

# UM LUGAR: MUITAS HISTÓRIAS – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REGIÃO DE MONTES CLAROS – NORTE DE MINAS GERAIS (1960-1990)

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. E-mail: [shirley.castroalmeida@yahoo.com.br](mailto:shirley.castroalmeida@yahoo.com.br)

GOMES, Maria Laura Magalhães.  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: [mlauramgomes@gmail.com](mailto:mlauramgomes@gmail.com)

**RESUMO:** A proposta desta pesquisa de doutorado, em estágio inicial, é investigar a história da formação de professores de Matemática no norte de Minas Gerais, no curso de licenciatura da atual Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. O período focalizado se estende da década de 1960 até a década de 1990. A pesquisa é parte de um projeto de maior amplitude empreendido pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática – GHOEM, que tem como objetivo “mapear” historicamente as práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Utilizaremos a metodologia da História Oral, segundo os parâmetros do grupo.

## 1. UM INÍCIO DE CONVERSA

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 educacional – acesso, democratização e expansão do ensino público (CUNHA; GÓES, 1999).

Esse foi um período de Reformas Educacionais, 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.

Nesse contexto, no estado de Minas Gerais, ocorria a busca por um processo de modernização econômica, política, educacional.

No norte de Minas, especificamente na cidade de Montes Claros, em 1960, são dados os primeiros passos para a criação de uma escola superior, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL), impulsionada pela elite local num movimento coordenado pela professora Isabel Rebello de Paula (PAULA, 1973). Conforme registro da própria Professora Isabel de Paula (1973), à época, Montes Claros (sede da futura faculdade) tinha aproximadamente 75.000 habitantes, sendo que um terço deles frequentava escolas de 1º e 2º grau<sup>1</sup> – públicas ou privadas. De acordo com a professora, foram tempos de dificuldades

---

<sup>1</sup> Designação da época para o que corresponde, atualmente, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

financeiras e estruturais, e não havia um prédio determinado para o funcionamento da novel escola superior. Paula (1973, p. 12) argumenta que

nos cento e vinte mil quilômetros quadrados do sertão norte-mineiro – o chamado Polígono das Secas de Minas Gerais<sup>2</sup> – correspondentes a 1/5 do território do Estado, havia então, 57 estabelecimentos de nível médio, para uma população de mais de um milhão de habitantes. Anualmente, cerca de 1.500 estudantes terminavam o segundo grau, eram obrigados a paralisar seus estudos, por falta de escolas de nível superior. E 500 outros, mais afortunados saíam para fora. Desses que saíam, cerca de 200, a cada ano, desistiam de prosseguir, também por dificuldades geradas pela distância. E dentre aqueles que concluíam seus cursos, muitos deixavam-se ficar nos grandes centros, seduzidos pelos atrativos das metrópoles. Desses 57 estabelecimentos de ensino, 91.24% eram de iniciativa particular e apenas 8,67% eram oficiais. A taxa de analfabetismo, registrada pelo Censo de 1960, apontava Minas Gerais com o mais alto índice do país.

Desse modo, estava constituído um ciclo 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 demaragem, **ou seja, o desenvolvimento, o avanço** do processo universitário regional” (PAULA, 1973, p. 12, grifo nosso).

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 Mineira (DRUMOND, 1989).

Em 1963, o movimento sociocomunitário liderado pelas professoras Isabel Rebello de Paula, Maria Dalva Dias de Paula, Maria Florinda Ramos Marques, Maria da Consolação de Magalhães Figueiredo e Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira conseguiu que fosse instalada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), que representou a institucionalização efetiva do Ensino Superior no norte de Minas Gerais. A FAFIL tinha como mantenedora a Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP), que amparou a instituição até sua incorporação à futura Universidade da região.

Em 21 de setembro de 1989, passados 27 anos da criação da FUNM, é promulgado o texto constitucional do Estado de Minas Gerais que cria a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. À época, a instituição contava com cinco

---

<sup>2</sup> 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>.

faculdades e 13 cursos<sup>3</sup>, 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 através 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 através do Decreto Estadual nº 31.340, de 24/09/1990<sup>4</sup>.

