

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DULCE PEREIRA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO EM MONTES  
CLAROS/MG: a contribuição do Curso de Geografia da  
FUNM (1964-1971)**

**UBERLÂNDIA/MG  
2015**

***DULCE PEREIRA DOS SANTOS***

***EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO EM MONTES  
CLAROS/MG: a contribuição do Curso de Geografia da  
FUNM (1964-1971)***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

**Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território**

**Linha de Pesquisa: Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio**

**Uberlândia/MG  
INSTITUTO DE GEOGRAFIA  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S237e Santos, Dulce Pereira dos, 1967-  
2015 Educação superior e desenvolvimento em Montes Claros/MG : a  
contribuição do curso de Geografia da FUNM (1964-1971) / Dulce  
Pereira dos Santos. - 2015.  
212 f. : il.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Geografia.  
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Ensino superior - Montes Claros  
(MG) - História - Teses. 3. Ensino superior - Montes Claros (MG) -  
História - Teses. 4. Ensino superior - Aspectos sociais - Teses. I.  
Sampaio, Adriany de Ávila Melo. II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

---

CDU: 910.1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**Dulce Pereira dos Santos**

**Educação Superior e Desenvolvimento em Montes Claros/MG: a contribuição do Curso de Geografia da FUNM (1964-1971)**

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Adriany de Ávila Melo Sampaio (IG/UFU) - Orientadora

---

Prof. Doutor Rossevelt José Santos (IG/UFU)

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ednea do Nascimento Carvalho (UFOPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Doutora Roberta Afonso Vinhal Wagner (UNIUBE)

---

Prof. Doutor José Carlos Souza Araújo (FACED/UFU)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ de \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*), *Massú Pereira dos Santos*, que na sua simplicidade, seu pouco conhecimento, foi sempre amante das letras como se fosse doutor, acreditando que, através da educação, suas filhas venceriam na vida e hoje, se estivesse entre nós, teria o maior orgulho de dizer, tenho uma filha Doutora!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço por tudo e por todos.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Adriany de Ávila Melo Sampaio, pelo apoio, confiança e orientação segura na elaboração deste trabalho. Adriany não é somente uma orientadora, é uma pessoa de muita luz que transmite paz e harmonia e que me faz sentir muito orgulhosa de ter sido sua orientanda de doutorado.

À professora Sarah Jane Alves Durães, pela orientação na elaboração do projeto de doutorado e em algumas partes da tese. Não há palavras que traduzam minha gratidão por esses anos de amizade e atenção. Os méritos que este trabalho porventura tiver, compartilho-os com ela.

Agradeço, de maneira mais do que especial, ao meu esposo Otil, pela generosidade, pela cumplicidade e pela paciência em acompanhar-me nas idas e vindas em busca deste doutorado. Seu apoio incondicional tão presente em todos os momentos de minha vida tornou essa caminhada bem menos árdua.

Aos meus pequenos João Artur e Jordana, que agora estão mais felizes que eu, porque mamãe agora terá mais tempo livre para eles.

A minha querida Mãe Maria, pela vida e pelo amor incondicional que aos 88 anos ainda tem força e inteligência para entender o meu esforço.

Ao meu pai (*in memoriam*), cujo estímulo para o crescimento intelectual foi sempre desmedido. Obrigada Pai! Tenho absoluta certeza que aí do outro lado o Senhor está sorrindo conosco.

Agradeço as minhas irmãs, meu sogro e minha sogra que tanto me fortaleceram com orações; meus cunhados de ambos os lados; aos meus sobrinhos adultos que me deram força sem precedentes nesta batalha. Meus sobrinhos pequenos que, muitas vezes, distraíram as minhas tensões nervosas; as meninas que alternadamente me ajudaram a cuidar dos meus filhos e da minha casa. Tenho, também, muita gratidão àqueles que me ajudaram preparando um almoço, um lanche, lavando e passando minhas roupas, me ajudando a arrumar minha biblioteca, rindo e chorando comigo. Muito obrigada!

Os amigos são inúmeros, não vou citar nomes, a todos indistintamente os meus sinceros agradecimentos. Esta vitória pertence não só a mim. A Deus e vocês que comigo trilharam uma trajetória.

A Clitien, Detinha, Sara e Neiane, minhas amigas verdadeiras, que partilham comigo acima de tudo alegrias e tristezas.

Agradeço a Dr<sup>a</sup> Andrea Maria Rocha de Paula e ao Dr. Rossevelt José Santos, pelas sugestões no exame de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de mais uma experiência.

Ao grande presente que recebi ao entrar no doutorado: a amiga Luciana, pela ajuda constante e companheirismo manifesto em nossas conversas.

A Márcia que fez comigo várias vezes o percurso Montes Claros/Uberlândia, compartilhando alegrias e tristezas.

A Unimontes, por toda colaboração, em especial aos Pró-Reitores de Ensino e Adjuntos no período 2012-2015 (Anete, Rogério, João Felício e Francely).

À professora Silvana Diamantino França, Coordenadora Institucional do PIBID/Unimontes por compreender as minhas ausências nessa fase final do Doutorado.

À professora Anete Marília, que está presente na minha vida acadêmica desde a graduação. Foi uma excelente monitora de Geografia Física na minha turma, me auxiliou na elaboração do projeto de pesquisa do Mestrado, e teve aquele olhar geográfico na leitura final do projeto do doutorado.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino e Coordenadoria de Graduação da Unimontes pelo apoio e incentivo.

À amiga Terezinha, o meu reconhecimento pelo apoio, conselhos, acolhida e afetividade.

Aos meus colegas Djalma e Humberto que tanto me ajudaram em Uberlândia.

Às minhas “fontes”, que me permitiram, por meio dos seus depoimentos, compreender a gênese do ensino superior e do curso de Geografia da FUNM em Montes Claros, especialmente Maria Aparecida Costa, Hermildo Rodrigues, Maria Delourdes Ribeiro Paixão e Cibele Veloso Milo.

A Elicácia e família pela disponibilidade em me ajudar e pelas palavras de incentivo sempre que precisei.

Aos funcionários do PPGEQ, especialmente a João, pela amizade e cooperação ao longo desses quatro anos.

Por tudo isso, obrigada Senhor!

## RESUMO

Este trabalho tem como propósito apresentar e discutir algumas questões referentes ao Ensino Superior na região Norte de Minas, com ênfase no Curso de Geografia da FUNM, na principal cidade da região: Montes Claros (MG). O desenvolvimento na década de 1960, na região norte-mineira, é exposto através da industrialização via Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e, também, representado através da implantação do Ensino Superior que foi consequência das articulações e anseios das elites políticas e econômicas para atender uma demanda local e regional, sendo a educação superior vista como mobilidade social e impulsionadora do desenvolvimento regional. O objetivo geral desta tese é compreender como a política de formação docente superior adotada no país influenciou o Curso de Geografia oferecido pela FUNM, no período de 1964-1971, enfatizando seus desdobramentos para o desenvolvimento de Montes Claros/MG. Constitui em evidenciar, também, que os conceitos de desenvolvimento manifestados no Norte de Minas Gerais, com destaque em Montes Claros (MG), correspondem ao desenvolvimento manifestado no contexto nacional. O ensino superior no Norte de Minas também acompanhou o processo de interiorização desse nível de ensino em todo Brasil, desenvolvimento esse que, às vezes, se manifestou excludente e desigual. Estabelecemos a Estrutura Curricular do curso como foco de análise e percebemos que o curso de Geografia da FUNM seguiu integralmente o Parecer 412/1962, no qual estava firmado o primeiro currículo mínimo para o curso de licenciatura em Geografia, que passou a ter a duração de quatro anos. Para tanto, a metodologia utilizada consistiu em fontes variadas como: legislações; atas de implantação do curso; jornais locais; dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE das décadas de 1950 e 1960 do Estado de Minas Gerais; programas das disciplinas das primeiras turmas do Curso de Geografia do Estado de Minas Gerais; *sites*; livros de memorialistas; teses; dissertações; trabalhos de conclusão de curso e história oral. A relevância deste estudo justifica-se por apresentar contribuições ao debate teórico e também geo-histórico sobre o desenvolvimento da cidade de Montes Claros (MG), além da relação desse desenvolvimento com a implantação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE e da implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FAFIL, pertencente à Fundação Norte Mineira de Ensino Superior - FUNM/Curso de Geografia/licenciatura. Os resultados alcançados apontam que, dentro do recorte temporal deste estudo, os licenciados em Geografia tiveram presença marcante na sociedade montesclareense. O reconhecimento social foi visível tanto àqueles ligados à academia, quanto aos ligados a outras áreas profissionais, sempre pautados pela visibilidade da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior, que se tornou ponto de referência regional na formação profissional. Por fim, apontamos que o papel do Curso de Licenciatura em Geografia da FUNM foi cumprido ao formar professores para atuarem na região norte-mineira, contribuindo de fato para o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Ensino Superior. Geografia. Norte de Minas. Desenvolvimento Regional.

## ABSTRACT

This work aims to present and discuss some issues concerning Higher Education in Northern Minas Gerais region, with emphasis on the Geography Course of FUNM, in the main city of region: Montes Claros (MG). The development in the 1960s, in the norte-mineira region, is exposed through industrialization via Superintendence of Northeast Development (SUDENE) and also represented through the implementation of the higher education that was a consequence of the joints and longings of political and economic elites to meet local and regional demand, being the higher education seen as social mobility and propelling of the regional development. The overall objective of this thesis is to understand how the higher teacher training policy adopted in the country influenced the Geography Course offered by FUNM in the period 1964-1971, emphasizing the unfoldings of thereof to the development of Montes Claros / MG. It constitute in evidencing, also, that the concepts of development manifested in the North of Minas Gerais, with highlight in Montes Claros (MG), correspond to the development manifested in the national context. Higher education in the North of Minas Gerais also accompanied the process of internalization of this level of education throughout Brazil, this development which sometimes manifested exclusionary and unequal. We established the Curricular Structure of the course as focus of analysis and we realized that the course of Geography of FUNM fully followed the opinion 412/1962, on which was signed the first minimum curriculum for the degree course in geography, who happened to have a duration of four years. Therefore, the methodology used consisted of various sources such as: legislation; ata of course implementation; local newspapers; data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE of the 1950s and 1960s from State of Minas Gerais; programs of the subjects of the first classes of the Geography Course from State of Minas Gerais; sites; memorialists books; theses; dissertations; work completion course and oral history. The relevance of this study is justified by presenting contributions to the theoretical debate and also geo-historical about the development of the city of Montes Claros (MG), besides the relation of this development with the implantation of the Superintendence of Northeast Development - SUDENE and the implantation of Faculty of Philosophy, Science and Letters - FAFIL belonging to the Norte-Mineira Foundation of Higher Education - FUNM / Course of Geography / licensure. The results obtained show that, within the time frame of this study, the graduates in geography had a strong presence in montesclarenses society. The social recognition was visible both those linked to academia, as to connected to other professional areas, always guided by the visibility of Norte-Mineira Foundation of Higher Education, which has become regional point of reference in vocational training. Lastly, we point out that the role of the Degree Course in Geography of FUNM was fulfilled to train teachers to work in the norte-mineira region, contributing in fact to regional development.

Keywords: Higher Education. Geography. North of Minas Gerais. Regional development.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Montes Claros – evolução da população urbana – 1960/1970.....	25
Tabela 2 - Montes Claros – evolução da população urbana – 1950/1960/1970.....	71
Tabela 3 - Índices de alfabetização na cidade de Montes Claros em 1960 .....	72
Tabela 4 - Índices de alfabetização na Zona Fisiográfica de Montes Claros.....	73
Tabela 5 - Indústrias em Montes Claros em 1959 e 1970 .....	80
Tabela 6 - Expansão do número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro .....	115
Tabela 7 - Número de inscritos, vagas e excedentes nos cursos de graduação no Ensino Superior público e privado do Brasil em 1964 .....	118
Tabela 8 - Número e Índices de Matrículas no Ensino Superior no Brasil .....	119
Tabela 9 - Número de alunos ingressantes e concluintes da 1ª turma da FAFIL .....	141
Tabela 10 - Contagem do tempo da Disciplina Prática de ensino/1967: 4 aulas semanais ....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regiões: tipologia e características .....	55
Quadro 2 - Cronologia da expansão ferroviária no Norte de Minas Gerais .....	60
Quadro 3 - Municípios do Norte de Minas Gerais que fazem parte do Polígono das Secas ....	65
Quadro 4 - Indústrias localizadas em Montes Claros (MG) com incentivos da SUDENE nas décadas de 1960/1970.....	77
Quadro 5 - Acordos MEC/USAID vigentes entre 1964 e 1968 .....	84
Quadro 6 - Conferências/Eventos relacionados ao valor econômico da educação na década de 1960 .....	89
Quadro 7 - Cursos da FUNM (modalidade e ano de criação) .....	94
Quadro 8- Primeiras escolas de nível superior criadas no Brasil no século XIX.....	112
Quadro 9 - Estrutura curricular curso de Geografia da FUNM 1964-1971.....	151
Quadro 10 - Programa e carga horária da disciplina Prática de Ensino – 1ª turma do curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967) .....	154
Quadro 11 - Programa da disciplina Prática de Ensino – 2ª turma do curso de Geografia da FUNM (1965 – 1968) .....	156
Quadro 12 - Programa e carga horária da disciplina Geografia Física – 1ª turma do curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967) .....	161
Quadro 13 - Programa e Carga Horária da disciplina Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia – 1ª turma do Curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967).....	162
Quadro 14 - Programa e carga horária da disciplina Geografia de Minas – 1ª turma do curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967).....	165
Quadro 15 - Programa e carga horária da disciplina Geografia Agrária – 1ª turma do Curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967) .....	167
Quadro 16 - Programa e carga horária da disciplina Geografia Urbana – 1ª turma do Curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967) .....	169

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Minas Gerais/Norte de Minas. Localização do município de Montes Claros .....	35
Mapa 2 – Minas Gerais/Zonas Fisiográficas .....	49
Mapa 3 - Microrregiões homogêneas segundo o IBGE (1969).....	50
Mapa 4 - Minas Gerais – Regiões funcionais urbanas – IBGE (1972) .....	51
Mapa 5 - Macrorregiões para fins de planejamento (FJP/1973) .....	52
Mapa 6 - Minas Gerais – Mesorregiões.....	54
Mapa 7 - Mesorregião Norte de Minas/Divisão em microrregiões geográficas.....	57
Mapa 8 - Área do Polígono das Secas: Brasil, Minas Gerais e Norte de Minas .....	63
Mapa 9 - Norte de Minas/Divisão Municipal 1956.....	66
Mapa 10 - Áreas de atuação da Unimontes (2015) .....	98
Mapa 11 - Localização das primeiras universidades brasileiras.....	113
Mapa 12 - Montes Claros (MG): distâncias em relação a algumas cidades brasileiras .....	129

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Impactos diretos e indiretos esperados de uma Universidade no Desenvolvimento Regional.....	97
Figura 2 - Histórico da localização geográfica da FAFIL (1962/2015) .....	138
Figura 3 - Casarão da FAFIL.....	139
Figura 4 - Prédio onde atualmente (2015) funcionam os Cursos da antiga FAFIL, hoje Centro de Ciências Humanas da Unimontes .....	139
Figura 5 - Recibo de pagamento de um acadêmico da 1ª turma do Curso de Geografia – 3º ano/1966 .....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGB** - Associação de Geógrafos Brasileiros  
**AMPS** - Área Mineira do Polígono das Secas  
**BNB** - Banco do Nordeste do Brasil  
**BNDE** - Banco de Desenvolvimento Econômico  
**CBAI** - Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial  
**CEE** - Conselho Estadual de Educação  
**CEGEO** - Centro de Estudos Geográficos  
**CEMIG** - Centrais Elétricas de Minas Gerais  
**CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
**CFE** - Conselho Federal de Educação  
**CNG** – Conselho Nacional de Geografia  
**CODEVASF** - Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco  
**CONTAP** - Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso  
**COPLED** - Comissão de Planejamento da Educação  
**EAPES** - Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior  
**ESAV** - Escola Superior de Agricultura e Veterinária  
**EUA** - Estados Unidos da América  
**FACEART** – Faculdade de Educação Artística  
**FADEC** – Faculdade de Economia  
**FADIR** – Faculdade de Direito  
**FAFIL** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras  
**FELP** – Fundação Educacional Luiz de Paula  
**FFCL/USP** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo  
**FGTS** - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço  
**FNE** - Fundo Constitucional de Financiamentos do Nordeste  
**FUNM** - Fundação Norte Mineira de Ensino Superior  
**GTDN** - Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste  
**IASI** – Instituto Interamericano de Estatística  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**ISEB** - Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases Educacionais  
**MEC** - Ministério da Educação e Cultura  
**MEC-USAID** - Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos  
**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OEA** – Organização dos Estados Americanos  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**PABAAE** - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar  
**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PIB** - Produto Interno Bruto  
**PIPMOI** - Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial  
**PIS/PASEP** - Programa de Integração Social e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público  
**PNB** - Produto Nacional Bruto  
**PPGEO** - Programa de Pós-Graduação em Geografia  
**PPP** - Projeto Político Pedagógico  
**RBPE** - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos  
**SEDINE** – Serviço de Documentação e Informações Educacionais  
**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SESI** - Serviço Social da Indústria  
**SUDENE** - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
**UB** – Universidade do Brasil  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFU** - Universidade Federal de Uberlândia  
**UFV** – Universidade Federal de Viçosa  
**UMG** – Universidade de Minas Gerais  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
**UNIMONTES** – Universidade Estadual de Montes Claros  
**UREMG** - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais  
**URSS** - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
**USAID** - *United States Agency for International Development*  
**USOM-B** - Missão de Operação dos EUA no Brasil  
**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 DESENVOLVIMENTO E REGIÃO NORTE-MINEIRA.....</b>	<b>35</b>
1.1 Sobre o que é desenvolvimento .....	36
1.2 Desenvolvimento regional.....	48
1.3 Formação regional do Norte de Minas Gerais.....	58
1.4 Montes Claros (MG) nas décadas de 1950 e 1960 .....	70
1.5 SUDENE – Projeto de desenvolvimento para Montes Claros (MG) .....	75
<b>CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>82</b>
2.1 Educação e desenvolvimento .....	82
2.2 A Teoria do Capital Humano.....	87
2.3 Ensino superior e desenvolvimento .....	91
2.4 Legislação nacional para o ensino superior na década de 1960 – mudanças para os cursos de Geografia .....	99
<b>CAPÍTULO 3 ENSINO SUPERIOR NO NORTE DE MINAS GERAIS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL .....</b>	<b>110</b>
3.1 Breve histórico sobre as primeiras universidades brasileiras .....	111
3.2 A expansão, contenção, interiorização e privatização do Ensino Superior no Brasil com reflexos no Norte de Minas Gerais .....	115
3.3 Ensino superior na Região Norte de Minas Gerais.....	122
3.4 A Criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG).....	127
3.5 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras .....	134
<b>CAPÍTULO 4 CURSO DE GEOGRAFIA NA FUNM EM MONTES CLAROS – MG BRASIL (1964-1971) E OS DESDOBRAMENTOS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>143</b>
4.1 Análise da estrutura curricular do curso de Geografia da FUNM (1964-1967).....	147
4.2 O curso de Geografia e o desenvolvimento regional.....	172
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese trata da Educação Superior e Desenvolvimento em Montes Claros/MG e a contribuição do Curso de Geografia da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior - FUNM (1961-1971).

Estudar sobre a educação superior e desenvolvimento em Montes Claros (MG), mais precisamente sobre o Curso de Geografia no período de 1964 – 1971, significa refletir sobre realidades bem próximas, nas quais a pesquisadora se insere desde o nascimento e onde realizou o percurso acadêmico da graduação até a pós-graduação *stricto sensu* e, atualmente (2015), atua como professora do Departamento de Geociências dessa instituição. Portanto, o conhecimento empírico de alguns aspectos desse processo histórico e os poucos estudos sobre esse tema compõem os principais motivos para realização deste estudo.

Sertaneja de “nascença”, vivo na região norte-mineira há mais de quarenta anos, nasci na zona rural de Montes Claros e só mudamos para a zona urbana no início da década de 1970. Dentre vários outros motivos dessa ida para a cidade, o principal era levar as filhas para estudarem, fator importante para o patriarca dessa família, trabalhador rural que, mesmo não tendo estudado, sempre acreditou na educação como uma forma de ascensão social e até mesmo uma forma de reduzir as diferenças econômicas entre o empregado e o dono da fazenda, o patrão. Chegamos então na urbe montesclarensense e depois de certo tempo já começávamos a ouvir expressões bem marcantes como: “Montes Claros já tem uma faculdade”, “a SUDENE vai trazer muito desenvolvimento para a nossa cidade”, “os empregos vão aumentar”, “já, já teremos médicos formados aqui em Montes Claros”. Assim, desde cedo comecei a associar a questão do desenvolvimento com a educação e principalmente com o Ensino Superior. Realidade bem distante, haja vista que àquela época o acesso à educação básica e à educação superior era muito difícil, poucas escolas, poucos professores formados, sendo que o ingresso no ensino superior era caro, o que por si só já selecionava o alunado.

Na verdade, toda essa experiência vivenciada ao longo dos anos pesou na escolha do tema desta pesquisa. Experiência essa que perpassa desde o fenômeno do êxodo rural vivenciado

pela minha família até a falta de escolas e de professores habilitados. Quanto ao ensino superior e ao desenvolvimento, a experiência concreta que vivenciei refere-se ao meu ingresso na Universidade Estadual de Montes Claros, de forma precária (contrato administrativo) em 1992, sendo aprovada em concurso público em 1995, sempre atuando na área administrativa. O ingresso no ensino superior como docente só aconteceu em 2008, depois de finalizar o Mestrado em Desenvolvimento Social. Quando optei por fazer o Curso de Geografia (licenciatura) na FUNM e mesmo sem conhecer de fato a Geografia, já confiava que esta possibilitava a leitura do mundo e principalmente da região norte-mineira onde estou inserida.

Para Demo (1999), a educação é parceira do conhecimento e está diretamente envolvida nas mudanças da sociedade e da economia. Como o desenvolvimento, para esse autor, é o reflexo direto da capacidade de mudar, a educação cumpriria, para tanto, um papel central e um investimento fundamental. No entanto, ressalta-se que existe uma relação fantasiosa, “[...] no sentido de que se depositam sobre ela expectativas excessivas, em particular quando vista setorialmente, ou se reduz a uma relação de mero manejo do conhecimento para fins de competitividade, ou se usa para fins eleitoreiros” (DEMO, 1999, p.2). L. A. Cunha (1985) corrobora com essa ideia e indica os três principais sentidos da expressão educação para o desenvolvimento.

**(i) Educação e crescimento da renda.** A teoria econômica postulava, até a década de 50, ser o crescimento da renda nacional resultado da incorporação de novos contingentes à força de trabalho, da ampliação da área de terras cultivadas, do descobrimento e exploração de jazidas de recursos naturais e do investimento de novos capitais. A partir da observação dos resultados da reconstrução das economias da Alemanha, da Itália, da França e do Japão, os economistas passaram a dar cada vez maior importância aos “recursos humanos” como fatores de produção. Até então, apenas o número de trabalhadores era levado em conta; agora seu nível educacional é considerado relevante para explicar uma boa parte do crescimento da renda.

**(ii) Educação e Modernização.** A “teoria” da modernização surgiu logo após o fim da 2ª Guerra Mundial, como resultado da avaliação das transferências de capital dos Estados Unidos, o grande vitorioso, para os países devastados da Europa Ocidental e da Ásia, para os países da América Latina e para as colônias africanas recém-libertadas. Em uns países, via-se que o capital era aproveitado para a ordenação à imagem da eficiência norte-americana; em outros, os recursos eram aplicados em obras suntuosas, as fábricas iam à falência, os operários desertavam, mal eram treinados. A explicação mais comum para essas diferenças estavam na educação: uns países tinham população suficientemente educada para a “sociedade moderna”, enquanto que outros tinham população deseducada, capaz de apenas viver na “sociedade tradicional”. Essa explicação foi assumida pelos meios universitários que a reelaboraram à luz de formulações teóricas já existentes dando, então, origem à “teoria da modernização”.

**(iii) Educação para a construção de uma sociedade justa.** A educação tem sido julgada, também como um instrumento privilegiado para a correção das iniquidades

existentes na sociedade contemporânea. [...], a corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e sua motivação e não de acordo com a posição ocupada pelos pais. A escola, na medida em que concorre para a atualização das potencialidades e fixação da motivação, é, então, o mecanismo que redistribui os indivíduos. Filhos de pais colocados no cume da escala ocupacional poderão vir a situar-se nas posições inferiores, bem como o contrário. Funcionando assim, a educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas (CUNHA, L.A., 1985, p. 16,19, 20).

No item Educação e crescimento de renda, entendemos que a participação dos recursos humanos e o aumento da escolarização dos trabalhadores influenciam no aumento do crescimento da renda. Essa foi uma justificativa para se investir mais no capital humano na década de 1960. A crítica que se fez a essa explicação refere-se à crença de que pode ser justamente o contrário, a escolarização dos trabalhadores aumenta porque a renda aumentou e não a renda aumenta porque a escolarização aumenta.

Quanto à educação e modernização, os países industrializados tentam inculcar nos países ainda não industrializados o espírito de empresa, induzindo-os a agir como eles. Enfatizaram muito a educação como agente de transformação social, só que na verdade os países centrais (industrializados) queriam mesmo era disfarçar seus reais objetivos de tornarem-se referência para os países periféricos, de ocultarem as diferenças significativas existentes entre as estruturas das sociedades não industrializadas e das sociedades tradicionais, e as relações internacionais impostas por esses países industrializados são determinantes nesse processo de industrialização, ou seja, a educação e a modernização não são algo simples de ser implantado.

Na educação para a construção de uma sociedade justa, a educação é tratada pelo Estado como uma luz que vai iluminar todos os espaços sombrios deixados de lado pelo desenvolvimento econômico. É como se esse desenvolvimento econômico não propiciasse as repercussões sociais esperadas na construção de uma sociedade mais justa. E, às vezes, não repercute mesmo, pois as desigualdades sociais são produto da ordem econômica do capitalismo e o Estado que formula as leis educacionais, que planeja e coordena a educação é o mesmo Estado que também orienta a ordem econômica.

Segundo Brandão (1985, p. 60), “[...] não há apenas ideias opostas ou ideias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a educação”. Esses interesses variam de acordo com os grupos que a controlam, ou seja, os diferentes tipos de uso vinculados a esses interesses em que a sociedade pode mudar o sistema instrucional. Por isso, nesta pesquisa trabalharemos com o conceito de educação como prática, como uma ação social e política, como um processo de produção de ideias e qualificações, mas sem esquecer da fala de Freire (1984, p. 89), “[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

E o desenvolvimento e seu modelo defendido neste período, é pautado no processo de acumulação de riquezas, por meio da exploração capitalista e no culto à tecnologia e sua intervenção. Neste trabalho, entendemos o desenvolvimentismo como a participação efetiva do Estado na condução do desenvolvimento econômico através do esboço e implementação de políticas e estratégias, principalmente àquelas relacionadas à industrialização.

Ressaltamos que estamos tratando de um tema presente e muito discutido na década de 1960, principalmente nos países capitalistas. O Brasil, considerado desde essa época um país subdesenvolvido, adota essa ideia. Neste estudo, procuraremos promover uma aproximação entre este tema “Educação e Desenvolvimento” e o ensino superior na Região Norte de Minas, com destaque para o Curso de Geografia, implantado em 1964.

Vários são os assuntos ou temas estudados, a partir da premissa do desenvolvimento que, de certa forma, permeia a vida das pessoas, influenciando, na opinião de alguns estudiosos do assunto, os seus valores culturais, sociais e humanos.

A força do discurso do desenvolvimento, principalmente em países periféricos é apresentada à sociedade através de um poder sutil que vem seduzir, encantar e até mesmo ofuscar a verdade, enganando aqueles que, de alguma maneira ou de outra, tornam-se esperançosos e otimistas frente à solução dos seus problemas de pobreza e desigualdade sempre presentes em todas as camadas sociais (RIST, 1997, p. 36).

Rist (1997) afirma ainda, sob esse ponto de vista, que é necessário um esforço para se livrar dos entendimentos e julgamentos de valor, ou seja, aquele baseado nas opiniões pessoais em relação ao termo desenvolvimento no qual se forma um leque de suposições, no que diz

respeito, por exemplo, à visão da pobreza extrema e à vontade de erradicá-la através desse termo.

Percebe-se que a discussão sobre desenvolvimento não é espontânea, nem natural e sim uma construção social, fundamentada nas relações espaciais, no dia a dia e na articulação baseada nos interesses de cada segmento da sociedade.

No processo de desenvolvimento econômico existe um objetivo geral claro por parte das nações, de suas elites e de seus governos: a melhoria do padrão de vida da população. O desenvolvimento econômico, portanto, é um processo histórico voltado para um objetivo claro. Um objetivo que não é meramente retórico, ainda que, em cada país, os ricos e a classe média estejam mais preocupados com o seu padrão de vida do que com o de toda a população (PEREIRA, L.C.B., 2006, p. 10).

No campo da Geografia, o conceito de desenvolvimento econômico é bem mais abrangente que o conceito de crescimento econômico, enquanto que este demonstra uma variação na taxa do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), o desenvolvimento representa a melhoria das condições socioeconômicas das pessoas.

A educação passa a ser vista como um bem econômico, tese ratificada por Theodore W. Schultz ao formalizar a Teoria do Capital Humano a partir da década de 1960. Esse autor destaca que o investimento na capacidade humana contribuiu para o desenvolvimento econômico, incluindo, nesse desenvolvimento, os países.

Autores como Schultz (1967), Romanelli (1983), L. A. Cunha (1985) e Freitag (2005), por exemplo, têm apresentado alguns enfoques sobre essa temática e concordam que o papel atribuído à educação em relação ao desenvolvimento associa-se à economia, ou seja, ao desenvolvimento econômico, à capacitação de recursos humanos para atender as empresas públicas e privadas. Entendemos que pensar acerca do conceito de desenvolvimento e educação é, antes de tudo, utilizar-se da educação para o crescimento econômico, sendo que esse crescimento antes de qualquer coisa deveria vir acompanhado do bem-estar econômico e social como distribuição de renda, emprego, saúde, moradia, alimentação, meio ambiente, liberdade, dentre outros indicadores que podem contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Segundo Romanelli (1983), a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras, a evolução da distribuição do solo, a divisão em classes sociais, o controle do poder político,

juntamente com o uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação brasileira escolar, aumentando, ao invés de diminuir, os desníveis sociais na medida em que não atendia todas as camadas sociais principalmente em relação à preparação para o trabalho.

No Brasil, entre as políticas executadas pelo MEC, na época Ministério da Educação e Cultura, se ratificavam as propostas apresentadas pela *United States Agency for International Development - USAID*<sup>1</sup>, agência norte-americana que passou a *regulamentar* os princípios gerais nos quais deveriam estar embasadas as políticas educacionais e, sobretudo, as econômicas. As políticas visavam “[...] sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, L.A., 2000, p.172).

Intensificado o argumento da importância da educação na construção de uma nova sociedade, a formação docente, seja nas Escolas Normais seja no ensino superior, foi uma das principais políticas educacionais da época presentes nos acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos ao longo da década de 1950 e 1960.

Precisamente em 1956, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informou que, no Brasil, existiam 50.000 professores *leigos* e 70.000 *diplomados* (CALDEIRA, 1956). Ou seja, respectivamente, professores sem e com formação obtida nas Escolas Normais. Existia a real necessidade de qualificar os professores primários para diminuir esse percentual de professores leigos.

Quanto ao ensino superior brasileiro, a USAID influenciou as suas políticas - de expansão e reforma, mais precisamente a partir de 1963, ainda que este fato tenha sido mais fortemente identificado a partir da Reforma de 1968 (JACOBS, 2004). Para L. A. Cunha (1985), o ponto estratégico para que o Brasil permanecesse um “amigo próximo”<sup>2</sup> dos Estados Unidos estava no ensino superior. Os Estados Unidos acreditavam que os professores universitários influenciariam o que os brasileiros pensariam nas gerações futuras além de serem os formadores dos dirigentes do país.

