

Percurso histórico da formação de professores de Matemática no Norte de Minas Gerais (1960-1990)

Historical training course of Mathematic teacher training north Minas Gerais (1960-1990)

Resumo: O trabalho aqui apresentado resulta de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi 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. Utilizamos a metodologia da História Oral, segundo os parâmetros do GHOM — Grupo História Oral e Educação Matemática, integrando o projeto por ele desenvolvido de mapeamento da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil. Acreditamos que nossa produção pode fornecer subsídios para a compreensão do processo de formação de professores de Matemática no norte de Minas Gerais e somar esforços para a construção da História da Educação no Estado e no Brasil.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Formação de Professores. Matemática.

Abstract: The work presented here results from a doctoral research, whose objective was to investigate the history of the formation of mathematics teachers in the north of Minas Gerais, in the degree course of the current State University of Montes Claros (Unimontes). The focused period extends from the 1960s to the 1990s. We use the methodology of Oral History, according to the parameters of GHOM — Oral History and Mathematical Education Group, integrating the project developed by it to map the formation and performance of teachers of Mathematics in Brazil. We believe that our production can provide subsidies for the understanding of the process of formation of Mathematics teachers in the north of Minas Gerais and join efforts for the construction of the History of Education in the State and in Brazil.

Keywords: History of Mathematics Education. Teacher training. Mathematics.

1 Um início de conversa: tema e questão de pesquisa

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 e GÓES, 1999). Esse foi um período de reformas educacionais importantes, entre as quais podemos citar a Lei nº

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-4785-7963

 shirley.castroalmeida@yahoo.com.br

Maria Laura Magalhães Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-2423-7750

 mlauramgomes@gmail.com

Recebido em 22/05/2019

Aceito em 02/07/2019

Publicado em 17/07/2019

eISSN 2594-4002



4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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. Essa educadora argumenta que “nos cento e vinte mil quilômetros quadrados do sertão norte-mineiro — o chamado Polígono das Secas de Minas Gerais — 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”, evidenciando-se necessário “dotar a região de infraestrutura educacional que atendesse às suas necessidades e provocasse a demarcação, ou seja, o desenvolvimento, o avanço do processo universitário regional” (PAULA, 1973, p. 12).

Em 1962, mediante a Lei Estadual 2.615, de 24 de maio de 1962, é criada a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), com a finalidade de instituir e manter a Universidade Norte Mineira (DRUMOND, 1989), e em 1963 um movimento sociocomunitário conseguiu que fosse instalada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras¹ (FAFIL), que representou a institucionalização efetiva do Ensino Superior no Norte de Minas Gerais.

Passados 27 anos da criação da FUNM, em 1989 cria-se a Universidade Estadual de Montes Claros² (Unimontes).

Em 1964, haviam sido instalados os primeiros cursos da FAFIL — Letras, Pedagogia, Geografia e História. A estes foram acrescentados, 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, nossa proposta para este trabalho é “presentificar ausências, ou seja, revisitar o passado a partir do presente” no tocante à formação de professores de Matemática no Norte do estado de Minas Gerais, por meio da (re)constituição

¹ A FAFIL tinha como mantenedora a Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP), que amparou a instituição até sua incorporação à futura universidade da região.

² A criação da instituição foi promulgada em texto da constituição do estado de Minas Gerais. À época, a instituição contava com cinco faculdades e 13 cursos, tendo formado cerca de 7 mil profissionais para o Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha (DRUMOND, 1989).

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 formação³.

Na próxima seção deste texto, tecemos considerações sobre os campos da História, da História da Educação e da História da Educação Matemática. Em seguida, discorremos sobre a metodologia escolhida para nossa investigação. Finalmente, apresentamos uma análise do processo de formação de professores no lugar e período focalizados, considerando as entrevistas realizadas com dezesseis pessoas que estiveram diretamente ligadas à criação da FAFIL e ao primeiro curso de Matemática dessa instituição, como alunos e, posteriormente, como professores. Destacamos, também, a existência de cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário⁴ (CADES) nesse processo de formação.

2 História, História da Educação e História da Educação Matemática

3

Tendo em vista que a produção do conhecimento histórico é sustentada por métodos e teorias, passamos a comentar sucintamente algumas concepções de história que nos auxiliarão na concepção e fundamentação de nossa investigação.

