anos, porque se dedicam mais à matemática, o curso é de Matemática mesmo! Nós não tínhamos muita opção, era um curso aplicado para a gente e não havia muita perspectiva de continuidade na formação...

Normalmente a gente se formava e ia atuar na Educação Básica. Alguns colegas trabalhavam noutras instituições que não tinham nada a ver com o ensino, só para ter um curso superior... Hoje, a gente tem notado que o curso, de certa maneira, abre um leque de opções para o aluno em termos de continuidade nos estudos... Temos as áreas de: Estatística, Educação Matemática, Matemática Pura, Matemática Aplicada... A partir do 7º período, o aluno escolhe algumas disciplinas por área... De acordo com a área de interesse dele...

Desde o 1º período, nós incentivamos os alunos a participarem de atividades nas áreas de pesquisa dos professores do departamento... Acontecem palestras informativas... Também estimulamos a participação em congressos, em eventos, principalmente regionais, de Matemática, Educação Matemática, Estatística e de Matemática Aplicada... Para que eles se direcionem e vejam qual é a área que gostariam de seguir... Também incentivamos nossos alunos a serem professores... Uma grande maioria dos alunos que sai do nosso curso vai ser professor da Educação Básica.

Nessa mudança que fizemos no projeto político pedagógico, houve uma inspiração, uma influência muito forte, por exemplo, do professor Rosivaldo, que é aqui do departamento, no sentido de que vamos abrir o leque de possibilidades para os alunos... E essa foi a ideia dele, pois ele é uma pessoa que estuda muito a educação... Ele está um pouco à frente da maioria dos professores nesse nível porque estuda muito a

¹²⁴ Universidade Federal de Minas Gerais.

¹²⁵ Universidade Federal de Viçosa.

¹²⁶ Universidade Federal de Itajubá.

educação. Ele já estudava e teve uma formação boa na Espanha. Pode ser que tenha entrado alguma ideia dele, mas não posso afirmar...

Quando o curso de Matemática foi criado, não havia Universidade próxima da região... Então, a maioria dos professores eram leigos e os que conseguiram alguma formação foi fazendo um curso fora. Essa criação vem, exatamente com esse sentido, esse propósito de habilitar os profissionais da região. A maioria deles já lecionava. Hoje, os alunos que entram no curso são muito jovens... De uns três anos para cá, começaram a surgir no curso de Matemática alguns senhores, assim com uns sessenta anos, com interesse de voltar a estudar... De fazer um curso de Matemática, que é um sonho... Mas a maioria são jovens, bem jovens e que não atuam na docência...

Infelizmente, a entrada no curso de licenciatura em Matemática da Universidade é muito pequena. A concorrência, também, é muito pequena... Eles acham que gostavam de Matemática quando estavam no ensino fundamental e médio... Acham que aquilo que aprenderam em Matemática é suficiente... Quando chegam aqui, ficam perdidos... Teve uma aluna, agora, no 1º período, que me disse que era uma ótima aluna, a melhor aluna da escola em que estudou e, hoje, viu que o que aprendeu lá estava tudo errado... A deficiência é tão grande na formação durante o ensino fundamental e médio... Muitos alunos falam que não tiveram aulas de Matemática no ano tal... Ou não tiveram aula de Física... A área de exatas é muito carente...

Muitas pessoas que trabalham com matemática na cidade e na região são egressas do curso de Matemática da UNIMONTES¹²⁷. Não todas, mas uma boa parte. Então, não era para o ensino ser fraco. Creio que há uma desmotivação por parte de muitos alunos que terminam o curso e não querem dar aulas. Aconteceu um caso de um ex-aluno meu, do ensino médio... Ele cursou Biologia aqui na UNIMONTES e quando foi dar aula desesperou com a questão da indisciplina da escola e voltou imediatamente para a Universidade para fazer outro curso. Fez um curso de Administração porque não queria mais ver escola na vida... Há muita desmotivação, não sei... A questão salarial... Não posso falar que é somente a questão salarial, mas ela pesa. A questão do aluno, há um tempo atrás, fazer estágio somente no final do curso... Ele não convivia com a escola para ver todos os detalhes dela... Ele tinha um choque na hora em que chegava na escola porque a escola que ele teve foi uma, a escola de hoje está numa situação, num

¹²⁷ Universidade Estadual de Montes Claros.

processo totalmente reverso... Totalmente diferente daquilo que ele esperava que fosse, ele acaba desistindo... Hoje, por lei, é obrigatório o estágio durante todo o curso. O aluno faz alguma coisa na escola...

No Brasil inteiro, no mundo inteiro a formação em matemática é muito problemática... O que tem aliviado um pouco é a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Ela tem descoberto alguns talentos que estão chegando agora na Universidade. O aluno tem passado por um treinamento constante aqui na Universidade durante o ensino fundamental e o ensino médio, no caso dos selecionados na Olimpíada de Matemática...

As lacunas que os alunos do curso de Matemática trazem são um problema muito sério... Até a gente conseguir, entre aspas, consertar alguns erros, alguns equívocos demora muito... Porque a escola, até o ensino médio, não ensina o aluno a estudar, não quer ensinar... Na maioria dos casos, a escola não tem conseguido ensinar o aluno a estudar sozinho, se virar sozinho, e isso pesa muito na hora de entrar para a Universidade. O tempo da escola é anual... O tempo da Universidade é semestral... Quer dizer, é muita informação para pouco tempo... E eles não estão aptos a estudar com esse tempo reduzido... Penso que essa é uma grande dificuldade que o aluno tem aqui. Falo do meu curso porque sou ligado a ele.

O caso dos outros cursos que exigem matemática é outro problema... Infelizmente, as professoras de primeira a quarta série têm uma formação matemática muito deficiente e algumas coisas são passadas de forma errada... Conceitos errados... Por exemplo, mostrei para uma aluna da Pedagogia, outro dia, que elas não sabem dividir... Dividir é uma operação básica. Muito professor, quando está ensinando certas coisas, fica preocupado com o tempo e com a questão de vencer um certo programa... Para ele as ideias básicas não importam... Ele se torna mecanicista... Ele pensa... Vou fazer a conta e a conta é o suficiente... A ideia por trás do algoritmo é que os professores desconhecem, e muitas vezes erram as contas e não sabem questionar o resultado... Se está correto ou não...

Os professores, na minha época, tinham a graduação e alguns uma especialização lato sensu. No nosso curso, hoje, a maioria dos professores são mestres ou doutores. Então, isso muda a formação, a bibliografia utilizada no curso, o jeito de dar as aulas... Porque meus professores... Uns por essa deficiência na formação ou por

não terem uma orientação... não tinham essa visão que hoje nós temos para entrar num mestrado... Mas, foram e são ótimos professores. Não posso reclamar. Era o melhor que a gente tinha na época. Eles deram o que eles tinham na época. A contribuição deles foi muito importante.

Nós tínhamos um curso com disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia... Na parte de matemática, tínhamos duas disciplinas: Matemática I que era uma revisão do ensino médio e Matemática II que era uma introdução ao Cálculo. Era um curso anual, com quatro aulas semanais, que já pegava a parte de Cálculo Integral que seria o Cálculo I. Nós fazíamos muitos exercícios, utilizávamos a técnica de fazer as contas sem muita teoria.

Não percebi, em nenhum momento, a presença da Matemática Moderna na prática de meus professores porque, de certa maneira, o Brasil não entendeu a Matemática Moderna. Quando comecei a estudar, na década de 80, a Matemática Moderna já tinha passado... Alguns professores ainda utilizavam aquela linguagem, principalmente, o professor Juvenal Caldeira, que é o professor mais antigo que eu conheci no curso... Ele ensinava álgebra, que era matriarca da Matemática Moderna, foi o foco da Matemática Moderna... Mas não posso afirmar que tinha influência... Estávamos num período que não era nem a transição da Matemática Moderna, da década de 70, para a matemática que temos hoje... Ela já era passado.

Principalmente na disciplina de Cálculo, estudamos em livros russos traduzidos para o espanhol... À época tínhamos o Piskounov¹²⁸... Tínhamos uma tradução em português do livro de cálculo do Louis Leithold¹²⁹... Lang¹³⁰ um livro de Cálculo também tradicional na década de 70 no mundo inteiro... De Álgebra não havia um livro específico. A maioria dos livros, até o 2º ano, eram livros do ensino médio... Então, não havia uma bibliografia... Eram utilizados livros de ensino médio reforçados. Hoje não daria nem para dar aulas no ensino médio com esses livros. Tínhamos esses livros na biblioteca. O que a gente precisava tinha... À época, tinha muito mais obras do que hoje porque tinha mais exemplares... Não havia essa questão de espaço da

¹²⁸ PISKOUNOV, N Nikolai Semenovich. Cálculo Diferencial e Integral. Tomos I e II. Editorial Mir Moscou.

¹²⁹ LEITHOLD, Louis. Cálculo com Geometria analítica.

¹³⁰ LANG, Serge. Cálculo.

biblioteca central... Quando as bibliotecas eram setoriais¹³¹, havia mais espaço... Então nós tínhamos muito mais exemplares dos livros para estudo do que temos hoje.

Sobre o vestibular da época, me lembro que era pouco concorrido, ainda mais porque era um curso pago. Muitas pessoas não tinham condições de pagar... Então, por isso, havia uma concorrência pequena. Até mesmo no curso de Medicina que era o mais caro... Eles pagavam o equivalente a dois salários mínimos e, nos cursos de licenciatura, pagávamos o equivalente a 60% do salário mínimo.

As aulas aconteciam somente no noturno. E sábado também. Esse curso nosso de Ciências tinha duração de quatro anos, mas com aulas aos sábados. Quando ele mudou para cinco anos, sem aulas aos sábados, nós tínhamos cinco horários todas as noites, quase todas as noites... O nome do curso era Ciências do 1º grau e, depois, a gente fazia uma habilitação em Matemática.

Fui considerado o melhor aluno do curso de Matemática no 1º ano, das duas turmas que entraram, de quarenta alunos... Mas, no final do 1º ano, aconteceu um acidente em que morreu toda a família do meu melhor amigo e ele junto. No 2º ano, foi uma desestrutura total... Continuei sendo o melhor aluno de Química, mas, com notas quarenta e cinco, trinta e cinco em cada bimestre que valia cem... Não tinha trabalho, era só prova. A prova valia cem. Em Matemática tirei trinta no 1º bimestre e zero no 2º, então foi uma crise... Fiquei muito tempo com esgotamento nervoso, estresse, depressão e, logo depois, em agosto do mesmo ano, comecei a lecionar no noturno, além do meu trabalho diário durante o dia...

Então, dava aulas durante a noite de segunda e terça, na quarta, dava os dois primeiros horários e assistia os dois últimos horários de aula na Universidade. Na quinta-feira, sexta-feira e no sábado assistia todos os horários.

Comecei lecionando Química... Lecionei Química durante alguns anos no Ensino Médio e Física. Só consegui lecionar Matemática depois do concurso da rede estadual. Demorava muitos anos para ter concurso. Então em 1992 teve o concurso. A partir de 1993, passei a lecionar Matemática também... Interessante que, em 1992, o concurso era por superintendência. Tivemos muitas vagas para professor de Matemática

¹³¹ O professor se refere à época em que cada unidade ou Centro da Universidade tinha sua própria biblioteca.

na 22ª Superintendência¹³², que abrangia, na época, cinquenta e quatro municípios da região. Mas somente doze professores passaram no concurso para lecionar no ensino médio. Era o antigo P5, professor nível cinco. Os aprovados foram professores da turma anterior à minha primeira turma, da minha primeira turma e da segunda. Da turma seguinte não passou ninguém.