---

<sup>1</sup> Segundo Jacobs (2004, p. 83), a USAID “[...] foi criada no ano de 1961 pela Foreign Assistance Act, para coordenar os recursos destinados pelo governo norte-americano à promoção do desenvolvimento internacional, em especial por meio da Aliança para o Progresso, voltado para os países da região mais próxima. Assim sendo, a USAID passou a centralizar os recursos para a assistência internacional à América Latina, mas não se restringiu a essa região”.

<sup>2</sup> Em 1963 o mundo vivia o conflito leste/oeste, no auge da Guerra Fria, assim o aumento da preocupação com o ensino superior deve ser analisado nesse contexto.

No referido período se intensificaram as políticas (inter)nacionais de escolarização da população e, dentre elas, as de formação superior de profissionais para atuarem nos ensinos primário, colegial e/ou secundário<sup>3</sup>.

Ao pesquisar as políticas de desenvolvimento e de formação de mão de obra brasileira na década de 1960, observa-se que a maioria das políticas de educação estavam vinculadas à ideia de *desenvolvimento*<sup>4</sup>. Autores como L. A. Cunha (1980), Freitag (2005) e Romanelli (1983) apontam que, neste período, ocorreu no país, com a intervenção dos militares, uma grande reorganização do sistema educacional brasileiro, visando atender à política econômica desenvolvimentista. Esta política desenvolvimentista estava voltada principalmente para a política de industrialização do país.

Quanto à formação de professores, foi com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que surgiram os primeiros cursos de licenciatura no Brasil, destinados a essa formação. Pretendia-se, também, tê-las como centro de formação de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento (CANDAU, 1987).

Somente as faculdades que estavam situadas nos grandes centros, principalmente aquelas localizadas em São Paulo e Rio de Janeiro, conseguiram concretizar os objetivos propostos. As outras tantas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que surgiram no país, sobretudo em regiões mais carentes, só poderiam contar com um quadro negro e um professor, pois não possuíam espaço físico adequado, biblioteca e laboratório, por exemplo. Tais condições impossibilitavam a viabilização das faculdades como espaços geradores de conhecimento (CANDAU, 1987).

As premissas dos acordos que já vinham sendo firmados entre o Brasil e os Estados Unidos, desde 1950, culminaram com o estabelecimento da Lei n. 4.024, denominada Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB), de 20 de dezembro de 1961, cujo perfil apresentava um predomínio privatista da educação.

---

<sup>3</sup> Faz-se necessário ressaltar que a organização da educação brasileira passou a estabelecer a existência dos primeiro e segundo graus somente a partir da Lei 5.692/71. A respeito vide Romanelli (1983).

<sup>4</sup> O modelo de desenvolvimento defendido neste período é o pautado no modelo de acumulação de riquezas, através da exploração capitalista e no culto à tecnologia e sua intervenção. Para um estudo mais aprofundado verificar: Esteva (2000), Rist (1997), Hermet (2002), dentre outros.

O longo debate sobre democratização do ensino, que precedeu a Lei n.º 4024/1961, mobilizou amplos setores da sociedade em defesa da escola pública. Entretanto, o texto final consagrou o predomínio da educação privada, materializado no financiamento público à educação particular, fruto de um considerável esforço das classes dominantes em reproduzir seus intelectuais a partir de uma escola duplamente financiada, numa situação de restrição das possibilidades de desenvolvimento de uma educação pública e democrática (LIRA, 2009, p. 210).

Podemos dizer que no transcurso da década de 1960, com os desdobramentos da LDB/1961, as políticas educacionais consagraram, concomitantemente, estratégias de *contenção* e *liberação* (CUNHA, L.A., 1980). As políticas educacionais de contenção eram direcionadas aos níveis médio e superior.

Ainda que o crescente mercado de trabalho capitalista, sobretudo com a presença de indústrias transnacionais, promovesse a pressão por mais vagas nos níveis médio e superior, o atendimento a tal demanda implicava que o governo teria um significativo aumento da despesa pública. Entretanto, o mercado de trabalho não poderia absorver toda a mão de obra disponível e, conseqüentemente, haveria pressão por emprego na esfera pública. Em síntese, a contenção desses níveis seria necessária porque a sua expansão seria “prejudicial à política econômica” (CUNHA, L.A., 1980, p.240). Prejudicial no sentido de que comprometeria a função do Estado cujo objetivo não era financiar as aspirações da classe média que almejava mais vagas no ensino superior, mas sim investir, subsidiar e expandir as empresas industriais privadas elevando as taxas de lucro.

Contraditoriamente à política de contenção do ensino superior, a política de liberação do ensino primário com a expansão da oferta das séries iniciais ou com uma política de *alfabetização em massa*<sup>5</sup>, pretendia elevar as taxas de escolaridade da população, de um modo geral, com vistas ao preenchimento de certos postos de trabalho que surgiam principalmente nas indústrias. Apesar de a relação entre escolaridade e emprego ser complexa e, sobretudo, que esta relação varia a partir de condições conjunturais, a escolaridade passou a estar articulada à garantia de emprego e, conseqüentemente, à melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores e ao desenvolvimento econômico e social do país.

Com todos esses aspectos apresentados, é de se ressaltar que a formação docente e a educação como um todo estavam caminhando cada vez mais para uma satisfação de interesses *expansionistas*, muito mais para a quantidade do que para a qualidade em si (CUNHA, L.A.,

---

<sup>5</sup> Fazemos referência às diferentes estratégias de escolarização da população brasileira adotadas pelo Governo Brasileiro como, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, criado em 1967.

1980). Porém, nada ainda visto se comparado ao que viria a acontecer com a educação a partir de 1964 com o Golpe Militar, em que ela seria assumida a serviço da política desenvolvimentista de formação de mão de obra para a expansão do capital (CUNHA, L.A., 1980; FREITAG, 2005).

Assim, a criação dos cursos de licenciatura - como os de Pedagogia, Letras/Francês, Geografia e História, por exemplo - foi amplamente se estendendo pelo interior do Brasil, visando atender às necessidades de determinadas regiões nas quais o número de profissionais docentes habilitados era quantitativamente baixo, se comparado com aqueles dos grandes centros urbanos. Especificamente o Curso de Geografia expandiu-se para o interior de São Paulo, nas cidades de Presidente Prudente e Rio Claro, em 1959, e em Minas Gerais o curso foi criado também em Juiz de Fora, Montes Claros e Uberlândia entre os anos de 1959 e 1964. Todos esses cursos de Geografia têm sua origem vinculada às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, predominando as faculdades privadas sobre as públicas (VAIDERGORN, 1995).

No Brasil, a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), criada em 1934 e do Departamento de Geografia em 1946, teve um papel fundamental no desenvolvimento da Ciência Geográfica no país e na formação dos licenciados para o ensino da disciplina (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Em relação à formação de professores, pode-se constatar que os cursos de Geografia começaram a se expandir, ainda, na década de 1950, conforme estudos de Rocha (2000, p. 2-3).

Uma maior difusão de cursos de formação de professores de Geografia ocorreu a partir da década de 50 do século XX. Nas universidades públicas e mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino.

Vale ressaltar que antes da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) não existia, no Brasil, o professor licenciado em Geografia. Os profissionais que exerciam essa profissão eram advogados, engenheiros, médicos, seminaristas, dentre outros. “As políticas públicas que predominavam na época visavam à modernização do país através de medidas como a

interiorização do desenvolvimento e a industrialização. Para tanto, a educação se mostrava estratégica” (VAIDERGORN, 1995, p. 145). É nesse período (início/meados da década de 1960) em um contexto desenvolvimentista e de expansão do Ensino Superior no Brasil que foi criado o Curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG). O curso de Geografia tinha sua estrutura curricular organizada em disciplinas consideradas básicas para a formação destes profissionais.

Para uma melhor caracterização do período inicial do ensino superior na região norte-mineira, bem como da criação do Curso de Geografia, apresentaremos algumas particularidades desse espaço temporal. Na década de 1960, a urbanização brasileira acentuou-se e formaram-se as grandes áreas metropolitanas, o espaço agrário também sofreu modificações em várias partes do Brasil. Em Montes Claros (MG) nessa década, iniciou-se um processo de industrialização e urbanização viabilizada pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)<sup>6</sup>.

Em se tratando de Região e desenvolvimento regional, vale ressaltar que o recorte temporal deste estudo coincide dentro da História do Pensamento Geográfico com a denominada Geografia Quantitativa e início da Geografia Crítica. Nesse espaço temporal, o Estado de Minas Gerais foi dividido em regiões funcionais urbanas, regiões de planejamento e por último em mesorregiões. Apesar dessa divisão em regiões funcionais urbanas extrapolar o recorte temporal deste trabalho, essa divisão, ou seja, essa polarização já acontecia desde meados da década de 1960. As Regiões Funcionais urbanas tinham como objetivo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1972), subsidiar uma política de descentralização mais eficaz, servir como modelo para políticas de desenvolvimento local, regional e nacional, distribuir os serviços de infraestrutura urbana de forma mais adequada e principalmente definir uma hierarquia de divisões territoriais de cidades. Essa divisão apresentou Montes Claros (MG) como um centro regional com destaque na Região Norte de Minas.

Na Tabela 1 verifica-se que o processo de urbanização em Montes Claros nas décadas de 1960 e 1970 foi acelerado e desordenado porque a cidade não estava preparada para receber esse grande contingente de pessoas oriundas da zona rural, conforme mostram os dados.

---

<sup>6</sup> A SUDENE foi criada originalmente pela Lei 3.692, de 1959 e foi idealizada no governo do presidente Juscelino Kubitschek, tendo à frente o economista Celso Furtado, como parte do programa desenvolvimentista.

**Tabela 1 - Montes Claros – evolução da população urbana – 1960/1970**

ANO	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	TOTAL
1960	43.097	59.020	102.117
1970	85.154	31.332	116.486

FONTE: IBGE. Org.: SANTOS, D.P. dos. (2014).

Os dados da Tabela 1 possibilitam afirmar que a cidade de Montes Claros cresceu demograficamente nesse período. Em relação à educação e acompanhando uma tendência nacional de expansão do ensino superior, na década de 1960, nasceu em Montes Claros (MG) a Fundação Universidade do Norte de Minas - FUNM<sup>7</sup>. Sua criação ocorreu num período marcado pela crise<sup>8</sup> e pela reforma das universidades<sup>9</sup>. Por um lado, a expansão *desordenada e precária* das Faculdades, por outro, a necessidade do Estado em formar nas Faculdades recursos humanos *altamente* qualificados, detentores da ciência.

De acordo com Paula e Silveira (1973), as professoras recém-formadas, vindas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Maria Dalva Dias, Isabel Rebelo (Geografia e História), Maria da Consolação Figueiredo (Letras), Maria Izabel Figueiredo (Psicologia), Florinda Ramos (Geografia), formaram a equipe que idealizou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja finalidade era a formação de professor. Isto confirma os estudos de Callai (2003, p.32), quando diz que “[...] nas faculdades isoladas onde funcionam Cursos de Geografia, a preocupação básica tem sido formar o professor de Geografia”.

Em março de 1964, após o vestibular, a Faculdade de Filosofia iniciava suas atividades com os seguintes cursos: Letras, Geografia, História e Pedagogia. Iniciou suas atividades em um período considerado efervescente da Geografia americana, e também na Europa, onde a Geografia era questionada em relação à função social (para quem?) e como estratégia de caráter militar e econômico (VLACH; MELO; SAMPAIO, 2006). Na verdade trata-se do advento da corrente de pensamento geográfico, denominada de Geografia Crítica, que no Brasil, segundo Vesentini (2004), iniciou-se nos anos 1960 envolvendo e identificando-se

<sup>7</sup>A FUNM foi criada pela Lei Estadual n. 2.615 de 24/02/1962 e instituída pelo Decreto n. 8.245 de 06/04/1964, sendo posteriormente denominada Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. A partir de 1990 passou a ser denominada de Universidade Estadual de Montes Claros.

<sup>8</sup>A crise a que nos referimos tem, em verdade, sua gênese num período anterior; ela foi o resultado da aceleração do ritmo de crescimento da demanda efetiva de educação.

<sup>9</sup>A Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 e Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969.

com a sociedade civil, se comprometendo enquanto saber crítico, que analisa e aponta as contradições, manifesta a favor dos excluídos, dos dominados e dos cidadãos em geral. Ressaltamos que essas ideias referentes à Geografia Crítica só foram introduzidas nas escolas de ensino médio em Montes Claros a partir de 1980. Portanto, o curso de Geografia da FUNM é criado ainda dentro das manifestações da Nova Geografia, o que não representava nenhuma alteração do conteúdo social.

Na concepção de Cavalcanti (2002), a Geografia, como disciplina escolar, já repensava seu papel na sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, questionando métodos convencionais e demandando novos métodos. Assim começou um movimento de reestruturação da Geografia Escolar com o objetivo de renovar as abordagens geográficas, mas, segundo essa mesma autora, não são alcançados avanços significativos, continuavam predominando os aspectos descritivos.

Ao analisar a questão dos cursos de formação de professores, J. E. Pereira (2000) ressalta que parte dos problemas vivenciados pelas licenciaturas há várias décadas se deve à questão da formação de professores como, por exemplo, o tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura e a dicotomia existente entre teoria e prática na formação dos licenciandos.

O desenvolvimento na década de 1960 na região norte-mineira é exposto através da industrialização via SUDENE e também representado na implantação do ensino superior, sempre na perspectiva da mudança para melhor, ou seja, a educação superior era vista como mobilidade social.

Em termos de política econômica e regional, na época da implantação do Curso de Geografia na FUNM, A. M. Pereira (2007) enfatiza que o crescimento econômico de Montes Claros (MG) foi influenciado pelos incentivos estatais, por meio de políticas regionais implementadas pelo Estado brasileiro, no período pós-guerra em um projeto nacional de desenvolvimento, sendo a implantação da SUDENE (1959) o maior exemplo.

Segundo Braga (2008), até meados dos anos 1960, a área mineira do Polígono das Secas era praticamente desconhecida, somente a partir de 1964 é que a SUDENE passou a atuar na área, época em que foi aprovado o primeiro projeto industrial para a região.

Vale ressaltar que a cidade de Montes Claros (MG) já era considerada como centro regional desde o início do século XX (PEREIRA, A.M., 2007). A partir de 1960 destacava-se principalmente nos aspectos políticos e econômicos, pois polarizava toda a região norte-mineira. Algumas denominações referiam-se a Montes Claros como *Princesa do Norte* e *Coração Robusto do Sertão Mineiro*, sendo considerado o centro de mobilização das elites regionais envolvidas nas ideias desenvolvimentistas, conforme expressa a autora abaixo:

Nessa época, em sintonia com o ideário desenvolvimentista que tomava conta do país, os grupos dirigentes do Norte de Minas articularam-se para atrair à região os recursos estaduais e federais, principalmente para o setor de energia e transportes, bem como a indústria. Essa última, por sua vez, implicaria a inserção definitiva da região no tão sonhado desenvolvimento. Para tanto, houve a preocupação em identificar essa área com as imagens de progresso, urbanidade e “civilização” (PEREIRA, A.M., 2007, p. 108).

Toda essa movimentação oferecida pelos investimentos oriundos dessa Superintendência contribuiu para um aumento significativo do grau de urbanização, transformando Montes Claros em um importante polo regional, o que contribuiu para o avanço do ensino superior.

Considerando o contexto apresentado até aqui, o objetivo geral desta tese é compreender como a política de formação docente superior adotada no país influenciou o Curso de Geografia oferecido pela FUNM, no período de 1961-1971, enfatizando seus desdobramentos para o desenvolvimento de Montes Claros/MG. Constitui em evidenciar também que os conceitos de desenvolvimento manifestados no Norte de Minas Gerais, com destaque em Montes Claros (MG), correspondem ao desenvolvimento manifestado no contexto nacional e que o ensino superior no Norte de Minas também seguiu o processo de interiorização desse nível de ensino em todo Brasil. Desenvolvimento esse que, às vezes, se manifestou excludente e desigual.

Pretende demonstrar também que a estrutura curricular da primeira turma do Curso de Geografia, criado em 1964, apresenta algumas características comuns aos outros cursos de Geografia existentes no país nesse mesmo período; a presença de conteúdos menos políticos era uma das principais características.

Para mediar este estudo sobre Educação superior e desenvolvimento em Montes Claros e a contribuição do Curso de Geografia na formação de professores da região, o método escolhido foi o método histórico e dialético, pois permite fazer a mediação do conhecimento

da realidade, aqui entendida como a realidade norte-mineira e a realidade educacional do ensino superior.

A partir deste contexto, a proposta de pesquisa justifica-se por apresentar contribuições ao debate teórico e também geo-histórico sobre o desenvolvimento da cidade de Montes Claros (MG), da relação desse desenvolvimento com a instalação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), pertencente à Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), com ênfase no Curso de Geografia/licenciatura.

Para tanto, perguntamos: Qual é a relação da formação docente superior com a política desenvolvimentista, especialmente na região da SUDENE e em Montes Claros? Quais princípios pedagógicos regeram o processo de implantação e o currículo do curso de Geografia da FUNM durante o período de 1964 a 1971? Qual a importância do Curso de Geografia na consolidação do desenvolvimento regional?

Diante dessas questões, os objetivos específicos deste trabalho consistem em:

- Evidenciar o processo histórico do conceito de desenvolvimento e sua relação com a região norte-mineira.
- Identificar a relação entre educação superior e desenvolvimento no Brasil enfatizando o período compreendido entre 1961 e 1971.
- Apresentar e discutir questões referentes ao ensino superior no Brasil e na Região Norte de Minas Gerais.
- Analisar o Curso de Geografia da FUNM, mediante elementos referentes à estrutura curricular da primeira turma, as características dos docentes e discentes e as relações desse curso com o desenvolvimento.

O foco deste trabalho será o Curso de Geografia/licenciatura da FUNM/Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros) e o contexto que envolve a criação do ensino superior no Norte de Minas Gerais.

Segundo Pêssoa (2012, p.5), a Geografia contribui para o conhecimento de áreas ainda pouco exploradas.

A geografia, ao longo de sua trajetória, tem contribuído para desvendar a realidade. Conceitos e categorias ora são resgatados e colocados em discussão, ora formulados para que a realidade geográfica deixe de ser vista apenas pelo lado da observação e descrição e passe a ser interpretada por outras técnicas de pesquisa transportadas, muitas vezes, de outras áreas do conhecimento. Tanto a pesquisa quantitativa quanto qualitativa têm sido importantes recursos para esta análise. E uma não exclui a outra. O importante é a definição, pelo pesquisador, dos instrumentos (técnicas) a serem utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de interpretação (PÉSSOA, 2012, p. 5).

Partindo do entendimento dessa Geografia acima descrita, que a partir de 1960 começa a se preocupar com as questões sociais, a metodologia que será utilizada nesta pesquisa se fundamenta nos princípios da história oral, através de entrevistas realizadas com professores, alunos da primeira turma de Geografia da FUNM e cidadãos montesclarenses que vivenciaram esse período. As entrevistas foram conduzidas por meio de indagações que nos inquietam sobre o assunto e levantadas como problemas de pesquisa, no entanto, no decorrer do seu processo, o diálogo e as memórias suscitadas são consideradas de grande significado. Importante ressaltar que a transcrição foi feita no formato do depoimento original do entrevistado, com o objetivo de revelar seu lugar social. No que se refere à metodologia da História Oral, Alessandro Portelli (2000), Thomson (1998) e Hamilton (1998) constituem referência neste trabalho.

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte do nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história, memória não apenas como um lugar onde você “recorda” a história, mas memória “como” história. Nisto é que temos trabalhado constantemente. De um lado construímos arquivos porque se trata de um recurso inestimável para que a memória não seja esquecida; de outro, insistindo no fato de que a memória é um processo, algo que está acontecendo agora, do qual todos participamos (PORTELLI, 2000, p. 69).

A metodologia de história oral possibilitou que pudéssemos verificar as práticas sociais construídas sobre a FUNM/Unimontes e o Curso de Geografia, bem como conhecer a visão das pessoas que estavam envolvidas nesse processo. Segundo Hamilton (1998, p. 91), “[...] a história oral continuará a explicitar, de várias maneiras, aspectos de nosso passado e a moldar sua expressão em nossas culturas”.

As entrevistas dos professores e ex-alunos juntamente com a análise dos documentos referentes ao curso de Geografia foram de suma importância para entendermos como se deu a formação do professor de Geografia da primeira turma do Curso da FUNM/Unimontes.

Utilizamos também procedimentos de investigação para coleta de dados por meio de fontes primárias e secundárias. Quanto às fontes primárias, a pesquisa valeu-se de legislação, atas de implantação do curso de Geografia da FUNM, jornais (especialmente os locais) e dados estatísticos referentes ao anuário estatístico do Brasil produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que continham dados das décadas de 1950 e 1960 do Estado de Minas Gerais.

A análise da legislação - Leis, Decretos, Regulamentos e outros - como fonte documental ajudou a identificar o início da oferta de cursos superiores no Brasil, em Minas Gerais e em Montes Claros (MG) na região norte-mineira. Segundo S. J. A. Durães (2002, p. 26), a legislação é objeto e objetivo de lutas sociais. A autora explica que “[...] essa forma de entendimento conduz ao reconhecimento das leis como instrumentos discursivos e, por isso, elas representam diferentes relações, consensos e conflitos sociais” (DURÃES, S.J.A., 2002, p. 26). Assim, é importante entender o processo e o contexto de produção da legislação. Castanha (2011, p. 12) explicita que:

Compreender o contexto de produção da legislação é algo indispensável para captar os objetivos das leis. Não se trata apenas do contexto macro, ou seja, os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, pois nem sempre os objetos de análise são as leis gerais, tanto federais como estaduais e municipais, produzidas pelo poder legislativo. São leis da educação também as produzidas por ministérios, secretarias de educação, ou setores intermediários da hierarquia administrativa, por órgãos colegiados (conselhos), leis internas às instituições de ensino etc.

Vale destacar que, além de ter clareza do contexto geral da legislação em análise, é importante compreender como se deu o processo em um contexto menor, das instituições de ensino, por exemplo, ao verificar os caminhos e os conteúdos do debate sobre a legislação a ser estudada.

Assim, neste trabalho, analisamos os documentos no sentido de obter informações que pudessem clarear o nosso objeto de pesquisa e, se possível, responder determinados fatos. Os jornais foram analisados nesta pesquisa como representação dos acontecimentos da sociedade norte-mineira. A importância dos jornais como fontes históricas é destacada por Bezerril (2011, p. 3):

A dimensão representativa da imprensa, ou seja, sua legitimação em representar os acontecimentos ocorridos na sociedade, assim como de reconstruir os fenômenos culturais e os estereótipos sociais, fazem dos jornais um potencializador e guardador de memórias locais ou mesmo nacionais.

Também integrando o conjunto de fontes primárias, para que se possam identificar algumas mudanças sociais, econômicas e educacionais, esta pesquisa utilizou-se dos censos demográficos do período de 1950-1970.

O Censo Demográfico de 1950 evidencia que, desde 1940, as características analisadas iam ao encontro do documento proposto pela Liga das Nações e por outras entidades internacionais, cujo objetivo era garantir a uniformidade de conceitos e comparações dos resultados dos Censos das Nações Americanas através do Instituto Interamericano de Estatística (IASI), órgão que faz parte da Organização dos Estados Americanos (OEA). Isso significa que, ao adotar um programa padrão de investigação e tabulação semelhante para todos os países americanos, as comparações dos resultados entre eles seriam mais fáceis de ser realizadas.

Em relação à fonte secundária foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema desta pesquisa, tendo como palavras-chave: *formação docente superior, desenvolvimento, FUNM, Geografia, década de 1960*. Foram contempladas, sobretudo, algumas produções acadêmicas das universidades brasileiras e estrangeiras, com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa, além do estudo de obras que tratam da história local (Montes Claros e Região Norte-Mineira).

Foi considerado um recorte temporal, contemplando-se o período de 1964-1971. Recorte, este, estabelecido em decorrência das modificações suscitadas pela Lei de Diretrizes e Bases/1961 e o início do funcionamento do curso de Geografia da FUNM (1964) e período final definido a partir da Lei 5.692/1971, legislação esta que alterou radicalmente a organização da educação brasileira, ao propor o ensino de 2º grau profissionalizante. Antes da Lei 5.692/71, o ensino de 2º grau tinha como objetivo a preparação para o ingresso no ensino superior. Era elitista porque os jovens que o procuravam eram quase que predominantemente oriundos das classes sociais média e alta.

As instituições pesquisadas foram a Universidade Estadual de Montes Claros/ Centro de Pesquisa e Documentação Regional, o Serviço de Documentação e Informações Educacionais

(SEDINE) da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, o Arquivo Público Mineiro e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Enfim, após o estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas, todo o material foi processado para elaboração e formatação escrita da tese que está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1 trataremos do conceito de desenvolvimento e sua relação com a região norte-mineira. O objetivo deste capítulo consistiu em analisar a política econômica e social implementada na época, para a região em prol do desenvolvimento. Para tanto, discutiremos as conceituações de região no pensamento geográfico. No contexto brasileiro, apresentaremos alguns conceitos de desenvolvimento apoiados nos pontos de vista de autores como Furtado (1981), Esteva (2000), L. C. B. Pereira (2006), Rist (2002), Payne e Phillips (2010) dentre outros, que discutem esse tema.

Abordamos o desenvolvimento regional enfocando a atuação da SUDENE, como um projeto de desenvolvimento para Montes Claros (MG). O desenvolvimento da região norte-mineira baseou-se em estudos que relatam a história e o crescimento da cidade de Montes Claros (MG), como os estudos de M. F. M. Oliveira (2000), Maia e Cordeiro (2002), A. M. Pereira (2007), F. L. C. Reis (2011) dentre outros.

O capítulo 2 analisa a relação entre educação superior e desenvolvimento no Brasil enfatizando o período compreendido entre 1961 e 1971. Aborda-se a questão que esteve presente nos discursos educacionais dos grupos políticos hegemônicos e em específico do Governo Militar centrado no tema *Educação para o desenvolvimento*, além das implicações dos acordos MEC/USAID no Ensino Superior, a Teoria do Capital Humano, e também a Legislação Nacional para o Ensino Superior na década de 1960 com destaque para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, bem como a reforma universitária de 1968, legislações que provocaram mudanças para os cursos de Geografia.

Os temas Governo Militar e Teoria do Capital Humano foram escolhidos porque representam a ideologia do recorte temporal, o primeiro coincide exatamente com o ano de criação do Curso de Geografia no Norte de Minas, além do discurso da educação para o desenvolvimento. O segundo é uma teoria formalizada por Theodore W. Schultz em 1960 que difundiu a ideia de que a educação é a promotora do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento das pessoas, ou seja, ao educar-se haveria uma valorização do indivíduo e, na mesma lógica, uma valorização do capital. Questões essas que permeiam a discussão

deste trabalho. Destacam-se as contribuições de Schultz (1967), L. A. Cunha (1980), Romanelli (1983), Jacobs (2004), Freitag (2005) e Germano (2011).

No terceiro capítulo, a intenção é caracterizar o Ensino Superior no contexto nacional e regional, a partir do início da década de 1950, contextualizando a criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), atualmente denominada de Universidade Estadual de Montes Claros. Sendo assim, esta parte do trabalho tem como objetivo analisar a expansão e contenção do Ensino Superior no contexto nacional e na Região Norte de Minas Gerais.

Para uma melhor compreensão acerca do tema, discutiu-se sobre essa modalidade de ensino no Brasil e também em Minas Gerais, destacando onde e como surgiram as primeiras universidades e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, e especificamente o ensino superior no Norte de Minas Gerais com ênfase na criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG).

O quarto capítulo contempla o Curso de Geografia - licenciatura na Unimontes. Este capítulo tem como objetivo identificar os princípios pedagógicos e políticos que regeram o processo de implantação do curso de Geografia da FUNM, entre o período de 1961-1971, o que incluiu um levantamento histórico sobre o Curso de Geografia na instituição. Para fazer este estudo, utilizamos como fontes as atas de implantação do curso e documentos como estruturas curriculares, bem como os principais acontecimentos sociais, políticos e econômicos que, de certa forma, influenciaram o processo de implantação do Curso de Geografia e do Ensino Superior.

Para apresentar algumas reflexões sobre a Geografia da década de 1950/1960 relacionadas ao desenvolvimento/subdesenvolvimento, tivemos como suporte teórico o livro de Yves Lacoste (“Geografia do Subdesenvolvimento”), publicado em 1965. Nesse capítulo, demonstra-se também a partir das entrevistas, ou seja, das falas das pessoas, como elas viam a FUNM/Unimontes. Ao entrevistarmos essas pessoas que trabalharam e/ou estudaram na FUNM, exploramos esse diálogo com o objetivo de conhecer melhor o cenário da chegada do ensino superior, a relação com o desenvolvimento regional e as características do curso de Geografia, bem como as vivências construídas em torno da Universidade.

Por fim, a redação do trabalho consistiu na (re)composição e análise das fontes primárias e bibliografia levantada sobre o tema. As considerações finais são encontradas na última parte

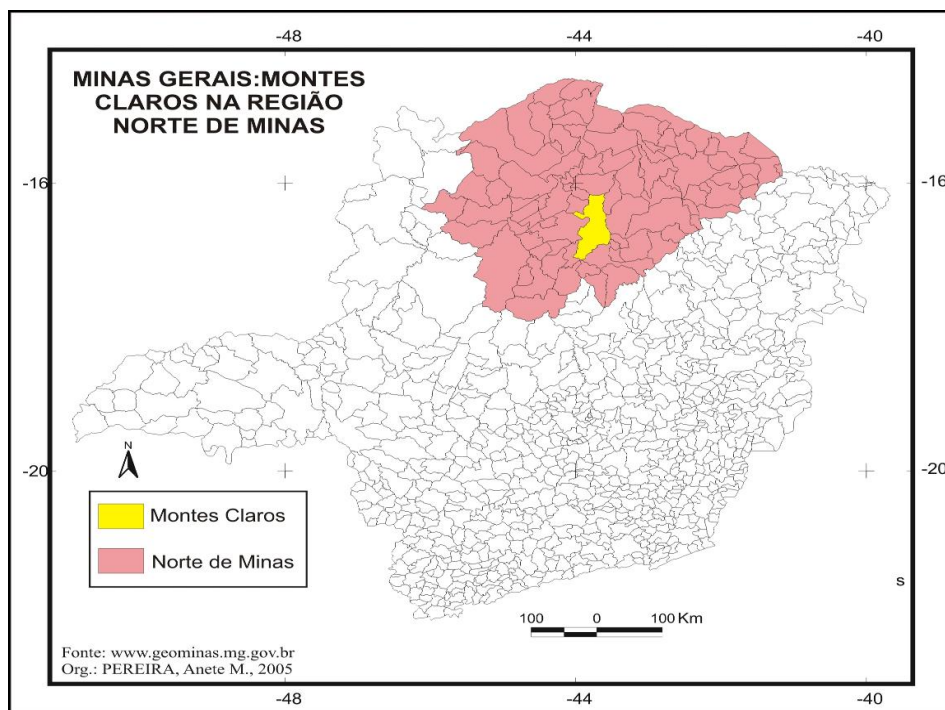
da tese e apresentam reflexões sobre o ensino superior no Norte de Minas Gerais, com destaque para o curso de Geografia na principal cidade da região, que é Montes Claros (MG), sempre ligado às ideias de desenvolvimento regional, formando professores para atuarem nas escolas da região e criando possibilidades de transformações sociais.

## CAPÍTULO 1

### DESENVOLVIMENTO E REGIÃO NORTE-MINEIRA

Neste capítulo trataremos da formação econômica e caracterização geral da região Norte-Mineira, com enfoque em Montes Claros (MG), bem como o desenvolvimento regional. Para falar sobre o desenvolvimento regional apresentaremos uma discussão sobre o conceito de região em uma análise geográfica. Abordaremos também a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) como um projeto de desenvolvimento para Montes Claros (MG).