Em 1964, haviam sido 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.

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 para este trabalho/pesquisa, “presentificar ausências, ou seja, revisitar o passado a partir do presente”<sup>5</sup> no tocante à formação de professores de Matemática no norte do estado de Minas Gerais, por meio da (re)constituição das narrativas desse processo de formação; do perfil dos docentes; dos conteúdos ministrados; das práticas aplicadas; bem como, na visão desses sujeitos, 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.

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> Informação disponível em <http://www.unimontes.br>. Acesso em 22 de maio 2012.

<sup>5</sup> 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 – pela erupção do Vesúvio no ano 79 d.C. é de Plínio, o Jovem. 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” (grifo nosso).

Organizamos este texto em quatro seções: nesta **primeira**, que denominamos “Um início de conversa”, fazemos uma entrada na década de 1960, buscando caracterizar, muito breve e simplificadamente, o momento educacional vivido no Brasil, em Minas Gerais e, em especial, no norte de Minas – cenário de nossa pesquisa. Na **segunda** seção, “Mapeando um cenário”, fazemos uma apresentação de nosso cenário de pesquisa – a década de 1960, o norte de Minas, a FUNM/UNIMONTES, com base na perspectiva de Certeau (1982) acerca da operação historiográfica. Na **terceira**, “Reflexões iniciais”, trazemos leituras iniciais feitas sobre História, Historiografia e História da Educação, História da Educação Matemática e Movimento da Matemática Moderna. Na **quarta** seção, “Percurso Metodológicos”, discorremos sobre a metodologia escolhida para nossa investigação.

Cabe-nos destacar que esta pesquisa é parte de um projeto de maior amplitude, acerca da “Formação de Professores de Matemática”, do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM<sup>6</sup>, que objetiva “mapear”<sup>7</sup> as práticas de formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Identificamos trabalhos concluídos, dessa natureza, realizados nos Estados de Goiás, Maranhão, Paraíba, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins – todos ligados ao GHOEM.

Meu interesse por esse tema deve-se ao fato de que, como professora universitária e pesquisadora da área de Educação Matemática – especificamente da atuação e formação dos docentes que lecionam a Matemática – identifico possibilidades e entraves – nesse processo de formação, os quais, a partir de um estudo acurado, pretendo compreender melhor. Também, 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).

Destarte, nosso propósito é dialogar com sujeitos que fizeram e fazem parte dessa trama histórica, bem como analisar documentos coletados durante a investigação, a fim de identificar as concepções e estratégias quanto à formação de professores. Analisaremos nesses diálogos, também, as experiências, considerando que “a experiência é o que nos passa, o que

---

<sup>6</sup> Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática [www.ghoem.com](http://www.ghoem.com)

<sup>7</sup> 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”.

nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2001).

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”.

As vozes<sup>8</sup> que reconstituirão as experiências vividas e que nos fornecerão indícios<sup>9</sup> para o delineamento das concepções e práticas acerca da formação de professores à época serão as dos professores que atuaram como docentes do curso de Matemática por ocasião de sua implantação<sup>10</sup> e/ou que participaram da elaboração da proposta do curso, que exerceram a docência no Curso de Licenciatura em Matemática na UNIMONTES, no período compreendido entre 1960 e 1990, e ainda, os acadêmicos da primeira turma graduada pelo primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática<sup>11</sup> do norte do estado de Minas Gerais.

---

<sup>8</sup> 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** (grifo nosso).

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> Os nomes desses professores serão buscados junto à Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos – DDRH da UNIMONTES e a proposta do curso e/ou diretrizes pedagógicas nos arquivos do Departamento de Matemática da mesma instituição.

<sup>11</sup> Tentaremos localizar os nomes dos acadêmicos na Secretaria Geral da UNIMONTES.

## 2. MAPEANDO UM CENÁRIO

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.

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 ensejará 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 entre o lugar social e a prática, na operação historiográfica, é a **escrita**, que faz passar da prática investigadora ao registro. A escrita é uma operação que revela inscrições, que presentifica (através dos registros) ausências (passado), demonstrando que a história é uma dobra na temporalidade que combina, de acordo com Certeau (1982, p. 101),

no singular do saber, citando o plural dos documentos citados. Neste jogo, 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.