A entrada era de oitenta alunos. Eram duas turmas de quarenta. Na turma em que me formei, muitos pararam no meio do curso... Nos dois anos e meio, nos três anos que era a licenciatura curta¹³³... Mas, completando os quatro ou cinco anos, na minha formaram-se uns trinta, mas já era o resultado das duas turmas... Dos oitenta formaram-se trinta.

Decidi ser professor de Matemática em 1974. Entrei nesse ano na escola, no antigo primário... Não tinha feito pré-escolar. Quem deu aulas para mim foram minhas irmãs mais velhas. Entrei na sala e a professora me perguntou: “Você sabe contar de um até dez?”. Respondi: Sei! “Então escreve para mim”. Não sei! A partir daí decidi que ia ser professor de Matemática... Tanto que, na minha dissertação de mestrado, tem uma homenagem à minha primeira professora: Maria Floralice de Araújo Santos. Depois de muito tempo, eu a encontrei na Superintendência. Ela trabalhou na Superintendência e hoje trabalha na Escola Abdias de Souza, que é uma escola para crianças deficientes. Eu a encontrei e entreguei minha dissertação para ela ler, para ver a homenagem que eu tinha feito para ela...

Na minha época, as pessoas buscavam o curso de Matemática porque tinham uma certa afinidade com a Matemática ou com a Biologia. Porque queriam ser professores de Matemática ou de Ciências... Era a habilitação que a gente tinha e a certeza de que íamos trabalhar, porque faltavam professores na época...

O curso de Ciências oferecia uma formação ampla. A gente podia atuar em Ciências do 1º grau, tanto em Matemática do 1º e 2º graus como, também, poderia atuar como professor de Química, Física, sem habilitação... Então, as pessoas viam uma possibilidade de ter trabalho. As regiões de onde eles vinham, porque naquela época muitos eram de fora, eram muito carentes na formação de professores.

¹³² 22ª Superintendência Regional de Ensino/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

¹³³ A licenciatura curta dava aos formados o direito de lecionar de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental.

Meus colegas aqui do departamento foram meus colegas na época. Fui contemporâneo dos professores Rosivaldo, Marise, Rômulo, Edson, Ronaldo... Boa parte dos meus colegas está aqui... A outra parte não continuou os estudos.

A grande questão que eu discuto com a nossa gestão maior aqui na Universidade... Eles veem a história do público de uma maneira que eu não vejo... Penso que, enquanto pudermos formar nem que seja um professor, mas, um bom professor, o curso tem que continuar... Ainda mais porque a região é muito carente de profissionais. Por exemplo, nós fechamos um curso em Paracatu por falta de demanda. Mas a demanda lá é muito grande por professores de Matemática. O município e a região têm os piores desempenhos na avaliação sistêmica em Minas Gerais. Lá em Paracatu havia um curso de Matemática que foi fechado por falta de demanda. Mas as faculdades particulares de lá estão cheias...

A intervenção da Universidade é muito importante em alguns lugares. O curso de Matemática vai tentar melhorar a qualidade do ensino. Se ele conseguir melhorar, se conseguir manter o que a gente tem feito hoje, que é formar alguns professores, mesmo que não na quantidade que se deseja, mas que estejam em condições mínimas de exercer a docência, já é muito importante.

Minha atuação no curso é muito discreta. Sou muito mais propenso a trabalhar com extensão e ensino do que com pesquisa. É minha opção. Tanto que eu prefiro trabalhar no curso de Matemática, porque vou trabalhar na formação de professores... Acho que é um trabalho ingrato... Trabalho no 1º período, pego o aluno muito cru... A gente acaba sendo tachado de exigente demais porque a gente quer corrigir algumas coisas que os alunos trazem de errado. Temos que ensinar a escrever, a ler... Penso que é função do professor de Matemática ensinar a ler Matemática, ensinar a escrever Matemática e... Atuo, além disso...

Sou professor orientador da Olimpíada Brasileira de Matemática... A gente trabalha com esses talentos que são descobertos pela Olimpíada Brasileira de Matemática e... é interessante que na hora de uma avaliação de desempenho aqui na Universidade... Eu prefiro trabalhar só no curso de Matemática justamente para tentar, no 1º período, levar o aluno a um certo ponto...

Me considero vocacionado para o ensino. Utilizo a metodologia tradicional... Não gosto de canhões, de computação, de Skype... Essas coisas bonitinhas demais... Como eu ensino a ler Matemática, tenho que escrever muito no quadro, porque eu tenho que fazer passo a passo para o aluno ler. Há disciplinas em que eu consigo usar computação, outras mídias... Mas em outras disciplinas não... Você tem que construir a leitura com o aluno. Então a gente elabora material próprio... Eu procuro facilitar a linguagem para o 1º período... Isso é diferente nos períodos seguintes... Então sou tradicional no sentido do cuspe e giz. Mas, em todo momento, tento fazer uma relação com o que eles já viram e com o que eles vão atuar... Tento contextualizar minha disciplina... Uma questão que eles sempre perguntam: “Para que estou estudando isso aqui se não vou dar aula específica disso?”. Tento mostrar que isso aqui tem a ver com aquilo ali... Para ensinar você tem que saber além daquilo que ensina... E não por baixo ou no meio...

O curso de Matemática é, realmente, difícil, porque a formação do aluno no ensino médio é deficiente, principalmente alunos de escolas públicas e também privadas... Houve um equívoco quanto às políticas educacionais... Até mesmo do entendimento dos professores, dos alunos, da comunidade sobre a progressão continuada, a aprovação automática... Muitos dizem “não preciso estudar, vou passar mesmo”. Então vai de qualquer jeito... Houve equívocos durante muito tempo que afetaram o desempenho dos bons alunos, que acabaram se acomodando com essa ideia errada.

Eu estava comentando com um aluno do ensino médio que é do Programa Iniciação Científica... Ele falou “Professor, não sei porque fui medalhista na Olimpíada de Matemática porque eu não sei nada... Tirei ‘D’ na sua prova”. Falei para ele que se ele tirou um D na minha prova é porque ainda não está escrevendo matematicamente e que o ponto mais importante de nosso trabalho é que ele tem ideias e o que eu tenho que fazer é desenvolver essas ideias para ele chegar lá...

A Olimpíada de Matemática tem ensinado bastante para a maioria dos professores. Por exemplo, não é conta errada, não é erro, a conta errada é o mínimo, conta é o mínimo... É a ideia que é importante... Por exemplo, vou aplicar prova da disciplina no 1º período e ontem eu fui fazer uma revisão para os alunos fora do horário... Nós temos uma tutoria também... Nosso projeto pedagógico prevê uma tutoria

fora do horário... O projeto político pedagógico do curso de Matemática prevê isso para algumas disciplinas que são consideradas chave no curso. Então, a aluna cometeu alguns equívocos nas continhas... A prova valia vinte. Ela tirou vinte, porque não é isso que estou cobrando... Conta até eu ia errar. Falo com eles... Exercícios do livro até eu não vou saber resolver... Há exercícios que pode ser que você não saiba resolver... Deve ser uma coisa natural. Tenho que resolver uma certa parte de exercícios, tenho que ter uma certa situação... Mas quando fui entrar na Universidade tive direito de errar 30%...

A formação que procuro dar para o meu aluno é nesse sentido... Embora seja considerado carrasco. Nesse ano a metodologia que desenvolvi na turma foi a seguinte... Peguei várias provas aplicadas nos períodos anteriores e passei para os alunos estudarem... Corrigi algumas questões importantes e apliquei outra prova. Uma boa parte foi mal, como é normal, como é de costume...

Então dei uma prova substitutiva para verificar, para contrabalancear a primeira prova e alguns melhoraram bastante, outros tiveram rendimento pior, mas vale a nota maior, porque assim o aluno tem o tempo de aprendizagem dele. O tempo de aprendizagem em Matemática, principalmente, acaba sendo mais longo por causa de nossa cultura de que matemática é fazer conta, é exata, numérica...

No meu trabalho de dissertação do mestrado, na área de sistemas dinâmicos, de geometria diferencial em superfícies em R^4 , que faz parte da dimensão quatro, fazer geometria onde você não vê, é trabalho com caos, sistema caótico... São coisas novas em Matemática que mostram que a coisa não é tão precisa assim... Não é tão exata... Exato é dois mais dois igual a quatro num certo conjunto, num certo espaço, numa certa situação.

Aspirações e Matemática – Ronaldo Dias Ferreira

Vejo que a criação do curso de Matemática em 1964 foi muito importante para Montes Claros e para a região do norte de Minas porque nessa época não havia pessoas formadas para atuar com disciplinas específicas, como a Matemática, por exemplo. Esse “pontapé” inicial foi muito importante, pois, se não fosse assim teríamos que iniciar hoje e isso demandaria mais cinquenta anos... Teríamos cinquenta anos pela frente para chegar no que está hoje... O curso se desenvolveu bastante, mas ainda temos muito a melhorar... Fiz um levantamento com uma turma que ingressou há quatro anos atrás... Entraram trinta e cinco e, hoje, só temos três alunos. Fico me perguntando: onde estão os outros alunos? O que eles queriam do curso? Por que desistiram? Vejo que grande parte dos alunos só quer fazer o bacharelado. Eles não querem atuar com no ensino de 1º e 2º graus. Eles comentam, nos corredores, que quando saem para os estágios, se assustam com a realidade, com o sistema, com a indisciplina... Argumentam que preferem atuar no Ensino Superior. A tendência deles é buscar o mestrado, o doutorado, para atuar nesse nível.

Nosso objetivo primordial é conduzir nosso aluno para a licenciatura. Essa é uma grande luta!

(PROFESSOR RONALDO DIAS FERREIRA, Segunda-feira, 20 de maio de 2013)



Imagem registrada durante a entrevista.

Fiz o Ensino Médio na Escola Técnica de 1980 a 1983. Minha formação universitária foi na antiga FAFIL¹³⁴, de 1988 a 1992, sendo que o curso nos habilitava para duas licenciaturas – Ciências do 1º grau e Matemática. Em 1994, fiz a especialização lato sensu em Matemática na Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto Amaral. Atualmente, faço o Mestrado Profissionalizante em Educação Matemática na PUC¹³⁵ de São Paulo. Já qualifiquei e estou no período de defesa.

Comecei aqui na Universidade¹³⁶ em agosto de 1993, trabalhando numa turma de dependência composta por quatro alunos, ministrando a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral I. Logo em seguida, atuei em duas turmas no curso de Matemática e fui estendendo... Trabalhei nas turmas dos cursos de Administração, Economia, Contabilidade, Agronomia e, atualmente, estou trabalhando nos cursos de Matemática, Economia e no curso de Gestão de Administração Superior que está iniciando agora.

Trabalhei com as disciplinas de Cálculo I, II, III, IV e Fundamentos da Matemática.

No final da década de 1980, nosso curso era, vamos dizer, tradicional, como é característica do curso de Matemática. Os professores tinham, no máximo, a pós-graduação lato sensu. Não havia nenhum professor com “stricto sensu”. O curso funcionava no noturno.