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 registra que os fundamentos teóricos de Ranke estavam estruturados “nos pressupostos da singularidade dos acontecimentos históricos” (BITTENCOURT, 2004, p. 140). Cada fato histórico é único e sem possibilidade

³ Nossa investigação é parte de um projeto de maior amplitude, acerca da “Formação de Professores de Matemática”, do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), que objetiva “mapear” 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.

⁴ A 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 (BRASIL, 1953).

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* — *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 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 esse autor, 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 Filho (2003, p. 37) sobre a constituição da História da Educação no Brasil revelam que, a partir dos anos 1960 e início dos 1970, “foi-se constituindo uma certa *identidade*, ainda que multifacetada e plural do *historiador da educação*”. De acordo com os autores, 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 anos 1960 e 1970) e em Gramsci (anos 1970 e 1980).

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.

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 Filho (2003), 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.

5

Galvão e Lopes (2010), em suas pesquisas, 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; e 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, tais tendências historiográficas estimularam modificações na escolha dos objetos de pesquisa e suas abordagens⁵ provocando, portanto, um deslocamento do olhar do pesquisador das ideias educacionais para as práticas educacionais.

⁵ 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”.

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, entendemos sua contribuição “para que entendamos melhor o que o presente nos coloca como problemas” (GALVÃO e LOPES, 2010, p. 12).

No entanto, se nosso estudo se insere com propriedade, segundo entendemos, 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, Antônio Miguel e Ângela 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).

Esses autores 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, 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.

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 (2013).

3 Percursos metodológicos

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 e alunos do curso tais como diários de classe, provas, notas de docentes, cadernos de antigos estudantes; 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.

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).

No Brasil, segundo Amado e Ferreira (2006, p. XXII), 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, passou-se a revalorizar depoimentos, relatos pessoais e biografias e a se argumentar fortemente em defesa da abordagem biográfica.

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 revelaram “visões” de mundo, dos lugares, da vida e da profissão.

As narrativas dos sujeitos ligados ao curso de Matemática da Unimontes pesquisados evidenciaram 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.

4 (Alguns) resultados da pesquisa

A expressiva expansão do ensino secundário culminou com a carência de professores para lecionar nas escolas e 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 obterem a habilitação necessária. 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).

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. Prof^a Dulce Sarmiento. 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 de Baraldi e 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.

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 haver coincidência 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.

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.

O cotejamento das dezesseis entrevistas realizadas nos mostra uma grande busca pela ampliação do quadro de professores graduados para atuar na educação básica e, também, que vários ex-alunos tornaram-se professores do curso/instituição que os havia formado.

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 (excerto do depoimento do 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 (excerto do depoimento da professora Ruth Tolentino).

Os alunos do curso de licenciatura em Matemática, pelo menos das primeiras turmas, eram da região norte de Minas Gerais — especificamente de Bocaiúva, Francisco Sá, Brasília de Minas, Janaúba, Januária, Pirapora.

Destaca-se, nas narrativas de alguns professores, ex-alunos da primeira turma (1968/1971) do curso, a demanda premente da formação de professores de Matemática para atuar no Ensino Secundário e Superior, bem como as dificuldades relativas à composição de corpo qualificado para atuar nos cursos superiores existentes em Montes Claros nos anos 1964/1968, visto que o município era geograficamente distante de instituições de ensino que formavam esses profissionais.

A empreitada de trazer de Belo Horizonte um docente — o professor Francisco Bastos Gil — para ministrar todas as aulas das disciplinas de Matemática no primeiro ano do curso revela a urgência e a conscientização sobre a necessidade de se ter um bom padrão no novo curso.

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 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 (excerto do depoimento do professor Juvenal Caldeira Durães).

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 (excerto do depoimento da professora Mariza Monteiro Guimarães).

Foram feitas adaptações para que o 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. Outra adaptação foi o aproveitamento de professores dos cursos Pedagogia, Letras, Geografia e História — criados em 1964 —, para ministrar as disciplinas do núcleo comum dos cursos — Psicologia, Estrutura e Funcionamento do 1º e do 2º Graus, Português, Didática, Metodologia Científica.