**Mapa 1 - Minas Gerais/Norte de Minas. Localização do município de Montes Claros**



FONTE: [www.geominas.mg.gov.br](http://www.geominas.mg.gov.br). Org. PEREIRA, A.M. (2005)

Segundo A. M. Pereira (2007), o Norte de Minas apresenta uma singularidade no contexto estadual, tanto pelas características fisiográficas, quanto pelas condições socioeconômicas e

até mesmo pela intervenção estatal que nele tem ocorrido. Ainda segundo a autora, a região é descrita ora como cheia de potencialidades ora como extremamente pobre.

A frase de Guimarães Rosa, *Minas são muitas*, revela a diversidade existente nesse Estado. A localização do Norte de Minas nessa faixa de transição do Sudeste para o Nordeste brasileiro revela pontos interessantes como a expressão *baianeiros* relacionada aos norte-mineiros que, às vezes, é utilizada em um sentido depreciativo. Segundo J. B. de A. Costa (2002), o termo *baiano* carrega um sentido pejorativo e discriminatório, mas muitos norte-mineiros dos quais esta pesquisadora faz parte, sentem orgulho dessa regionalidade e das características sociais e culturais que os destacam no interior da realidade social mineira.

Para dar início ao proposto, iniciamos com algumas discussões sobre o conceito de desenvolvimento, contextualizando-o no espaço brasileiro a partir da década de 1950, para um melhor entendimento do projeto pensado para o Norte de Minas Gerais.

## 1.1 Sobre o que é desenvolvimento

Para Rist (2002), a força do discurso da palavra Desenvolvimento decorre da sua capacidade de sedução, em todos os sentidos: atrair, agradar, fascinar, iludir, enganar, omitir a verdade. Várias são as vantagens de se utilizar a palavra desenvolvimento. Rist (2002) descreve detalhadamente algumas dessas vantagens.

A palavra 'desenvolvimento' trouxe muitas vantagens: tinha certa respeitabilidade, porque fazia parte da linguagem científica; presume-se a evolução das condições de processo desejado; vinculado, no final, a uma tradição com pensamento - remonta ao mito - que garantiu a sua legitimidade (RIST, 2002, p. 37, tradução nossa).

Segundo Payne e Phillips (2010), a teoria do desenvolvimento adquiriu um legítimo reconhecimento depois de 1945. O declínio do colonialismo europeu, o término da Segunda Guerra Mundial e a criação de vários Estados na África e na Ásia favoreceram o surgimento de problemas políticos, sociais e econômicos em um número crescente de países geralmente pobres proporcionando um campo rico e atraente de investigação intelectual.

No Brasil, as ideias desenvolvimentistas prosperaram no período pós-guerra quando os intelectuais brasileiros e a elite política se movimentaram com o objetivo de promover o desenvolvimento nacional. Vale destacar que, nesse período pós-guerra, duas grandes potências mundiais (Estados Unidos da América - EUA e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS) disputavam a hegemonia mundial, disputa essa não em forma de guerra declarada, mas baseando-se no terreno ideológico, trata-se do período chamado de Guerra Fria. Nesse período, a América Latina mantinha relações tensas, mas submissas aos EUA. Em relação à América Latina, Alcadipani e Bertero (2011, p. 3) afirmam que:

Certamente a América latina não esteve nunca no centro da Guerra Fria. Os pontos quentes da fria guerra foram a Europa e alguns pontos do mundo, como a Grécia, a Turquia, a antiga Indochina francesa (Vietnam, Laos e Camboja) e as Coreias do Norte e do Sul. Mas não se pode ignorar que ela repercutiu na América Latina. Aconteceram coisas que não teriam sido possíveis sem que ela tivesse existido. Durante as décadas de sessenta e setenta do século passado, a América Latina conheceu instabilidade política sob a forma de ditaduras militares que se caracterizaram por soterrar as frágeis instituições democráticas dos países da região.

Países que governaram nesse período da Guerra Fria através da ditadura militar, como o Brasil e a Argentina, por exemplo, não eram vistos como inimigos pelos EUA, mas sim considerados uma defesa segura contra o avanço do comunismo, ou seja, preconizavam alavancar o desenvolvimento econômico nesses países, a fim de conter o comunismo.

O objetivo da política externa norte-americana era moldar um mundo semelhante aos Estados Unidos. Este país acreditava que o desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico e de eliminação da pobreza favoreceria um mundo sem guerras e conflitos, passando a ocupar um lugar de destaque na política dos países desenvolvidos (aqui entendidos como aqueles países que ditam as regras econômicas do capitalismo). É importante ressaltar que, no Brasil, o desenvolvimento esteve ligado à ideia de modernidade desde o período imperial.

No Brasil, a categoria “desenvolvimento” está historicamente associada à ideia de modernidade e de mudança. De um lado, como elemento central do discurso republicano, estruturando uma determinada concepção ideal de nação a ser perseguida; de outro lado como mote elementar do discurso econômico - científico à guisa de uma perspectiva evolutiva (THEODORO, 2004, p. 15).

O desenvolvimento no Brasil significa modernizar e mudar, numa perspectiva da evolução, superar um atraso em relação aos aspectos econômicos, sociais, ambientais, dentre outros. A discussão do que é a modernidade no campo da Geografia é instigante e também está ligada,

como coloca P. C. Gomes (2007), à renovação dos ritos do “novo”, verdadeiro mito da modernidade.

Todo fenômeno, quando se apresenta como moderno, parte de uma referência negativa àquilo que existia antes e que a partir de então se transforma no antigo ou no tradicional. O moderno possui uma ligação intrínseca com a contemporaneidade: substitui alguma coisa do passado, defasada ou, simplesmente, alguma coisa que não encontra mais justificativa no tempo presente. Daí vem a concepção de uma estrutura em progressão, segundo a qual o avanço e a mudança são sempre elementos necessários (GOMES, P. C., 2007, p. 49).

A modernidade é um tema bastante controverso para ser tratado no espaço desta tese, por isso neste trabalho procuramos seguir o conceito de Harvey (2005, p. 22), “[...] a modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações inerentes”. Essas rupturas e fragmentações são consequências da transitoriedade dos movimentos que são muito rápidos.

Segundo Theodoro (2004), o apelo à modernidade já podia ser identificado no período imperial quando duas questões importantes permaneceram sem resposta. A primeira questão refere-se à exclusão de grande parte da força de trabalho escravo e, a segunda, à existência e manutenção de uma estrutura fundiária muito concentrada. Traçava assim um legado de atraso para que a república resolvesse. Essas duas questões exigiam mudanças pela nova ordem republicana, a resposta viria em nome do progresso que mais tarde se juntaria com a palavra modernidade, e que, em meados do século XX, passou a denominar-se desenvolvimento.

Theodoro (2004) ressalta que o lema de inspiração positivista representa a resposta republicana às questões da exclusão de parte da mão de obra escrava, a estrutura fundiária concentrada e traz implícito o desejo de enveredar para um novo cenário.

O lema “Ordem e Progresso” foi inscrito na bandeira nacional por influência dos positivistas. Essa corrente, baseada nos princípios propostos por Auguste Comte (1798-1857), consiste na defesa de que o conhecimento se dá mediante leis gerais e universais exclusivamente a partir dos critérios do método científico. Fazendo uso dessa premissa, Comte afirmou a possibilidade de realizar a investigação empírica dos fenômenos sociais e de intervir nela cientificamente com vistas ao seu progresso. Nesse sentido, o lema da bandeira afirma ter o “*Amor como princípio e ordem como base; o progresso como meta*” (ALVES, 2012). Representava o desejo de uma sociedade mais justa, mais fraterna e progressista.

A modernidade e o progresso representam respectivamente romper com as estruturas do passado do atraso. A partir de 1950, essas questões passam a ser chamadas de desenvolvimento. Para melhor explicar essas questões, Theodoro (2004, p. 16) explicita que:

Na segunda metade do século XX, a situação ideal e limite – de modernidade e progresso ganha a designação de “desenvolvimento”. Desenvolvimento que, em sua trajetória, assume contornos diversos nos discursos vigentes, sobretudo, nas últimas décadas: marcadamente associado ao aspecto econômico até os anos 70, incorporando em seguida um significado mais social nos anos 80, passando nos anos 90, a adotar uma economia de desenvolvimento sustentado, e hoje, estando mais vinculado à questão da maior ou menor inserção do país na economia globalizada. De todo modo, a perspectiva modernizante-desenvolvimentista tem como base a ideia da mudança, de transição em direção a uma nova situação, na qual o perfil social e econômico do país assumiria o tão perseguido patamar de modernidade.

Modernizar e progredir para chegar ao desenvolvimento, essa é a explicação de Theodoro (2004) ao analisar cronologicamente a origem e a disseminação do “desenvolvimento” no contexto brasileiro do início do século XX até o discurso do desenvolvimento social dos anos 1980. A primeira fase refere-se ao período compreendido na mudança do século XIX para o século XX, em que a miséria e a falta de oportunidades alastravam-se como realidade vivenciada por grande parte da população e, além disso, surgem novos grupos (movimentos urbanos operários e militares<sup>10</sup>, por exemplo) compondo o cenário político.

A segunda fase compreende os anos de 1930 – visão nacionalista e modernizadora, quando se firmou o Estado Novo, intervencionista. O capital industrial vai pontuar toda ideia de progresso nesse período com uma forte atuação do Estado. A terceira fase abrange os anos 1950, segundo Theodoro (2004, p. 21), neste período, o “[...] progresso vem efetivamente se consubstanciar na ideia de desenvolvimento”. Desenvolvimento esse que é econômico, cujas características estavam relacionadas ao crescimento das taxas, baseando-se nos indicadores de uma industrialização com a efetiva participação do capital estrangeiro. Os Estados Unidos interessados em consolidarem a liderança de um mundo desenvolvido provocam essa discussão no final da Segunda Guerra Mundial.

No fim da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos eram uma máquina produtiva formidável e incessante, sem precedentes na história. Estava, indiscutivelmente, ao centro do mundo. Era seu senhor. Todas as instituições criadas

---

<sup>10</sup> O tenentismo foi um exemplo desses movimentos. O movimento ficou assim conhecido porque teve, como suas principais figuras, oficiais de nível intermediário do exército. Esses militares defendiam reformas políticas e sociais, mudanças no sistema de voto aberto para secreto, contestavam os representantes das oligarquias cafeeiras, denominados de coronéis. Tratava-se de reduzir o poder das oligarquias nas áreas onde isso parecia mais fácil e onde eram mais chocantes as desigualdades sociais (FAUSTO, 1995, p. 313).

naqueles anos reconheciam esse fato; a própria Carta das Nações Unidas era uma cópia da constituição norte-americana. No entanto, os norte-americanos queriam algo mais. Precisavam deixar totalmente clara sua nova posição no mundo. E queriam consolidar essa hegemonia e torná-la permanente. Para isso, formularam uma campanha política, em nível global, que claramente levava sua marca. Criaram até mesmo um emblema apropriado para identificar a campanha. E, cuidadosamente, escolheram o momento oportuno para lançar ambos: 20 de janeiro de 1949. Naquele mesmo dia, quando tomava posse o presidente Truman, uma nova era se abria para o mundo – a era do desenvolvimento (ESTEVA, 2000, p. 59).

Esta foi a primeira vez que essa concepção foi utilizada para designar o crescimento econômico, como ato fundamental para difusão do desenvolvimento. Em seu discurso, o Presidente Truman afirmou que os avanços científicos e o progresso industrial estariam disponíveis para o crescimento e desenvolvimento das áreas subdesenvolvidas. Segundo Esteva (2000), Truman ao utilizar a palavra subdesenvolvido deu um novo significado ao desenvolvimento que, a partir de então, passa a ser usado para referir-se à era da hegemonia norte-americana no período compreendido entre 1944 até 1985. Nesse período, o dólar passou a ser a moeda de reserva mundial em substituição ao ouro, as empresas norte-americanas passaram a atuar no mundo todo e os bancos norte-americanos também se expandiram consideravelmente. Ser subdesenvolvido significava ser subordinado e dependente aos países centrais liderados pelos Estados Unidos.

O Presidente Harry Truman anunciou o famoso Ponto IV que, segundo Alcadipani e Bertero (2011), se tratava de quatro enunciados referentes à política externa do seu país. O primeiro ponto versava sobre o apoio às Nações Unidas a fim de fortalecer a democracia no mundo; o segundo ponto era dirigido à continuação da reconstrução econômica, iniciada na Europa; o terceiro ponto referia-se ao fortalecimento das nações amantes da paz contra eventuais ataques; e o quarto ponto tratava das áreas subdesenvolvidas, ou seja, o combate à pobreza, conforme mencionamos anteriormente. Ao levar desenvolvimento e prosperidade a essas regiões pobres, os Estados Unidos afastariam o avanço do Comunismo nesses países, essa é a ideia implícita desses quatro pontos.

Rist (2002, tradução nossa) assinala que o “Ponto IV” inaugura a era do desenvolvimento e é significativo que essa ideia fosse proclamada em primeiro lugar por um presidente estadunidense. Os Estados Unidos da América (EUA), nesse período, agiam como se fossem os guardiões do mundo, no sentido de conter o comunismo. O Ponto IV apresentou uma contribuição importante na universalização dessa nova linguagem esclarecendo muito dos seus propósitos.

O Ponto IV tornou-se um programa oficial da política norte-americana, cuja missão era financiar projetos de assistência técnica para os países pobres, como os Acordos MEC/USAID, de que trataremos especificamente no Capítulo 2. Para os Estados Unidos, ter o Brasil como aliado era importante porque isto representaria acesso a fontes de matérias-primas, mercado de consumo e também a territorialidade do sistema econômico que ele defendia.

Segundo Alcadipani e Bertero (2011, p. 4), “[...] tais programas de capacitação técnica eram importantes para os Estados Unidos ao disseminar uma economia de mercado, podendo ser controlados porque os técnicos eram provenientes de universidades e centros de pesquisa dos EUA”.

Sobre esse período pós-segunda guerra mundial, Theodoro (2004, p. 24) ressalta que:

A perspectiva de transformação social mais profunda, o ideário desenvolvimentista acenava com um contra projeto modernizante, com base na industrialização, na nova inserção do país no cenário internacional e na perspectiva de alcance do status de nação desenvolvida. O desenvolvimento passa a ser nos anos 50 um atributo ou uma condição privilegiada. Um estágio ideal, ao qual poucas nações haviam ascendido e para o qual países como o Brasil envidavam esforços em guisa de seu alcance.

Nesse período acreditou-se que a industrialização seria esse projeto modernizante no Brasil, que ajudaria o país a crescer e se desenvolver mais rapidamente, a ideia era projetar-se no cenário internacional. O *slogan* de Juscelino Kubistchek ilustra bem esse ideário “cinquenta anos em cinco”, que significava em outras palavras cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo. Para isso foi criado o Plano de Metas, cujo objetivo era acelerar o crescimento econômico a partir do crescimento industrial. Realmente o crescimento da economia nesse período foi significativo principalmente da produção industrial, mas, ao mesmo tempo, essa industrialização acelerada provocou uma dependência muito grande do capital externo e desencadeamento do processo inflacionário além do endividamento externo. Mesmo as propostas de desenvolvimento dos militares que se instalariam logo em seguida ao governo de Juscelino Kubistchek “[...] mantiveram a inspiração na ideia desenvolvimentista dos anos 50” (THEODORO, 2004, p. 24). Tendo um apoio irrestrito das classes médias urbanas.

Em 31 de março de 1964 iniciou-se no Brasil o período militar. Segundo Delgado (2004), a deposição de João Goulart (Presidente na época) foi empreendida pela ação de grupos políticos civis e militares, que assumiram o poder e definiram novas diretrizes políticas para o país, foi o começo de uma longa conjuntura política, marcada por crescente autoritarismo, pois se interrompeu uma experiência democrática por meio de uma ação destinada a conter a organização autônoma da sociedade civil. Foram quase 21 anos de prática autoritária e excludente que caracterizou o tempo da ditadura do pós-1964 no Brasil. A vitória de Tancredo Neves nas eleições indiretas em 15 de janeiro de 1985 marcou o fim de mais de vinte anos de regime militar no país.

Vale ressaltar que o contexto histórico antes do Golpe Civil e Militar apresentava inúmeros fatores que o influenciaram, destaca-se o apoio dos setores conservadores, a promessa do Presidente da época em fazer reformas de base na agricultura, economia e educação e ainda o apoio dos Estados Unidos da América (EUA) aos militares. Foram anos de métodos de tortura contra os opositores ao regime.

A questão do desenvolvimento continuou fortemente ligada ao crescimento econômico e, a partir do Governo Militar, com o viés da “doutrina de segurança nacional”, “Brasil potência” e “Brasil grande” (THEODORO, 2004), bem como os planos nacionais de desenvolvimento. Destacamos o II Plano Nacional de Desenvolvimento que, segundo Fonseca e Monteiro (2008), tinha como proposta dar uma nova direção ao desenvolvimento brasileiro, priorizando o aumento da capacidade energética e da produção de insumos básicos e de bens de capital.

Com o fim do período militar e a redemocratização, o desenvolvimento econômico dos anos 1970 dá lugar ao desenvolvimento social dos anos 1980. Segundo Theodoro (2004, p. 25), “[...] a chamada Nova República lança as bases do discurso do resgate da dívida social e incorpora definitivamente ao discurso desenvolvimentista o aspecto social”. Algumas decisões relativas ao social ganharam destaque, o Programa de Integração Social e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PASEP) e o acréscimo do “S” de Social no Banco de Desenvolvimento Econômico – BNDE para BNDES que se tornou o principal instrumento interno de financiamento, além da Constituição Federal de 1988 que assegurou e expandiu alguns direitos sociais à população rural.

Economicamente o período da Ditadura Militar pautou-se por uma acentuada intervenção na esfera econômica. Os militares pretendiam construir uma potência, garantir a segurança

nacional e obter legitimação através da construção de grandes obras. Segundo Germano (2011, p. 72):

Ao ampliar os horizontes da sua atuação econômica, o Estado militar revelava, ao mesmo tempo, o elevado grau de autonomia com que agia, bem como seu nítido caráter burguês, uma vez que a sua política econômica visou conter o trabalho e acelerar a acumulação de capital. Em linhas gerais, a intervenção do Estado na economia abrangeu: gestão da força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultosos investimentos em infraestrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que, no limite, redundaram em corrupção e negociatas, endividamento externo e interno.

A gestão da força do trabalho, em outras palavras, significou que os governos militares retiraram a obrigatoriedade do pagamento do salário profissional ou salário piso e a segurança no trabalho, pois foi nesse período que a estabilidade no emprego foi substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) (Lei 5.107 de 13 de novembro de 1966).

Quanto ao desenvolvimento dos fatores de produtividade envolvendo matérias-primas, das forças produtivas<sup>11</sup>, vale ressaltar que o Brasil apresentou um crescimento significativo nesse período.

Entre 1964 e 1980, por exemplo, o Brasil concentrou mais de um quarto de todo o desenvolvimento industrial do Terceiro Mundo; ampliou, diversificou e elevou o nível técnico da produção nos campos e fábricas. Ao término do Governo Geisel, o Brasil estava entre as dez economias com maior Produto Interno Bruto (PIB) e era a economia mais industrializada do Terceiro Mundo (GERMANO, 2011, p. 73).

Todo esse desenvolvimento levou os militares a afirmarem que o Brasil não era mais uma nação subdesenvolvida do ponto de vista econômico. Esse crescimento foi tão significativo que ficou conhecido como milagre brasileiro devido ao grande aumento em vários setores produtivos e de infraestrutura no período de 1968 a 1973. Os dados descritos a seguir mostram, em números, o real crescimento do país.

O Produto Nacional Bruto (PNB) teve um crescimento anual médio de 9%. Entre 1968 e 1974, a população do Brasil passou de 86 milhões para 105 milhões de habitantes. Mas o PNB passou de 40 a 78 bilhões de dólares. A produção de energia elétrica aumentou de 38 para 72 bilhões de KWh. A produção de aço passou de 4,4 para 7,5 milhões de toneladas. As exportações cresceram de 1.855 para 12.500 milhões de dólares. A produção de automóveis, de 279.000 a 858.000 unidades (COMBLIN, 1978, p.92).

---

<sup>11</sup> Conceito de origem marxista, as forças produtivas, também designadas por 'forças de produção', são constituídas pelos meios de produção - capitais, terras, matérias-primas, ferramentas e equipamentos -, pelos métodos e técnicas de utilização e pelos trabalhadores.

A crise do petróleo em 1973, que afetou o mundo todo, a inflação descontrolada e a expansão da dívida pública brasileira tanto interna como externa aliadas à corrupção e à concentração de renda contribuíram para que a abertura política fosse novamente instaurada no Brasil.

As novas ideias em relação ao desenvolvimento surgiram em 1990, período esse fora do recorte temporal deste trabalho, por isso, não aprofundaremos essa discussão. Dentre essas novas ideias, a principal é que o desenvolvimento precisa ser sustentado. Os defensores do desenvolvimento sustentável passaram a ser ouvidos de uma forma mais efetiva no entender de Theodoro (2004), a partir da Conferência do Rio de Janeiro sobre meio Ambiente, a ECO-92. Incorporaram-se, ao conceito de desenvolvimento, além dos aspectos econômico e social, os aspectos ambientais e ecológicos. Surgiu assim uma variedade de movimentos ligados ao meio ambiente, como fóruns sociais, cujos objetivos eram promover debates e formular propostas e alternativas para o padrão econômico e social mundial, bem como articular pessoas, movimentos e instituições que se opõem ao neoliberalismo.

Rist (1997) argumenta que a força do desenvolvimento seduz e encanta a sociedade, na medida em que apresenta um sentido de mudança favorável, do inferior para o superior, do pior para o melhor. Sen (2010) indica que o desenvolvimento tem de estar relacionado com a melhora da vida das pessoas, deve ir muito além da acumulação de riquezas e de variáveis relacionadas à renda. Esse tipo de desenvolvimento não foi verificado no Brasil, durante o Regime Militar priorizaram-se o crescimento econômico em detrimento das transformações sociais, o país endividou-se e a concentração de renda aumentou significativamente. Segundo Singer (1977), metade da força de trabalho ganhava tão pouco que não conseguia o suficiente para manter-se acima da linha de pobreza absoluta.

Segundo Singer (1977), M. Santos (1979), Theodoro (2004) e Ianni (1977), dentre outros autores pesquisados, o Brasil faz parte do grupo de países que se enquadram no *Desenvolvimento nacional-dependente*, pois são países que foram colônias e que só começaram esse processo de desenvolvimento a partir da Segunda Guerra Mundial.

Furtado (1981) firma que países que se enquadram nesta condição, ou seja, subdesenvolvidos, nunca serão desenvolvidos e que a ideia de desenvolvimento é um simples mito, ou seja, o subdesenvolvimento não seria um simples atraso, mas simplesmente o outro lado do

desenvolvimento. Em outras palavras, leva os pobres a aceitar grandes sacrifícios em nome de um futuro que nunca vai acontecer.

O desenvolvimento impõe o subdesenvolvimento que estaria ligado a um segmento menos moderno, ou seja, o subdesenvolvimento aqui entendido como uma situação de dependência científica, tecnológica, financeira, política e econômica.

Theodoro (2004) faz uma análise muito interessante sobre o desenvolvimento no Brasil apresentando dois pontos de vista, o desenvolvimento como noção e o desenvolvimento como conceito. O desenvolvimento como noção estaria mais ligado aos discursos ideológicos e o desenvolvimento como conceito estaria relacionado ao discurso científico. Nesse desenvolvimento como noção, o atraso e a miséria seriam, no futuro, extintos pelo progresso.

Segundo Theodoro (2004), como noção a ideia de desenvolvimento mistura o discurso político brasileiro, sendo uma espécie de consenso, perpassando todo o espectro (da extrema-direita à extrema-esquerda, ainda que misturando aqueles mais associados à visão nacionalista, outros mais ligados à abertura ao capital externo, outros ainda que privilegiam a velha “ordem”, a “justiça” etc.). E é na perspectiva de que o atraso e a miséria serão no futuro aniquilados pelo progresso que se delineia este que deve ser o cerne do discurso ideológico do desenvolvimento no Brasil. O conceito de desenvolvimento (em países como o Brasil) surgiu no período pós-guerra com os trabalhos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

A grande contribuição da teoria da Cepal foi a sistematização da ideia de que a situação de subdesenvolvimento, antes de ser um estágio anterior ao desenvolvimento, se colocava como uma dada forma de inserção (subordinada e dependente) em um conjunto maior, o sistema capitalista em nível mundial. A chamada “assimetria entre centro e periferia” mostrava as mazelas da economia internacional que, através de mecanismos desiguais de evolução dos preços relativos, impedia a plena disseminação do progresso técnico e relegava a periferia à condição de subdesenvolvimento. O subdesenvolvimento passa a ser percebido como um subproduto do estágio atual do desenvolvimento econômico mundial. Forjava-se assim um corpo teórico alternativo, capaz de fornecer um arcabouço explicativo para a situação dos países periféricos, que, descolado das teorias mais tradicionais do crescimento econômico, fornecia um inusitado instrumental analítico que se contrapunha às teorias tradicionais. (THEODORO, 2004, p. 28).

Ao colocar que a situação de subdesenvolvimento era uma forma de inserção subordinada e dependente, a CEPAL contribuiu para ressaltar um tema pouco discutido nos países

desenvolvidos. Para os países desenvolvidos, o subdesenvolvimento seria uma etapa necessária para que se alcançasse o desenvolvimento.

A CEPAL propôs uma visão menos mecanicista, mas não deixou de seguir os países desenvolvidos ao privilegiar o crescimento econômico viabilizado principalmente pela industrialização, pregando o desenvolvimentismo em todo o continente, com destaque para o Brasil. Para Theodoro (2004), a CEPAL enquanto organismo criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para estudar a América Latina expõe uma perspectiva dualista para os países dessa região. De um lado, a parte moderna da economia semelhante ao encontrado nos países desenvolvidos e outra não moderna, em que se reproduziriam formas simples de produção e consumo.

M. Santos (1979) discutiu a teoria dos dois circuitos (superior e inferior) da economia voltada para a área urbana, em um período em que a CEPAL já evidenciava essa perspectiva dualista da economia dos países subdesenvolvidos em duas realidades distintas, o setor moderno e o setor não moderno.

Na concepção de M. Santos (1979), o Circuito Superior caracteriza-se pela utilização de uma tecnologia importada e de alto nível, dispõe de crédito bancário, capitais volumosos; nesse circuito também há um acúmulo de capitais, além de receber importante ajuda governamental direta ou indiretamente. Dessa forma, há uma rapidez das relações pela máxima efetividade das tarefas e pela presença das operações de grande vulto. No Circuito Inferior, aparecem atividades menos capitalizadas servindo principalmente à população pobre, baseadas em produções locais e tradicionais. Nesse circuito o trabalho é intensivo, utiliza capitais reduzidos e a ajuda governamental praticamente não existe.

Singer (1977) também apresenta essa ótica dualista, refere-se aos dois setores da economia, de subsistência e a de mercado, reforçando essa visão sobre o subdesenvolvimento. A economia de subsistência é importante, apesar de ter sido pouco estudada e discutida dentro da história do Brasil, conforme mencionado a seguir.

A noção a respeito de setor de subsistência na literatura da história econômica brasileira não aparece de maneira unívoca, nem sobre ela os autores preocupam-se em aplicar rigor conceitual. Na realidade, o setor de subsistência é quase sempre definido negativa ou residualmente, supostamente porque não é núcleo estruturante da economia; não possui dinâmica própria, mas depende da grande lavoura; e situa-se à margem da economia dirigida aos mercados – e esta inexoravelmente tenderia a absorvê-lo e dominá-lo. O chamado setor de subsistência aparece, assim, como uma

espécie de contraponto à modernidade, ao setor moderno, dinâmico, capitalista. Tais alegações, como se verá, são encontradas em diversas obras que tratam do assunto. Porém, a grande maioria dos pesquisadores nem sequer aborda o setor de subsistência como tema digno de análise (DELGADO, 2004, p.9).

O desenvolvimento teria de dar conta de um crescimento sustentável que, redistribuindo os seus frutos, abranjeria tanto a economia de subsistência quanto a economia de mercado.

Entendemos por desenvolvimento um processo de fomento de novas forças produtivas e de instauração de novas relações de produção, de modo a promover um processo sustentável de crescimento econômico, que preserve a natureza e redistribua os frutos do crescimento a favor dos que se encontram marginalizados da produção social e da fruição dos resultados da mesma (SINGER, 2004, p.2).

Na concepção de Theodoro (2004), o conceito de desenvolvimento apresenta três características gerais. A primeira característica é aquela visão dualista, a segunda característica tem a ver com a permanência do crescimento econômico como elemento central dentro de uma perspectiva que está relacionada ao desenvolvimento das forças produtivas. A terceira é o apelo à modernidade que perpassa por todas as abordagens, do progresso dos anos 1930 no Brasil à globalização da atualidade.

O desenvolvimento não é um discurso apenas dos países desenvolvidos sobre os países subdesenvolvidos. O desenvolvimento serve também a padronização, ordenamento e vigilância dos próprios países desenvolvidos e de sua população. Padronização dos métodos pelos quais devem continuar sendo considerados ricos. Ordenamento que permite apresentar ilhas de segurança, inclusive na instabilidade contemporânea mundial. Vigilância e gerência dos conflitos internos provocados pelas contradições que gera o próprio desenvolvimento (GOMEZ, 2006, p. 182).

Existe uma pluralidade de entendimentos em relação ao desenvolvimento. Os países desenvolvidos necessitam desse controle que pode ser tanto dos países desenvolvidos sobre os países subdesenvolvidos, quanto dos países desenvolvidos sobre eles mesmos na tentativa de serem sempre mais eficientes e dominantes. O objetivo é manter a ordem vigente até o momento em que essa ordem esteja atendendo aos seus próprios interesses.

O desenvolvimento se manifesta nas mais variadas escalas (global, nacional, regional e local), por isso, neste trabalho, partimos do pressuposto que o desenvolvimento regional é uma manifestação do desenvolvimento local sempre acompanhando os reflexos do desenvolvimento nacional/global. O tópico a seguir apresenta uma análise sobre

desenvolvimento regional e a SUDENE dentro de um projeto de desenvolvimento para a cidade de Montes Claros (MG).

## 1.2 Desenvolvimento regional

Segundo Costa (2005), o desenvolvimento passa pelo desenvolvimento regional, porque todo o desenvolvimento tem de ser regional, no sentido de que o desenvolvimento ocorre na região ou no ambiente mais próximo das pessoas.

Antes de iniciar a discussão sobre desenvolvimento regional, torna-se necessário apresentar aqui uma breve discussão sobre o conceito de região. De acordo com Breitbach (1988, p. 22):

O debate atual sobre o conceito de região no Brasil apresenta um número relativamente reduzido de contribuições, a grande maioria de trabalhos disponíveis atém-se a aspectos empíricos de uma forma geral. Na formulação de diretrizes para o planejamento regional, por exemplo, o conceito de região é suposto, não é discutido, uma vez que é comum a região aparecer já delimitada territorialmente, geralmente em função de critério administrativo nesse caso.

Pereira (2007, p. 44) coloca que “[...] entendemos que o conceito de região tem um forte caráter político e ideológico. Não há como negar o papel do Estado, da forma como organiza os recortes regionais, quase sempre sob a égide do poder e do capital”.