A professora Cleusa nos mostrou como ter responsabilidade como estudante, incentivava a pesquisar, a buscar livros, a se virar sozinho... Ela ajudava, sempre orientava no que precisasse, estava disponível a qualquer hora, em qualquer dia. No caso, a gente tinha que estudar, pesquisar, nada de bate-papo. Ela foi a professora que mais me motivou na minha formação.

Existia uma falta de professores de Matemática e de Ciências no mercado. Então, a proposta era um curso que desse duas formações: do 1º ao 3º ano, o curso habilitava para lecionar na 2ª etapa do Ensino Fundamental, no caso, a pessoa poderia lecionar Matemática ou Ciências no 1º grau. Fazendo o 4º e 5º ano, o acadêmico tinha duas opções: concluir a licenciatura e “se especializar” em Biologia ou Matemática. No

¹³⁴ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vinculada à época à Fundação Norte Mineira de Educação Superior – FUNM.

¹³⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹³⁶ Universidade Estadual de Montes Claros.

meu caso, escolhi Matemática... Então, a gente estudava as disciplinas específicas da Matemática. Mas, tivemos também disciplinas pedagógicas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, com a professora Anita Eleutério; Prática de Ensino de Matemática e Estágio com a professora Rosina Nuzzi; Didática Geral...

Embora faltassem professores no mercado, a concorrência no vestibular para o curso de Matemática era muito baixa. Inclusive, me lembro que, houve uma época em que um aluno zerou a redação e passou. O vestibular não era fácil. Nessa época, a gente fazia provas de todas as matérias. Às vezes, o aluno dominava mais uma matéria do que outra e conseguia uma boa pontuação no total final.

Quando fizemos o curso, havia poucas obras na biblioteca para estudarmos. Era o básico do básico. Tínhamos alguns livros de Cálculo, Álgebra, Introdução à Matemática... No máximo dois exemplares de cada obra. No mais, tirávamos xerox...

Meus colegas eram daqui de Montes Claros, de Pirapora, Janaúba, Janaúria, São Francisco... Nós éramos cinquenta alunos. Até o 3º ano, o acadêmico podia colar grau devendo disciplinas, então era uma turma boa. Mas, quando fomos, especificamente, estudar Matemática, só formaram dezessete. A maioria dos colegas já trabalhava como professor. Eu observava a constante busca dos mesmos de novas estratégias para ensinar Matemática. Até então, eu não atuava como professor, trabalhava numa empresa.

A matemática trabalhada era mais tradicional, baseada em muitas fórmulas. Havia até alguns resquícios da Matemática Moderna, que veio num sistema de gavetas, estagnado, nós preferíamos a formação mais geral do professor, eu particularmente. Ela distanciou muito a geometria da álgebra, houve um desenvolvimento da álgebra em detrimento da geometria. Foi interessante nuns pontos, pois tudo tem que passar por mudanças, mas ficou essa segmentação das disciplinas.

Naquela época, não tínhamos uma matemática contextualizada como os livros trazem hoje. A gente quebrava a cabeça para entender um limite, por exemplo, num problema de supermercado... A derivada era mais abordada na Física... Nossos professores, além de trabalhar na Universidade, atuavam também na Educação Básica – no Ensino Fundamental e Médio...

Atualmente, os professores do curso têm buscado a especialização *stricto sensu*. Temos a influência de instituições do Brasil, como a UFOP, a UFMG e, também, de outras instituições do exterior.

Vejo que a criação do curso de Matemática em 1964 foi muito importante para Montes Claros e para a região do norte de Minas porque nessa época não havia pessoas formadas para atuar com disciplinas específicas, como a Matemática, por exemplo. Esse “pontapé” inicial foi muito importante, pois, se não fosse assim teríamos que iniciar hoje e isso demandaria mais cinquenta anos... Teríamos cinquenta anos pela frente para chegar no que está hoje... O curso se desenvolveu bastante, mas ainda temos muito a melhorar... Fiz um levantamento com uma turma que ingressou há quatro anos atrás... Entraram trinta e cinco e, hoje, só temos três alunos. Fico me perguntando: onde estão os outros alunos? O que eles queriam do curso? Por que desistiram? Vejo que grande parte dos alunos só quer fazer o bacharelado. Eles não querem atuar com no ensino de 1º e 2º graus. Eles comentam, nos corredores, que quando saem para os estágios, se assustam com a realidade, com o sistema, com a indisciplina... Argumentam que preferem atuar no Ensino Superior. A tendência deles é buscar o mestrado, o doutorado, para atuar nesse nível.

Nosso objetivo primordial é conduzir nosso aluno para a licenciatura. Essa é uma grande luta!

Apêndice G – QUADRO DE ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSO

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA ¹³⁷ | MÉTODOS ¹³⁸ | TEMPO ¹³⁹ | | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|--------------------|---------------|----------------|---------------------------------|--|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------|----------------------|-----|------------------|-----------------------------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | RECURSOS | 5 | | |
| 1968 | 1º | Desenho Geométrico | 59h/a | Não registrou. | Não constam nos itens do plano. | -Proporcionar condições ao aluno, conhecendo a matéria, de transmiti-la como futuro professor de Ensino Médio. -Fazer coordenação entre as cadeiras de Geometria Analítica e Fundamentos da Matemática Elementar para sua melhor compreensão. | Não constam nos itens do plano. | Não constam nos itens do plano. | Não constam nos itens do plano. | Registrou | Não registrou | Sim | Não | Provas em classe | Não tivemos acesso a essa página. |

¹³⁷ Conteúdo (Unidades e Subunidades); Conceitos a serem trabalhados na disciplina; Esquema de Unidades.

¹³⁸ Técnicas Didáticas; Métodos; Procedimentos; Atividades de Aprendizagem.

¹³⁹ Distribuição do tempo (número de aulas para cada tema/assunto/conceito).