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. Portanto, ao nos valer da perspectiva de Certeau (1982) para a escrita da história da formação de professores de Matemática na região de Montes Claros, norte de Minas Gerais, no período de 1960 a 1990, buscaremos a presentificação de ausências, considerando os elementos essenciais da operação historiográfica: **o lugar social, a prática e a escrita**.

## **2.1 A década de 1960, o Norte de Minas e a cidade de Montes Claros**

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<sup>12</sup>” 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.

Afastando-nos momentaneamente dos anos 1960, com o intuito de pensar sobre a implantação do ensino superior em nosso país, é oportuno lembrar que foi em 7 de setembro de 1920, mediante o decreto nº. 14.343, que se criou a primeira universidade brasileira, que reunia três faculdades e tinha caráter profissionalizante: a Universidade do Rio de Janeiro.

Já a criação da Universidade de São Paulo (USP) deu-se somente em 1934, marcada pela presença de pesquisadores/professores estrangeiros com notada qualificação, concorrendo para a formação de estudantes interessados em pesquisa, bem como, no 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 coletivo<sup>13</sup>, 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.

Foi nesse contexto que, em agosto de 1963, a Fundação Educacional Luiz de Paula, que até então atuava na implantação de cursos ginasiais em cidades da região de Montes Claros onde só havia cursos primários, aceitou patrocinar “a criação da primeira

---

<sup>12</sup> A expressão “caixa preta” é utilizada por Julia (2001) ao se referir à importância da história das disciplinas escolares para a explicação do funcionamento interno da escola.

<sup>13</sup> 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.

escola de nível superior do Norte do Estado e ampará-la até sua incorporação à futura universidade da região” (PAULA, 1987, p. 13).

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 com 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 Nordeste), e passou a ser atendida pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE<sup>14</sup>, que tinha como objetivo fomentar o processo de industrialização da região e reduzir as desigualdades macro-regionais.

Por ter uma estrutura “melhor” em comparação aos outros municípios da região, o município de Montes Claros foi escolhido como locus 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 em Montes Claros imigrantes de regiões circunvizinhas (VIANA, 2007).

Ocorreu também uma ampliação substancial nas atividades comerciais e de serviços. “A cidade de Montes Claros era abordada nos jornais locais como a ‘Princesa do Norte’, o ‘Coração Robusto do Sertão” (PEREIRA, 2007, p. 108).

Caminhando na direção do desenvolvimento regional, a elite norte-mineira pôe-se em defesa da melhoria e da expansão da educação na região, como se vê em uma 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).

---

<sup>14</sup> 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 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.

Evidencia-se, nos registros acima, uma articulação intencional entre educação e desenvolvimento. Desse modo, conforme Forquin (1995), as concepções globalizantes de escola como instrumento de desenvolvimento socioeconômico – Teoria do Capital Humano ou ainda, como reprodutora de desigualdades, deram lugar às “relações microsociológicas” em seu interior, enfatizando determinantes estruturais presentes nas práticas cotidianas e nas interações entre os sujeitos.

## 2.2. A constituição da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM

“Fazer história é uma prática”, afirmou Certeau (1982, p. 78). Ao registrar a história da implantação de uma escola de nível superior em Montes Claros, norte de Minas Gerais, estamos constituindo uma escrita (com todos os condicionantes impostos pelas circunstâncias e pelo lugar de produção da mesma) e uma prática ao lidar com fontes diversas e, portanto, fazendo história, ou no momento, recontando histórias.

Para situar a história dessa 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).

Desse modo, 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 Português, 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.

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 Claros<sup>15</sup>. Nesse mesmo ano, foi implantada a Faculdade de Direito – FADIR, primeira unidade de ensino superior da FUNM. Em 1968, como já foi dito, acrescentam-se 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; e, em 1987, a Faculdade de Educação Artística (FACEART).

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.

### **3. REFLEXÕES INICIAIS**

Nesta seção, apresentamos algumas reflexões iniciais, necessárias ao empreendimento de nossa pesquisa, as quais pretendemos desenvolver com maior profundidade no decorrer da mesma.