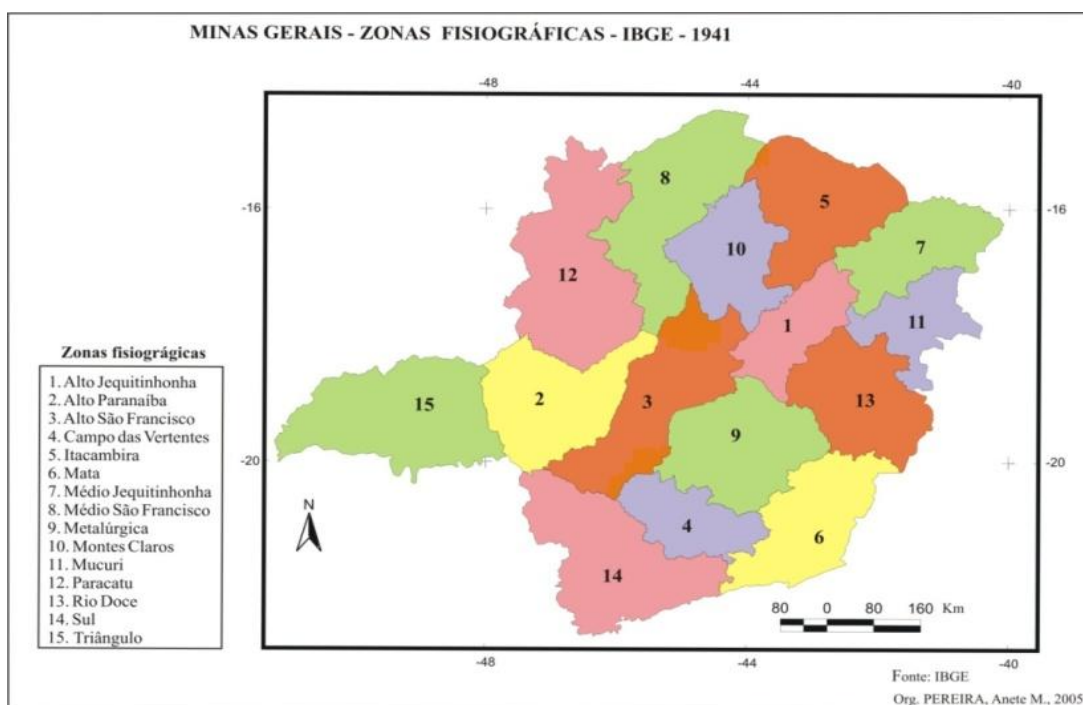
Relacionado ao senso comum pode-se dizer que região é uma parte do espaço geográfico que foi separada, através de um critério, por possuir características em comum. Etimologicamente região vem do latim *regere* que significa governar, domínio, poder, por isso deduzimos que o termo região vincula-se, na maioria das vezes, ao poder político. Em relação ao conceito geográfico de Região, Moreira (1997, p. 158) coloca que:

A região é então a forma matricial da organização do espaço terrestre e cuja característica básica é a demarcação territorial de limites rigorosamente precisos. O que os geógrafos viam na paisagem era essa forma geral e de longa duração, e passaram a concebê-la como uma porção de espaço cuja unidade é dada por uma forma singular de síntese dos fenômenos físicos e humanos que a diferencia e demarca dos demais espaços regionais na superfície terrestre justamente por sua singularidade.

Informa ainda que o recorte regional é a tradição do olhar geográfico, fazer geografia é fazer região e afirma que a organização espacial da sociedade é a sua organização regional e ler a sociedade é conhecer suas regionalidades. No recorte temporal deste estudo, perpassamos somente uma divisão regional de Minas Gerais, no entanto para melhor acompanhar essa posição de Montes Claros no Norte de Minas Gerais e em todo o Estado apontaremos quatro divisões de Minas Gerais no período compreendido entre 1941 e 1973.

A divisão realizada em 1941 foi elaborada pelo IBGE, tratou-se da divisão em Zonas Fisiográficas<sup>12</sup> (unidades menores), divisão essa influenciada pelas características econômicas da época, conforme o Mapa 2.

**Mapa 2 - Minas Gerais/Zonas Fisiográficas**



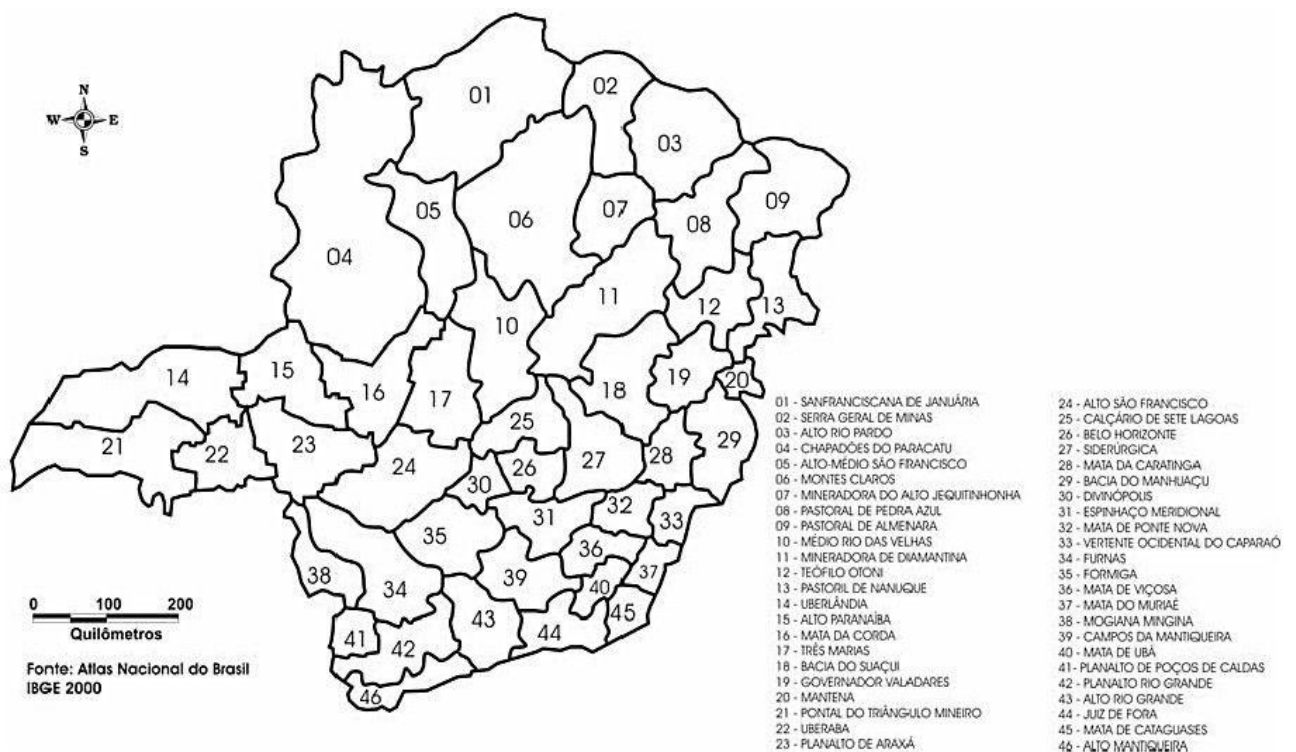
FONTE: IBGE. Org. PEREIRA, A.M. (2005)

<sup>12</sup> Segundo A. M. Pereira (2007, p. 51), “[...] as zonas fisiográficas foram estabelecidas pela Resolução 143 de 06 de julho de 1945, e foram utilizadas aproximadamente até a década de 1970 quando serviram de base para a criação das microrregiões homogêneas”.

Essa divisão sofreu as influências das características econômicas da época. Segundo Diniz e Batella (2005), essa divisão em regiões fisiográficas serviu de base à produção e divulgação de indicadores econômicos e sociais referentes ao censo de 1950 e 1960, período em que surgiu a corrente de pensamento geográfico denominada de Nova Geografia, também conhecida como Geografia quantitativa, teórica e pragmática, ou seja, essa divisão em zonas fisiográficas atendeu aos objetivos desse paradigma que era a quantificação.

No início dos anos de 1960, a divisão regional de 1941 já não atendia a nova realidade brasileira que se descortinava com o crescimento da população, crescimento industrial e o desenvolvimento da ciência geográfica. Tornou-se então necessária uma divisão mais geoeconômica que a anterior, denominada de divisão em microrregiões homogêneas (1969), e Minas Gerais foi dividida em 46 microrregiões, onde Montes Claros é a microrregião de número 6, conforme o Mapa 3.

**Mapa 3 - Microrregiões homogêneas segundo o IBGE (1969)**

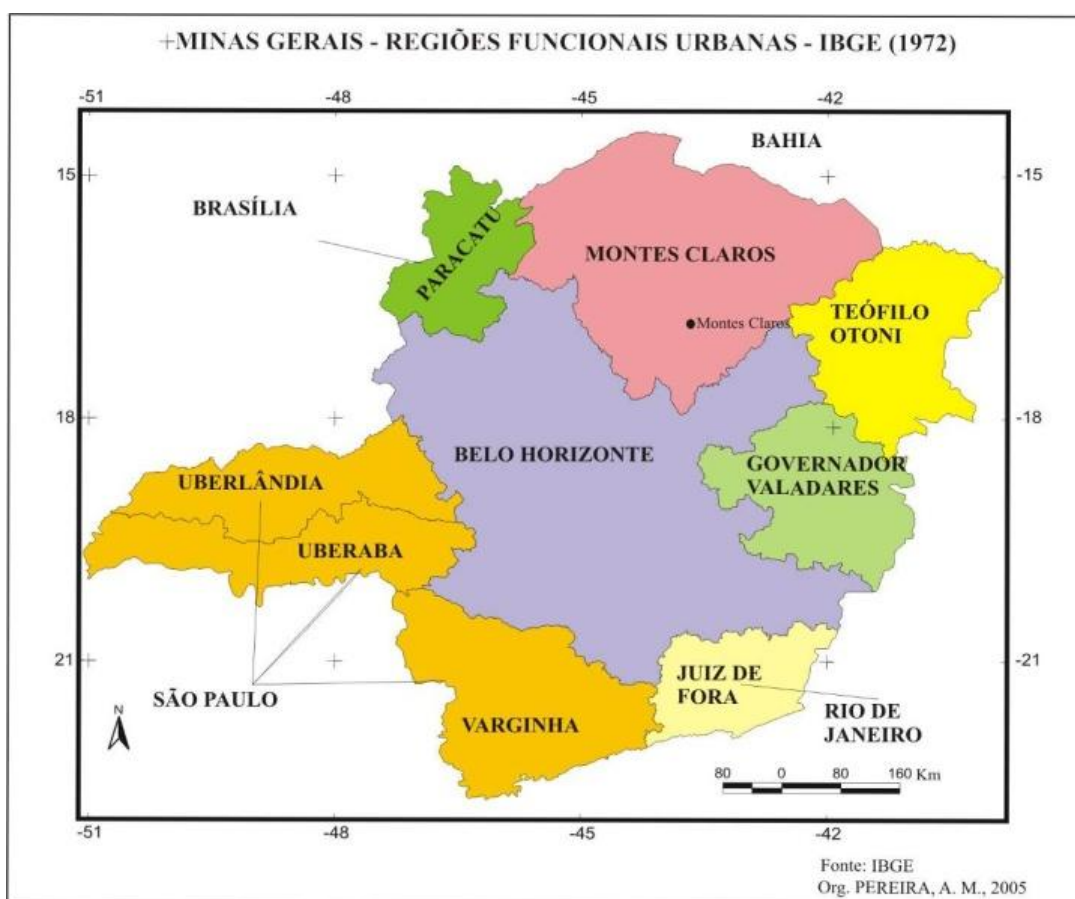


FONTE: Atlas Nacional do Brasil. IBGE (2000)

Na época dessa divisão (1969), a microrregião de Montes Claros contava com o ensino superior e mais uma vez destacou-se nessa divisão que levava em conta principalmente as características econômicas.

A divisão do Estado de Minas Gerais de acordo com a polarização urbana e as macrorregiões para fins de planejamento, ou seja, em regiões funcionais urbanas (Mapa 4) partia das relações que uma cidade teria com outras cidades baseadas em atividades como os fluxos agrícolas e os bens e serviços distribuídos à economia e à população. Apesar de essas duas divisões em regiões funcionais urbanas extrapolar o recorte temporal deste trabalho, é pertinente salientar que essa divisão, ou seja, essa polarização já acontecia desde meados da década de 1960.

**Mapa 4 - Minas Gerais – Regiões funcionais urbanas – IBGE (1972)**



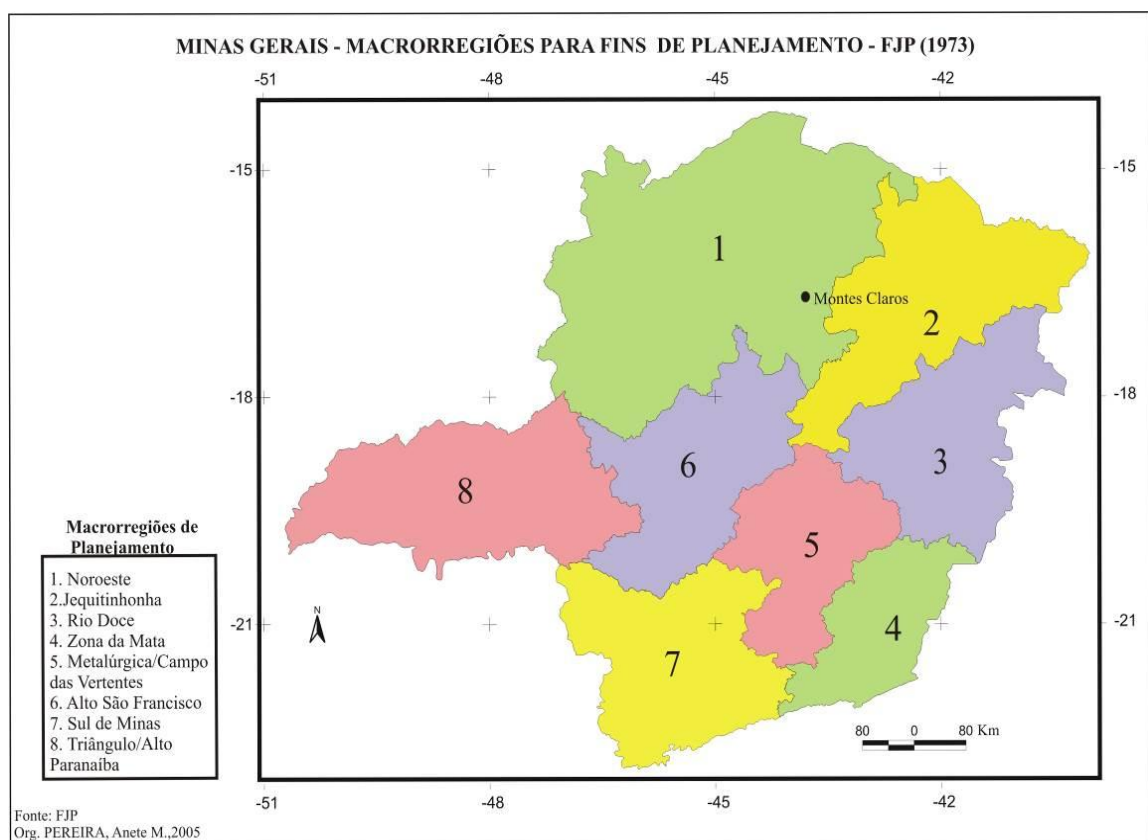
FONTE: IBGE. Org. PEREIRA, A.M. (2005)

Essa divisão, de acordo com o IBGE (1972), tinha como objetivo subsidiar uma política de descentralização mais eficaz, servir como modelo para políticas de desenvolvimento local,

regional e nacional, distribuir os serviços de infraestrutura urbana de forma mais adequada e principalmente definiu uma hierarquia de divisões territoriais de cidades. Essa divisão apresentou Montes Claros (MG) como um centro regional com destaque na Região Norte de Minas.

O Mapa 5 mostra Minas Gerais dividida em oito regiões. Para Diniz e Batella (2005, p.69), “[...] tratou-se de uma tentativa de agrupar as 46 Microrregiões homogêneas de Minas Gerais em 8 grandes regiões, visando subsidiar o planejamento do desenvolvimento econômico e social do Estado”. Os principais critérios empregados para esta divisão regional estão relacionados à funcionalidade dentro de uma estratégia de desenvolvimento que cada região apresentasse, características próprias de potencialidades, capacidade potencial para integrar-se economicamente e a presença de fatores institucionais (MINAS GERAIS, 1973). Podemos observar, no Mapa 4, que Montes Claros faz parte da Macrorregião número 1 (Noroeste), a maior em extensão territorial.

**Mapa 5 - Macrorregiões para fins de planejamento (FJP/1973)**



FONTE: FJP. Org. PEREIRA, A.M. (2005)

Mesmo sendo destaque nessa região, Montes Claros (MG) não conseguiu manter seu poder hierárquico em toda região, como explica A. M. Pereira (2007).

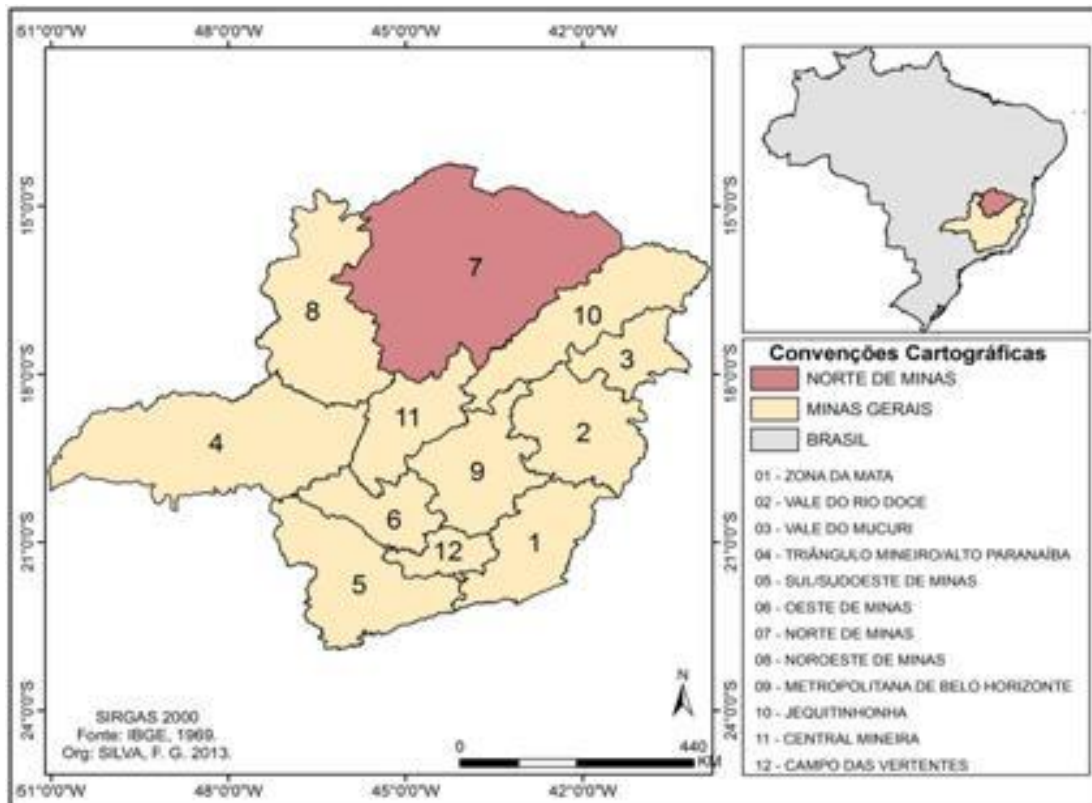
Apesar de ser a maior cidade dessa região, Montes Claros não possui um poder hierárquico em todo esse espaço que, por sua vez, não possui uma homogeneidade interna. A ligação do Noroeste com o Distrito Federal e Goiás é maior do que suas relações com Montes Claros, enquanto Montes Claros mantém relações mais próximas com a cidade de Belo Horizonte. Além disso, são diversas as diferenças culturais, econômicas e ambientais, verificadas nessa área. Entretanto, tal regionalização foi apresentada em função não da realidade da época, mas de uma perspectiva de potencialidades econômicas futuras (PEREIRA, A.M., 2007, p. 58).

Essa proposta, feita em 1973, até hoje (2015) ainda não se concretizou, pois a área principal de influência de Montes Claros (MG) foi e continua sendo o Norte de Minas Gerais em direção ao sul da Bahia.

As divisões regionais constantes nos Mapas 2, 3, 4 e 5 evidenciam respectivamente critérios econômicos do agrupamento de municípios (1941), fins estatísticos (1969), modelos para políticas de desenvolvimento local, regional e nacional, regiões para fins de planejamento (1972) e estratégia de desenvolvimento dependendo da funcionalidade própria de cada região (1973).

Baseando-se nessas divisões regionais concluímos que, de acordo com os critérios utilizados, Montes Claros (MG) se configurava como a cidade que receberia e recebeu o ensino superior na região, destacando-se no cenário norte-mineiro. Para falar sobre desenvolvimento regional, torna-se necessário destacar e caracterizar a região de que iremos tratar. O Mapa 6 mostra Minas Gerais dividida em mesorregiões, e em destaque a Região Norte deste Estado.

Mapa 6 - Minas Gerais – Mesorregiões



FONTE: IBGE. Org. SILVA, F.G. (2013)

Utilizaremos a divisão em Mesorregiões (mapa 6) que, segundo o IBGE (1990, p. 8), pode ser definida como:

Uma área individualizada, em uma unidade da Federação, que apresenta forma de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social, como determinante, o quadro natural, como condicionante e a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial.

Para Vidal (2001), a Região é uma realidade concreta, na medida em que existe como um quadro de referência para sua própria população. A região também é caracterizada pelas relações entre seus elementos, elementos esses que podem ser culturais, sociais, econômicos, políticos, dentre outros. Essas características da região possibilitam algumas denominações que configuram algumas descrições, a saber:

**Quadro 1 - Regiões: tipologia e características**

<b>TIPOLOGIA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Região Nodal	Formada por canais (redes), ao longo dos quais os fluxos se realizam, e pelas direções (nódulos) que os mesmos tomam, formando hierarquias mais amplas.
Região Polarizada	É aquela que necessita essencialmente de um polo que preside a teia de relações caracterizadoras da região.
Região Programa ou Região de Planejamento	Um espaço contíguo de uma mesma decisão política centralizada, instrumento criado pelo Estado para a consecução de uma determinada meta econômica.
Região Homogênea	É aquela cuja identidade está relacionada a fatores econômicos, sociais, políticos, físicos, entre outros, numa determinada área, com destaque para o fator econômico.

FONTE: Vidal (2001)

O Quadro 1 apresenta as tipologias e características das regiões sendo possível observar que a relação entre elas vai desde as relações hierárquicas até as questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Conforme Breitbach (1988), a região nodal institui polos de desenvolvimento que estabelecem relações com áreas circunvizinhas, a região homogênea é a mais conhecida dos geógrafos, a região polarizada irradia fluxos de interdependência e desigualdade e a região programa ou de planejamento apresenta um caráter operacional que expressa um espaço submetido a uma decisão.

M. Santos (1996) afirma que essa Geografia do planejamento e utilitarismo, característica da Nova Geografia passava a ser, consciente ou inconscientemente, um instrumento de planificação e não o seu guia, buscava justificar necessidades definidas *a priori* em vez de defini-las como um resultado das equações próprias a cada meio, ou seja, a Geografia foi utilizada para o planejamento, tornando-se utilitarista.

Diniz e Batella (2005, p. 61) ressaltam que “[...] nesse contexto a região perde a sua concretude, passando a ser resultado de análises estatísticas”. Daí advêm os termos utilitarismo e planejamento colocados por Santos (1996) para caracterizar a Nova Geografia. Utilizam-se os dados matemáticos para a análise regional, sendo possível, através dos mesmos, regionalizar um dado território de acordo com o objetivo de quem está fazendo essa análise.

No início dos anos 1970 do século XX, as críticas ao positivismo<sup>13</sup> aumentaram consideravelmente e a geografia quantitativa não estava mais dando conta de responder algumas questões importantes que surgiam naquele período, principalmente das questões regionais. Para P. C. Gomes (2007, p. 278), “[...] se o positivismo se apresenta como o único método rigoroso, é justamente para neutralizar um saber crítico, construído sob parâmetros que valorizam a existência de classes sociais”.

A Geografia Crítica surge então como um contraponto importante aos métodos positivistas, contribuindo para uma análise regional mais coerente.

[...] denunciando as vinculações ideológicas desta abordagem e o modo como as regiões por ela produzidas operavam como instrumento de legitimação de interesses estatais e privados, além de subsidiar o desenvolvimento espacial desigual, inerente ao modo capitalista de produção (DINIZ; BATELLA, 2005, p. 62).

Os estudos regionais passam a ter uma outra visão da realidade socioespacial, haja vista que na Nova Geografia a preocupação maior era com os números e estatísticas, havia agora, com a Geografia Crítica, uma preocupação com a dinâmica socioeconômica dentro da região, a desigualdade é o tema mais recorrente e conseqüentemente as análises regionais nessa perspectiva também apresentam certa preocupação com esse tema. Para Vesentini (2004, p. 222), os pressupostos básicos da Geografia Crítica pregavam que:

A reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é - do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E engajamento visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a relação das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais.

Percebemos que Vesentini (2004) evidenciou no seu texto a questão das relações de dependência entre as regiões enfocando a questão das desigualdades regionais que a geografia crítica vai tratar não mais de uma forma neutra. Ainda segundo Vesentini (2004), a Nova

---

<sup>13</sup> Segundo Moraes (2003), o fundamento comum de todas as correntes da Geografia Tradicional está baseado no Positivismo, é nesta concepção filosófica e metodológica que os geógrafos vão buscar suas orientações gerais (as quais não dizem respeito especificamente à Geografia). Os postulados do positivismo (aqui entendido como o conjunto das correntes não-dialéticas) vão ser o patamar sobre o qual se ergue o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade. Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos. Assim, para o positivismo, os estudos devem se restringir aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis.

Geografia sempre tivera uma pretensão à neutralidade ao deixar de lado os problemas sociais afirmando que *não eram geográficos*. De acordo com Pereira e Hermano (2010, p. 56), na Geografia Crítica:

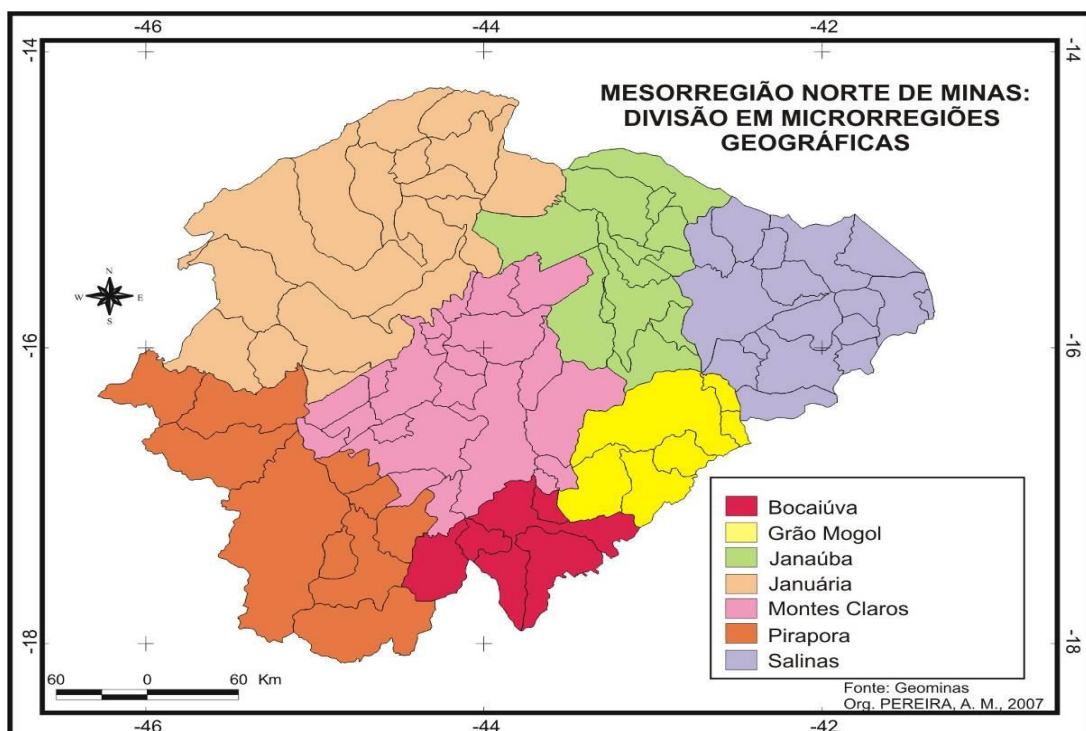
A região é considerada como uma síntese concreta e histórica dos processos sociais, como produto e meio de produção e reprodução de toda a vida social. Este conceito de região apresenta uma visão política da realidade, baseada na ideia de que a dominação e o poder constituem fatores fundamentais na diferenciação de áreas: é a região como meio para interações sociais.

Segundo Diniz e Batella (2005, p. 70), essa divisão de Minas Gerais em Mesorregiões e Microrregiões “[...] representam finalidades de compilação e divulgação de dados estatísticos e surgem em substituição à Divisão Regional em Microrregiões homogêneas elaboradas em 1968”. A. M. Pereira (2007) ratifica essa assertiva ao dizer que:

As divisões em mesorregiões e microrregiões foram adotadas pelo IBGE, de acordo com a Resolução PR n. 11, de 05 de junho de 1990. Ambas respeitam os limites político-administrativos estaduais e municipais e apresentam, como objetivo central, a compilação e divulgação de dados estatísticos (PEREIRA, A.M., 2007, p. 58).

O Mapa 7 evidencia a mesorregião Norte de Minas dividida em 07 microrregiões geográficas.

**Mapa 7 - Mesorregião Norte de Minas/Divisão em microrregiões geográficas**



FONTE: GEOMINAS, 2007. Org.: PEREIRA, A.M. (2007)

As microrregiões são partes das mesorregiões que apresentam algumas particularidades principalmente no que se refere aos aspectos produtivos como a indústria, a agropecuária, extrativismo mineral, dentre outros. De acordo com o IBGE (1990), essa divisão associou tanto os critérios de homogeneidade quanto os critérios de interdependência, ou seja, a produção, distribuição, troca e consumo, na repartição do espaço nacional, bem como a vida de relações em nível local.

Segundo Diniz (2009), o desenvolvimento regional ganhou força mesmo a partir da década de 1960, quando a criação e o fortalecimento de polos de desenvolvimento<sup>14</sup> passaram a ser generalizadamente utilizados como metodologia e instrumento de desenvolvimento regional na maioria dos países. A partir da década de 1970 esses polos receberam a denominação de distritos industriais, *clusters*, parques tecnológicos, entre outras denominações.

O Norte de Minas Gerais também recebeu, através da SUDENE, incentivos fiscais para a industrialização da região com o objetivo de alavancar o desenvolvimento. Em suma, verificou-se nesse período, décadas de 1960 e 1970, muitos estudos dividindo os países, municípios em diferentes tipos de regiões, as mais utilizadas foram as regiões homogêneas e as regiões funcionais que eram associadas aos fluxos do espaço. Por isso Corrêa (1986, p.76) afirma que “[...] a vinculação entre estas numerosas regionalizações e o sistema de planejamento regional era, nos anos 60 e 70, muito nítida”.

Abordaremos aqui o desenvolvimento da região norte-mineira, para tanto se torna necessário descrever alguns aspectos relevantes sobre a formação desse espaço que será o palco da análise deste estudo.

### **1.3 Formação regional do Norte de Minas Gerais**

O Norte de Minas Gerais tem uma forte relação histórica com o Nordeste brasileiro. Os seus primeiros habitantes, as nações indígenas, como os Tapuias e Caiapós, foram expulsos,

---

<sup>14</sup> Neste trabalho, os polos de crescimentos são entendidos na visão de Perroux (1967) e Lemos (1988), que é concentrar recursos em pontos discretos no espaço, ou uma grande aglomeração geográfica de atividades econômicas sobressaindo os complexos industriais.

mortos ou escravizados pelos integrantes das bandeiras paulistas que invadiram a região. Segundo E. R. de Oliveira (2001), esses bandeirantes, a partir dos séculos XVI e XVII, começaram a desbravar o interior do Brasil à procura de riquezas. Nesse desbravamento surgiram povoados que se destacaram como importantes entrepostos comerciais, destacando-se também a agropecuária no cenário regional.