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------------------------|--|----------------|----------------|----------------|----------------------|---|-------|----------|---|---|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1974 | 1º ano | Fundamentos I | 194 h/a | Não registrou. | Não registrou. | - Preparar o aluno para o estudo do cálculo diferencial e integral, como também para a geometria analítica. - Desenvolver o raciocínio rápido e lógico, e a capacidade de análise e deduções. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Registrou programa. | Técnicas Didáticas: -Aulas expositivas e dialogadas. - Debates e Exercícios. - Grupo de discussões e pesquisa programada | Sim | Não | Provas bimestrais. Trabalho de estágio. Pesquisa e apresentação | 1.Lições de Geometria Plana-Castrucci, Benedito. 2.Lições de Geometria Racional I e II, Mário de Oliveira. 3.Apontamentos de Geometria Plana- Vasco Ferreira D. Filho; Paulo Freire de Melo. 4.Geometria Plana I-Partes A e B – Serrão, Alberto Nunes. 5.Geometria Plana – Edgard Alencar Filho. 6.Geometria Plana Ricardo Vieira Lima M. Gondi. 7.Geometria Plana-Coleção Schaum. (Barnettrich). |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|---------------------------|---------------|----------------|---------------------------------|----------------|----------------|--|--|----------------------|----------------|-------|----------|----------------|----------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | FORMATIVO | INFORMATIVO | | | | | | |
| 1974 | 1ª série | Geometria Analítica Plana | 117 h/a | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Continuar desenvolvendo ou criar no aluno os seguintes hábitos e/ou habilidades: -De compreensão, raciocínio e análise; -De esquematização e ordem; -De interpretações das equações através de gráficos; -De resolução das provas e testes com ordem e capricho; -De compreensão de que a sequência, em matemática, é fator importantíssimo | Fazer o aluno compreender: - a importância da Geometria analítica, tendo em vista a sua larga aplicação em cálculo diferencial e integral; - a necessidade de recorrer à biblioteca e não se prender unicamente ao autor adotado como base; - o fato de estar aprendendo para ensinar e não para si só. | Não registrou. | Não registrou. | Sim | Não | Não registrou. | Não registrou. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|-----------------|---------------|----------------|---------------------------------|---|-------------|----------------|--------------|----------------------|---|----------------|---|---|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | |
| 1971 | 2º ano | Álgebra Moderna | 102 h/a | Não registrou. | Não registrou. | -Não se visa somente dar matéria, mas fazer com que o aluno compreenda o que lhe está sendo ensinado. -Adquirir destreza Matemática e automatismo necessário no término do curso. -Preparar o aluno para que, ao término do curso, seja um profissional competente. A boa didática, as atitudes corretas no tratamento com os alunos e no ensinamento da matéria. | — | — | — | Sim | Aulas práticas e eficientes permitindo ao aluno a assimilação perfeita da matéria; aulas motivadas e dialogadas para serem melhor captadas; | Sim Não | Trabalhos em equipe, aplicação de testes e exercícios práticos. | 1. Matemática Moderna para o Ensino Secundário (GEEM) – Série Professor nº 01 2. Um programa moderno de Matemática para o professor do Ensino Secundário (GEEM) – Série Professor nº 2 3. Elementos da Teoria dos Conjuntos – Benedito Castrucci – Série Professor nº 3 4. Lógica Matemática para o Curso Secundário – Oswaldo Sangiorgi – Série Professor nº 4 5. Combinatória e Probabilidade – Ruy Madsen Monteiro – Série Professor nº 5 6. Iniciação às Estruturas Algébricas – L.H: Jacy Monteiro – Série Professor nº 6 7. Elementos de Álgebra – L.H: Jacy Monteiro – Instituto de Matemática Pura e Aplicada do Conselho Nacional de Pesquisas. 8. LISA – Biblioteca da Matemática Moderna – Volume 1 a 5 |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCO LARI DADE | DIS CI PLI NA | CAR GA HORÁ RIA | EMENTA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | CONTE ÚDO OU PRO GRA MA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|--|------------------------|--------------------------|------------------|--|--|--|--|-------|----------|-------------------|---|
| 1973 | 2º ano | Geometria Analítica | 121 h/a | Não registrou | Não registrou. | -Ajudar o aluno a compreender o que é a Geometria Analítica, a vastidão de seu campo de estudo. -Encaminhar o aluno para a resolução de problemas geométricos espaciais através de recursos algébricos. | Registrou as Unidades | Técnicas didáticas: - Pesquisas -Análise conjunta de problemas -Trabalhos em equipe | Sim | Não | Não registrou | 1.Geometria analítica no espaço – Filho, Edgar de Alencar 2.Geometria analítica – Kindle, Joseph H. 3.Geometria analítica no espaço – Júdice, Edson Durão 4.Geometria analítica – Charles, H. Lehmann |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCO LARI DADE | DIS CI PLI NA | CAR GA HORÁ RIA | EMENTA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | | | | CONTE ÚDO OU PRO GRA MA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|--|------------------------|--------------------------|-------------------|--|-------------------|-------------------|---|---|--|--|-------|---------------------------|-------------------------|---|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFI COS | ÁREA COGNITI VA | ÁREA AFETI VA | | | | | | |
| 1974 | 2º ano | Geometria Analítica | 114 h/a | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | <p>Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é a Geometria Analítica Espacial, a vastidão de seu campo e a sua correlação com a geometria analítica plana. - Resolver problemas geométricos espaciais através de recursos algébricos | <ul style="list-style-type: none"> - Formar hábitos de correção, rigorismo e precisão - Desenvolver habilidades de empregar o pensamento lógico e a visão de conjunto | Registrou Unidades | -Preleção com auxílio do quadro negro -Estudo dirigido -Pesquisa | Sim | Quadro negro, giz, livros | - Problemas - Testes | <p>1. Geometria Analítica no espaço – Filho, Edgar de Alencar</p> <p>2. Geometria Analítica – Kindle, Joseph H.</p> <p>3. Geometria Analítica no espaço – Judice, Edson Durão</p> <p>4. Geometria Analítica – Lehmann, Charles H.</p> |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|----------------|---------------|---------------|---------------------------------|---------------|---------------|---|---|--------------------------------------|---|-------|---|-----------------|--|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1974 | 2º | Fundamentos II | 173 h/a | Não registrou | Não registrou | Não registrou | Não registrou | <p>Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>-Identificar as figuras geométricas no plano e no espaço.</p> <p>-Reconhecer e distinguir as proposições geométricas.</p> <p>-Reconhecer e demonstrar problemas de geometria plana e sólida.</p> <p>-Procurar desenvolver no aluno a capacidade criativa e crítica.</p> | <p>-Aprimorar os conceitos que os alunos têm de fundamento.</p> <p>-Fazer com que o aluno estabeleça relações entre os conhecimentos adquiridos e os problemas da vida cotidiana.</p> | <p>Registrou esquema de Unidades</p> | <p>1-Heurístico 2-Eclético 3-Preleção Mista 4-Preleção Simples</p> <p>Procedimentos: -Estudo dirigido -Trabalho em grupo -Preleção mista -Aula expositiva -Painel simples -Método da redescoberta</p> | Sim | Livros Didáticos, quadro, giz, régua papel mimeografado | Testes Estágios | <p>1-Oliveira, Mário – Geometria Racional 1º Vol.</p> <p>2-Oliveira, Mário – Geometria Racional 2º Vol.</p> <p>3-Oliveira, Mário – Geometria Racional 3º Vol.</p> <p>4-Oliveira, Mário – Geometria Racional 4º Vol.</p> <p>5-Rocha, Luis Mauro – Geom. no Espaço</p> <p>6- Severi, F. – Elementos de Geometria – 1º e 2º vols.</p> <p>7- Nunes Serão, A. – Exercícios de Geometria Plana e no Espaço</p> <p>8 – Ari Quintela. – Matemática – 1º Colegial</p> |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|--------------------------------|---------------|----------------|---------------------------------|----------------|----------------|--|---|-------------------------------|------------------|-------|----------|----------------|----------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1974 | 2ª série | Cálculo diferencial e integral | 170 h/a | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | <p>Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>-Calcular qualquer tipo de integrais, mesmo os mais artificiosos.</p> <p>-Calcular as áreas sob as curvas e entre curvas.</p> <p>-Calcular volumes dos corpos de resolução, ôcas e com seções transversais conhecidas.</p> | <p>-Desenvolver o raciocínio e fazer com que o aluno consiga resolver os problemas que surgem não só na vida prática como em outras ciências.</p> | Registrou esquema de Unidades | Registrou método | Sim | Não | Não registrou. | Não registrou. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AValiação | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|---------------|---------------|---|--|--|----------------------|---|-------|-------------|---|--|
| 1982 | 2º ano | Matemática II | Não | <ul style="list-style-type: none"> - Continuidade de/descontinuidade de funções - Limites - Derivadas - Aplicações de derivadas | <ul style="list-style-type: none"> - Funções - Funções e polinômios e trigonometria - Funções, limites - Derivadas | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer funções contínuas e descontínuas - Conceituar limites - Reconhecer e utilizar corretamente as propriedades dos limites de funções - Calcular corretamente limites de funções - Conceituar a derivada de funções - Calcular a derivada de funções utilizando a regra geral de derivação - Calcular corretamente a derivada de funções utilizando as regras de derivação - Aplicar corretamente derivadas na resolução de limites - Interpretar geometricamente a derivada - Resolver corretamente problemas de cinemática que envolvam derivadas - Esboçar gráficos de funções | Registrou conteúdo | Atividades de Aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva - Exercícios - Trabalhos em classe - Revisões - Pesquisas - Avaliações | Não | Quadro, giz | Registrou apenas a nota (200 pontos) <ul style="list-style-type: none"> - Avaliações - Pesquisas - Exercícios - Trabalhos | 1. Introdução à análise matemática – Aref Antar Neto e outros Editora Moderna 2. Cálculo com geometria Analítica - Eard W. Swokowski 3. Elementos de cálculo diferencial e integral – W.A. Granville |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AValiação | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|---------------|---------------|---|---|--|----------------------|--|-------|----------|--|--|
| 1990 | 2ª série | Estatística I | Não | <p>I- Introdução à Estatística</p> <p>II- Séries Estatísticas</p> <p>III- Representação Gráfica</p> <p>IV- Distribuição de frequência</p> <p>V- Medidas estatísticas</p> <p>VI- Momentos</p> <p>VII- Assimetria e Curtose</p> | <p>-Matemática Elementar</p> <p>- Conceitos</p> <p>-Estatísticas</p> <p>-Séries Estatísticas</p> <p>-Matemática Elementar</p> <p>-Distribuição de frequência (<i>sic</i>)</p> <p>-Medidas Estatísticas</p> <p>-Distribuição Estatística</p> | <p>- Fornecer aos alunos algumas noções de simbolismo utilizado na Estatística e os principais processos elementares de cálculo usados.</p> <p>- Conduzir o aluno na percepção da pesquisa metodológica.</p> <p>- Dar aos alunos os principais processos de representação de dados Estatísticos.</p> | Registrou Conteúdo | <p>Atividades de Aprendizagem:</p> <p>-Aulas expositivas</p> <p>-Trabalho em grupo</p> <p>-Trabalhos individuais</p> <p>-Resolução de exercícios em aula</p> <p>-Projeto</p> | Não | Não | <p>-Testes</p> <p>-Apresentação de trabalhos</p> | <p>1.Hoel P. G. Estatística Elementar – ATLAS.</p> <p>2.Murray R. Spiegel Estatística</p> <p>3.Lewin Jacy – Estatística Aplicada e Ciência Humana.</p> <p>4.De Francisco, Walter Estatística</p> <p>5.Martins, Gilberto de Andrade e Danaire, Denis</p> <p>6.Princípios de Estatística</p> |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCO LARI DADE | DIS CI PLI NA | CAR GA HOR Á RIA | EMENTA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | | | | CONTE ÚDO OU PRO GRA MA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|--|-------------------------------------|------------------------------|----------------|--|--|-----------------|-----------------------|---------------------|--|---------------|-------|----------|--|---|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFI COS | ÁREA COGNITI VA | ÁREA AFETI VA | | | | | | |
| 1971 | 3º | Fundamentos de Matemática Elementar | 102 h/a | Não registrou. | Não registrou. | -Preparar o aluno para acompanhar as aulas de outras matérias, pois a geometria é fundamental a quase todas as matérias do curso. -Preparar o futuro professor de matemática para melhor ministrar as aulas de geometria. | Não registrou | Não registrou | Não registrou | Registrou Programa | Não registrou | Sim | Não | Será feita através de provas em classe e trabalhos de estágio. | 1. Geometria – Vol. II e III – Benedito Castrucci. 2. Lições de Geometria racional – vol. IV- M. de Oliveira 3. Matemática – 1º ano científico – Ary Quintela 4. Matemática- Manoel Jairo Bezerra 5. Exercícios e problemas de geometria no espaço – Alberto Nunes Serrão |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARI DADE | DIS CIP LI NA | CAR GA HOR Á RIA | EMENTA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | | | | CON TE ÚDO OU PRO GRA MA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------|---|----------------|-----------------|--|---|--|---|-------|----------|-------------------|----------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFI COS | ÁREA COGNITI VA | ÁREA AFETI VA | | | | | | |
| 1974 | 3ª série | Cálculo Diferencial e Integral | 166 h/a | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | <p>Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a natureza de uma série e achar a sua soma com uma determinada aproximação. - Desenvolver uma função em série. - Calcular os centróides e os momentos estático e de inércia dos corpos, além de resolver alguns problemas padrões de hidrostática. | Desenvolver o raciocínio e fazer com que o aluno consiga resolver os problemas que surgem não só na vida prática como em outras ciências. | Não | Método Expositivo, havendo entretanto um mesclado com o heurístico. | Sim | Não | Não registrou. | Não registrou. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCO LARI DADE | DIS CI PLI NA | CAR GA HORÁ RIA | EMENTA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | | | | CONTE ÚDO OU PRO GRA MA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|--|---------------------------------|--------------------------|----------------|--|----------------|-----------------|-----------------------|---------------------|--|----------------|-------|----------|-------------------|----------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFI COS | ÁREA COGNITI VA | ÁREA AFETI VA | | | | | | |
| 1990 | 3ª série | Prática de Ensino de Matemática | Não | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Registrou programa (Unidade) | Não registrou. | Não | Não | Não registrou. | Não registrou. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AValiação | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|----------------------------|---------------|----------------|---------------------------------|--|----------------------|--------------------------------|------------|---|--|--------------|
| 1974 | 4ª série | Psicologia da Aprendizagem | 32 aulas | Não registrou. | Não registrou. | <p>O professor deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Restaurar, estimular e intensificar a curiosidade que o aluno tem; - Promover todos os tipos de recursos disponíveis, palavra escrita; equipamento para aprendizagem programada, o ser humano informado, a experiência do aluno na comunidade. - Informar o aluno a respeito das técnicas de modificação de comportamento. <p>O aluno deverá no fim do curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dirigir e desenvolver seus próprios interesses - Discutir e descrever, problemas futuros da ciência e da profissão com informações internacionais e atuais. - Ter conhecimento auto-disciplinado (<i>sic</i>) e crítico, capaz de avaliar tanto as suas, quanto as contribuições dos outros. -Aplicar os modernos princípios da aprendizagem no lar e na escola. | Não | Apresentou esquema de Unidades | Sim Não | -Exercícios de verificação -Avaliação e Auto avaliação | <p>1.Manipulação de comportamento. Vol. I. II. III R, Vance Hall.</p> <p>2.Psicologia da Aprendizagem Dinah Martins de Souza campos.</p> <p>3.Aprendizagem teoria do reforço Fred. S. Keller.</p> <p>4.Analise do comportamento humano Ellen I. Keese</p> <p>5.Analise do comportamento J. G. Hollend; B. F. Skinner</p> <p>6.Aprendizagem. O condicionamento e a aprendizagem instrumental Edward I. Walker</p> <p>7.Teoria da aprendizagem E. R. Higarel</p> | |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARI DADE | DIS CI PLI NA | CAR GA HORÁ RIA | EMENTA | PRÉ- REQUI SITOS OU CO- REQUI SITOS | OBJETIVOS | | | | CONTE ÚDO OU PRO GRA MA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVA LIA ÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|--------------------------------------|------------------------|--------------------------|------------------|--|---------------|------------------|-----------------------|---------------------|--|------------------|-------|----------|-------------------|---------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFI COS | ÁREA COGNITI VA | ÁREA AFETI VA | | | | | | |
| 1971 | 4ª série | Prática de Ensino | 106 h/a | Não registrou | Não registrou. | Não registrou | Não registrou | Não registrou | Não registrou. | Registrou Programa | Não registrou | Sim | Não | Não registrou. | Não registrou |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AValiação | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|---------------------------------|--|--|--|-------|---------------|----------------------|---|
| 1974 | 4º ano | Prática de Ensino de Matemática | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | <ul style="list-style-type: none"> - Apreender a estrutura de matemática, para os problemas de seu ensino - Apreender os fins do ensino de matemática - Conhecer os fins do ensino de matemática - Apreender a evolução do ensino de matemática - Formação de automatismos - Treinamento de aluno professor nas técnicas de ensino - Aplicação dos vários procedimentos à análise: Álgebra e trigonometria. | <p>Registrou conteúdo programático (unidade e sub-unidade)</p> | <p>Principais atividades de aprendizagem:</p> <p>Docente: -Comentários das aulas e trabalhos dos alunos</p> <p>Discentes: -Aulas pelos vários procedimentos -Trabalhos -Estágios</p> | Sim | Não registrou | Trabalhos e Estágios | <p>1.Apostila de didática da Matemática Tahan, Malba Didática da Matemática.</p> <p>2.Tahan, Malba O problema das definições Matemáticas.</p> <p>3.Brasil, Luis A. S.</p> <p>4.Estudo dirigido de matemática Caraça B.J Conceitos Fundamentais da Matemática</p> <p>5.Reinia André Matemática Moderna Matemática Viva</p> |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|------------------|---------------|---------------|---------------------------------|---------------|--|----------------|---------------|----------------------|---------------|-------|----------|----------------|---|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1973 | 4º ano | Cálculo Numérico | 126 h/a | Não registrou | Não registrou | Não registrou | -Desenvolver nos alunos a técnica do cálculo numérico a fim de achar os valores de integrais e derivadas e de raízes de equações diferenciais. -Desenvolver a técnica do uso dos operadores e da álgebra dos operadores, de muito uso nos computadores eletrônicos. | Não registrou | Não registrou | Não registrou | Não registrou | Sim | Não | Não registrou. | 1.Reis, José Bernardino – Lições de Análise e Álgebra Numéricas. 2.Massarani, Giúlio – Introdução ao Cálculo Numérico. 3.Oliveira, José Roberto Marcelino de Magalhães, Pedro Américo Almeida – Exercício de Cálculo Numérico Volume I. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|------------------|---------------|---------------|---------------------------------|----------------|----------------|---|---|---------------------------------|--|-------|-----------------------|-------------------------------------|----------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1974 | 4º ano | Cálculo Numérico | 123 h/a | Não registrou | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de: -Aplicar a técnica do cálculo numérico a fim de achar os valores de integrais e derivadas e as soluções de equações diferenciais e integrais. -Conhecer a técnica do uso dos operadores e da álgebra dos operadores, de muito uso nos computadores eletrônicos. | Despertar nos alunos o interesse pelo Cálculo Numérico. | Registrou esquemas das Unidades | Intuitivo e Dedutivo Procedimentos: -Exposição da matéria e exercícios | Sim | Quadro, giz, tabelas, | Participação nas aulas e exercícios | Não registrou. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|------------------|---------------|----------------|---------------------------------|--|----------------------|---------|-------|----------|----------|--|
| 1986 | 4ª série | Cálculo Numérico | Não registrou | Não registrou. | Não registrou. | <ul style="list-style-type: none"> - O aluno conhecer as funções do computador. - O aluno ser capaz de resolver problemas de matemática através do modelo hipotético do computador. - O aluno conhecer as partes do computador e seu funcionamento. - O aluno saber resolver problemas de matemática através do fluxograma. - O aluno saber programar | Registrou Programa | Não | Não | Não | Não | <ol style="list-style-type: none"> 1.Cálculo Numérico – Leonidas Conceição Barroso e outros. 2.Programação Fortran – Donaldo de Souza e outros. 3.Introdução às estruturas de informações – Carlos José Ferreira de Lucena. 4.Ciência de Computadores – 1º curso – Alexandra I. Foreytl. |