A partir das entrevistas, identificamos algumas concepções de formação de professores de Matemática presentes na criação e implementação inicial do curso. A primeira delas, 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 é marcante nas narrativas dos dezesseis professores entrevistados.

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 (excerto do depoimento da professora Rosa Terezinha Paixão Durães).

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... 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. Ai havia muitas notas baixas... (excerto do depoimento da professora Mariza Monteiro Guimarães).

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 (excerto do depoimento da professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro).

Contudo, uma mudança evidenciou-se a partir da década de 1980, como destacado especificamente por alguns entrevistados: trata-se da ênfase que passou a ser conferida à formação de pesquisadores na área da Matemática, por meio da introdução de atividades de Iniciação Científica e da formação de grupos de estudo e pesquisa.

Na análise aqui desenvolvida, cabe destacar que a formação de professores em nível superior na região focalizada, ocorreu, conforme Garnica (2010) sob o signo da urgência e da carência. Urgência, pois, era uma exigência legal que os professores tivessem a habilitação mínima obtida em instituições de ensino superior. Carência de sujeitos com certificação para atuar no ensino secundário, pois os que atuavam não eram habilitados para o exercício da função.

Outro aspecto importante é que a falta de estrutura da própria instituição fez emergir as oportunidades para ingresso na carreira da docência no ensino superior. Dos dezesseis entrevistados, um foi fundador da FAFIL, outros três foram professores do curso e os demais foram alunos e se tornaram professores do curso que os havia formado.

Muitos entrevistados referiram-se à dificuldade do curso e a seu rigor. Disseram que o curso tinha um caráter integral, pois exigia muita dedicação e entendimento pleno dos conceitos trabalhados, o que concorreu para a formação de grupos de estudo nas casas dos acadêmicos e em salas vagas da própria instituição durante a semana e nos fins de semana.

Os depoimentos indicam que não havia, inicialmente, uma separação por ano ou por período, das disciplinas específicas do curso de Matemática, chamadas “puras”, em relação às disciplinas chamadas “pedagógicas”, pois, com o intuito de compor a matriz curricular com o material humano de que a instituição dispunha no ano de criação do curso (1968), havia uma mescla de disciplinas da área de Matemática — ministradas, no início do curso, exclusivamente, pelo professor Francisco Bastos Gil — e outras do campo da Educação — como Didática, Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º Graus, Metodologia Científica —, ministradas pelos professores dos outros cursos.

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 e seus professores, também. A partir dos relatos, podemos perceber 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.

As atividades dos professores eram exclusivas de ensino, não havia pesquisa. Eles atuavam na FUNM e na educação básica (excerto do depoimento da professora Rosina Rabelo Nuzzi Ribeiro).

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 (excerto do depoimento do professor Edson Crisóstomo dos Santos).

Nas narrativas dos professores formados nas décadas de 1980 e 1990, evidencia-se uma preocupação com o atual processo de formação de professores de Matemática no curso, já que alguns entrevistados disseram que hoje os alunos estão mais interessados em cursar a pós-graduação para ser pesquisadores.

Conforme nossos colaboradores, a criação de uma instituição superior em 1964 foi muito importante para o desenvolvimento de Montes Claros, para o desenvolvimento regional, pois a cidade e a região eram consideradas, à época, como um grotão esquecido.

Referências

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.) *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. *Textos e contextos: um esboço da CADES na História da Educação (Matemática)*. Blumenau: EdFURB, 2013.

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

BRASIL. [Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953](#). Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 20 nov. 1953.

BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: EdUNESP, 1992.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: EdUNESP, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na Educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

DRUMOND, José Geraldo de Freitas. "Universitas quae sera tamen". *Revista Vínculo*, Montes Claros, n. 4, p. 11-13, dez. 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em História da Educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, Antonio 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, p. 151-163.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de Matemática. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 555-569.

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, mar. 2001.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Angela; BRITO, Arlete de Jesus. History of Mathematics Education in Brazil. In: HANSEN, Vagn Lundsgaard; GRAY, Jeremy. (Ed.). *History of Mathematics*. Oxford: UNESCO-EOLSS, 2013, p. 1-47.

PAULA, Isabel Rebello. Pequena resenha histórica da FAFIL. *Revista Vínculo*, Montes Claros, v. 1, n. 1, p. 9-12, mar. 1973.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. [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, jul. 2003.