O Norte Mineiro é articulado econômica e socialmente com o Nordeste desde o período colonial, como extensão da economia açucareira. Pertencera inicialmente às Capitânicas de Bahia e Pernambuco, com quem negociava animais de tração e para alimentação da população litorânea (OLIVEIRA, E.R.de, 2001, p. 1).

Mais tarde, o comércio com as populações das minas apareceu favorecendo a cidade de Montes Claros (MG), o que contribuiu para que ela se tornasse o primeiro núcleo irradiador da região. Quanto ao processo de ocupação ao longo dos séculos XVIII e XIX, M. F. M. Oliveira (2000) coloca que:

A decadência da mineração na região central de Minas provoca a necessidade de busca de alternativas; a região se torna fornecedora das novas áreas, na própria província, Paracatu, e fora dela, Bahia e Goiás. O século XIX presenciara mudanças no fluxo do comércio. As províncias de Bahia e Goiás entram em decadência, ao mesmo tempo que há a ascensão do Rio de Janeiro (instalação da Corte) e Zona da Mata de Minas (Café). O resultado na rede urbana no Norte de Minas é a decadência das cidades ribeirinhas do lado esquerdo (oeste) do Rio São Francisco. Com o afastamento do eixo econômico do Rio para o sertão, ganhava importância um novo núcleo urbano: Montes Claros (OLIVEIRA, M.F.M., 2000, p. 22-23).

Percebe-se que Montes Claros é destaque na região desde os seus primórdios. Partindo desse ponto de vista vale acrescentar que a chegada do trem de ferro em Montes Claros (MG) facilitou a ligação com outras localidades impulsionando o desenvolvimento da região (LESSA, 1993). A inauguração da estrada de ferro foi um dos fatos mais importantes que aconteceu em Montes Claros e na Região Norte-Mineira nessas primeiras décadas do século XX. Sobre a chegada da ferrovia, H. de Paula (1957, p. 34) relata que:

Ora, aconteceu que em 1922 o Ministério da Viação foi ocupado por um filho do Norte de Minas – o Dr. Francisco Sá, que sabia do nosso abandono e das nossas

necessidades econômicas. Resolveu por isso nos trazer as paralelas de aço. Era presidente de nossa Câmara o Cel. Antônio dos Anjos, que não mediu esforços para facilitar os movimentos em torno da Estrada de Ferro. E muito se ficou devendo a sua atuação.

Francisco Sá era engenheiro e jornalista, foi ministro de viação e obras públicas e deputado provincial no período de 1906 a 1927, segundo Lessa (1993, p. 192), o “Ministro era como um sacerdote do progresso sonhado pelas elites”. Coronel Antônio dos Anjos era o proprietário dos curtumes e das fábricas de arreo, ambos eram considerados pessoas ilustres que nasceram no Norte de Minas e, portanto, demonstraram um interesse maior em contribuir para o desenvolvimento regional.

O dia 1º de setembro de 1926 foi considerado “[...] o maior dia de Montes Claros, a estrada de ferro, aí estava, facilitando o comércio e as comunicações. Um sonho acalentado havia anos pelos nossos avós, tornara-se naquele dia uma realidade” (PAULA, H. de, 1957, p. 38). Rodrigues (2000, p. 105) acrescenta e ratifica a importância da ferrovia para a economia da região norte-mineira ao dizer que:

Com o desenvolvimento das ferrovias e rodovias, no início deste século e depois da metade, com a incorporação do Norte de Minas a área da SUDENE, a economia regional teve suas relações comerciais com o resto do país e com o próprio estado de Minas Gerais ampliadas, gerando novas possibilidades econômicas.

É importante salientar que até mesmo a interrupção da ferrovia em Montes Claros por cerca de 20 anos favoreceu a cidade de Montes Claros (MG), no sentido de que ela se tornou uma cidade ponta de trilhos, transformando-se em um centro de distribuição da produção regional. O Quadro 2 demonstra a cronologia da expansão ferroviária no Norte de Minas.

**Quadro 2 - Cronologia da expansão ferroviária no Norte de Minas Gerais**

<b>DATA</b>	<b>INAUGURAÇÃO</b>
1908	Terminal de Várzea da Palma
1911	Terminal de Pirapora
1924	Terminal de Bocaiuva
1926	Terminal de Montes Claros
1945	Terminal de Janaúba
1946	Monte Azul
1950	Ligação com o Leste brasileiro/Bahia

FONTE: Lessa (1993).

De fato a ferrovia facilitou o comércio na região e contribuiu para afirmar Montes Claros como um centro regional. Houve grande expansão do fluxo comercial e conseqüentemente várias agências bancárias foram sendo instaladas em Montes Claros (MG).

De acordo com H. de Paula (1957), em 1926 foi criado o Banco da Lavoura; em 1927, o Banco Comércio e Indústria de Minas Gerais, o Banco Hipotecário e Agrícola de Minas Gerais, o Banco Popular de Montes Claros. Em 1937 foi instalado o Banco Mineiro da Produção; em 1941, o Banco de Crédito Real de Minas Gerais; em 1945, o Banco de Minas Gerais; em 1947, o Banco do Brasil; em 1950, a Caixa Econômica Federal; e em 1952, o Banco do Nordeste do Brasil.

O comércio cresceu, destacando-se o comércio atacadista através dos grandes armazéns, acrescentados aos estabelecimentos comerciais que, na década de 1930/1950, recebiam a denominação de “vendas”. Montes Claros (MG) tornou-se um centro de distribuição atendendo outros municípios da região norte-mineira e também o Sul do Bahia. As estradas foram “rasgando o sertão” com o objetivo de ligar a ferrovia aos municípios próximos e, às vezes, até mesmo os mais distantes.

Outro fator interessante com a expansão dos meios de transporte é que, segundo Santos e Silva (2010, p. 9), a região começou a exportar algodão para a Inglaterra “[...] ainda no século XIX, o que se repetiu no século XX. Mas era uma produção nos moldes tradicionais, destes diferenciando-se, apenas, pelo volume de produção e pelo componente de exploração de força de trabalho”. Citamos o algodão como exemplo porque no Norte de Minas a sua produção era realizada nos moldes da agricultura de subsistência, mas com uma destinação comercial. Cardoso (2000, p. 225) afirma que só a partir de 1960 a região Norte de Minas começou a apresentar mudanças provocadas pelas ações do Estado.

Principalmente a partir de 1960, a Região Norte de Minas começa a apresentar uma realidade econômica, em vários aspectos, bastante diferente daquela que vinha evidenciando. Na época, as ações do Estado passam a se manifestar de forma mais destacada, gerando nos diversos agentes econômicos a expectativa de obtenção de um ambiente mais econômico mais vigoroso. Neste contexto, a integração com as regiões mais desenvolvidas do país era vista como um dos canais que possibilitariam o desenvolvimento norte mineiro.

Essa nova realidade econômica foi fruto da expansão ferroviária na direção de Montes Claros (MG), principalmente nas áreas próximas às ferrovias que passam a ser bastante valorizadas economicamente com a possibilidade da criação de gado bovino para engorda.

Segundo Rodrigues (2000), o capitalismo só se consolidou no Norte de Minas a partir do final dos anos sessenta, com a intervenção direta do Estado, através de órgãos como a SUDENE e a Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF). Ressaltamos que a CODEVASF só começou a atuar efetivamente no Norte de Minas Gerais no final da década de 1970 e década de 1980 com os grandes projetos de irrigação em Janaúba, Pirapora, Jaíba/Matias Cardoso e Nova Porteirinha e construção de barragens em diversos municípios norte-mineiros.

R. S. Silva (2011) ressalta que a pecuária no Norte de Minas Gerais é considerada uma atividade referente ao modo de produção capitalista porque esta era orientada para o mercado e conseqüentemente contribuía para a reprodução da força de trabalho na região das minas. Esse comércio externo com a região das minas estava orientado para o processo de acumulação de capital na metrópole. Assim, para esse autor, o Norte de Minas já estava inserido nas relações capitalistas, o que faltava era o entendimento sobre quais fatores contribuiriam para que a região passasse por um processo de modernização e industrialização.

A SUDENE criada em 1959 tinha como área de atuação os territórios do Maranhão a Bahia, integralmente, e ainda a porção norte do Estado de Minas Gerais, área que também vivenciava o problema das secas. Sobre a legislação referente à criação da SUDENE:

LEI Nº 3.692, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1959:

Institui a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É criada a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), diretamente subordinada ao Presidente da República, administrativamente autônoma e sediada na cidade do Recife.

§ 1º Para os fins desta lei, considera-se como Nordeste a região abrangida pelos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

§ 2º A área de atuação da SUDENE abrange além dos Estados referidos no parágrafo anterior, a zona de Minas Gerais compreendida no Polígono das Secas.

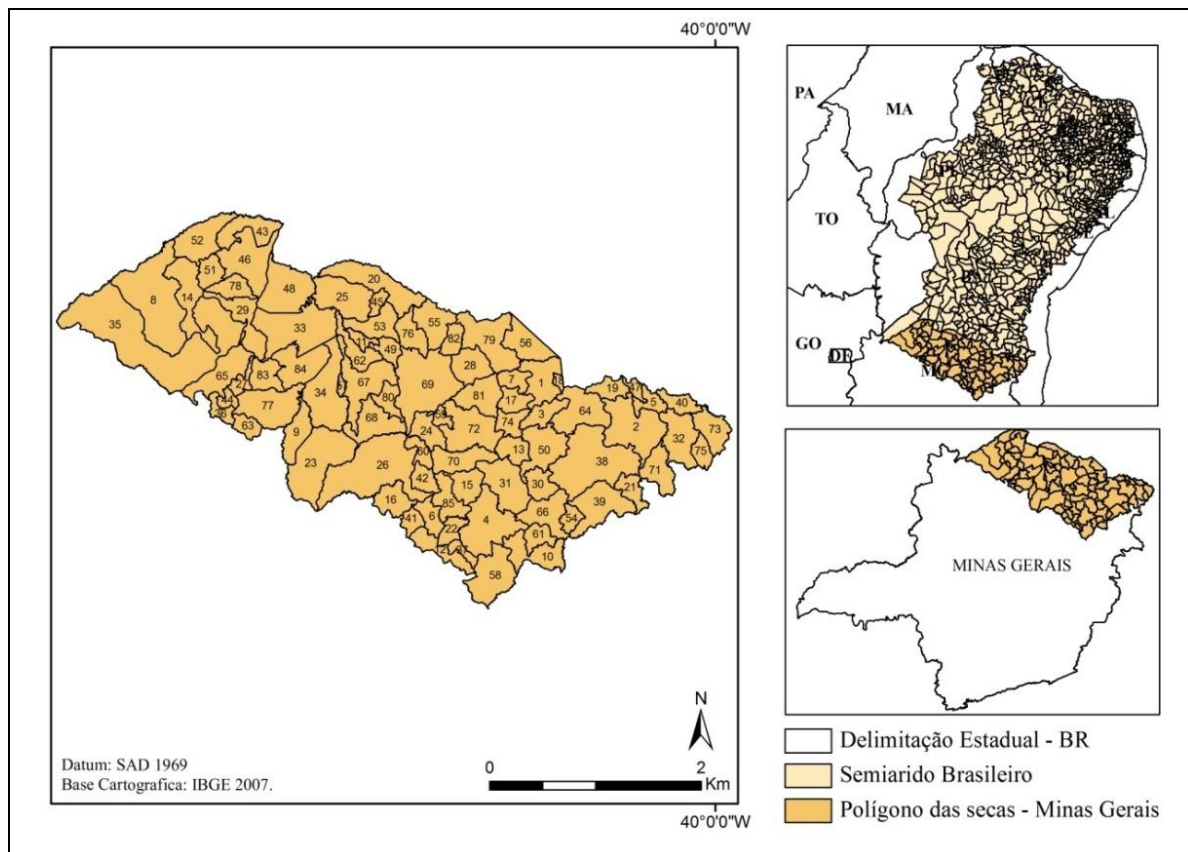
§ 3º Os recursos concedidos sob qualquer forma, direta ou indiretamente, à SUDENE, somente poderão ser aplicados em localidades compreendidas na área constante do parágrafo anterior.

O Polígono das Secas, quando criado em 1936, não incluía o Norte de Minas Gerais, somente em 1946 a região norte-mineira passou a fazer parte dessa área recebendo recursos do Governo Federal com o objetivo de amenizar os problemas da seca recorrente na região. Os recursos eram repassados através do Fundo Constitucional de Financiamentos do Nordeste (FNE).

Como Área do Polígono das Secas, a explicação para o subdesenvolvimento da Região era dada pelas condições climáticas adversas. Nesse ponto, a seca era apontada, por diversos segmentos, como a causa principal do subdesenvolvimento da região. Por causa dela o governo federal e estadual atendia, periodicamente, a população enviando alimentos, abrindo frentes de trabalho e construindo açudes, em épocas críticas. (RODRIGUES, 2000, p. 118).

Atualmente (2015), 85 municípios mineiros estão incluídos no Polígono das Secas, conforme demonstra o Mapa 8.

**Mapa 8 - Área do Polígono das Secas: Brasil, Minas Gerais e Norte de Minas**



A área dos municípios do Norte de Minas Gerais que fazem parte da Área Mineira do Polígono das Secas (AMPS) totalizam quase 72 mil Km<sup>2</sup> e uma população total de quase 790.000 habitantes. Para fazer parte dessa área, o governo federal levou em conta três critérios: média anual de chuvas de 800 milímetros (considerando o período de 1961 a 1990) e índice de aridez de solo e risco de seca (percentual do número de dias com déficit hídrico igual ou superior a 60%).

[...] Área Mineira do Polígono da Seca; Área Mineira da SUDENE; Região mineira do NORDESTE (Norte de Minas). Na realidade, essas denominações significam a integração, no âmbito do planejamento federal, de alguns municípios do Norte do Estado de Minas Gerais às políticas de estímulo à produção no Nordeste do país (RODRIGUES, 2000, p. 118).

Desses 85 municípios, 54 fazem parte da região Norte-Mineira, conforme dados mostrados no Quadro 3.

**Quadro 3 - Municípios do Norte de Minas Gerais que fazem parte do Polígono das Secas**

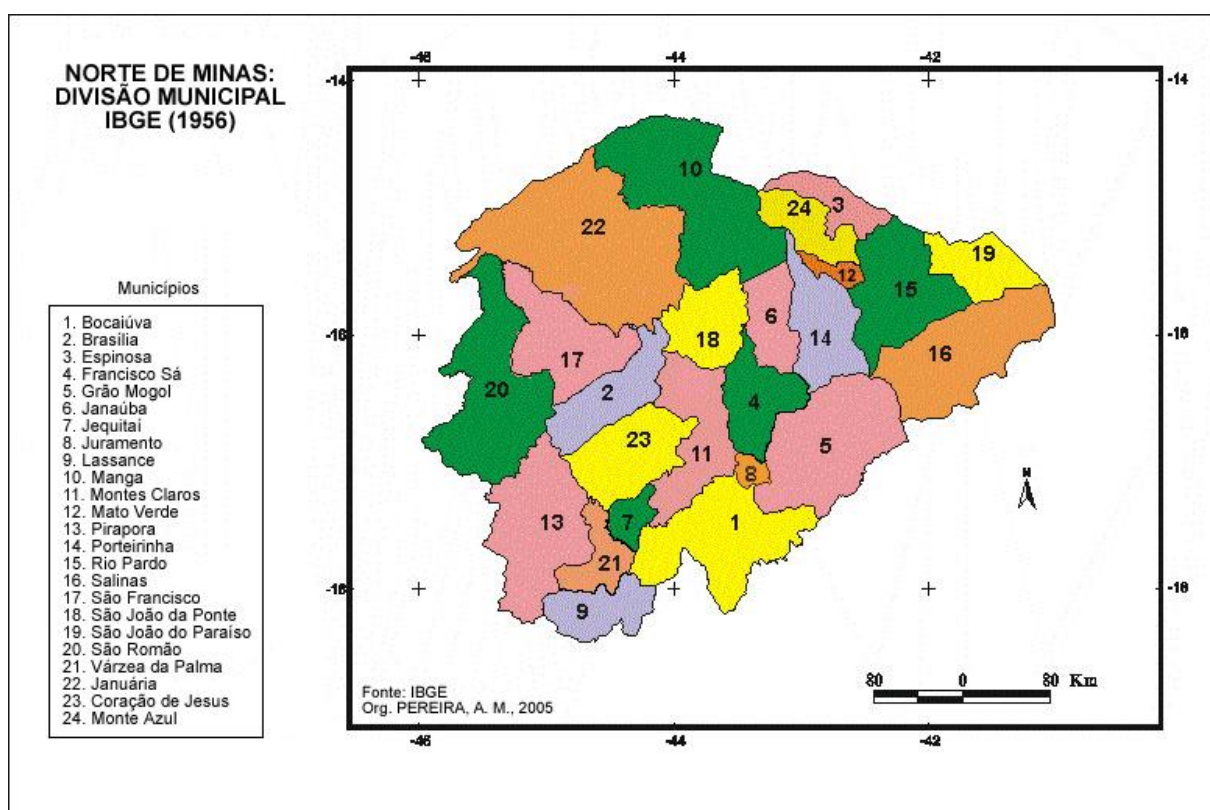
<b>Ordem</b>	<b>Município</b>	<b>Área(km²)</b>	<b>Pop.Total (2010)</b>
1	Águas Vermelhas	1261,93	12.722
2	Berizal	495,03	4.370
3	Bonito de Minas	3926	9.673
4	Capitão Enéas	973,63	14.206
5	Catuti	287	5.102
6	Cônego Marinho	1623,54	7.101
7	Cristália	843,52	5.760
8	Curral de Dentro	572,49	6.913
9	Divisa Alegre	118,95	5.884
10	Espinosa	1867,42	31.113
11	Francisco Sá	2758,85	24.912
12	Fruta de Leite	760,69	5.940
13	Gemeleiras	1739,63	5.139
14	Grão Mogol	3902,75	15.024
15	Ibiracatu	360,51	6.155
16	Indaiabira	1011,71	7.330
17	Itacarambi	1256,61	17.720
18	Jaíba	2732,96	33.587
19	Janaúba	2196,51	66.803
20	Januária	7325,32	65.463
21	Japonvar	375,86	8.298
22	Josenópolis	537,42	4.566
23	Juvenília	1099,73	5.708
24	Lontra	258,07	8.397
25	Mamonas	291,32	6.321
26	Manga	1956,39	19.813
27	Matias Cardoso	1962,44	9.979
28	Mato Verde	476,11	12.684
29	Miravânia	605,2	4.549
30	Montalvânia	1489,82	15.862
31	Monte Azul	1010,83	21.994
32	Montezuma	1139,51	7.464
33	Ninheira	1118,05	9.815
34	Nova Porteirinha	121,45	7.398
35	Novorizonte	267,78	4.963
36	Padre Carvalho	451,48	5.834
37	Pai Pedro	787,89	5.934
38	Patis	446,2	5.579
39	Pedras de Maria da Cruz	1525,26	10.315
40	Porteirinha	1812,54	37.627
41	Riacho dos Machados	1313,06	9.360
42	Rio Pardo de Minas	3129,56	29.099
43	Rubelita	1110,52	7.772
44	Salinas	1894,76	39.178
45	Santa Cruz de Salinas	581,45	4.397
46	Santo Antônio do Retiro	799,7	6.955
47	São João da Ponte	1855,6	25.358
48	São João das Missões	677,47	11.715
49	São João do Paraíso	1927,99	22.319
50	Serranópolis de Minas	555,02	4.425
51	Taiobeiras	1198,38	30.917
52	Vargem Grande do Rio Pardo	493,91	4.733
53	Varzelândia	792,83	19.116
54	Verdelândia	1470,71	8.346
	<b>TOTAL</b>	<b>71.549,36</b>	<b>787.707</b>

FONTE: IBGE. Municípios mineiros do Polígono das Secas - 2007. IBGE. População: Censo Demográfico 2010.

Prefeitos<sup>15</sup> do Norte de Minas que não fazem parte do Polígono (35 municípios) consideram esse critério injusto porque os efeitos da seca não são medidos apenas pela quantidade de chuva, tem-se que levar em conta a sua distribuição. Para exemplificar, em Montes Claros (MG), a precipitação média está em torno de 1000 mm anuais, o que não o credencia a fazer parte do Polígono das Secas, mas a distribuição dessa chuva é bastante irregular o que faz com que o município sofra todas as consequências da falta de chuva. Além disso, por ser uma cidade polo, recebe um grande contingente de migrantes da seca dos outros municípios, o que agrava ainda mais a situação social e econômica do município.

Vale ressaltar que, segundo Rodrigues (2000), na época da inserção dos municípios norte-mineiros na AMPS e mais tarde na criação da SUDENE, a região Norte-Mineira era composta por 24 municípios (Mapa 9), ressaltamos que atualmente (2015) a região é composta por 89 municípios. Esse aumento significativo decorre da grande quantidade de municípios emancipados na década de 1990.

**Mapa 9 - Norte de Minas/Divisão Municipal 1956**



FONTE: IBGE. Org. PEREIRA, A.M. (2005)

<sup>15</sup> Jornal Estado de Minas – 10/06/2013 – Luiz Ribeiro.

Em 1962 ocorreu em Minas Gerais a maior arrancada emancipacionista de sua história, foram 237 municípios em todo o Estado, sendo que, no Norte de Minas Gerais, esse surto emancipatório foi responsável pela criação de 19 municípios, enumerados por A. I. de Carvalho (2013): Águas Vermelhas, Botumirim, Buritizeiro, Capitão Enéas (antiga Burarama de Minas), Claro dos Poções, Cristália, Engenheiro Navarro, Francisco Dumont, Ibiaí, Itacambira, Itacarambi, Lagoa dos Patos, Montalvânia, Montezuma, Riacho dos Machados, Rubelita, Santa Fé de Minas, Ubaí e Varzelândia.

Esses municípios foram criados pela Lei n. 2.764, de 30 de novembro de 1962, que seguiu os mesmos critérios do art. 5º da Lei n. 28 de 22 de novembro de 1947, a saber:

Art. 5º - São condições essenciais para a criação do Município:

I - População mínima de dez mil habitantes;

II - Renda anual mínima de cem mil cruzeiros;

III - Existência, na sede, de, pelo menos, duzentas moradias, edifício com capacidade e condições para o Governo Municipal, instrução pública, posto de saúde e matadouro, bem como terreno para cemitério.

A pecuária extensiva é fator marcante nesses municípios, como bem coloca H. de Paula (1957, p. 111), ao dizer que “[...] os negócios no sertão consistiam em gado. Foi e será a nossa balança econômica”. Embora a predominância do setor pecuário seja inquestionável, outras atividades começaram a despontar em meados da década de 1960, principalmente através da atuação da SUDENE na região.

Segundo A. I. de Carvalho (2013, p. 63), os “[...] municípios ainda mantinham uma forte dependência do setor primário, sendo a agropecuária sua principal fonte de renda. A industrialização era precária, concentrando-se, basicamente, na cidade de Montes Claros”. É importante destacar que Minas Gerais apresenta uma heterogeneidade no que se refere ao desenvolvimento regional, veja o que pontuam Santos e Silva (2011).

Existiram neste processo três modalidades principais de desenvolvimento, portanto, um processo heterogêneo. Exemplo ilustrativo é a dicotomia entre os modelos de industrialização de Juiz de Fora, seguindo o modelo de industrialização como extensão do centro mais dinâmico da economia durante o período e o Norte de Minas, um modelo de industrialização implementado pelo Governo Federal através da SUDENE. O terceiro seria um modelo híbrido, onde oportunidades da dinâmica do mercado seria incrementados com recursos políticos das elites locais para se implementar um desenvolvimento ao mesmo tempo genuíno e induzido através de recursos públicos (SANTOS; SILVA, 2011, p.2).

Os autores acima afirmam que esse modelo híbrido foi implantado no Norte de Minas Gerais na segunda metade do século XX, pois houve investimentos de recursos públicos através da SUDENE e o que eles chamam de recursos políticos foi toda uma movimentação da classe política no sentido da implantação das indústrias em Montes Claros e região.

Apesar de a região Norte de Minas fazer parte da região Sudeste do Brasil, conforme a divisão do Brasil em cinco regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul), as suas características físicas e econômicas a incorporaram à região Nordeste.

O Norte de Minas constitui região de transição entre o Sudeste e o Nordeste. Geograficamente, localiza-se na região Sudeste. Todavia no âmbito do planejamento federal, está inserida na região nordeste, pela semelhança de traços entre seus indicadores socioeconômicos. A ligação entre essas regiões começou com o desenvolvimento da economia açucareira, conforme dito anteriormente, e institucionalizou-se em 1959, com a inclusão de seus municípios (com exceção de Santa Fé de Minas, São Romão e Riachinho) na área de abrangência da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE (RODRIGUES, 2000, p. 108).

Como demonstramos no decorrer deste trabalho, o Norte de Minas Gerais, do ponto de vista físico, econômico, histórico, social, está ligado à região nordeste do país e, como bem coloca Rodrigues (2000), essa ligação inicia-se com a economia açucareira e institucionaliza-se de fato com a inclusão na SUDENE.

A finalidade da SUDENE em sua área de atuação (Nordeste do país e Norte de Minas Gerais) era primordialmente propor ações e intervenções no sentido de propiciar condições para o desenvolvimento dessas regiões.

Art. 2º A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste tem por finalidades:

- a) estudar e propor diretrizes para o desenvolvimento do Nordeste;
- b) supervisionar, coordenar e controlar a elaboração e execução de projetos a cargo de órgãos federais na região e que se relacionem especificamente com o seu desenvolvimento;
- c) executar, diretamente ou mediante convênio, acordo ou contrato, os projetos relativos ao desenvolvimento do Nordeste que lhe forem atribuídos, nos termos da legislação em vigor;

Algumas medidas implantadas e efetivadas no Norte de Minas Gerais, fruto das intervenções da SUDENE, segundo Rodrigues (2000, p. 120-121):

- O sistema de isenções e incentivos fiscais estabelecido foi responsável pelo parque industrial de região e pela direção que este tomou;
- Em 1967, os ramos industriais que mais se destacavam eram os alimentícios, os de fibra e óleos vegetais, bem como os produtos de origem pecuária;
- O processo de modernização das estruturas econômicas da região Norte Mineira desenvolveu-se em decorrência das ações da SUDENE em relação aos incentivos à industrialização de alguns municípios e a projetos agropecuários.
- Nesse processo engajaram-se as burguesias agrária e comercial, posteriormente, outros órgãos passaram a atuar na região e tiveram importância na expansão do capitalismo.

Pode-se observar que o Estado desempenhou o papel de impulsionar o desenvolvimento regional principalmente através dos incentivos fiscais concedidos às indústrias que se instalassem na região.

Vale destacar que alguns pontos da infraestrutura da região na época eram bastante ineficientes como energia, transporte e telecomunicações e que, conforme Rodrigues (2000), essa deficiência deixava a região em situação de desvantagem em relação às chamadas economias externas.

Assim, concordamos com Rodrigues (2000, p. 124), quando ela diz que “Observando-se a estrutura mais recente da economia local, continua a grande desigualdade de condições de vida entre os segmentos da população, tanto em áreas rurais quanto nas urbanas”. A desigualdade persiste porque os projetos viabilizados via SUDENE não geraram empregos suficientes para aquela força de trabalho que antes se dedicava à agricultura. É importante ressaltar um depoimento de um empresário do setor têxtil que recebeu incentivos fiscais da SUDENE.

Nunca se louvará bastante o quanto a SUDENE foi importante para o desenvolvimento econômico e social dessa região. Foi tão decisivamente marcante a presença da SUDENE que, em qualquer avaliação que se faça do desenvolvimento do Norte de Minas há de se reconhecerem duas fases distintas: antes e depois da SUDENE (FERREIRA, 2003, p.47).

Constatamos que a principal intervenção estatal neste espaço refere-se à atuação da SUDENE, cuja finalidade era corrigir as disparidades existentes entre o Nordeste e o Centro sul do país,

promovendo o tão almejado desenvolvimento regional que, para o povo da região, significava melhoria de vida e a inserção de fato em uma região desenvolvida. E é nessa região que Montes Claros (MG), segundo A. M. Pereira (2007), assumiu posição de centralidade, constituindo o seu núcleo urbano mais expressivo, conforme discutiremos no tópico a seguir.

#### **1.4 Montes Claros (MG) nas décadas de 1950 e 1960**

Apresentamos a seguir os aspectos sociais, populacionais e econômicos da cidade de Montes Claros nas décadas de 1950 e 1960 para traçar um perfil da cidade dentro do ideário desenvolvimentista da época. A origem do município de Montes Claros está ligada à expansão do gado na região do Rio São Francisco e, por isso, até a década de 1960, a base da economia era o setor agropecuário. Para A. M. Pereira (2007, p. 108), no período compreendido entre os anos de 1930 e 1959, Montes Claros tornou-se:

Um ponto de passagem de imigrantes nordestinos em relação a São Paulo, esse fato incomodava as elites regionais que não queriam que a imagem da cidade fosse relacionada com o problema dos retirantes nordestinos, com a pobreza e suas consequências.

Ainda segundo a autora, esse discurso mudou quando Juscelino Kubistchek criou a SUDENE e Montes Claros passou a ter a perspectiva de fazer parte da área de influência dessa agência de planejamento. A partir daí torna-se conveniente ser identificada com o Nordeste e ser chamada de região das secas e do abandono.

De acordo com A. M. Pereira (2007, p. 107), “Até os anos de 1950, a região era vista como uma região com problemas sociais e econômicos, mas havia, por outro lado, uma ideologia de ser carregada de potencialidades de desenvolver-se”. A ferrovia, as rodovias sendo construídas, algumas escolas, a luz elétrica, tudo isso contribuía para confirmar essa crença do desenvolvimento. Desenvolvimento esse que seria canalizado principalmente para a cidade de Montes Claros (MG).

Segundo Santos e Sampaio (2012), na década de 1960, a urbanização brasileira acentuou-se e formaram-se as grandes áreas metropolitanas, o espaço agrário também sofreu modificações

em várias partes do Brasil e Montes Claros (MG) não *fugiu à regra*. Iniciou-se ali um processo de industrialização e urbanização viabilizada pela SUDENE.

Os dados da Tabela 2 possibilitam afirmar que Montes Claros cresceu demograficamente nesse período.

**Tabela 2 - Montes Claros – evolução da população urbana – 1950/1960/1970**

ANO	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	TOTAL
1950	20.370	51.365	71.735
1960	43.097	59.020	102.117
1970	85.154	31.332	116.486

FONTE: IBGE. Censos Demográficos.

Aliado a esse crescimento populacional, alguns problemas começaram a surgir, dentre eles o crescimento desordenado da cidade e o aumento do desemprego. Para M.F.M.Oliveira (2000), um dos motivos do elevado crescimento nesse período, principalmente na década de 1950, pode ter sido a implantação da ferrovia na região.

Em Montes Claros, na década de 1950 havia uma grande insatisfação como coloca L.M.Pereira (2001, p.2) - “[...] a insatisfação social frente aos resultados das políticas desenvolvimentistas evidenciaram-se nos movimentos populares no final dos anos 50”. A política baseada na industrialização não conseguiu resolver o problema da desigualdade e da exploração característica do capitalismo.

Para L. M. Pereira (2001), os anos 1958 e 1959 em Montes Claros foram de agitação social, expressas em mobilizações contra a escassez e contra o monopólio da carne. O Brasil vivenciava nesse período um processo de intensa urbanização ocasionada pela indústria, e ao mesmo tempo a produção de alimentos não acompanhava esse crescimento, o que ocasionava o desabastecimento, gerando o encarecimento dos produtos.