| ANO | SÉRIE/ ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|----------------------------------|--------------------------------|---------------|----------------|---------------------------------|----------------|----------------|---|---|----------------------|---|-------|---------------|----------------|----------------|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1974 | 4º série | Cálculo Diferencial e Integral | 114 h/a | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | <p>Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>-Trabalhar dentro do espaço vetorial, resolvendo problemas de Geometria Analítica e Física.</p> <p>-Resolver equações diferenciais dos tipos mais importantes.</p> <p>-Achar as derivadas parciais e totais e calcular integrais múltiplas.</p> | <p>-Desenvolver o raciocínio e fazer com que o aluno consiga resolver os problemas que surgem não só na vida prática como em outras ciências.</p> | Não registrou. | Método Expositivo, havendo, entretanto, um mesclado com o heurístico. | Sim | Não registrou | Não registrou. | Não registrou. |

| ANO | SÉRIE / ANO DE ESCOLARIDADE | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | EMENTA | PRÉ-REQUISITOS OU CO-REQUISITOS | OBJETIVOS | | | | CONTEÚDO OU PROGRAMA | MÉTODOS | TEMPO | RECURSOS | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA |
|------|-----------------------------|---------------------|---------------|----------------|---------------------------------|----------------|----------------|--|---|----------------------|---|-------|----------|---|--|
| | | | | | | GERAIS | ESPECÍFICOS | ÁREA COGNITIVA | ÁREA AFETIVA | | | | | | |
| 1978 | 4º ano | Cálculo Diferencial | 126 h/a | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | Não registrou. | <p>Ao final do curso os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar dentro do espaço vetorial, resolvendo problemas de Geometria Analítica e Física. - Resolver equações diferenciais dos tipos mais importantes - Achar as derivadas parciais e totais - Calcular áreas, volumes, momentos, centróides e centro de pressão de fluido por meio de integrais múltiplas. | <p>Desenvolver o raciocínio e fazer com que o aluno consiga resolver os problemas que surgem não só na vida prática como em outras ciências</p> | Registrou Unidades | <p>Procedimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exercícios -Discussão programada -Trabalhos | Sim | Não | <ul style="list-style-type: none"> - Testes -Exercícios - Trabalhos -Provas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cálculo - Edwim E. Moise 2. Cálculo - Serge Lang 3. Problemas e Exercícios de Análise Matemática - N. Piskounov 4. Cálculo - Louis Leithold 5. Cálculo – Kaplan - Lewis |

ANEXOS

— **803** —

Anexo 1: Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Fundação Educacional Luiz de Paula (Objetivo: Deliberar sobre a transferência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a Fundação Universidade Norte de Minas).

10

MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS - M.G.
OFICIAL DO REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS

Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Fundação Educacional Luiz de Paula, realizada em seis de agosto de mil novecentos e sessenta e cinco.

Por seis dias do mês dezembro de mil novecentos e sessenta e cinco, reuniram-se em Assembleia Geral Extraordinária, na sede da Fundação Educacional Luiz de Paula, nesta cidade, na rua Dr. Santos, número 223, às 20:00 horas, por convocação feita através do "Jornal de Montes Claros", nos dias 25 (vinte e cinco) e 26 (vinte e seis) de novembro último, os diretores e membros abaixo, a fim de deliberarem sobre a transferência da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Norte de Minas para a Fundação da Universidade do Norte de Minas.

Aberto o trabalho, o Dr. Luiz de Paula Ferreira, diretor-presidente da Fundação Educacional Luiz de Paula, pediu-me fizesse uma rápida exposição do motivo da reunião, tendo eu exposto ao presente que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas foi fundada no dia 2 (dois) de agosto de 1963 (mil novecentos e sessenta e três), tendo como entidade mantenedora a Fundação Educacional Luiz de Paula, conforme está lavrada no livro registro da Faculdade, sendo o primeiro estabelecimento de ensino superior a ser criado e a funcionar no Norte de Minas Gerais. Na mesma ocasião deliberou-se criar um Curso Preparatório para o concurso de habilitação, que passou a funcionar em outubro do mesmo ano.

Com jancio de 1964 (mil novecentos e sessenta e quatro) um grupo de professores, liderado pelo presidente da Fundação, Dr. Luiz de Paula Ferreira, entrou-se com o senhor Ministro da Educação e Cultura, em Brasília, a quem entregou, em mãos, a documentação exigida para a instalação da Faculdade, para ser revista e encaminhada à aprovação da Câmara do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. Ao receber a documentação, o senhor Ministro aplaudiu o grande trabalho de pioneirismo e de amor à cultura levado a efeito por um grupo de idealistas abnegados e autorizou o funcionamento da Faculdade até a concessão do registro definitivo. Na primeira quinzena de fevereiro, recebeu a FELP a visita do professor Guy de Hollanda, credenciado pelo Conselho Federal de Educação para verificar as condições de funcionamento da Faculdade, a qual, após rigorosa inspeção, que durou nove (9) dias, concluiu que a mesma se encontrava bem organizada e em condições de funcionamento, tendo elogiado, na oportunidade, o trabalho e o esforço da Fundação Educacional Luiz de Paula e do Grupo de Trabalho.

Em primeiro exame das pretensões da Faculdade, o Conselho pediu a concessão de uma almotofa no processo, e que esta sendo providenciada, quando, após entrar em funcionamento a Faculdade de Piratá, a 2 (dois) de maio deste ano, decidiu o Governador do Estado nomear um Coordenador para instalação da Universidade.

JOAQUIM VALLE MAURICIO
 OFICIAL DO REGISTRO DE
 TÍTULOS E DOCUMENTOS
 MONTES CLAROS

cidade do Norte de Minas, acreditando-se
 o início do ano letivo já esteja instalada a
 cidade a Fundação da referida Universidade, cuja
 existência materializará a segunda etapa do ideal
 dos fundadores da Faculdade de Filosofia e Ciências
 e Letras do Norte de Minas Gerais, pois
 os esforços no sentido de trazerem o ensino univer-
 sitário à esta parte do Estado de Minas Gerais, por
 as fundarem e instalarem a Faculdade de Filosofia
 sabiam que estavam dando o primeiro passo funda-
 mental, para a instalação da Universidade.

Antes dois anos de funcionamento da
 Faculdade, a realidade do empreendimento ganhou
 novo adeptos para a causa do ensino superior, estando
 hoje a região e, especialmente, esta cidade de Montes
 Claros, decididamente maduras para a instalação de
 novas Faculdades.

Assim a Faculdade de Filosofia, Ciências
 e Letras do Norte de Minas que vem funcionando,
 através do Curso Preparatório desde outubro de
 1963 (mil novecentos e sessenta e três) e, com o
 primeiro ano, a partir de abril de 1964 (mil nove-
 centos e sessenta e quatro), dispõem de duas turmas
 de bons estudantes, constituindo o melhor percento que
 Montes Claros, através de seus abnegados professores,
 oferece à Universidade do Norte de Minas, visando
 tanto para que esta realidade se instale e permane-
 ca, ocupando o lugar de destaque que lhe compete
 na preparação da juventude de nossa região, como
 ante o desejo daqueles que se reuniram no dia 14
 de agosto de 1963 (mil novecentos e sessenta e três) e
 animada por seu idealismo e por seu amor a Minas Gerais e à Pátria — e de
 olho para no futuro — Cabalmente se compo-

meteram a instalar e fazer funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas em Monte Claros, e a trabalharem pela criação da Universidade do Norte de Minas.