#### **3.1. História, Historiografia e História da Educação**

Num exercício inicial de compreensão do verbete “**história**”, encontramos no dicionário Houaiss (2001, p. 826) os seguintes significados:

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 [...].

---

<sup>15</sup> 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 veiculada em 14 de fevereiro de 2011 e disponível em: <http://portal.unimontes.br/index.php/todas-as-noticias/>.

Já no dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 502), encontramos que

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 [...].

Considerando as definições acima registradas, concluímos 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 auxiliarão na concepção e fundamentação de nossa investigação sobre a formação de professores de Matemática no norte de Minas Gerais (1930-1960).

Conforme Bittencourt (2004), a partir do século XIX, a história constituiu-se em disciplina científica. Leopold Ranke, 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 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*, 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*, numa época de exaltação da “escola metódica”, que enfatizava o acontecimento, a dimensão política da vida através de uma História Política à qual foram atribuídos vários adjetivos: elitista, anedótica, individualista, factual.

A partir da leitura de Lombardi (2004), podemos afirmar que o grupo dos Annales insistia numa aproximação da história conhecimento à história experiência (articulada à economia, à organização social e à psicologia coletiva), capaz de romper com a metodologia (rígida, positivista) até então praticada, e, para isso, incorporava várias matrizes teórico-metodológicas em seu interior, evocando o caráter interdisciplinar da história.

Para 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.

Nesse contexto, Lombardi (2004, p.8) argumenta que

tal como observado para a História, também a historiografia implica e pressupõe o uso de métodos e teorias que alicerçam o processo e o resultado da construção do conhecimento historiográfico. Em linhas gerais, acho que existem no âmbito da pesquisa historiográfica as mesmas concepções e tendências que incidem no fazer científico do historiador, ou sejam: - positivistas - com suas tendências científicas, neopositivistas e mesmo transpositivistas; - fenomenológicas – sendo suas principais tendências a própria fenomenologia, a hermenêutica, o culturalismo, o existencialismo, o antipositivismo e a arqueogenealogia; - dialéticas e suas três grandes tendências: a continuidade da dialética idealista (hegeliana), a dialética marxista e a dialética negativa (da Escola de Frankfurt).

A **historiografia da educação** (cujo objeto de estudo é o tempo e o espaço educacionais) foi influenciada – teórica e metodologicamente – por essas propostas historiográficas, reproduzindo suas características na elaboração de trabalhos de caráter descritivo, enfatizando os aspectos formais da produção (tema, período, fontes) e, em outros casos, analisando essa mesma produção.

Estudos de Vidal e Faria Filho (2003, p. 37) sobre a constituição do campo 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 (1960/1970) e em Gramsci (1970-1980).

Vidal e Faria Filho (2003, p. 58) ainda comentam que

se, em 1984, Miriam Warde apontava a fragilidade dos programas de pós-graduação e a pequena tradição de estudos na área como fatores constitutivos do *pragmatismo* presente nas teses e dissertações analisadas, o fortalecimento dessas instituições ao longo das duas últimas décadas parece ter repercutido favoravelmente na produção 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.

Posteriormente, foram estabelecidas associações científicas específicas da área, que criaram veículos de 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 FARIA FILHO, 2003).

Ao longo dos anos de 1990, ocorreu a constituição de outros espaços de reunião de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas, sendo que, na visão de Vidal e Faria Filho (2003, p. 59),

a primeira grande novidade foi, ao que nos parece, uma mudança substantiva na própria forma de organizar e realizar as pesquisas: além da continuidade da tradição das investigações efetuadas individualmente, emergiu na área, como em todo o campo da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se impuseram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de 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.

Galvão e Lopes (2010) 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).

Ainda de acordo com as autoras (2010, p. 35),

na história da educação, essas tendências historiográficas também provocaram mudanças na seleção dos objetos de pesquisa e na forma de abordá-los. 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 etc. têm sido estudados e valorizados. Os pesquisadores deslocam seu interesse das ideias e políticas educacionais para as práticas, os usos e as apropriações dos diferentes objetos. Os grandes modelos de explicação histórica têm perdido força nos últimos anos entre os historiadores da educação.