Segundo T. C. Garcia (2013), um dos principais motivos da elevação dos preços de alimentos era o custo da intermediação, dos combustíveis e também da qualidade das estradas. Quanto ao monopólio da carne, destacamos que o Brasil sempre foi exportador desse produto, priorizava-se a exportação em detrimento do mercado interno. Esse fato era mais premente nas regiões metropolitanas (capitais), mas atingia também as cidades menores como Montes

Claros (MG). A situação não era confortável nem para Montes Claros, nem para a região norte-mineira como um todo.

A região Norte do Estado de Minas Gerais esteve à margem do desenvolvimentismo dos anos 50. Os efeitos práticos da intervenção do Estado como promotor da industrialização surgiram na segunda metade da década de 60, quando foi viabilizada a infraestrutura energética e de transportes e os incentivos fiscais da SUDENE atraíram à região investimentos industriais em volume expressivo (PEREIRA, L.M., 2001, p. 2).

Na concepção de L. M. Pereira (2001), o desenvolvimento era uma esperança na resolução ou enfrentamento de alguns problemas vivenciados na época, como a questão da energia e dos transportes. Faltava energia não só para as indústrias, mas também para a população. As condições socioeconômicas não eram satisfatórias na década de 1950, o desemprego apresentava um índice bastante elevado.

Os aspectos referentes aos serviços básicos também eram precários nessa década de 1950, ainda segundo o IBGE (1959), os serviços de água atendiam somente 12% da população, os serviços de esgoto atendiam 10% da população e os serviços de iluminação atendiam 18% da população urbana (PEREIRA, L.M., 2001). Vale ressaltar que esse era o cenário característico de todo o Brasil marcado por uma grande desigualdade e um déficit no acesso a esses serviços. O analfabetismo também era significativo e preocupante somente 25,37% da população sabia ler ou escrever em 1950. Em 1960 esse indicador elevou-se muito pouco conforme demonstra a Tabela 3.

**Tabela 3 - Índices de alfabetização no município de Montes Claros em 1960**

Pessoas presentes de 5 anos e mais														
TOTAL	SABEM LER E ESCREVER	ESTUDANTES	5 a 9 anos			10 a 14 anos			15 a 19 anos			20 anos e mais		
			TOTAL	SABEM LER E ESCREVER	ESTUDANTES	TOTAL	SABEM LER E ESCREVER	ESTUDANTES	TOTAL	SABEM LER E ESCREVER	ESTUDANTES	TOTAL	SABEM LER E ESCREVER	ESTUDANTES
107.369	34.583	14.437	23.723	2.354	4.205	18.380	7.068	7.006	14.282	6.204	2.598	50.984	18.957	628

FONTE: IBGE, 1960. Elaboração: SANTOS, D. P., 2014.

Os dados da Tabela 3 referente aos índices de alfabetização no município de Montes Claros (MG) em 1960 indicam que somente 32% da população sabia ler e escrever. Vale destacar que, de acordo com o IBGE (1960), foram consideradas como alfabetizadas somente as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em um idioma qualquer. As que assinassem apenas o próprio nome foram consideradas analfabetas. A Tabela 4 apresenta os índices de alfabetização dos municípios constantes na Zona Fisiográfica de Montes Claros.

É importante ressaltar que os municípios que faziam parte da Zona Fisiográfica de Montes Claros em 1950/1960 eram os municípios de Bocaiuva, Brasília de Minas, Coração de Jesus, Francisco Sá, Janaúba, Jequitaí, Juramento e São João da Ponte. Atualmente (2015) esse número aumentou significativamente passando de 9 para 22 municípios.

**Tabela 4 - Índices de alfabetização na Zona Fisiográfica<sup>16</sup> de Montes Claros**

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

FONTE: IBGE, 1960. Elaboração: SANTOS, D. P., 2014.

<sup>16</sup> Municípios que faziam parte da Zona Fisiográfica de Montes Claros no final da década de 1950: Montes Claros, São João da Ponte, Bocaiuva, Francisco Sá, Jequitaí, Juramento, Brasília de Minas, Coração de Jesus e Janaúba.

Verificamos que os indicadores da Zona Fisiográfica eram mais baixos que os indicadores de Montes Claros separadamente. Enquanto que, em Montes Claros, o percentual da população que sabia ler e escrever era de 38%, na Zona Fisiográfica esse número caiu para 28%.

A partir das ideias desenvolvimentistas, da propaganda de um país industrializado moderno, Montes Claros (MG) apresentava um cenário pouco promissor, não conseguia atender as necessidades básicas essenciais a sua população.

L. M. Pereira (2001) explica os acontecimentos ocorridos em Montes Claros (MG) na década de 1950, fazendo uma associação entre coronelismo e desenvolvimentismo que, nessa cidade, conviviam de forma interdependente e complementar. Entende-se o coronelismo como uma relação de dependência que se manifesta através de favores e que mantém a dominação política dos coronéis (elites econômicas) sobre a população.

O binômio desenvolvimentismo-coronelismo esteve presente ao longo da década de 1950. Aqui o focalizamos no contexto do Centenário de Montes Claros em 1957. Este evento é ilustrativo das relações de favor, dominação e subordinação, características do coronelismo, e também da manifestação da ideologia desenvolvimentista. Até o ano de 1957, 03 de julho era uma data qualquer para os montesclarenses. A emancipação política de Montes Claros ocorreu em 13 de julho de 1831 quando o arraial foi elevado à categoria de Vila com Câmara, agente executivo e instância judiciária. O título de cidade foi obtido em 03 de julho de 1857, o que, dentro do contexto do Império, não tinha nenhum efeito prático, tendo apenas um valor honorífico. Por que, então, a grande festa do Centenário levada a efeito a 03 de julho de 1957? (PEREIRA, L.M., 2001, p. 4).

Percebe-se que o centenário de 1957 foi uma tradição inventada para construir a imagem de uma cidade moderna, de um povo ordeiro e trabalhador, demonstrou a força da pecuária local que era o grande destaque econômico e braço direito da prefeitura na organização da festa. Queriam atrair investimentos tanto do Estado quanto da União para a cidade, além de solidificar relações políticas de dependência e dominação (PEREIRA, L.M., 2001).

De acordo com L. M. Pereira (2001), as reivindicações da época eram justas e necessárias, pois a cidade necessitava de toda uma infraestrutura mínima para crescer e se desenvolver, então energia, transporte, comunicação, abastecimento d'água dentre outros eram considerados pontos importantes. A festa do centenário foi tão relevante que até mesmo o Presidente da República da época Juscelino Kubistchek compareceu para os festejos, mas, terminadas as comemorações, os problemas sociais continuaram. O desemprego, a

mendicância, a violência urbana e os preços altos provocaram, de certa forma, a revolta da população, os investimentos em infraestrutura não ocorreram.

Percebemos então que a festa do centenário propiciou às elites regionais uma experiência de mobilização em busca de investimentos. Para A. M. Pereira (2007, p. 46), “[...] quando a SUDENE surgiu como uma alternativa, as elites regionais já tinham alguma experiência e capacidade de mobilização e identificavam, em linhas gerais, diretrizes de ação, com vistas à promoção dos seus interesses e a modernização regional”. Modernização essa que atendeu principalmente aos anseios das elites regionais representada pelos ruralistas locais.

Segundo Cardoso (2000), a partir de 1960, com a intensificação do intervencionismo estatal (SUDENE) na Região, esta lentamente vivenciou novas realidades em vários dos seus aspectos econômicos e sociais. Assim, o ano de 1960 pode ser considerado um marco na história regional, pois foi o período em que passou a usufruir dos incentivos da SUDENE. Para uma melhor compreensão acerca dessa intervenção estatal, discute-se, a seguir, a SUDENE como projeto de desenvolvimento para Montes Claros (MG).

### **1.5 SUDENE – Projeto de desenvolvimento para Montes Claros (MG)**

A SUDENE foi criada em 1959, através da Lei 3.692 de 15 de dezembro de 1959, tendo como espaço de atuação o Nordeste e a Área Mineira do Polígono das Secas (AMPS). Segundo M.F.M. Oliveira (2000), o Nordeste foi entendido também como englobando os Estados de Sergipe e Bahia, que fizeram parte da região Leste/IBGE até 1969. Anteriormente o Banco do Nordeste do Brasil (BNB) já havia estabelecido sua área de atuação em função do Polígono das Secas. O BNB foi criado em 1952 e a região norte-mineira dele fazia parte, inclusive em Montes Claros (MG) foi aberta uma de suas primeiras agências, propiciando à região usufruir dos empréstimos desta entidade.

A concentração industrial em São Paulo e Rio de Janeiro fez com que Minas Gerais se tornasse mais atrasado em relação a esses dois Estados; para melhorar esse quadro, na década de 1960, os investimentos direcionaram-se mais para Belo Horizonte e região central, o que provocou o aumento das desigualdades entre as regiões mineiras.

A SUDENE nasceu num período de amplas e profundas discussões ideológicas quanto aos destinos que se pretendiam para o país. Em resumo, e de maneira extremamente simplificadora, enfrentavam-se duas correntes, ambas desenvolvimentistas, uma que buscava um processo de integração nacional, fortalecimento do mercado interno e, sobretudo, maior equidade social, aí incluída a regional. A outra buscava acelerar o crescimento econômico, sobretudo a industrialização, em particular a de bens de consumo duráveis. Ficou registrado na máxima atribuída ao então Ministro Delfin Neto “crescer o bolo para o país dividir”. A maioria espera até hoje por sua parte (OLIVEIRA, M.F.M., 2000, p. 95).

Salientamos que a corrente de integração regional e a corrente da industrialização defendiam a participação do Estado na condução do desenvolvimento, só que a primeira pretendia uma amenização das desigualdades regionais, incluindo o lado social e a outra baseava-se primeiramente no crescimento econômico via industrialização.

De acordo com Braga (2008), foi somente em 1964 que o primeiro projeto industrial foi aprovado para a região e especificamente na cidade de Montes Claros (MG). A infraestrutura foi uma das grandes deficiências para que a industrialização se firmasse de vez.

Até 1967, dois únicos projetos de relativa importância foram aprovados: o FRIGONORTE – Frigorífico Norte de Minas S/A – 06.05.1964 – e a MATSULFUR – Materiais Sulfurosos S/A (cimento) – 11.05.1966 – ambos no município de Montes Claros (BRAGA, 2008, p. 45).

Logo após a instalação desses dois empreendimentos industriais, a industrialização em Montes Claros (MG) intensificou-se e diversificou-se. Diversificação essa que não levava em conta a vocação regional, ou seja, o aproveitamento local, conforme demonstrado no Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4 - Indústrias localizadas em Montes Claros (MG) com incentivos da SUDENE nas décadas de 1960/1970**

<b>INDÚSTRIA</b>	<b>ATIVIDADES/PRODUTOS</b>
FRIGNORTE	Abate e frigorificação de carne
CORTNORTE	Curtimento de couros bovinos
VALSA	Óleo e farelo de mamona
SION	Microscópicos, binóculos e óculos
GLICENORTE	Sabão e glicerina
TOK	Calças masculinas e femininas
COTEMINAS	Fiação e tecelagem
DENVER	Eletrodos para solda
INTERPASTIL	Macarrão e fubá
IND. BRAS. DE CHOCOLATES E CAMELOS	Balas, doces e caramelos
TRANSIT	Semicondutores eletrônicos
AGAPRESS	Envelopes, cartões e pastas
MECA	Máquinas e equipamentos rodoviários
FIAÇÃO E TECELAGEM SANTA HELENA	Fios, tecidos e malha de algodão
ALMEC	Bicicleta e ciclomotores
ITASA	Leite e manteiga
METALÚRGICA SANTA ROSA	Acessórios para andaime
PETROGARD	Implementos agrícolas
VALLÉ	Vacinas anti-aftosa
BIOBRÁS	Insulina sintética
FUJINOR	Painéis elétricos e eletrônicos

FONTE: Braga (2008).

Observamos também a falta de complementaridade entre as indústrias e a pouca relação com os espaços onde se encontram. As matérias-primas não são compradas na região, com algumas exceções como a carne, o couro e o leite utilizados pelo Frignonorte, Passonorte e Itasa respectivamente. Para Braga (2008), esse era o retrato de uma industrialização dependente e complementar, subordinada à expansão industrial brasileira, sem priorizar o desenvolvimento regional.

Até mesmo a mão de obra para trabalhar nessas indústrias necessitava de uma qualificação para não ser explorada pelos detentores do capital. Daí a importância da criação de Cursos superiores que atendessem as indústrias aí instaladas e que ajudassem a pensar esse desenvolvimento com transformação social.

Ressaltamos que o local de origem destas empresas é em sua maior parte, o Centro Sul do país, algumas empresas como a SION, a ALMEC, a MECA e a FUJINOR são originárias do capital estrangeiro oriundo da França, do Japão e do Canadá, o que comprova que a ideia inicial de implantar um centro autônomo de expansão manufatureira como previa o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) não obteve o êxito esperado,

prevaleceu o caráter dependente e complementar das indústrias instaladas na Área Mineira da SUDENE.

Dependência em relação à expansão das indústrias do Sudeste, dependência de recursos (o financiamento dependia dos recursos dos incentivos da SUDENE), dependência de equipamentos (a maior parte dos equipamentos eram adquiridos do exterior) e dependência de mercado (a maior parte da produção destinou-se ao mercado extra-regional).

No que se refere à energia, a interligação da cidade com o sistema Centrais Elétricas de Minas Gerais (CEMIG) aconteceu devido à participação e intervenção da SUDENE em 1965. M.F.M. Oliveira (2000) relata resumidamente como era a situação da energia em Montes Claros (MG) no período anterior à atuação da SUDENE.

Recapitulando a questão da energia elétrica em Montes Claros datamos a primeira experiência em 1917, quando é aproveitada a Cachoeira do Cedro para sua geração (empreendimento contíguo à fábrica de tecidos), depois a implantação da Usina Guiné. Conclui-se esta fase em 1944 com a inauguração da Usina Santa Marta, obra esta já sob responsabilidade do Governo do Estado, que havia encampado o sistema em 1938. Aqui a energia comercializada já podia ter utilização industrial. No entanto a capacidade instalada ainda era insuficiente (OLIVEIRA, M.F.M., 2000, p. 47).

A intervenção da SUDENE não significou que os problemas energéticos fossem resolvidos, apenas amenizados, porque mesmo com essa interligação ainda existia um déficit de energia, cenário esse melhorado somente na década de 1970. No setor de transporte havia também uma grande deficiência, tanto no transporte rodoviário quanto no ferroviário, o grande problema era que as rodovias do Norte de Minas não eram pavimentadas, o que dificultou a exportação de produtos e a integração de empresas. O problema do transporte ferroviário era a reclamação dos clientes quanto à demora em receber os produtos.

Segundo M. F. M. Oliveira (2000, p. 60), “[...] estar incluída e fazer parte da política de desenvolvimento promovida pela SUDENE foi fator marcante na história de Montes Claros e de todo Norte de Minas, principalmente em sua industrialização recente”.

Uma reportagem constante na Revista Montes Claros em Foco em 1965 retrata bem essa ideia.

A visita do Presidente do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, fez a Montes Claros, em companhia de assessores, marcou o início da nova etapa

desenvolvimentista na região: lançou oficialmente as indústrias Cotonorte, Ferro – Ligas e a Têxtil Montes Claros – fábrica de cobertores, e ainda anunciou, como estava previsto, o aumento do Capital do Frigonorte, de 600 milhões para 1,5 bilhão de cruzeiros. Aqui se verifica que o desenvolvimento não é uma miragem inacessível quando existe vontade objetiva e aptidão para criar, quando o espírito é aberto às influências inovadoras e revela insatisfação fecunda dos que recebem as conquistas de ontem e de hoje apenas como mais um passo na direção de um futuro que deverá ser melhor. Colocada em posição estratégica, com acesso cada dia mais favorável a grandes mercados consumidores, a cidade abre magníficas perspectivas de êxito aos empreendimentos que tenham em vista dinamizar as amplas potencialidades econômicas da região. E, além das condições naturais que vem aproveitando com orientação lúcida assinalada na diversificação das atividades, o município está situado em área favorecida pelos incentivos fiscais e econômicos da SUDENE, procurando valorizá-los, tanto por apelo da terra generosa e rica que sugere alternativas variadas, de natureza agropecuária e industrial, como por vocação progressista.

Em termos de política econômica e regional, A. M. Pereira (2007) enfatiza que o crescimento econômico de Montes Claros (MG) foi influenciado pelos incentivos estatais através de políticas regionais implementadas pelo Estado brasileiro, no período pós-guerra, dentro de um projeto nacional de desenvolvimento, sendo a implantação da SUDENE o maior exemplo. Muitos investimentos industriais vieram para Montes Claros e também para os municípios próximos, como Pirapora (MG).

Toda a movimentação oferecida pelos investimentos oriundos dessa Superintendência, principalmente os incentivos fiscais (isenção de impostos) contribuiu para um aumento significativo do grau de urbanização, ratificando Montes Claros como um importante polo regional, o que contribuiu para o avanço do ensino superior. As atividades urbanas ganharam relevância com o aumento significativo de indústrias, conforme pode ser observado na Tabela 5:

**Tabela 5 - Indústrias em Montes Claros em 1959 e 1970**

	1959		1970	
	Qtde.	%(1)	Qtde.	%(1)
Total da indústria	82		102	
Ind. Extração. Produtos Minerais	-		01	
Indústria Transformação Total	82	100	101	100
Minerais não metálicos	02	2,44	13	12,87
Metalurgia	05	6,09	11	10,89
Mecânica	-	-	01	0,99
Material elétrico e Comunicação	-	-	01	0,99
Material de Transporte	04	4,88	02	1,98
Madeira	05	6,09	04	3,96
Mobiliário	09	10,98	09	8,91
Borracha	-	-	01	0,99
Couros, peles e similares	07	8,54	03	2,97
Química	02	2,44	02	1,98
Produção perfumes, sabão e velas	02	2,44	03	2,97
Têxtil	07	8,54	07	6,93
Vestuário, calçados	15	18,29	01	0,99
Produtos alimentares	18	21,95	25	24,76
Bebidas	02	2,44	03	2,97
Editorial e gráfica	04	4,88	08	7,92

FONTE: M. F. M. Oliveira (2000). IBGE – Censo Industrial de Minas Gerais (1960 e 1970)

NOTA: Dados trabalhados pela autora

Analisando os dados constantes na Tabela 5, percebemos que houve um aumento de estabelecimentos industriais em Montes Claros (MG), principalmente no setor industrial considerado tradicional como os produtos alimentares. Esse período abrange a criação da FUNM e de 09 (nove) cursos superiores, dentre eles destacavam-se os cursos de formação de professores, o curso de Direito e o curso de Medicina, só em 1972 é que os cursos ligados a setores da administração industrial foram instalados em Montes Claros.

Para M. F. M. Oliveira (2000), as empresas que receberam incentivos da SUDENE geraram empregos e contribuíram com arrecadação de impostos para o município, além de outros

benefícios advindos com a SUDENE, por exemplo, a conexão da rede elétrica com Três Marias e a pavimentação asfáltica com Belo Horizonte.

É quase que unanimidade entre os autores que pesquisam a atuação da SUDENE no Norte de Minas Gerais e, principalmente no processo de desenvolvimento de Montes Claros (MG), como Braga (2008), A. M. Pereira (2007), M. F. M. Oliveira (2000), Rodrigues (2000) e Cardoso (2000), que houve benefícios sim, mas também apontam algumas deficiências que não foram corrigidas, o problema do crescimento urbano com o inchamento das cidades é um exemplo.

Apesar desses problemas acima elencados, Montes Claros cada vez mais se destacou como cidade polo da região e conseqüentemente havia uma necessidade de qualificação de mão de obra para atuar nas indústrias criadas no município, elencadas anteriormente. Assim, lideranças locais mobilizaram-se para implantar na região uma instituição de ensino superior que certamente contribuiria para o desenvolvimento, tema esse tratado no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO

Propõe-se, aqui, analisar a relação entre educação superior e desenvolvimento no Brasil enfatizando o período compreendido entre 1961 e 1971. A discussão destaca o período no qual se intensificaram as políticas (inter) nacionais de escolarização da população e, dentre elas, as de formação superior de profissionais para atuarem nos ensinos primário, colegial e/ou secundário, principalmente nos governos militares.

A economia e as relações estreitas entre educação e desenvolvimento foram pautadas pelos diferentes acordos realizados pelas políticas executadas através do MEC, na época Ministério da Educação e Cultura, e de suas alianças com a *United States Agency for International Development* (USAID). As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, bem como a reforma universitária de 1968, atendiam aos interesses da política desenvolvimentista e da formação de mão de obra.

#### 2.1 Educação e desenvolvimento

A *educação para o desenvolvimento* foi a defesa mais significativa que esteve presente nos discursos educacionais dos grupos políticos hegemônicos – e em específico do Governo Militar – no transcurso da década de 1960. A educação passou a ser considerada a principal variável para se obter um “[...] crescimento de renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade mais justa” (CUNHA, L. A., 1985, p.16). Entre as políticas executadas através do MEC, na época Ministério da Educação e Cultura, ratificavam-se as propostas apresentadas pela *United States Agency for International Development* (USAID), agência norte-americana que passou a *regulamentar* os princípios gerais nos quais deveriam estar embasadas as políticas educacionais e, sobretudo, as econômicas. As políticas visavam “[...]”

sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social” (CUNHA, L.A., 2000, p.172).

Autores como Romanelli (1983), L. A. Cunha (1985) e Freitag (2005) apontam que, na década de 1960 e início da década de 1970, ocorreu no país, com a intervenção dos militares, uma grande reorganização do sistema educacional brasileiro, visando atender à política econômica desenvolvimentista.

Como explica Romanelli (1983, p.197), convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/MEC e a *Agency for International Development* dos Estados Unidos), tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura.” Fortalecia assim o pensamento de que através de uma maior escolarização se garantiria a colocação imediata no mercado de trabalho. Desta forma, pode-se dizer que havia uma forte relação estabelecida entre a economia e a educação.

Segundo Jacobs (2004, p. 83), a USAID:

[...] foi criada pela Foreign Assistance Act, para coordenar os recursos destinados pelo governo norte-americano à promoção do desenvolvimento internacional, em especial por meio da Aliança para o Progresso, voltado para os países da região mais próxima. Assim sendo, a USAID passou a centralizar os recursos para a assistência internacional à América Latina, mas não se restringiu a essa região.

Esses recursos variavam desde empréstimos financeiros, doação de equipamentos, concessões de bolsas de estudo e custeio da vinda de técnicos para prestar assessoria aos países periféricos (CUNHA, J. D., 2007). No período compreendido entre 1960 e 1964, a USAID destinou recursos significativos para a educação primária e a alfabetização de jovens e adultos, sendo Belo Horizonte a sede de um centro piloto desse programa de assistência técnica que abrangeu todo o país.

Durante o governo de João Goulart, a USAID suspendeu os seus financiamentos, pois segundo Ianni (1977), o Plano Trienal (1963-1965), elaborado por Celso Furtado, previa mudanças na estrutura política e econômica do país, mudanças essas que levariam o Brasil a ter uma política externa independente. Previa também grandes reformas de base, como reformas administrativas, educacional, bancária e reforma agrária, o que contrariava os interesses norte-americanos e de grupos nacionais que lucravam com a política econômica

vigente. O golpe militar aconteceu e, a partir daí, a interferência norte-americana intensificou-se, através de novos acordos conforme dados de Romanelli (1983), conforme o quadro 5.

**Quadro 5 - Acordos MEC/USAID vigentes entre 1964 e 1968**

DATA	NOME DO ACORDO	OBJETIVO
26 de julho de 1964	Acordo MEC-USAID	Aperfeiçoamento do Ensino Primário.
31 de março de 1965	Acordo MEC-USAID-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)	Melhoria do ensino médio.
29 de dezembro de 1965	Acordo MEC-USAID	Dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário.
5 de maio de 1966	Acordo do Ministério da Agricultura-CONTAP	Para treinamento de técnicos rurais.
24 de junho de 1966	Acordo MEC-CONTAP-USAID	Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil.
30 de junho de 1966	Acordo MEC-USAID	Assessoria para modernização da administração universitária.
30 de dezembro de 1966	Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID	Sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário
30 de dezembro de 1966	Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID	Criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco.
6 de janeiro de 1967	Acordo MEC-SNEL-USAID	Cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais.
6 de janeiro de 1967	Acordo MEC-USAID	Reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades.
27 de novembro de 1967	Acordo MEC-CONTAP-USAID	Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo a treinamentos de técnicos rurais.
17 de janeiro de 1968	Acordo MEC-USAID	Para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio.

FONTE: ROMANELLI, 1983 Org. SANTOS, D.P, 2014.

Arapiraca (1979) ratifica que esse programa de ajuda bilateral ocorrido entre os Estados Unidos da América e o Brasil (USAID/MEC) intensificou-se depois do movimento armado que tomou o poder no Brasil, em 1964.

Embora já existisse empenho da USAID em programa de especialização de professores primários através da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse, no entanto foi um processo de cooperação que nos pareceu ter sido demarrado dentro do espírito da carta de Punta del Este, *Aliança para o Progresso*, e com algumas características ainda da *doutrina Monroe*, dado o envolvimento do Departamento do Estado dos EUA nos momentos que antecederam ao desfecho final daquele movimento. Esse fato foi evidenciado, inclusive, pelo pronto reconhecimento dos EUA da nova situação que se estabelecia, marcadamente pró-ocidente capitalista (ARAPIRACA, 1979, p. 150).

Paulino e Pereira (2006) relatam que, a partir desses acordos, houve uma intenção de legitimar uma *transformação modernizadora* imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Sintetizando, podemos dizer que essa transformação modernizadora destacou-se nessa fase da história da teoria do desenvolvimento, em especial os Estados Unidos, que estavam no topo da sua hegemonia do pós-guerra.

Entre as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE), editada pelo INEP<sup>17</sup>, consta um artigo publicado na Folha de São Paulo em 1965, onde o autor preconizava que a educação é condição indispensável ao desenvolvimento econômico. Segundo o autor:

Ainda que fosse possível apressar o desenvolvimento e alcançá-lo sem o recurso à educação, isto não seria conveniente para a humanidade. É absolutamente prioritária a necessidade de preparar o homem, oferecendo-lhe a mais completa oportunidade de educação integral, a fim de que esteja em condições de usufruir, no plano humano e espiritual, os benefícios que o progresso técnico e o desenvolvimento material acarretam em escala crescente. A prosperidade econômica e o bem-estar material são importantes para uma nação e desejável para o homem, mas nunca desvinculados do aprimoramento espiritual, do desenvolvimento cultural que se alicerça em valores autenticamente humanos. Tinha razão Levassur, quando sustentava que as somas despendidas com a educação, quando bem empregadas, constituem uma colocação vantajosa de dinheiro, já que a força produtiva que desenvolvem, o capital intelectual que criam dão com usura os juros dos capitais materiais que a educação custou (REIS, 1965, p. 471).

A educação voltada para a produção industrial e para o desenvolvimento econômico, o tripé educação/desenvolvimento/investimento frisa que a educação aumenta a capacidade de trabalho, não apenas a produção, mas a produtividade (capacidade de se produzir mais utilizando cada vez menos em menos tempo).

---

<sup>17</sup> O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei n. 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao INEP "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". O INEP configurou-se, então, no primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como "fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica" (LOURENÇO FILHO, 1964, p.12).

Segundo Ribeiro (2005), o discurso de aliar educação e desenvolvimento não é recente, cumpre mais ou menos uma função ideológica de livrar o sistema capitalista de grandes críticas e de atender as exigências do mercado. No período do Regime Militar, esse discurso foi fortemente valorizado. De acordo com Paulino e Pereira (2006, p. 45):

Pode-se afirmar que o Estado Militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorreram as reformas - dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário - com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente.

Ainda sobre Regime Militar e educação no Brasil, Germano (2011, p. 22) coloca que:

O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social.

Importante destacar que, durante o Regime Militar, o Estado cumpriu sua função com relação ao capital, preocupando-se com a qualificação<sup>18</sup> da mão de obra ativa para o mercado de trabalho. Ao se tratar especificamente da Região Norte-Mineira, Cardoso (2000, p. 255) argumenta que, “[...] no que diz respeito à educação, havia até 1964 graves deficiências”. Deficiências essas que foram amenizadas ao longo do tempo. No ensino médio, apenas os municípios de Montes Claros, Januária e Pirapora dispunham de uma rede com mais de 05 unidades escolares, enquanto três municípios dispunham de 02 ou 03 unidades; dez municípios dispunham de apenas uma unidade; e vinte e seis municípios sequer dispunham destas. Quanto ao ensino superior, apenas Montes Claros (MG) dispunha deste com a criação dos cursos de licenciatura, Letras, Pedagogia, História e Geografia, e de forma incipiente. Vale ressaltar que o alicerce econômico de Montes Claros (MG) e região nesse período (década de 1960) baseava-se na agropecuária e nas atividades do comércio, haja vista que, desde aquela época, essa cidade se destacava no cenário regional sendo denominada de a *Princesa do Norte de Minas*.

---

<sup>18</sup> Nesse período existe uma tendência a considerar a qualificação como sinônimo exclusivo de escolaridade. O livro de SCHULTZ, Theodore W. *O Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, foi um grande marco nesse sentido.

A educação como um todo estava direcionada cada vez mais para uma satisfação de interesses capitalistas e expansionistas, o que se intensificou a partir do Golpe Militar de 1964, atendendo aos interesses da política desenvolvimentista e da formação de mão de obra. Sobre a política educacional que se desenvolveu na década de 1960, principalmente depois do Regime Militar, Germano (2011, p. 105) revelou que:

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais.
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação do capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

Todos estes quatro itens destacados na citação retratam que essa política educacional foi uma expressão da classe social dominante possibilitada pela política dos militares. A educação é a base do desenvolvimento econômico dos países e também das pessoas, essa foi uma ideia disseminada pela Teoria do Capital Humano que discutiremos a seguir.

## **2.2 A Teoria do Capital Humano**

A Teoria do Capital Humano foi formalizada por Theodore W. Schultz a partir da década de 1960. Esse autor destaca que o investimento na capacidade humana contribui para o desenvolvimento econômico, incluindo, nesse desenvolvimento, os países. Segundo esse autor:

Although it is obvious that people acquire useful skills and knowledge, it is not obvious that these skills and knowledge are a form of capital, that this capital is in substantial part a product of deliberate investment, that it has grown in western societies at a much faster rate than conventional (nonhuman) capital, and that its

growth may well be the most distinctive feature of the economic system. It has been widely observed that increases in national output have been large compared with the increases of land, man-hours, and physical reproducible capital. Investment in human capital is probably the major explanation for this difference (SCHULTZ, 1973, p. 1).

Embora seja evidente o fato de as pessoas adquirirem habilidades e conhecimentos úteis, não é óbvio que essas habilidades e conhecimentos sejam uma forma de capital; esse capital é, em grande parte, produto do investimento deliberado, que cresceu nas sociedades ocidentais a um ritmo muito mais rápido do que o capital convencional (não humano); e que este crescimento é o aspecto mais característico de um sistema econômico. Observou-se amplamente que o aumento da produção nacional tem sido proporcionalmente maior em comparação com os aumentos de terra, horas-homem, e capital físico reproduzível. Mas o investimento em capital humano é, provavelmente, a principal justificativa para essa diferença (SCHULTZ, 1973, p. 1).

Schultz explicita a crença na relação entre economia e educação ao afirmar que existia, nos Estados Unidos em 1960, sólidos comprovantes de que a instrução e a pesquisa universitária constituem as mais importantes fontes de crescimento. Ainda sobre esse assunto, esse autor esclarece que “[...] a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico. É óbvio que não são fontes naturais: são, essencialmente, produzidas pelo homem, o que significa que envolvem economias e investimento” (SCHULTZ, 1967, p. 63).

Uma das críticas de Schultz (1973) aos economistas é que estes quase sempre não reconheciam a importância do ser humano como capital de investimento para o processo produtivo (lucro) e desenvolvimento do país.