Feita a exposição, o presidente agradece e declarou que estava em discussão a transferência da Faculdade de Filosofia para a Fundação da Universidade do Norte de Minas. Já os directores pronunciaram a favor da transferência tendo-se conta a prometida instalação da Universidade. Considerando-se que a incorporação da Faculdade à mesma Universidade constituiria o caminho natural a seguir — foi essa a opinião do presidente, do demais directores. Para em votação, os presentes deliberaram por unanimidade em favor da transferência. O Sr. Presidente, tomando a palavra, em nome agradeceu os serviços por todos prestados à Faculdade e à Fundação; agradeceu também o comparecimento à Assembleia e mandou que se lavasse a presente ata que vai por mim assinada e pelo demais presentes. Mandando ainda que da mesma se faça uma cópia autêntica a Faculdade, por meio de documento de autenticação da transferência, junto a quem se devida.

Monte Claros, 6 (seis) de dezembro de 1965 (dois mil e sessenta e cinco).

Assinatura - Presidente

Alfredo Siqueira

Assinatura - Secretário

Assinatura - Presidente

Assinatura - Secretário

Assinatura - Presidente

12
JOAQUIM VALLE MAURICIO
OFICIAL DO REGISTRO DE
TITULOS e DOCUMENTOS
MONTES CLAROS

Alcides Cecília da Silva
João Gonçalves da Silva
J. J. J. J.
Alfredo Evangelista
José Evangelista Júnior
Guinaldo Mangumetto
Dionísio
João Gomes de Oliveira
A. M. Barbosa
Eusebio de Almeida
Selma Alves de S. J.
Márcia J. J. J.
Antônio J. J.

Protocolado sob o N.º de ordem 1137, às fls.
N.º 30, do livro N.º 1-1, e registrado
sob o N.º de ordem 1137, às fls. _____, do
livro 1-1, em _____ de _____ de 19____, no
CARTORIO de REGISTRO de TITULOS e DOCUMENTOS
MONTES CLAROS, de _____ de 18____
JOAQUIM VALLE MAURICIO
Oficial Leodegário Valle Maurício

Fonte: Arquivo Pessoal da Profª Isabel Rebelo de Paula.

ANEXO 2: Ata de Constituição da FUNM

N.º A. : C. 07 / FUNM / DC / M / 000 - 004
E. T. : TX / EP 03 (15) / CFCO / R 62 / X / 40000 - 986

Fundação Universidade Norte Mineira

RUA CEL. CELESTINO, 75 - CAIXA POTAL 167
MONTES CLAROS - MINAS GERAIS

LEI 2615 de 24 Maio de 1962 - Estatutos aprovados PELO DECRETO 8245 de 6 Abril de 1965
ESCRITURA DE CONSTITUIÇÃO Livro n.º 127 - Fls. 99 - 189 do Cartório 2.º Ofício, de M. Claros de 22 - Junho 1965

ATA DA (1.ª) PRIMEIRA REUNIÃO PARA CONSTITUIÇÃO DA
"FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE NORTE MINEIRA"

Aos quinze dias do mês de dezembro de 1964, (mil novecentos e sessenta e quatro) às 20 (vinte) horas no auditório do Instituto Norte Mineiro de Educação, em Montes Claros, situado à rua João Pinheiro nº 186, atendendo convocação do Dr. João Vale Maurício, representante do Governo do Estado de Minas Gerais, pelo ato do Governador Dr. José de Magalhães Pinto, publicado no "Minas Gerais" órgão oficial dos Poderes do Estado - em 14-XI-64 (quatorze de novembro de mil novecentos e sessenta e quatro) estiveram reunidos, dentro das normas legais, os membros da Fundação Universidade Norte Mineira, para uma assembléia geral de instalação. - Abertos os trabalhos o Dr. João Vale Maurício discorreu sobre a Lei 2.615 de 24 (vinte e quatro) de maio de 1962 (mil novecentos e sessenta e dois) de autoria do deputado Cícero Dumont, promulgada pelo Governador Dr. José de Magalhães Pinto e publicada no órgão oficial do Estado em 26 (vinte e seis) de maio do mesmo ano. O representante do Estado nos atos constitutivos da Fundação Universidade Norte Mineira ensalçou o significado da Lei e concitou a todos os presentes para uma colaboração direta, no sentido da constituição do patrimônio, levando uma mensagem a toda região Norte Mineira que muito irá alcançar com a implantação na cidade de Montes Claros de unidades de Ensino Superior. Explicou que de acordo com a Lei 2.615 no seu artigo 6º, é do dever do representante do Estado promover entendimentos com a União, com os Municípios, Entidades Públicas e Privadas no sentido de obter doações para o patrimônio da Fundação Universidade Norte Mineira. O Dr. Hermes Augusto de Paula, médico e historiador, filho de Montes Claros, falou com grande entusiasmo da grande significação do acontecimento para nossa região. Em seguida, o Sr. Orlando Ferreira Lima, vereador à Câmara Municipal de Montes Claros e alto funcionário do Estado, demonstrou, com dados concretos, o quanto a juventude norte mineira necessita de escolas superiores pois a distância que nos separa de Belo Horizonte e o preço de manutenção dos jovens na capital impedem realmente muitas famílias de encaixarem seus filhos para as profissões liberais. O cônego Jorge Ponciano Ribeiro, professor reitor do Seminário Diocesano, elogiou ao Deputado Cícero Dumont e ao Governador Dr. José de Magalhães Pinto, pelo manifesto desejo de ajudarem esta região do Estado. D. Marina Lorenzo Fernandez Silva, diretora do Conservatório de Música - Lorenzo Fernandez, com sede em Montes Claros, disse do seu entusiasmo e alegria, vendo para Montes Claros uma alvorada de esperanças. O Dr. Francolino Santos professor do Colégio "Normel Oficial Professor Plínio Ribeiro", na sua constante preocupação com o ensino, foi farto em louvores à nova perspectiva que o ensino atingirá em nossa cidade. O Dr. João Vale Maurício, novamente com a palavra, lembrou que a municipalidade poderia iniciar fazendo a doação de um terreno que seria o primeiro patrimônio e somar-se aos CR\$ 100.000.000 (cem milhões de cruzeiros) em títulos da Dívida pública como discrimina

CONSELHO Dr. João Valle Maurício - Dr. Hermes de Paula - Dr. Francolino Santos

Pa. Jorge Ponciano Ribeiro - Profa. D. Marina Lorenzo Fernandez Silva - Sr. Orlando Ferreira Lima

"Fundação Universidade Norte Mineira"

RUA CEL. CELESTINO, 75 - CAIXA POTAL 167
MONTES CLAROS - MINAS GERAIS

LEI 2615 de 24 Maio de 1962 - Estatutos aprovados PELO DECRETO 8245 de 6 Abril de 1965

ESCRITURA DE CONSTITUIÇÃO Livro n.º 127 - Fls. 99 - 109 do Cartório 2.º Ofício, de M. Claros de 22 - Junho 1965

Fl. 2

a Lei 2615 no seu artigo 4.º. O Dr. João Luiz de Almeida, diretor do Instituto Norte Mineiro de Educação e advogado atuante, falou de possibilidade de se instalar uma Faculdade de Direito, idéia - que recebeu aplauso geral. Dr. João Luiz de Almeida, Dr. Francisco José Pereira, Dr. Hélio Oscar Vale Moreira, o Juiz Dr. Francisco de Borgia Vale, se ofereceram para colaborar nos atos constitutivos da Fundação Universidade Norte Mineira. Dr. João Vale Maurício lembrou aos presentes que a Lei 2.615, no seu artigo 9.º, parágrafo único, condiciona a obrigatoriedade da criação em primeiro lugar, de uma escola de Agronomia e Veterinária e de um Instituto de Pesquisas da região. Assim considerando disse que para criação de uma Faculdade de Direito teria que providenciar a modificação da lei, sem contudo abandorem o pensamento de criar também aquelas unidades. Todos aplaudiram a resolução ficando o representante do Governo de encaminhar a sugestão ao deputado Cícero Dumont, autor da lei. Após vários debates, o Dr. João Vale Maurício designou uma comissão composta dos seguintes membros: Sr. Orlando Ferreira Lima, Dr. Hermes Augusto de Paula, Cônego Jorge Ponciano Ribeiro, D. Marina Lorenzo Fernandez Silva e Dr. Francolino Santos, para o encaminhamento dos trabalhos futuros. Nada mais havendo e tratar nomeou como Secretário o Sr. Orlando Ferreira Lima e mandou que se lavrasse a presente ata, que será aprovada após leitura e discussão.

Montes Claros, 15 de dezembro de 1964.