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 instituição 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 propor esta pesquisa, 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 ao campo da História da Educação Matemática, tomando como referência as características do surgimento e desenvolvimento ainda recentes do mesmo em nosso país.

### **3.2. História da Educação Matemática**

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 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 recente, Miguel, Miorim e Brito (2012) 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 que foram demarcadas entre esses três campos são bastante tênues e que 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 (2012) 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 o campo em que se insere esta pesquisa, segundo a caracterização dos autores em que nos apoiamos, como buscaremos explicar a seguir, é o da História da Educação Matemática.

Conforme Miguel, Miorim e Brito (2012), 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 do campo 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, entre muitos outros.

De acordo com Miguel, Miorim e Brito (2012), 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.

Destarte, esperamos que nosso trabalho, que se insere claramente no eixo das histórias de formação de professores de matemática, um dos principais focos da pesquisa em História da Educação Matemática, possa contribuir para o esboço de um quadro sobre a constituição e o desenvolvimento do primeiro curso de licenciatura plena em Matemática na FAFIL, norte de Minas Gerais e, portanto, do processo de formação de professores de Matemática nessa região no período de 1960-1990.

No período em que o curso de Matemática foi criado em Montes Claros, tinha grande força, no país, o Movimento da Matemática Moderna (MMM), ao qual fazemos breve referência a seguir.

### **3.3. Movimento da Matemática Moderna**

Em 1950, aconteceram, no Brasil, os primeiros congressos nacionais de ensino da matemática. O primeiro ocorreu em Salvador, em 1955, com a participação de 115 professores de sete estados, e o segundo em Porto Alegre, em 1957, com a presença de 240 professores. Professores de Matemática e matemáticos engajaram-se num movimento internacional conhecido como Movimento da Matemática Moderna (GOMES, 2012).

Discorreremos sucintamente sobre os principais aspectos desse movimento que tem sido objeto de pesquisa no Brasil e em outros países.

Em 1957, com o lançamento do primeiro satélite artificial da Terra – o Sputnik –, pelos soviéticos, o governo norte-americano promoveu uma mobilização pró-reforma dos currículos de Ciências e Matemática, objetivando superar a defasagem entre esse currículo e o progresso científico-tecnológico. Concomitantemente, aconteciam na Europa, especificamente na França, eventos com o intuito de disseminar um ideário renovador para o ensino da Matemática, através da introdução, no currículo, de uma Matemática com características mais modernas, evidenciadas a partir do século XVIII. Foi em Royaumont (França), em 1959 que a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) reuniu especialistas de vinte países para discutir propostas de mudanças para o ensino de Matemática no nível secundário.

Nessa conferência os princípios mais relevantes defendidos foram: a necessidade de se acentuar, no ensino, a precisão da linguagem matemática; uma nova abordagem dos conteúdos tradicionais (linguagem dos conjuntos, as relações e as estruturas matemáticas); a sequenciação dos conteúdos de acordo com a moderna construção lógica da Matemática; a importância de se enfatizar as propriedades das operações em vez das habilidades computacionais. No Brasil, em vários estados, constituíram-se grupos de estudo com o intuito de capacitar os docentes para atuar em conformidade com as novas diretrizes propostas. Destacou-se, dentre estes, o Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), fundado em São Paulo, em 1961, e liderado por Osvaldo Sangiorgi. Também foram importantes o Grupo de Estudos de Ensino da Matemática (GEEMPA), de Porto Alegre, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GPEM), do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática (NEDEM), de Curitiba, e o grupo da Bahia, coordenado pelo professor Omar Catunda (GOMES, 2012).

Pode-se ressaltar, como principal objetivo do Movimento da Matemática Moderna, 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).

A implantação do curso de Matemática da FAFIL, em Montes Claros, coincide temporalmente com esse movimento de renovação do ensino em que se propagam as ideias do MMM e se realizam apropriações diversificadas delas para os ensinos primário, secundário e superior. Nosso trabalho deverá, portanto, investir na investigação quanto às relações entre a disseminação das concepções modernistas e a história da formação de professores de Matemática na cidade focalizada.