Vários eventos aconteceram no início da década de 1960 relacionados ao valor econômico da educação que, em outras palavras, implica na Teoria do Capital Humano. Schultz (1973) elenca algumas dessas conferências:

**Quadro 6 - Conferências/Eventos relacionados ao valor econômico da educação na década de 1960**

<b>ÓRGÃO</b>	<b>CONFERÊNCIA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DATA</b>
OECD <sup>19</sup>	Crescimento econômico e investimento na educação	Washington D. C.	Outubro/1961
UNESCO <sup>20</sup>	Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina	Chile – Santiago	Março/1962
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA CAROLINA DO NORTE	Necessidades educacionais para desenvolvimento do sul	Asheville – Carolina do Norte	Julho/1962
CONSELHO DE PESQUISAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS	Educação e Desenvolvimento Econômico	EUA – Chicago	Abril/1963
OECD	Fator Residual e Crescimento Econômico	França – Paris	Maior/1963
ASSOCIAÇÃO ECONÔMICA INTERNACIONAL	A Economia da Educação	França - Menthon St. Bernard	Setembro/1963

FONTE: Schultz (1973).

NOTA: Dados trabalhados pela autora.

Os dados do quadro 6 indicam que o debate e as proposições sobre o tema “Economia e Educação” eram muito acentuados nesse período e estavam presentes em vários países. Todas as conferências acima elencadas tinham como objetivo discutir questões envolvendo a educação com ênfase nas relações com o desenvolvimento econômico.

Segundo Aguiar (2007, p. 68), a década de 1960 sofreu essa influência marcante da economia relacionada à educação.

A década de 60 teve como características a influência dos modelos empresariais dentro das escolas, processo que vem avançando e se fortalecendo. As políticas desenvolvimentistas e o fortalecimento da crença da relação direta entre desenvolvimento e educação intensificaram ainda mais a intervenção do mercado junto à educação.

O conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960 por economistas liberais (dentre eles, sobressaiu-se Theodore Schultz). Esses economistas preocuparam-se em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalista. Ainda

<sup>19</sup> A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado, foi criada em 1961 e tem como objetivos realizar a maior expansão possível da economia, do emprego e do progresso da qualidade de vida dos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim com o desenvolvimento da economia mundial; contribuir com uma expansão econômica saudável nos países membros, assim como nos países não membros e favorecer a expansão do comércio mundial sobre uma base multilateral e não discriminatória, conforme as obrigações internacionais. Fonte: [www.cgu.gov.br/OCDE](http://www.cgu.gov.br/OCDE).

<sup>20</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

de acordo com Germano (2011), a tendência de vincular educação com mercado de trabalho chega ao ápice com a Lei n. 464 de 11 de fevereiro de 1969 que estabeleceu normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, promulgada pelo Presidente da República Costa e Silva.

Estabelece normas complementares à Lei 5.540, visando adequá-la ao AI-5. Em seu artigo 2º explicita claramente que “será negada autorização para funcionamento de universidade [...] ou estabelecimento isolado de ensino superior quando [...] não corresponda à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (GERMANO, 2011, p. 140).

De certa forma, tanto a Lei n. 5.540 de 1968 quanto o Decreto-Lei n. 464 de 1969 podem ser percebidos como um aparato legal que conduziu a educação no Regime Militar aumentando o controle sobre as instituições federais.

Schultz (1973) destaca que esse capital humano cresceu muito na década de 1960 e muito mais rápido nas sociedades ocidentais que o capital convencional. A crença era de que, quanto maior a escolaridade do indivíduo, maior o desenvolvimento econômico para ele e automaticamente para a nação.

Essa ascensão das pessoas e também dos países proporcionada pela educação foi alvo de críticas de autores como Kuenzer (1997), Frigotto (1993) e Saviani (2007), por exemplo, ao associar maior escolaridade com melhor qualidade de vida, sempre associando um melhor desempenho no mercado de trabalho com um conseqüentemente aumento da renda. Esses autores acreditavam que esta teoria, ao fazer isto, disfarçava as desigualdades e colocava no indivíduo o peso, ou seja, a responsabilidade de sua posição e de um possível fracasso. Pois sabemos que a qualificação por si só não proporciona a ascensão social. Existem conflitos sociais no entendimento e na aplicação da qualificação, segundo Bruno (2011, p. 10).

Na realidade, há sempre uma luta entre o trabalhador e a racionalidade que lhe é imposta por meio dos métodos de trabalho, da tecnologia empregada, da disciplina, da avaliação de seu desempenho, na medida em que se objetiva impedi-lo de usar sua capacidade de trabalho em benefício próprio.

O trabalhador vende a sua qualificação para o capitalista que detém os meios de produção, por isso a qualificação é um valor de troca, é um meio para garantir a sua sobrevivência.

### 2.3 Ensino superior e desenvolvimento

Segundo Bonilla (1962), na década de 1960, aconteceu uma proliferação de escolas ou faculdades isoladas, especialmente Faculdades de Filosofia que preparavam professores da escola secundária, e que foram, em muitos casos, apenas pequenas extensões da escola secundária com estatutos legais de universidades. O panorama do Ensino Superior no início dessa década apresentava-se da seguinte forma:

Em 1960, havia 418 estabelecimentos de instrução universitária, com 93.202 alunos matriculados e um quadro de 21.064 professores no Brasil. Nesse conjunto, contavam-se 228 escolas isoladas, restando 190 que compreendiam agrupamentos de escolas com mais de um campo de especialização. Um total de 40% das matrículas nas universidades federais e 17% em estaduais. O 1% restante corresponde aos que se encontram num punhado de escolas superiores municipais. As matrículas nas escolas de direito abrangem  $\frac{1}{4}$  do total, seguindo-se 22% das faculdades de filosofia, artes e ciências, quase outro tanto. Engenharia (12%), medicina (11%), comércio, odontologia e outras escolas profissionais constituem o restante (BONILLA, 1962, p. 54).

Verificamos o acentuado crescimento das matrículas nos cursos superiores das Faculdades de Filosofia, conforme Jacobs (2004, p. 102), “[...] o número de universidades públicas e privadas no Brasil até o ano de 1954 correspondia a 16 instituições e entre o período de 1955 e 1964 foram criadas mais 21”, cujo objetivo era formar professores para atuarem nos níveis elementares do ensino, nessa época (década de 1960), profissional escasso no mercado de trabalho.

Nessa época dois importantes órgãos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) se encarregavam de delinear as políticas de ensino: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Órgão vinculado ao MEC, o ISEB foi institucionalizado em 1955-Decreto n. 37.608 de 14/07/1955 e extinto em 1964, foi constituído através de um grupo de intelectuais radicados no Rio de Janeiro que tinham por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação dos saberes das ciências sociais. Caracterizou-se por aplicar os conhecimentos gerados por essas ciências sociais à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, tendo em vista uma ação de cunho político expresso na intervenção e no direcionamento de uma nova mentalidade da sociedade voltada à superação do subdesenvolvimento do país (OLIVEIRA, M.T.C., 2006, p. 1).

Na década de 1950, a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizaram-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países – uma mobilização conseguida pela elaboração do que se denominou de “ideário desenvolvimentista”. (MENDONÇA et al., 2006, p. 1).

Nesse mesmo período, a CEPAL (TOLEDO, 1986) enfatizava que os países latino-americanos necessitavam de técnicas de planejamento para implantação do desenvolvimento econômico. O Brasil voltava-se principalmente para a política de industrialização pensada desde a década de 1930.

Santos e Lucena (2008, p. 14), ao analisar Minas Gerais nesse período desenvolvimentista, esclarecem que:

A população mineira e brasileira deveria ser educada para o progresso, para o aumento da capacidade produtiva, enquanto alternativa de desenvolvimento econômico da nação. Era um dos pressupostos da modernização conservadora. Educação utilitária, liberal e também de convicção positivista, na qual, ao ser voltada para o trabalho, era inculcada na mente dos indivíduos enquanto preparação para o ato construtor da riqueza e da civilização tanto de Minas quanto do Brasil. A errônea percepção da positividade do trabalho não enquanto atividade emancipatória do ser humano, mas enquanto atividade positiva e enobrecedora – contraditoriamente e concomitantemente exploratória, alienante e sacrificada.

Essa educação para o progresso representaria, então, a materialização de uma modernização considerada conservadora, porque ao mesmo tempo em que moderniza mantém as estruturas vigentes, não alterando a desigualdade social existente.

Santos e Lucena (2008) ressaltam que alguns vínculos de caráter educacional foram abordados entre os empresariados mineiros e empresariados norte-americanos como a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI) que se constituía em um programa educacional firmado entre o Brasil e os EUA, com o objetivo de capacitar professores para atuarem na educação profissional.

Assim, nos anos 1960, as questões relacionadas à educação eram pautadas e inseridas nos planos de desenvolvimento econômico, ou seja, a educação era pensada e planejada para atender aos interesses principalmente da indústria. Para exemplificar, apresentamos a seguir

alguns atos oficiais (Decretos, Leis, Portarias, Resoluções) da década de 1960, que tratam do tema da educação e desenvolvimento ou educação para o desenvolvimento na perspectiva da Teoria do Capital Humano, ou seja, educação como investimento.

- Decreto n. 51.470 de 22 de maio de 1962, instituiu no MEC, como serviço ou regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo; desenvolveu-se uma ação alfabetizadora por todo o país tendo como arcabouço teórico as práticas pedagógicas de Paulo Freire.
- Decreto n. 1.230 de 22 de julho de 1962, criou a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED) que tinha como objetivos reunir, coordenar ou realizar os estudos e levantamentos necessários ao planejamento plurianual da educação no país e era subordinada ao Ministério da Educação e Cultura.
- Portaria n. 46 de 31 de janeiro de 1964, especificou os objetivos do Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI), segundo S. V. Santos (2006, p. 3), o PIPMOI nasceu em um “[...] momento de incremento da produção nas indústrias automobilísticas, ‘milagre’ econômico proporcionado pela ditadura militar, euforia de emprego; nacional – desenvolvimentismo orquestrado pela Ditadura Militar”. Apesar do seu início no Regime Militar, esse Programa foi idealizado pelo governo devidamente eleito de João Goulart.
- Decreto-Lei n. 55.551 de 12 de janeiro de 1965 que tratou do salário-educação, em seu art. 1º diz: o salário-educação, instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, foi devido por todas as empresas vinculadas ao sistema geral da Previdência Social.
- Decreto-Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966, fixou princípios e normas de organização para as universidades federais. O artigo 1º desse Decreto diz que:

As universidades federais organizar-se-ão com estruturas e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Percebemos que o objetivo principal desse Decreto era otimizar e potencializar os recursos e também viabilizar a prática do ensino e da pesquisa.

- Decreto-Lei n. 252 de 21 de fevereiro de 1967, estabeleceu normas complementares ao Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, no auge do período militar tornando obrigatória a criação de departamentos como eixo central da organização universitária<sup>22</sup>.

A relação entre educação e desenvolvimento foi sendo construída principalmente através do ensino superior, que passou a ter uma importância fundamental no sentido de qualificar a mão de obra, promover a pesquisa, e formar pesquisadores (conhecimentos científicos e tecnológicos) para atuarem na indústria brasileira, o que, segundo Bernartt (2006, p. 146), “[...] significa o início das atividades de pesquisa na universidade, resultado de uma política estatal que visava à modernização do ensino superior dentro de um projeto de desenvolvimento”. Esse projeto de desenvolvimento foi direcionado, segundo esse autor, aos aspectos econômicos, voltado para a intenção do capitalismo, respondendo aos desejos do mercado produtivo.

Diante do exposto, é necessário entender o que influenciou ou propiciou a vinda do ensino superior para Montes Claros (MG) e quais foram os principais proveitos oriundos desses cursos superiores tão carregados das manifestações de desenvolvimento. O Quadro 7 mostra os cursos superiores da FUNM dentro do período analisado.

Entre 1964 e 1971, os cursos superiores criados em Montes Claros (MG) foram:

**Quadro 7 - Cursos da FUNM (modalidade e ano de criação)**

CURSO	MODALIDADE	ANO
Letras/Francês	Licenciatura	1964
Geografia	Licenciatura	1964
História	Licenciatura	1964
Pedagogia	Licenciatura	1964
Direito	Bacharelado	1965
Matemática	Licenciatura	1968
Filosofia	Licenciatura	1968
Ciências Sociais	Licenciatura	1968
Medicina	Bacharelado	1969
Administração de Empresas	Bacharelado	1972
Ciências Contábeis	Bacharelado	1972
Ciências Econômicas	Bacharelado	1972

FONTE: Secretaria Geral da Universidade Estadual de Montes Claros

<sup>22</sup> Toda essa documentação encontra-se na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em publicações da década de 1960. Volume XXXVIII, julho-setembro, 1962, n. 87.

Os cursos de licenciatura (Geografia, História, Letras/Francês, Pedagogia, Filosofia, Matemática e Ciências Sociais) tinham como objetivo em linhas gerais interferir no quadro educacional da região, que era carente de profissionais qualificados.

Segundo o Regimento Interno da Faculdade de Direito do Norte de Minas, o Curso de Direito tinha como objetivos formar profissionais de nível universitário, realizar pesquisas em vários domínios da cultura, difundir os estudos jurídicos e sociais e contribuir para a formação da cultura superior e para o desenvolvimento da cultura jurídica. O Curso de Medicina representava o desejo de toda a população norte-mineira, foi idealizado por um grupo de médicos sensibilizados com a situação precária da saúde da população.

Conforme Maia e Cordeiro (2002), doenças desenvolvidas por causa da pobreza como a desnutrição, verminoses, leishmaniose, esquistossomose, tuberculose, hanseníase, malária e febre amarela eram bastante recorrentes na região. A situação era caótica, o número de profissionais insignificante, além da baixa cobertura dos serviços de saúde sendo que o pouco que existia era concentrado em Montes Claros, mas faltavam recursos para criar o curso de Medicina e amenizar todos esses problemas.

Para a execução dessa ideia eram necessários apoio e recurso financeiro. Os idealizadores, preocupados com essas questões, recorreram à SUDENE, à Prefeitura de Montes Claros e de municípios vizinhos e à iniciativa privada. Além destas instituições buscou-se também o apoio da Igreja Católica de Montes Claros para o empreendimento. Ainda procurando apoio e sabendo da visita do Presidente da República Costa e Silva e sua esposa, Dona Iolanda Costa e Silva, em outubro de 1967, a Belo Horizonte, formou-se uma comissão para levar o assunto até as autoridades e conquistar adesões ao projeto (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 78).

Segundo José Geraldo de Freitas Drumond<sup>23</sup>, médico e ex-reitor da FUNM/Unimontes, apesar de não atender toda a demanda pelos serviços de saúde, o Curso de Medicina visava ensinar uma medicina compatível com a realidade de saúde regional, muito importante nos anos 1960 e 1970, porque, formando médicos clínicos gerais, o tratamento e o diagnóstico das doenças comuns na região foram mais eficazes.

Dentre os cursos superiores criados nesse período, os cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, que datam de 1972, foram pensados desde 1966. A ideia era capacitar os alunos para trabalharem nas empresas da região, assim não haveria

---

<sup>23</sup> Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa História em Cena (Montes Claros, janeiro de 2002).

mais a necessidade de trazer profissionais de outros centros para atuarem nas áreas administrativa, financeira e gerencial.

O desenvolvimento era uma das expressões mais presentes nos discursos desse período, na verdade, políticos, intelectuais da época e o homem comum da região norte-mineira queriam fazer parte de uma região desenvolvida.

E que tipo de desenvolvimento seria esse? Seria um desenvolvimento que melhoraria a vida das pessoas nos aspectos econômicos e sociais, não só o desenvolvimento econômico. Havia uma crença entre os políticos locais em que os Cursos Superiores contribuiriam para o desenvolvimento da região e, na verdade, contribuíram ao mudar o quadro educacional do Norte de Minas e principalmente em Montes Claros, além de estimular a criação de novos cursos superiores.

As informações da figura 1 demonstram uma interligação de fatores importantes que propiciam o ensino superior como polo de desenvolvimento de regional.

**Figura 1 - Impactos diretos e indiretos esperados de uma Universidade no Desenvolvimento Regional**

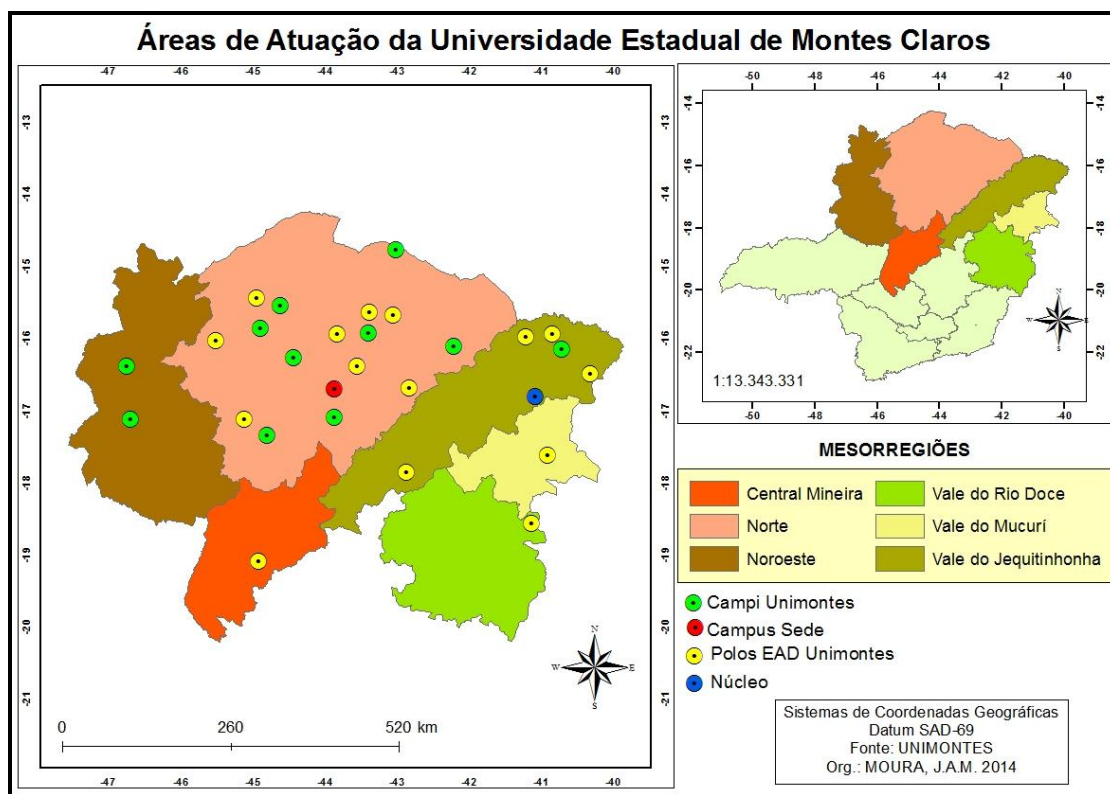


FONTE: Hoff e San Martin (2011), Adapt. MOURA, J.A.M., 2015.

De acordo com a Figura 1, a chegada do ensino superior através de uma instituição de ensino gera alguns impactos importantes na cidade e/ou na região. Para Hoff e San Martin (2011), o primeiro impacto estaria relacionado à ampliação ou criação de demandas através de investimentos, despesas de custeio, mão de obra, habitação para alunos e professores de outras cidades, a questão do transporte até a Faculdade/Universidade e até mesmo entre as cidades, serviços públicos para atender essas pessoas, a questão da alimentação, os serviços de conveniência como livrarias, fotocópias, papelarias e lanchonetes. O segundo impacto é na formação cidadã, disseminando novas ideias, ideias essas vinculadas ao desenvolvimento através do ensino, pesquisa e extensão. Propicia contato com atividades culturais diversas, aproximando a comunidade na qual está inserida.

O terceiro impacto refere-se à qualificação dos recursos humanos, aumento da produtividade, visão estratégica e sistêmica sobre os recursos e condicionantes econômicos regionais para as empresas. O quarto impacto é gerado pela criação de postos de trabalhos diretos e indiretos, gerando emprego e renda, ou seja, a oferta de bolsas de estudo e estágio remunerado aos acadêmicos, a implantação de empreendimentos próximos à Universidade, como lanchonetes, livrarias, papelarias e até mesmo imobiliárias que se instalam próximas às Instituições de Ensino Superior, tendo em vista o número de universitários e professores que migram das cidades vizinhas e até mesmo professores que se mudam para local próximo à universidade. O quinto impacto está ligado à dinamização da economia regional, potencializando os seus recursos locais por meio do suporte científico e tecnológico, contribui para elaboração de políticas públicas e para ampliação do acesso aos recursos externos à região. O sexto impacto está ligado à ampliação da demanda que modificará as estruturas locais, ampliando os serviços públicos e privados, incluindo o transporte, serviços de manutenção, habitação, o comércio, lazer, dentre outros tipos de serviços. Esses prováveis seis impactos foram e são visíveis em parte das 6 mesorregiões do Estado de Minas Gerais, com destaque para a mesorregião Norte.

Mapa 10 - Áreas de atuação da Unimontes (2015)



FONTE: UNIMONTES. Org. MOURA, J.A.M. (2014)

A implantação da FUNM contribuiu e ainda hoje (2015) contribui para o desenvolvimento regional, incorporando, assim, o conceito de polo de desenvolvimento, conforme podemos observar no Mapa 10.

Maia e Cordeiro (2002) relatam no livro “Unimontes – 40 anos de história” que o Curso de Ciências 1º Grau (licenciatura) da então denominada FUNM foi criado com recursos da SUDENE/USAID, o que garantiu recursos principalmente para montagem de laboratórios. Segundo a ex-Diretora da FAFIL (uma das faculdades da FUNM) Maria Delourdes Ribeiro Paixão, “A influência do MEC/USAID foi grande na educação na década de 1960”. Todavia, para esta pesquisa, não encontramos nos arquivos da instituição nenhum documento que relacionasse a FUNM/Curso de Geografia aos acordos MEC/USAID.

#### **2.4 Legislação nacional para o ensino superior na década de 1960 – mudanças para os cursos de Geografia**

O estabelecimento da Lei n. 4.024, denominada Lei de Diretrizes e Bases Educacionais – LDB, de 20 de dezembro de 1961, definiu a política de ensino superior e o estabelecimento do currículo mínimo para esse nível de ensino.

Em relação à Geografia, segundo Fiori (2013), em meados da década de 1960 os cursos para aperfeiçoamento de professores de Geografia eram promovidos pelo Conselho Nacional de Geografia (CNG) e com conteúdo menos político:

Esta situação demonstra que, nos anos 1960, a intervenção do governo se fez mais presente nas políticas de Ensino Superior, definindo um novo período para os cursos de Geografia. Este período inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), que definiu as políticas de Ensino Superior e conferiu ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição dos currículos mínimos para o Ensino Superior (FIORI, 2013, p.70).

Nessa lei, ainda que a estrutura do ensino anterior a ela tivesse sido mantida, não havia uma prescrição de um currículo fixo e rígido para todo o território nacional para os diferentes níveis de ensino. Todavia, há de se ressaltar que ela provocou as mais controvertidas reações

desde a consideração de que se tratava de uma “carta de libertação da educação nacional” até o seu rechaço (ROMANELLI, 1983).

Merece destaque o surgimento dos centros populares de cultura ligados à União Nacional dos Estudantes e os movimentos de educação de base ligados à igreja católica. Paulo Freire destaca-se nessa época pela alfabetização de adultos no Nordeste.

Em 1962, foram criados o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Antes da criação do CFE, o que havia eram os denominados conselhos técnicos, segundo relata Marília Martins Coelho em sua dissertação de mestrado sobre esse órgão.

Antes do Conselho Federal de Educação, outros órgãos existiram com funções semelhantes tais como: Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária, reestruturado pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890; Conselho de Instrução Superior criado pelo Decreto nº 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891; Conselho Superior de Ensino, criado pelo Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911, e reformulado a 18 de março de 1915; Conselho Nacional de Instrução, criado pela Lei 4.362, de 06 de janeiro de 1923; Conselho Nacional de Ensino, criado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e Conselho Nacional de Educação, instituído a 11 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.580 (COELHO, 1983, p. 82).

O Conselho Federal de Educação teve uma importante atuação na elaboração da Reforma Universitária em 1968, tema que trataremos mais detalhadamente no final deste tópico. Em relação à LDB/1961, destacam-se, como principais mudanças, a possibilidade aos egressos do ensino técnico ter acesso ao ensino superior; antes a estes estudantes não era disponibilizado diploma formal, requisito necessário para o ingresso no ensino superior.

A elaboração e aprovação da LDB 4.024 de 1961 ocorreu entre os anos 1947 e 1961, demorando muito para ter sua aprovação final consolidada, mas depois de sua promulgação ações na esfera de políticas públicas para a educação surgiram, apresentando aspectos positivos e negativos.

Assim ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 1946 fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos, o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares (Art. 95, §1, c) (FREITAG, 2005, p. 102).

Em Montes Claros em meados da década de 1960, as subvenções se manifestavam principalmente através das bolsas de estudos oferecidas aos estudantes principalmente do ensino secundário. Em relação ao ensino superior, na época da preparação para a criação do Curso de Medicina (1967), um dos idealizadores, Dr. Mário Ribeiro, explicou como funcionariam o plano de bolsas para alunos carentes. “[...] as bolsas seriam vendidas aos municípios do Norte de Minas e [...] vinculadas aos mesmos. Os estudantes que delas se beneficiassem teriam que pagar aos municípios de origem com prestação de serviços por dois anos após a formatura” (ATA DA REGIONAL ASSOCIAÇÃO MÉDICA DE MINAS GERAIS, MONTES CLAROS – MG: 23/10/1967).

No nível da legislação, a Constituição de 1967 apresentou algumas contribuições na área educacional. Contribuições essas expostas por Freitag (2005, p. 140-141):

A constituição de 1967 antecipa alguns aspectos que nortearão a lei de reforma, tanto do ensino superior como o de 1º e 2º graus, de 1968 a 1971. Reforça a Constituição em seu Art. 168, § 2, o que a LDB, de 1961, havia estabelecido: fortalecer o ensino particular assegurando-lhe explicitamente “ajuda técnica e financeira do governo, inclusive bolsas de estudo”. Ela estabelece ainda o prolongamento da obrigatoriedade do ensino primário de quatro para oito anos, que seria gratuito e ministrado integralmente pela rede oficial de ensino (Art. 168, § 3, III).

Esse fortalecimento do ensino particular acabou sendo tolhido devido à penetração do ensino primário gratuito. Como o ensino particular precisava de novas áreas de atuação, a alternativa encontrada foi:

Como veremos na análise empírica da realidade educacional gerada por essa lei, vamos constatar uma penetração e expansão da rede particular do ensino em três áreas: no ensino propedêutico para as universidades (os famosos cursinhos pré-vestibulares), no ensino supletivo (considerado educação de adultos) e no ensino superior de graduação e pós-graduação. Assim a gratuidade do ensino prometida pelo governo até o 8º ano primário não veio perturbar o setor privado, mas sim fazer que definitivamente abandonasse a área do secundário formal vindo a utilizar as novas brechas que lhe são abertas pela legislação atual (FREITAG, 2005, p. 142).

O fortalecimento do ensino particular foi um dos fatores que pode ter aberto o caminho para o ensino superior pago em Montes Claros e, apesar de ter sido benéfico, havia uma barreira socioeconômica que prejudicava as classes econômicas desfavorecidas.

Dentro desse quadro e de um ambiente de repressão produzido pelo Regime Militar nasceu a Reforma Universitária de 1968.

A escalada repressiva desencadeada depois do golpe de 1964 atingiu duramente a educação. Os denominados movimentos de educação e cultura popular – CPC (Centro Popular de Cultura/UNE), MCP (Movimento de Cultura Popular), MEB, Ceplar (Centro de Educação Popular), Pé no chão... – foram todos fechados ou mutilados e muitos de seus participantes foram presos e cassados. Universidades foram objeto de intervenção militar. Foi o caso da Universidade de Brasília (UnB), por três vezes ocupada por tropas militares. (GERMANO, 2011, p. 106)

Essa escalada repressiva através das intervenções, principalmente nas universidades públicas, tinha como objetivo controlar politicamente e também preparar a mão de obra para o mercado de trabalho. Essas intervenções não chegaram a ocorrer na FUNM em Montes Claros.

Fiori (2013) ratifica essa ideia ao relatar que:

[...] a Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968) sobre normas do Ensino Superior, através de uma gestão autoritária com **medidas restritivas às IES** [...] resultaram em **perseguições políticas a docentes e discentes, demissões de reitores e diretores, manipulações políticas diretas em algumas IES, intervenção direta do governo federal, impedimento de experiências mais liberais no ensino** (FIORI, 2013, p. 70, grifo nosso ).

Com a Reforma Universitária, os Governos militares obtiveram meios mais eficientes para um controle de qualquer manifestação contrária ao regime em execução, segundo a famosa frase de um Ministro da Educação do Regime Militar nas Universidades: “Os estudantes tem que estudar e os professores ensinar (não fazer política)” (GERMANO, 2011, p. 108).

Em relação à Geografia, alguns atos repressivos foram observados:

As transformações na política brasileira, sobretudo nos governos militares, conduziram a mudanças na Geografia brasileira. Em 1967, por exemplo, o IBGE foi transformado em fundação e incorporado ao Ministério de Planejamento, levando-o a um maior distanciamento da produção geográfica das IES. Por outro lado, o planejamento ganhava destaque, com a estatística tornando-se fundamental na produção do IBGE e, principalmente, nos cursos que formavam bacharéis há esta aproximação com a leitura geográfica mediante técnicas estatísticas e por modelos matemáticos, conhecida como Geografia Teórico - Quantitativa ou Teorética. Ainda em 1967, a Revista Brasileira de Geografia (RBG) passou a tratar de temas relativos a outros países do mundo, mantendo-se, assim, até 1976, situação que aponta o controle dos governos militares em relação às publicações geográficas da RBG (FIORI, 2013, p. 71).

Nas primeiras turmas dos cursos da FUNM, incluindo o Curso de Geografia, não foi observado nenhum ato repressivo, fato que pode ser explicado devido à distância dos grandes centros urbanos. Durante o Regime Militar, a Geografia começou a vivenciar uma nova fase.

Neste período passamos a conviver basicamente com os seguintes cursos com habilitação para Geografia:

- Bacharelado, geralmente nas IES públicas;
  - Licenciatura em variados tipos de IES;
  - Formação de professores em Estudos Sociais, com formação geralmente em dois anos, denominada “licenciatura curta”, que habilitava para os anos finais do Ensino Fundamental (antigo Ginásio/ 1º Grau ). A formação em Estudos Sociais habilitava em História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira;
  - Estudos Sociais, acrescido de disciplinas de formação em Geografia, com habilitação plena, geralmente em mais dois anos, que habilitava a lecionar Geografia nos anos que correspondem atualmente ao Ensino Médio (antigo Colegial/2º Grau).
- A novidade do período é o curso de Estudos Sociais. Em outubro de 1964, o Conselho Federal cria cursos de formação de professores, com habilitação para várias disciplinas, denominado de polivalentes, em três anos, surgindo, entre outros, Estudos Sociais (FIORI, 2013, p. 68).

Apesar dessas licenciaturas curtas, como Estudos Sociais, estarem mais presentes nas instituições de ensino privadas, na FUNM isso não aconteceu, o Curso de Geografia permaneceu da mesma forma que foi criado (duração de 4 anos, licenciado em Geografia). Se compararmos, por exemplo, com o Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia verificaremos que, nessa instituição, o Curso de Geografia passou por essas modificações no período de 1974 a 1984.

O Curso de Geografia/Licenciatura Plena foi extinto em 1974, transformando-se em Estudos Sociais que reunia docentes das áreas de Geografia, História e Sociologia; em 1984 o Curso de Estudos Sociais/Licenciatura Curta foi extinto e reimplantado o Curso de Geografia/Licenciatura Plena, depois de reconhecido o equívoco em que se incorrera com a implantação dos Estudos Sociais (Projeto Político Pedagógico - PPP do Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU).