Orlando Ferreira Lima X

Dr. João Vale Maurício

Cônego Joaquim C. Macêdo

Dr. Antônio Augusto Veloso

Prof. José Raymundo Neto X

Geraldo Avelar

Renine Simoes de Souza *Paula*

Dr. José Prudencio Macêdo

Prof. Ivone de Oliveira Silveira Prof. Sylvia dos A. C. Machado

Prof. Arlete Rodrigues de Macêdo

Dra. Heloisa Neto de Castro X

Prof. Maria Pires dos Santos X

Dr. Olinto da Silveira

Laercio L. Pimenta

Dr. Ruy Braga

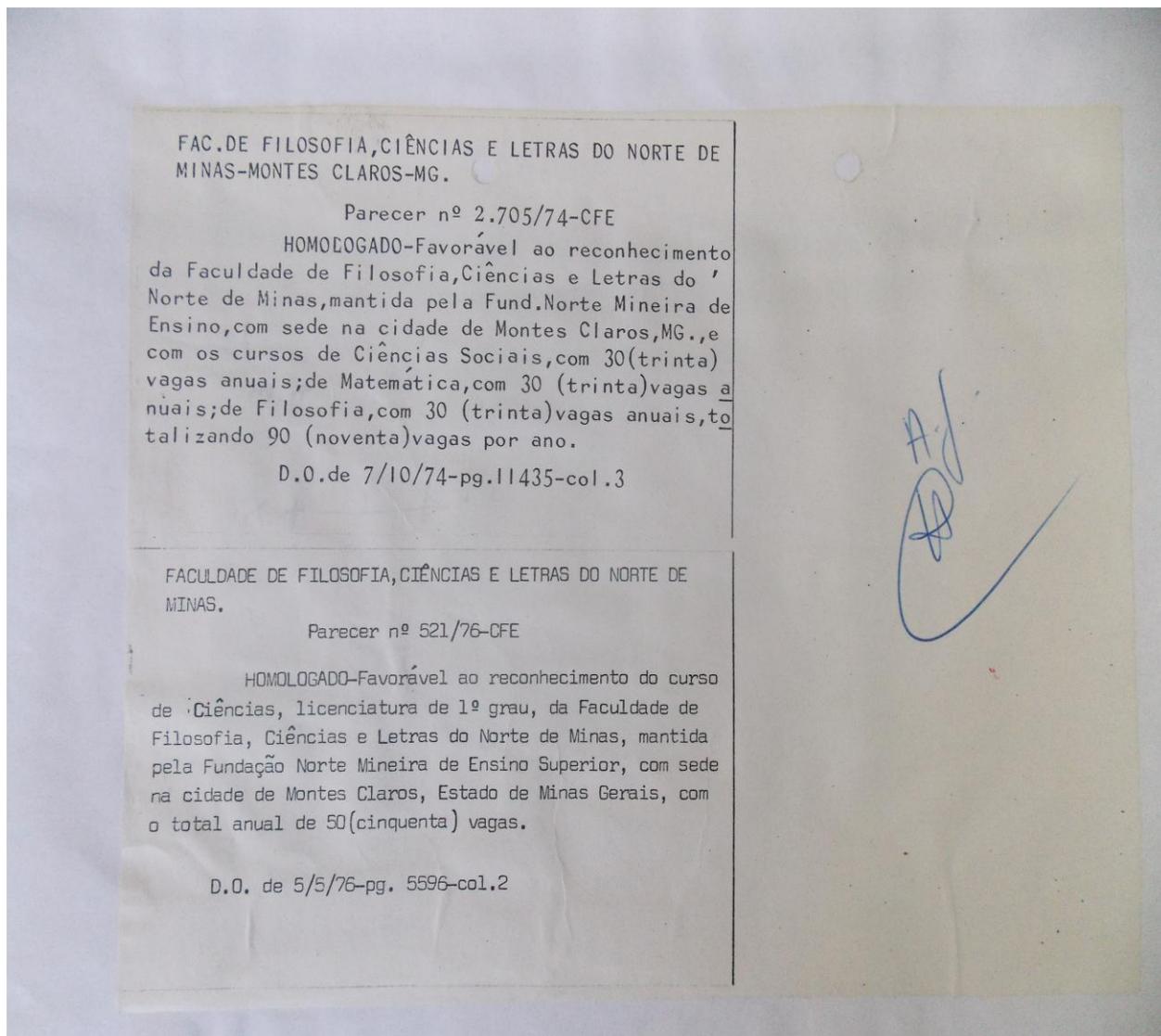
Julio Cezer Melo Franco

Camilo Prates Sobrinho

CONSELHO Dr. João Valle Maurício - Dr. Hermes de Paula - Dr. Francolino Santos

Pe. Jorge Ponciano Ribeiro - Profa. D. Marina Lorenzo Fernández Silva - Sr. Orlando Ferreira Lima

Anexo 3: Parecer nº 2.705/74 – CFE: Reconhecimento do curso de Matemática e
Parecer nº 521/76 – CFE: Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau.



Fonte: CEPEDOR

Anexo 4: Parecer nº 45/68 do Conselho Estadual de Educação

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Parecer nº 45/68
Aprovado em 17-4-68

Aprecia pedidos de autorização para funcionamento dos Cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia, Ciências e Letras, da Fundação Universidade Norte-Mineira, sediada em Montes Claros, MG.

I-Histórico:

A Fundação Universidade Norte-Mineira, por seu Presidente, encaminha a este Conselho, em requerimento datado de 6 de março próximo findo, pedido de autorização para funcionamento dos Cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia da Faculdade de sua Filosofia, Ciências e Letras, sediada em Montes Claros, Minas Gerais. Por despacho do Sr. Presidente deste Colegiado, de 12 do mesmo mês, foi o processo encaminhado para pronunciamento desta Câmara, cujo Presidente nos fêz-relator em 2 de abril fluente.

II- Do Mérito:

Os Cursos para os quais se requer autorização de funcionamento, deverão integrar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas, cujos atos constitutivos foram aprovados por este Conselho, pelo Parecer nº 196/67, de 23/6/67, publicado no "Minas Gerais", órgão oficial dos Poderes do Estado, de 1/7/67.

A- As peças processuais ora apresentadas, além do requerimento, são:

1. O Regimento em que ocorreram as seguintes alterações:

Ao art. 4º acrescentaram-se as letras:

- e) de Matemática - Bacharelado e Licenciatura,
- f) de Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciatura,
- g) de Filosofia - Bacharelado e Licenciatura.

O art. 6º recebeu os números:

- 5- Curso de Matemática - duração de 2 720 horas-aula

1ª série:

1. Desenho Geométrico - 60 horas-aula,
2. Geometria Analítica - 140 horas-aula,

- 2 -

3. Cálculo Diferencial e Integral - 180 horas-aula,
 4. Álgebra - 150 horas-aula,
 5. Fundamentos de Matemática Elementar - 120 horas-aula.
- 2ª série :
 1. Geometria Descritiva - 90 horas-aula,
 2. Cálculo Diferencial e Integral - 180 horas-aula,
 3. Geometria Analítica - 180 horas-aula,
 4. Álgebra - 180 horas-aula,
 5. Fundamentos de Matemática Elementar - 90 horas-aula.
- 3ª série :
 1. Didática - 90 horas-aula,
 2. Cálculo Diferencial e Integral - 180 horas-aula,
 3. Geometria Analítica - 150 horas-aula,
 4. Cálculo Numérico - 180 horas-aula,
 5. Física Geral - 120 horas-aula.
- 4ª série :
 1. Física Geral - 180 horas-aula,
 2. Estatística - 150 horas-aula,
 3. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem 90 horas-aula,
 4. Elementos de Administração Escolar - 90 horas-aula,
 5. Prática de Ensino - 120 horas-aula.
 6. Curso de Ciências Sociais - 2720 horas-aula
- 1ª série :
 1. Sociologia - 150 horas-aula,
 2. Geografia Humana e Econômica - 150 horas-aula,
 3. Estatística - 120 horas-aula,
 4. Metodologia e Técnica de Pesquisa - 120 horas-aula,
 5. Antropologia - 90 horas-aula.
- 2ª série :
 1. Geografia Humana e Econômica - 150 horas-aula,
 2. Sociologia - 120 horas-aula,
 3. Estatística - 90 horas-aula,
 4. História Econômica Política e Social (Geral e do Brasil) 180 horas-aula,
 5. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem - 90 horas-aula.
- 3ª série :
 1. Sociologia - 120 horas-aula,
 2. História Econômica Política e Social (Geral e do Brasil) 180 horas-aula,

- 3 -

3. Política - 150 horas-aula,
 4. Economia - 150 horas-aula,
 5. Didática - 90 horas-aula.
- 4ª série :
1. Sociologia - 120 horas-aula,
 2. Política - 120 horas-aula,
 3. Economia - 120 horas-aula,
 4. História Econômica Política e Social (Geral e do Brasil) 180 horas-aula,
 5. Elementos de Administração Escolar - 90 horas-aula,
 6. Prática de Ensino- 120 horas-aula,
 7. Curso de Filosofia - duração 2 700 horas-aula
- 1ª série:
1. Lógica - 90 horas-aula,
 2. Teoria do Conhecimento - 150 horas-aula,
 3. História da Filosofia - 150 horas-aula,
 4. Antropologia - 90 horas-aula,
 5. Sociologia - 120 horas-aula,
 6. Psicologia - 120 horas-aula.
- 2ª séries:
1. História da Filosofia - 120 horas-aula,
 2. Filosofia Geral: Problemas Metafísicos - 270 horas-aulas,
 3. Sociologia - 120 horas-aula,
 4. Psicologia - 120 horas-aula,
 5. Elementos de Administração Escolar - 90 horas-aula.
- 3ª série:
1. História da Filosofia - 120 horas-aula,
 2. Filosofia Geral: Problemas Metafísicos - 180 horas-aulas,
 3. Ética - 120 horas-aula,
 4. Biologia - 90 horas-aula,
 5. Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem - 120 horas-aula,
 6. Didática - 90 horas-aula.
- 4ª série:
1. Filosofia Geral: Problemas Metafísicos- 270 horas-aulas,
 2. História da Filosofia - 150 horas-aula,
 3. Prática de Ensino - 120 horas-aula.

- 4 -

Ao § 1º, do mesmo art. 6º, foi acrescentado:

Curso de Ciências Sociais:

1. Sociologia. 2. Política. 3. Geografia Humana e Econômica. 4. História Econômica, Política e Social (Geral e do Brasil).

Curso de Matemática:

1. Cálculo Diferencial e Integral. 2. Álgebra. 3. Geometria Analítica. 4. Cálculo Numérico. 5. Desenho Geométrico e Geometria Descritiva.

Curso de Filosofia:

1. História da Filosofia. 2. Filosofia Geral: Problemas Metafísicos. 3. Ética. 4. Lógica

2. Atas de inteiro teor: a) em que o Conselho Diretor da Fundação Universidade Norte-Mineira aprovou a criação dos novos Cursos; b) em que a Congregação aprovou a criação dos novos Cursos; c) em que a Congregação aprovou as modificações do Regimento e alterou o currículo do Curso de Geografia, da seguinte forma: Antropologia passou da 2ª para a 1ª série; Geografia Regional passou a figurar também na 2ª série; Geografia Física foi eliminada da 4ª série; Geografia Econômica foi substituída por Geografia de Minas; Geografia do Brasil passou a figurar também na 4ª série, ampliando-se a carga horária do Curso de 2 700 para 2 770 horas-aula. Essas alterações do currículo do Curso de Geografia estão em perfeita conformidade com as prescrições legais que regem a matéria.

B - Biblioteca:

O acervo bibliográfico apresentado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas para os novos Cursos consta de três relações com 1000 (mil) obras de matemática; 363 (trzentas e sessenta e três) de Filosofia, e 735 (setecentas e trinta e cinco) de Ciências Sociais, de acordo com as relações que integram o processado.

C) Edifícios e Instalações:

Há no processo uma declaração da Senhora Diretora do Estabelecimento em que se afirma que os Cursos propostos funcionarão nas instalações já aprovadas por este Conselho para os outros Cursos, estes em Turno Noturno, aqueles em Turno Diurno; outra declaração da Senhora Diretora mostra a distribuição das turmas pelas salas nos dois Turnos.

- 10 -

Para justificar a criação dos Cursos ora propostos, integra o processo abaixo-assinado de candidatos ao Curso de Matemática, com 100 (cem) assinaturas, atestado do Sr. Inspetor Seccional de Montes Claros relativo a Garência de professôres habilitados, notadamente em Matemática, em número suficiente para atender às necessidades da região; pedido da Comunidade Premonstratense, por seu Superior, Cônego Hermano José de Moraes Ferreira, de criação do Curso de Filosofia; pedido de igual teor subscrito por S.Exa.Revma. Dom José Alves Trinda de, Bispo Diocesano e abaixo assinado de candidatos ao Curso de Ciências Sociais, com 111 (cento e onze) assinaturas.

III- Conclusão:

Em face do exposto, e tendo em vista as considerações expedidas, somos de parecer que este Colegiado conceda, nos têrmos do §2º do art. 9º e do art. 15 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1 961, autorização para funcionamento dos Cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas, da Fundação Universidade Norte-Mineira, sediada em Montes Claros, Minas Gerais, desde que:

1º) os professôres portadores de diplomas expedidos por estabelecimento de ensino superior estrangeiros apresentem/os respectivos diplomas devidamente revalidados, nos têrmos dos artigos 102 e 103 da Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1 961, dentro do prazo improrrogável de 1 (um) ano, sob pena de cassação da licença concedida, em consonância com a jurisprudência firmada por êste Conselho sôbre a espécie.

2º) fique esclarecido que esta autorização se contará exclusivamente a partir da data de aprovação do presente Parecer pelo Plenário, condicionando-se o início de atividades didáticas dos novos Cursos criados ao credenciamento do respectivo Inspetor para o estabelecimento, por ato do Presidente dêste órgão, nos têrmos da Resolução nº 70/67, de 24 de agosto de 1 967.