#### **4. PERCURSOS METODOLÓGICOS**

As fontes para 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 e alunos do curso tais como diários de classe, provas, notas de docentes, cadernos de antigos estudantes; acervo bibliográfico vinculado ao curso. Também pretendemos nos apoiar em trabalhos dos campos da Educação e da Educação Matemática com foco na formação de professores de Matemática, veiculados em dissertações, teses, artigos publicados em periódicos e anais de eventos.

No entanto, uma fonte central em nossa investigação será constituída pelos depoimentos de sujeitos vinculados ao curso de Matemática da UNIMONTES no período alvo da pesquisa. Para tanto, prestigiaremos, em nosso trabalho, a metodologia da História Oral.

A seguir, discorreremos sucintamente sobre essa metodologia, com base nas ideias de Alberti (2004), Amado e Ferreira (2006), Garnica (2004; 2006; 2007), Galvão e Lopes (2010) e Meihy (2002), bem como nas pesquisas, artigos, teses e dissertações do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática – GHOEM.

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).

Conforme Amado e Ferreira (2006), nos anos 1990, a história oral ganha notoriedade no Brasil e experimenta importante expansão através da criação, em 1994, da Associação Brasileira de História Oral. As autoras argumentam que a metodologia da 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.

Ainda as mesmas autoras (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, teremos 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 revelarão “visões” de mundo, dos lugares, da vida e da profissão. Temos a intenção de construir, conforme Garnica (2007, p.21-22), “enunciações em perspectiva” através desses relatos, tendo a clareza de que, em nosso trabalho, a História Oral constitui-se em método de pesquisa qualitativo, permitindo-nos “trafegar por outras cercanias, ter outros interlocutores e vizinhos” (Idem).

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 a serem pesquisados poderão evidenciar aspectos de seu processo de formação (sua identidade e o processo de construção

de sua vida profissional), denotando saberes vivenciais, culturais, legitimados por estes narradores<sup>16</sup>.

Reiteramos que empreenderemos esforços no estabelecimento de uma relação de confiança, respeito e cooperação, esclarecendo nosso papel como pesquisadora interessada em estudar o processo de formação de professores de Matemática na região de Montes Claros, norte de Minas Gerais.

## 5. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. *Dicionário de Filosofia*. 5ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

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.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

CERTEAU. Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*: São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. 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, 2007b.

---

<sup>16</sup> Nesse sentido, ater-nos-emos 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. Buscaremos um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

DRUMOND, José Geraldo de Freitas. “Universitas quae sera tamen”. Montes Claros: *Revista Vínculo*, n. 04, dez. 1989.

FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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. (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, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos. In: PACHECO, Edilson Roberto; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.) *Coleção história da matemática para professores*. Rio Claro: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2007.

\_\_\_\_\_. 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.

GINZBURG, Carlo. *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Aspectos gerais da história do ensino da Matemática no Brasil. In: *História do Ensino da Matemática*. Belo Horizonte, 2012, no prelo.

GRAMSCI, Antônio. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edições Delta, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, v. 1, n. 1. p. 9-43, jan.-jun. 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação no Brasil. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 1, p. 1-20, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIGUEL, Antonio & MIORIM, Maria Ângela. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 4, n. 8, p. 35-62, 2001.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela; BRITO, Arlete de Jesus. *Uma história da educação matemática no Brasil*. 2012. No prelo.

PAULA, Isabel Rebello de. Pequena Resenha Histórica da FAFIL. Montes Claros: *Revista Vínculo*, Ano I, n. 01, mar. 1973.

\_\_\_\_\_. FAFIL: seus ideais e o seu compromisso, suas necessidades, seus valores. Montes Claros: *Revista Vínculo*, n. 03, fev. 1987.

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.

REVISTA MONTES CLAROS EM FOCO. Montes Claros. 1965

SILVEIRA, Yvonne de Oliveira. A importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Norte de Minas. Montes Claros: *Revista Vínculo*, n. 04, dez. 1989.

VIANNA, Urbino de Sousa. *Montes Claros: breves apontamentos históricos, geográficos e descritivos*. Editora Unimontes: 2007.

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.