Belo Horizonte, 18 de abril de 1 968.

aa) Wilton Cardoso de Sousa- Presidente -
Amaro Xisto de Queiros - relator -
Pe. Orlando Oliveira Vilela

Anexo 4: Ofício nº 128/CDG – FUNM/80: Reformulação do Plano Curricular do curso de Matemática em 1980

GRADE CURRICULAR - CURSO PEDAGOGIA DEPARTAMENTO EMPRESARIAL
 N.A.: 1.007/FUNM/106/PA/000.885
 E.T.: TX/E 03/00/002/002/000.885

FUNDAÇÃO NORTE MINEIRA DE ENSINO SUPERIOR
 «FUNM»
 Caixa Postal, 126 - Fones: 221-4540 - 221-2340
 MONTES CLAROS - 39.400 - MINAS GERAIS

Montes Claros, 11 de setembro de 1980

Ofício nº 128/GDG-FUNM/80

Ao Sr. Presidente da C. E. S.
 B. Hte. 19/09/80
 Presidente

Senhor Presidente,

Consoante entendimentos mantidos com o Conselheiro João Baptista Villela, relator do processo que trata do Regimento Unificado proposto por esta Fundação e protocolado nesse Egrégio Conselho sob nº 7194, estamos, por solicitação do Sr. Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas, encaminhando, apenas, grades curriculares dos cursos já ministrados pela referida unidade de ensino bem como de outras habilitações também desejadas, documentação que pedimos seja incorporada ao processo supra-citado em substituição a peças similares.

Renovando protestos de respeito a V. Sa. subscrevemo-nos

Atenciosamente

Raimundo Rodrigues Avelar
 Diretor-Geral

Sr. Presidente da Câmara de Ensino Superior:
 De licença pela Portaria nº 41/80, retiro a V. Sa. o presente processo.
 B. Hte., 19.01.1981
 J. R. Vilas

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR
 Ao Conselheiro João Baptista Villela, para a finalidade de relatar.
 Em 24/09/1980
 Presidente

Ao Conselheiro
 Dr. Samuel Rocha Barros
 DD. Presidente do CEE
 CAPITAL

Conselho Estadual de Educação
 Recebi em 11/09/1980
 M. S. C. A. S.

| GRADE CURRICULAR = CURSO CIÊNCIAS BIOLÓGICASHABILITAÇÃO CIÊNCIAS - 1º GRAU | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|
| DISCIPLINAS | SEMESTRES | | | | | | | | DE HORAS |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | |
| Método e Técnica de Pesquisa I e II | 45 | 45 | - | - | - | - | - | - | 90 |
| Fundamento de Geologia I e II | 30 | 30 | - | - | - | - | - | - | 60 |
| Estudo de Problemas Brasileiros I e II | 30 | 30 | - | - | - | - | - | - | 60 |
| Matemática I- II- III- IV- V- | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | - | - | - | 270 |
| Física I- II- III- IV- V- | 45 | 45 | 45 | 45 | 30 | - | - | - | 210 |
| Química I- II- III- IV- V | 45 | 45 | 45 | 45 | 30 | - | - | - | 210 |
| Biologia I - II- III- IV- V | 45 | 45 | 60 | 60 | 60 | - | - | - | 270 |
| Sociologia I e II | - | - | 45 | 45 | - | - | - | - | 90 |
| Didática I e II | - | - | 45 | 45 | - | - | - | - | 90 |
| Psicologia Adolescência e Aprendizagem 1º Grau - | - | - | - | - | 75 | - | - | - | 75 |
| Estrutura e Funcionamento Ensino 1º Grau | - | - | - | - | 75 | - | - | - | 75 |
| Educação Física I- II- III- IV- V | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | - | - | - | 150 |
| TOTAL CARGA HORÁRIA | 330 | 330 | 330 | 330 | 330 | - | - | - | 1.650 |
| OBS: Duração da LICENCIATURA DE 1º GRAU em CIÊNCIAS, excluídas as cargas horárias de Educação Física e Estudo de Problemas Brasileiros 1.440 horas/aula. | | | | | | | | | |
| <u>HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA - LICENCIATURA PLENA</u> | | | | | | | | | |
| Álgebra I e II - III | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Geometria Analítica I - II- III | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I- II- III | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Análise de Matemática I - II- III | - | - | - | - | - | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Matemática Aplicada I - II - III | - | - | - | - | - | 30 | 30 | 60 | 120 |
| Cálculo Diferencial I e II | 30 | 30 | - | - | - | 30 | 30 | - | 60 |
| Estrutura e Funcionamento Ensino 2º Grau | - | - | - | - | - | - | - | 60 | 60 |
| Prática de Ensino | - | - | - | - | - | - | - | 60 | 60 |
| Educação Física I - II - III | - | - | - | - | - | 30 | 30 | 30 | 90 |
| TOTAL DA CARGA HORÁRIA | - | - | - | - | - | 330 | 330 | 330 | 990 |
| OBS: Duração da LICENCIATURA PLENA em MATEMÁTICA, excluídas as cargas horárias de Educação Física e Estudo de Problemas Brasileiros, mais a carga horária da Licenciatura de 1º Grau2.340 horas/aula | | | | | | | | | |

Fonte: CEPEDOR

Anexo 6: Decreto nº 70.359 de 04/04/72 – Autoriza o funcionamento do curso de Ciências do 1º Grau; Decreto nº 74.650 de 04/10/74 – Reconhecimento da FAFIL com os cursos de Ciências Sociais, Matemática e Filosofia; Decreto nº 77.506 de 27/04/76 – Reconhecimento do curso de Ciências do 1º Grau.

FAC.DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE MONTES CLAROS
Decreto nº 70.359-de 4/4/72

Autoriza o funcionamento do Curso de Ciências (Licenciatura em 1º grau) na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, mantida pela Fundação Universidade Norte Mineira, com sede em Montes Claros, -Estado de Minas Gerais.

D.O. de 5/4/72 - pg. 2931 - col. 1

FAC.DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO NORTE DE MINAS - MONTES CLAROS-MG.

Dec.nº 74.650-de 4/10/74

Concede reconhecimento a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas, com os cursos de Ciências Sociais, de Matemática e de Filosofia, mantida pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior, com sede na cidade de Montes Claros, Estado de Minas Gerais.

D.O. de 7/10/74-pg.1ª-col.1

FAC.DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO NORTE DE MINAS.

Dec.nº 77.506-de 27/4/76

Concede reconhecimento ao curso de Ciências, licenciatura de 1º grau, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas, mantida pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior, com sede na cidade de Montes Claros, Estado de Minas Gerais.

D.O. de 28/4/76-pg. 5267-col.3

Anexo 7: Cartas de Cessão



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Dilma Silveira Mourão, RG nº M 80 165,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 03 de dezembro de 2012, com
duração de 23'14''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 1 de agosto de 2014.

DILMA SILVEIRA MOURÃO



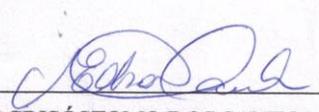
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Edson Crisóstomo dos Santos, RG nº M.G. 3888063,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 13 de junho de 2013, com duração
de 38'22''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 07 de agosto de 2014.


EDSON CRISÓSTOMO DOS SANTOS



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Francisco Bastos Gil, RG nº MG 582504,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 03 de julho de 2013, com duração
de 22'46"e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Belo Horizonte, 13 de junho de 2014.


FRANCISCO BASTOS GIL



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Isabel Rebello de Paula, RG M 297.400 SSP/MG, declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG M.5.129.730, o uso do “Resumo da Entrevista da Professora Isabel Rebello de Paula concedida a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, em 24/01/2014”, como também dos xerox dos documentos e reportagens de jornais da época, que forneci na mesma entrevista. Não autorizo a divulgação e a inclusão no banco de dados do áudio visual da mesma entrevista.

Montes Claros, 22 de julho de 2014.

ISABEL REBELLO DE PAULA



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, João Barbosa de Souza, RG nº M 541744,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 28 de maio de 2013, com duração
de 21'27''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 28 de maio de 2014.

JOÃO BARBOSA DE SOUZA



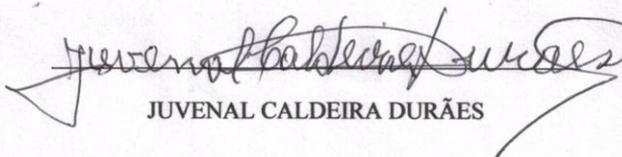
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

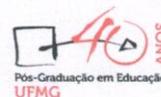
Eu, Juvenal Caldeira Durães, RG nº MG-361.682,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 29 de outubro de 2012, com
duração de 47'14''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 08 de agosto de 2014.


JUVENAL CALDEIRA DURÃES



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Maria de Lourdes Ribeiro Paixão, RG nº 15449624,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 23 de maio de 2013, com duração
de 37'53''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 13 de agosto de 2014.

Maria de Lourdes Ribeiro Paixão

MARIA DE LOURDES RIBEIRO PAIXÃO



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira, RG nº M 290 253 SSP MG, declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista gravada e filmada, que lhe concedi em 02 de julho de 2013, com duração de 33'59" e, também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Belo Horizonte, 03 de agosto de 2014.

MARIA ISABEL MAGALHÃES FIGUEIREDO SOBREIRA



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Nós, Mariza Monteiro Guimarães, RG nº M-741 921-55PMG
e Edson Guimarães, RG nº 741 920-55PMG declaramos ceder a
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG M.5.129.730, sem
quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista gravada e filmada, que
lhe concedemos em 28 de maio de 2013, com duração de 57'20''e,
também, os direitos sobre a textualização (a nós apresentada, por nós
conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 18 de agosto de 2014.

MARISA MONTEIRO GUIMARÃES

EDSON GUIMARÃES



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Ronaldo Dias Ferreira, RG nº MG3326941,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 20 de maio de 2013, com duração
de 33'11''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

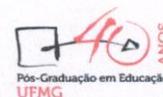
Montes Claros, 28 de julho de 2014.

Ronaldo Dias Ferreira

RONALDO DIAS FERREIRA



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Rosa Terezinha Paixão Durães, RG nº M 361681,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 28 de novembro de 2012, com
duração de 30'e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 26 de julho de 2014.

ROSA TEREZINHA PAIXÃO DURÃES



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro, RG nº M-297 617,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 04 de junho de 2013, com duração
de 19'22''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 01 de agosto de 2014.

ROSINA RABELO NUZZI RIBEIRO



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

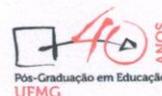
Eu, Ruth Tolentino Barbosa, RG nº 742738-858/UG,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 05 de dezembro de 2012, com
duração de 24'15"e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 10 de setembro de 2014.

RUTH TOLENTINO BARBOSA



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Sebastião Alves de Souza, RG nº MG-4.186.257,
declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG
M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista
gravada e filmada, que lhe concedi em 21 de maio de 2013, com duração
de 45'03''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim
apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 08 de agosto de 2014.

Sebastião Alves de Souza

SEBASTIÃO ALVES DE SOUZA



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



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu, Wandaik Wanderley, RG nº 518.302 DF, declaro ceder a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, RG M.5.129.730, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a entrevista gravada e filmada, que lhe concedi em 25 de junho de 2013, com duração de 9'12''e, também, os direitos sobre a textualização (a mim apresentada, por mim conferida e validada) do referido registro oral.

Montes Claros, 18 de AGOSTO de 2014.


WANDAİK WANDERLEY