Outras intervenções militares ocorreram, como a intervenção na Universidade Federal de Minas Gerais, onde o comandante da 4ª Região Militar interveio na Faculdade de Filosofia e depôs o reitor nomeando para o seu lugar um interventor que era um Coronel professor do Colégio Militar de Belo Horizonte. Fatos semelhantes aconteceram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade de São Paulo. Nesta última aconteceram

prisões de professores e destruição de equipamentos. Segundo Germano (2011), foi um período de “caça as bruxas” representado pelos intelectuais considerados marxistas e subversivos. Dentre esses intelectuais destacam-se Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, dentre outros.

A Reforma Universitária tinha uma preocupação também de relacionar educação e mercado de trabalho, ou seja, preparar a mão de obra para o mercado de trabalho.

Em junho de 1968, em meio ao crescimento dos protestos de amplos setores sociais contra a ditadura (estudantes, profissionais liberais, operários), o governo organizou um grupo de trabalho para elaborar um anteprojeto de reforma universitária. Era a oportunidade para estender a todo o ensino superior o que já havia sido imposto às instituições federais. (GÓES, 1999, p. 86),

A missão desse grupo de trabalho, segundo o Decreto (62.937/1966) que o instituiu, era: “Estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (FÁVERO, 2006, p. 17).

A tarefa principal desse grupo de trabalho era bastante objetiva, teriam que propor soluções práticas no sentido de racionalizar a organização das atividades universitárias, no sentido de torná-las mais eficazes e produtivas. Segundo Freitag (2005, p. 145), a Lei deveria:

Propor medidas imediatas para a solução da crise universitária, que consistia no descontentamento dos alunos que pressionavam a universidade para dar-lhes “um lugar ao sol” e que viam nos mecanismos altamente seletivos do vestibular uma forma de atuação dos grupos no poder com vistas a perpetuar a estrutura de desigualdade na sociedade brasileira. Um dos instrumentos propostos em lei para ampliar o número de vagas sem maiores investimentos novos foi a racionalização das estruturas acadêmicas e a otimização dos recursos.

O texto da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) apresenta algumas incongruências. Primeiro prega a racionalização das estruturas e dos recursos e, em seguida, propõe a democratização do ensino. Se democratizar em outras palavras levaria a uma expansão, como aconteceria essa expansão racionalizando estruturas e recursos?

Autores como Freitag (2005) e Germano (2011) afirmam que a lei da reforma do ensino superior seguiu o modelo universitário norte-americano e apontam algumas características comuns, como por exemplo: adotar o sistema de créditos, dissolução da cátedra e

departamentalização, implementação de cursos de curta duração, ensino com dois níveis de pós-graduação: mestrado e doutorado.

Merece destaque a atuação do convênio MEC/USAID, que desde 1965 trabalhava na questão da reforma universitária. Pode-se dizer que essa reforma universitária não contou com a participação da população, foi um assunto discutido e finalizado dentro dos gabinetes.

Primeiro do próprio Presidente, decretando o início dos trabalhos, depois de uma comissão mista (MEC/USAID), fazendo uma análise cujas recomendações não são conhecidas, e, finalmente, do grupo de trabalho de dez pessoas nomeado pelo presidente. Não houve discussões e debates em público, a imprensa e os meios de comunicação de massa só serviram para divulgar os resultados. Estudantes e professores praticamente não participaram (FREITAG, 2005, p. 148).

Surge então um ensino superior privado de cunho empresarial que, segundo Fávero (2006), tinha a intenção de aumentar a eficácia e a produtividade da universidade, com grande destaque para a pós-graduação.

Segundo L. A. Cunha (1985, p. 240), “[...] de 1968 a 1971 uma série de atos oficiais expressaram a nova política educacional cujo objetivo é o de permitir que aquela função do Estado de concentrador de renda não mudasse de direção nem de intensidade”. Esses atos oficiais exprimiam a contenção do ensino superior, suspensão de estudantes, demissão de funcionários e professores envolvidos em atividades consideradas subversivas.

Importante destacar que, em 1969, o Decreto-Lei n. 477 já indicava um caráter repressivo para toda a comunidade acadêmica.

Em 1969, o Decreto-lei 477, definindo infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, proibindo qualquer participação pública de estudantes, além de prever o jubramento o quê, nas palavras de Nei Braga, Ministro da Educação, consistia num vestibular interno pelo qual as universidades livravam-se dos alunos indesejáveis (BOSCHETTI, 2007, p. 222).

Neste mesmo ano o Decreto-Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969 incluiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no país:

Foi instituído em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da “ideologia da Segurança nacional” e dos feitos da “Revolução” de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação. Isso ocorreu com a institucionalização da “Educação Moral e Cívica” e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive a pós-graduação), com a denominação de “Estudos de Problemas Brasileiros”, que, segundo estabelece o Decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias (GERMANO, 2011, p.34).

Na realidade, torna-se claro que o Regime Militar tinha como objetivo inculcar na cabeça das pessoas o culto a pátria, a obediência, ressaltando a importância da educação na propaganda de um Brasil potência que iria promover o desenvolvimento.

Em 1971 foi promulgada a Lei 5.692 que reformulou o ensino primário e médio ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei juntou o ensino primário com o ginásio e generalizou o ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (GERMANO, 2011).

As evidências dessa nova legislação apontam uma educação mais técnica? O objetivo era tornar o aluno um trabalhador capacitado para trabalhar com as máquinas das indústrias a serviço do desenvolvimento do país? Essas perguntas nos remetem à relação da educação com a economia e a preparação para o trabalho, mas, de certa forma, a Lei n. 5.692/71 serviu de política de contenção do ensino superior ao introduzir o ensino profissionalizante.

A lei 5692/71, ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com relação à “preparação para o trabalho”, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho; tanto é assim que o artigo 5º parágrafo 1º estabelece o seguinte. “o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial”. Diz mais o parágrafo 2º, alínea a, acerca da formação especial: “Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.” (GERMANO, 2011, p. 180).

Analisando a LDB/1971, percebemos implicitamente que teve como objetivo relacionar o sistema educacional ao sistema ocupacional e que questões importantes relacionadas à desigualdade social não foram contempladas, justamente porque a igualdade via escola não garantiu a ascensão social.

Na preparação para o trabalho, a Lei 5.692/71 direcionou seus objetivos para institucionalização da profissionalização necessária para a indústria através da qualificação dos trabalhadores. Freitag (2005, p. 161) relata que as inovações introduzidas em relação à legislação anterior resumem-se em três tópicos:

- 1 Extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos (Art. 18), gratuito em escolas públicas (Art. 20) e consequente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O 1º ciclo ginásial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.
- 2 Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) (Art. 4, §§ 1 a 5, a Art. 10) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.
- 3 Reestruturação do funcionamento do ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno.

Percebemos que uma das inovações contidas nessa legislação, ou seja, a profissionalização do nível médio no fundo tinha como objetivo segurar a pressão sobre as vagas no ensino superior, tema que discutiremos no capítulo 3. Ainda segundo essa autora, essa profissionalização é explicitada através dos seguintes objetivos:

- 1º) Mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade.
- 2º) Beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa (FREITAG, 2005, p. 162).

O ensino profissional, previsto na lei, juntamente com a ideia de terminalidade, expressa nesse primeiro objetivo que, ao finalizar o 2º Grau, o estudante poderá ingressar no mercado de trabalho, deixando o espaço das universidades para outros estudantes. Freitag (2005, p. 162-163) explica detalhadamente esse assunto.

Deixariam de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta). O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei de reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais

pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contraporá à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior. Assegurada a contenção, estaria assegurada a reprodução das relações de classes. Abandonariam a escola somente aqueles que não tivessem mais condições para estudar, vendo-se forçados a ingressar no mundo do trabalho. Continuariam estudando aqueles cujos pais pudessem financiar estudos. A separação entre as classes ficaria ainda mais reforçada, se o ensino pago ao nível médio e superior previsto na lei fosse realmente efetivado.

Outra característica da Lei 5.692/71 foi a questão do benefício à economia nacional, presente no 2º objetivo, ou seja, qualificar os estudantes para que estes, ao finalizarem os estudos, ingressassem no mercado de trabalho. Seria a mão de obra qualificada atuando e contribuindo para o crescimento do país.

Os interesses econômicos *denunciados* por alguns autores em relação à Lei n. 4.024 de 1961 e à Lei n. 5.692/71 vão muito além da formação docente e começaram muito antes da referida Lei, sendo somente um caminho que se seguiu, conforme ressalta Germano (2011, p. 195):

Desde a constituição de 1934 - que permitiu ao Estado isentar de impostos estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos - até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024) de 1961 (que prevê ajuda financeira às escolas da rede privada de forma indiscriminada), os interesses privatistas conquistaram, sem dúvidas, importantes vitórias.

Esses interesses privatistas ganharam força com o Regime Militar, em que o Estado criou mecanismos legais para alcançar esse objetivo. A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional n. 01 de 1969 são exemplos de como o Estado vai diminuir os investimentos na educação e o conseqüente incentivo à privatização do ensino. A partir de 1964, com o Regime Militar, a educação é assumida a serviço da política desenvolvimentista de formação de mão de obra para a expansão do capital.

A Reforma Universitária trouxe à tona algumas insatisfações presentes nesse período, principalmente no que diz respeito ao aumento da demanda pelo ensino superior; a expansão de faculdades isoladas e privadas em todo o país foi uma das conseqüências desse período.

As reformas educacionais analisadas nesse recorte temporal, a Reforma Universitária de 1968 e a LDB 5.692/71 pautaram-se em discursos e ações defendidas pelo Regime Militar sempre

no intuito de direcionar as políticas educacionais, colocando o ensino como controle ideológico, tendo como objetivo uma educação para o trabalho.

Diante das explicitações a respeito da educação superior e desenvolvimento, bem como todas as questões que envolvem essa discussão: desenvolvimento e a relação com o ensino superior, as implicações dos acordos MEC/USAID, as reformas educacionais, no capítulo seguinte será abordado o ensino superior no contexto nacional e regional, haja vista que a educação é um item importante no processo de desenvolvimento, porque não se restringe somente aos aspectos da economia, mas atinge a sociedade em geral.

### **CAPÍTULO 3**

## **ENSINO SUPERIOR NO NORTE DE MINAS GERAIS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Este capítulo tem como propósito apresentar e discutir algumas questões referentes ao Ensino Superior na região Norte de Minas Gerais, bem como a implantação do Curso de Geografia (licenciatura) e a contribuição para o desenvolvimento regional e da própria educação geográfica.

Para uma melhor compreensão acerca do tema, faremos algumas discussões sobre essa modalidade de ensino no Brasil e também em Minas Gerais, destacando onde e como surgiram as primeiras universidades em um contexto mais amplo. A seguir, destacaremos a questão do ensino superior no Norte de Minas Gerais com ênfase na criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG). Não trataremos neste trabalho de questões atuais referentes ao ensino superior no Norte de Minas, esse tema será tratado em um trabalho futuro, portanto nosso recorte histórico limita-se até a década de 1970.

Com o Regime Militar, as discussões universitárias referentes ao ensino superior cederam lugar às de cunho técnico como os Acordos MEC/USAID, Plano Atcon e o Relatório Meira Matos. Além dessas discussões, já mencionamos no capítulo 2 que várias universidades sofreram intervenções nesse período, inclusive com a demissão e prisão de professores e estudantes. O Conselho Federal de Educação (CFE), criado em 1961, passou a ter, nesse período, um poder controlador cujo objetivo era fortalecer a política educacional do Regime Militar. O Ensino Superior associado ao capitalismo internacional passou então a ser um meio para chegar ao projeto de desenvolvimento defendido pelos militares, como exemplo, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária institucionalizada em 1968.

Especificamente na Região Norte de Minas Gerais, não tivemos acesso a registros documentais da presença ou influência do Governo Militar nas ações desenvolvidas pela

FUNM (1962), com exceção da frustração das fundadoras<sup>24</sup> da FAFIL (1964) que esperavam contar com a ajuda de Darcy Ribeiro intitulado “filho da terra”, considerado subversivo pelos militares, tendo que se exilar coincidentemente no ano de fundação da Faculdade.

Para entender melhor a origem do ensino superior na região Norte de Minas, é necessário fazer uma diferenciação entre as instituições FUNM e FAFIL. A FUNM foi criada através da Lei n. 2.615 de 24 de maio de 1962 sancionada pelo Governador Magalhães Pinto e instituída pelo Decreto n. 8.245, de 06 de abril de 1964, uma entidade autônoma, com personalidade jurídica, com o objetivo de manter a Universidade Norte Mineira uma unidade orgânica, integrada por institutos de pesquisa e ensino e por faculdades. Segundo Maia e Cordeiro (2002), a FAFIL foi uma das faculdades incorporadas à FUNM em 1965, antes ela era mantida pela Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP), entidade jurídica de direito privado, cuja finalidade era criar e manter ensino secundário na área do Polígono das Secas.

### **3.1 Breve histórico sobre as primeiras universidades brasileiras**

A criação da universidade no Brasil iniciou-se a partir dos ensinamentos jesuíticos e esteve fortemente ligada à educação teológica, com o objetivo de formação de profissionais para o Estado, as primeiras tentativas de criação de uma universidade no Brasil, ainda que de cunho estritamente profissionalizante, surgiram através do Decreto de 18 de fevereiro de 1808. Segundo Boaventura (2008, p. 21):

O nascimento do ensino superior no Brasil tem muito que ver com Napoleão Bonaparte. Não houvesse ele decretado o bloqueio continental da Europa, o que impedia o acesso às universidades de Coimbra, Bolonha, Paris ou Mont-Pellier dos jovens fidalgos brasileiros, e nem tivesse ele ordenado a invasão de Portugal pelas tropas de Junot, o colégio Médico-cirúrgico da Bahia não teria vindo à luz em 18 de fevereiro de 1808. Assim, sendo, o ensino superior no Brasil nasce elitista, apenas para atender os filhos da aristocracia colonial, que não mais tinham acesso em 1808 às academias europeias, sendo forçados a cursar estudos superiores aqui mesmo, no Brasil.

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa História em Cena (Montes Claros, janeiro de 2002) pela Professora Maria Isabel Magalhães Figueiredo.

Durante o século XIX foram criados vários estabelecimentos de ensino superior, conforme demonstra o Quadro 8 e, segundo Boaventura (2008), com a exceção do Mackenzie, foram todas reunidas, anos mais tarde, na futura Universidade de São Paulo (USP).

**Quadro 8- Primeiras escolas de nível superior criadas no Brasil no século XIX**

<b>Faculdades</b>	<b>Ano</b>
Escola de Engenharia Mackenzie	1891
Escola Politécnica	1894
Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” – em Piracicaba	1899
Escola Superior de Farmácia e Odontologia	1899

FONTE: Boaventura (2008).

Foram criadas posteriormente outras universidades, essas ainda existentes, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de grande importância histórica, implantada a partir do Decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, pelo Governo Federal, constituída através da união de três escolas, sendo elas: a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina (antigo colégio dos jesuítas) e a Faculdade de Direito. Faz-se importante abordar que esta foi transformada na Universidade do Brasil (UB), em 5 de julho de 1937, pela Lei n. 452.

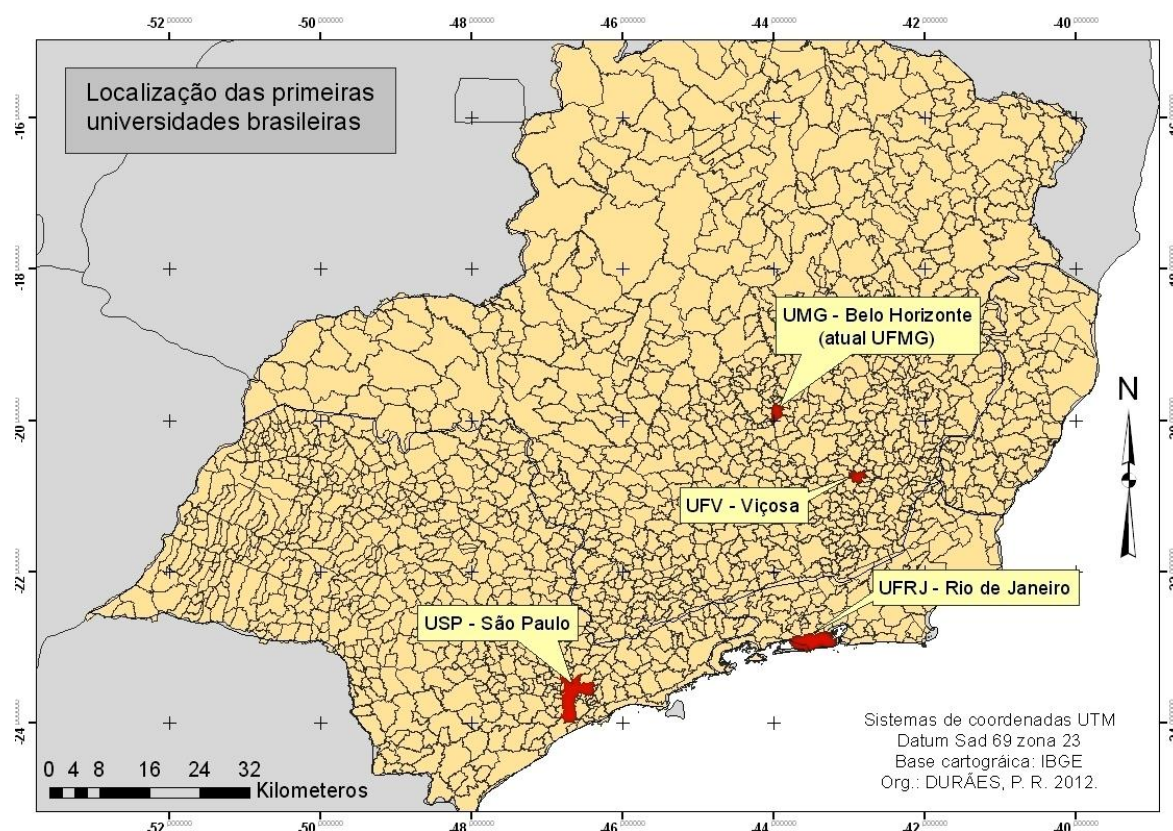
A Universidade de Minas Gerais (UMG), criada em 07 de setembro de 1927, através da Lei n. 956, foi uma instituição privada subsidiada pelo Estado, e transformada em instituição federal pela Lei n. 971 de 16 de dezembro de 1949, denominando-se Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Posteriormente, ocorreu a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), através do Decreto n. 6.053, de 30 de março de 1922, pelo presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes (1918 - 1922), na cidade de Viçosa (MG). Em 1948, a escola foi convertida pelo governo do Estado em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), proporcionando seu desenvolvimento e reconhecimento nacional, o que motivou sua federalização, ocorrida em 15 de julho de 1969, transformando-se em Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Em 25 de janeiro de 1934, através do Decreto n. 6.283, foi criada a Universidade de São Paulo e instituídas as quatro primeiras Universidades do Brasil: a Universidade do Rio de

Janeiro (UFRJ), a Universidade de Minas Gerais (UMG), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade de São Paulo (USP), como pode ser observado no Mapa 11.

**Mapa 11 - Localização das primeiras universidades brasileiras**



FONTE: DURÃES, P. R. (2012).

O Mapa 11 revela que foi na Região Sudeste que se concentraram as primeiras universidades do Brasil. Essa concentração está relacionada a um processo histórico de ocupação das regiões brasileiras, onde ocorreram as maiores concentrações populacionais e também das atividades produtivas principalmente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Segundo Freitag (2005), foi a partir da década de 1930 que ocorreram mudanças substanciais na educação e, entre outras coisas, há a estruturação de uma universidade, pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior. Somente após a Revolução de 1930 é que

haverá a importância de se desenvolver um ensino adequado à modernização do país e, conseqüentemente, estabelecer a capacitação de mão de obra para o trabalho.

A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade fundada de acordo com as normas do decreto do estatuto das universidades. Este estatuto foi promulgado pelo Decreto n. 19.581, de 11 de abril de 1931, cujo objetivo era centralizar política e administrativamente o ensino superior com a criação do Ministério da Educação.

De acordo com L. A. Cunha (2000, p.15):

O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não-universitárias. Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. O diretor da faculdade seria, também, escolhido pelo Ministro dentre uma lista de professores catedráticos elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, conjuntamente.

A USP apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo por objetivo a formação de professores. Surgiram, assim, os primeiros cursos de licenciatura no Brasil voltados para a formação docente, sendo as universidades utilizadas como centro de formação de pesquisadores em diversas áreas do conhecimento.

Somente as faculdades que estavam situadas nos grandes centros, principalmente aquelas localizadas em São Paulo e Rio de Janeiro, conseguiram concretizar os objetivos por elas propostos. As outras tantas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que surgiram no país, sobretudo em regiões mais carentes, só puderam contar com um quadro negro e um professor, pois não possuíam espaço físico adequado, biblioteca e laboratório, por exemplo. Tais condições impossibilitavam a viabilização das faculdades como espaços geradores de conhecimento (CANDAU, 1987).

### 3.2 A expansão, contenção, interiorização e privatização do Ensino Superior no Brasil com reflexos no Norte de Minas Gerais

Este tópico tem como objetivo de estudo a expansão, a contenção, a interiorização e a privatização do ensino superior no Brasil, bem como os reflexos na região norte-mineira.

Segundo Sampaio (2011), a expansão do ensino superior no Brasil tem seu momento inicial marcado pela LDB de 1961, pois essa Lei foi pragmática ao reconhecer a organização do sistema em moldes não universitários. O caminho percorrido pelo ensino superior no Brasil mostra um acentuado crescimento a partir da década de 1960 e conseqüentemente um aumento do número de vagas, conforme podemos observar na Tabela 6.

**Tabela 6 - Expansão do número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro**

ANO	MATRÍCULAS
1929	13.239
1939	21.235
1949	37.548
1959	86.603
1969	342.886
1979	1.311.799

FONTE: BARROS, M. C. (2011)

NOTA: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Os dados da Tabela 6 indicam que, de 1959 até 1969, o aumento das matrículas no ensino superior foi significativo. O que explicaria tal situação? Percebemos que, especificamente na década de 1960, ocorreram mudanças importantes referentes ao ensino superior tanto antes quanto após o golpe militar. Ainda, segundo Sampaio (2011), as taxas de crescimento das matrículas foram mais significativas nos anos de 1968, 1970 e 1971.

A grande expansão do ensino superior no período imediatamente posterior ao golpe militar de 1964 resultou da substituição do regime de cátedras pelo regime departamental nas universidades públicas, e do incentivo governamental à criação de faculdades privadas. Tal expansão implicou a mudança da composição social tanto do alunado quanto do professorado. Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes, aumentou o número dos muito jovens (CUNHA, L.A., 2000, p. 42).

Foram criados os Centros Populares de Cultura e as Campanhas de alfabetização de adultos, o que contribuiu para o aumento da faixa etária dos estudantes.

A procura do diploma de um curso superior como instrumento de ascensão social é uma prática antiga no âmbito das famílias das camadas médias do Brasil. Muitas vezes, toda uma família “investia” em um de seus membros para que o escolhido pudesse ter o tempo e os recursos necessários para o ingresso, a permanência e a conclusão de um curso superior, na esperança de que ele “arrastasse” todos os demais no seu sucesso (CUNHA, L.A., 1985, p. 238).

Vale ressaltar que essa busca pelo diploma superior nem sempre era alcançada, ou seja, essa demanda variava de acordo com as transformações da economia e das mudanças políticas.

A partir de 1964 intensificou-se o processo econômico de concentração de propriedade, capital, renda e mercado, devido à política econômica, adotada a partir daí. Houve, então, grande quantidade de falências de pequenas empresas durante a recessão a partir do primeiro semestre desse ano. Com isso, ficavam mais dificultadas as possibilidades de ascensão da classe média via poupança, investimento e reprodução do capital, através da instalação de pequenas empresas, artesanatos e de exercícios de profissão liberal. Em consequência, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior. No período 1964-1968 o número de candidatos às escolas superiores cresceu de 120%, taxa superior à elevação do número de vagas que foi de 56% do mesmo período (CUNHA, L.A., 1985, p.238-239).

Ainda segundo esse autor, o elevado número de excedentes resultou em uma insatisfação das camadas médias em relação à política educacional implantada pelo Estado, cuja implantação eles garantiram. Destaca-se também o número de excedentes no vestibular de 1968 (125 mil), em todo o país, o que gerou um descontentamento na população.

Por que o Estado não atendeu com mais prodigalidade as demandas de vagas nas escolas superiores? Por que essa “economia” se os tecnocratas repetiam (e, ainda repetem), a todo instante, que muitos dos “problemas brasileiros” derivam das carências de recursos humanos qualificados, principalmente em nível superior? (CUNHA, L.A., 1985, p. 239).

L. A. Cunha (1985), ao analisar as funções do Estado nessa nova fase de desenvolvimento da economia brasileira facilitando e subsidiando a manutenção e elevação da taxa de lucro, expõe os dois principais motivos que impediam o Estado de atender o aumento de vagas no ensino superior dessa época:

1º O atendimento das demandas de mais vagas implicava, necessariamente, um grande aumento de despesa pública com a educação superior, já que a oferta de vagas era bastante inelástica por esta época. A pressão no orçamento já era de tal modo intenso que esse crescimento das matrículas no ensino superior impedia que se melhorasse o atendimento no ensino primário e ginásial que permaneceu praticamente estagnado.

2º O aumento da taxa de expansão de vagas nas escolas superiores resultaria, em curto prazo, no aumento de contingente de profissionais demandando emprego, problema considerado politicamente mais grave do que a “simples” demanda de vagas. Sabia-se que o acréscimo de profissionais formados não seria facilmente empregável no setor privado, cabendo, então, ao setor público o ônus de criar oportunidades “artificiais” de trabalho, isto é, de emprego. Isso também comprometeria o esforço do Estado de concentração de capital cuja destinação não era a de financiar, pelo menos diretamente, as aspirações das camadas médias, mas, sim, a de garantir, facilitar e subsidiar a expansão das empresas industriais privadas na direção da manutenção e elevação da taxa de lucro (CUNHA, L.A., 1985, p. 240).

Essa questão da preocupação com o emprego não se observou em Montes Claros (MG), nem no Norte de Minas Gerais como um todo, pois os profissionais formados pela FUNM (1964-1971) praticamente já terminavam o curso empregados, o que pode ser confirmado na fala de Maria Delourdes Ribeiro Paixão.

Praticamente todas as pessoas que cursavam a faculdade na FUNM já estavam trabalhando na sua respectiva área, principalmente os formados das primeiras turmas. (PAIXÃO, Maria Delourdes Ribeiro, 30 jan. 2014).

A expansão do ensino superior foi consequência da pressão exercida pela população, principalmente a classe média, para se ter o acesso ao ensino superior, movimento esse que transcorreu durante toda a década de 1960, cuja culminância foi a Reforma do Ensino Superior em 1968. A classe média pressionava para se ter mais vagas no ensino superior, pois para ela significava possibilidades de ascensão social. O ensino superior no Brasil, em 1964, início do Regime Militar, já começava com um excedente significativo do número de inscritos, conforme evidencia a Tabela 7.

**Tabela 7 - Número de inscritos, vagas e excedentes nos cursos de graduação no Ensino Superior público e privado do Brasil em 1964**

Anos	Nº de Inscritos (A)	Nº de vagas (B)	Nº de Inscritos por vaga	Nº de Excedentes no ano (C= A -B)	Relação Excedentes/Inscritos
1964	97.481	57.342	1,7	40.139	41,2%

FONTE: CARVALHO, C.H.A.C., 2002b.

Os dados da Tabela 7 indicam a procura pelo ensino superior no Brasil na época da criação do curso de Geografia em Montes Claros. A região Norte de Minas também já vivenciava essa procura pelo ensino superior, fator que talvez tenha contribuído para a instalação dos cursos superiores.

As vagas ofertadas tanto no setor público quanto privado não acompanhavam a demanda efetiva, oriunda principalmente da classe média. Sobre o papel da classe média na expansão do ensino superior, Barros (2007) relata que:

Pelo exposto, parece caber às camadas médias o papel de pressionar o Estado pela expansão do ensino superior. Podemos encontrar no plano teórico duas razões para a incorporação desse papel pelas camadas médias: primeira, o temor à proletarização, próprio das camadas médias; segunda, as transformações na situação do emprego no período. O que distingue as camadas médias dos demais trabalhadores, especificamente do proletariado, é a execução do trabalho não manual, seja ele de caráter reiterativo e não inovador, seja ele de caráter criador, o trabalho intelectual propriamente dito. (cf. SAES, 2005). A necessidade ou tentativa de manutenção de seus filhos nestas condições faz com que as famílias das camadas médias sejam as que invistam maiores gastos e maiores esforços na trajetória educacional de seus filhos, sendo também, historicamente, o setor que mais pressiona o estado pela ampliação das possibilidades de acesso à educação. Na medida em que o processo de industrialização se desenvolve no Brasil, cada vez mais o acesso a postos de trabalho não-manuais carrega, como exigência formal, um determinado nível de qualificação escolar ou de diplomação, bloqueando, lentamente, as tradicionais formas de acesso dependentes de relações sociais anteriormente estabelecidas, como foi o caso das camadas médias tradicionais, como descrito acima (BARROS, 2007, p. 90).

O acesso aos postos de trabalho no serviço público também exigia maior diplomação, fato que ocorria também em Montes Claros nesse período, conforme a fala de um ex-aluno da primeira turma do curso de Geografia que ingressou assim que se formou no Banco do Nordeste do Brasil.

Quanto à questão do público ou privado no ensino superior, verificamos, na análise da Tabela 8, que o número de matrículas tanto nas universidades como nos estabelecimentos isolados mantiveram-se estáveis desde o início da década de 1960, inclusive no início do Regime Militar (1964), com pequenas variações. O percentual de crescimento é representado nessa tabela através do índice (%), que, no período 1960/1971, totalizou um aumento de mais de 600%.

**Tabela 8 - Número e Índices de Matrículas no Ensino Superior no Brasil**

Anos	Superior	Índice (%)	Público (%)	Privado(%)
	Nº (Mil)			
1960	93,2	100,0	55,7	44,3
1961	98,9	106,1	57	43
1962	107,3	115,1	59,7	40,3
1963	124,2	133,3	61,8	38,2
1964	142,4	152,8	61,6	38,4
1965	155,8	167,2	56,2	43,8
1966	180,1	193,2	54,7	45,3
1967	212,9	228,4	57	43
1968	278,3	298,6	55,3	44,7
1969	342,8	367,8	54	46
1970	425,5	456,5	49,5	50,5
1971	561,4	602,4	44,9	55,1

FONTE: CARVALHO, C.H.A.C. (2002b), BARROS (2007), Org. SANTOS, D.P, 2014.

Os dados da tabela 8 refletem o crescimento da demanda por um curso superior, originada principalmente da classe média. Segundo Carvalho (2002b, p. 55), “[...] a concentração de capital, renda e mercado propiciaram à classe média o deslocamento dos canais de ascensão tradicionais - por meio da poupança, do investimento, e da reprodução de capital - para as hierarquias ocupacionais, através da promoção de cargos e da diferenciação salarial”. Em Montes Claros e região pode ter acontecido algo semelhante, talvez não na mesma dimensão do que aconteceu nos grandes centros, haja vista que os filhos da elite econômica predominavam nas matrículas do ensino superior, o que não descartou a presença de uma parte da classe média aí existente.

A partir da Reforma Universitária em 1968, percebemos que as matrículas em estabelecimentos isolados (privados) começam a crescer em detrimento das matrículas nas universidades públicas. Essa privatização principalmente do ensino superior está relacionada à

expansão desse nível de ensino no Brasil, mas vale ressaltar que aconteceram também algumas federalizações, com a finalidade de equilibrar a expansão das instituições privadas.

Segundo Barros (2007), até 1963 existiam no Brasil 39 universidades brasileiras resultantes de federalizações de instituições (escolas e faculdades) estaduais, municipais e privadas, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1949), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1950), Universidade Federal do Paraná (1950), Universidade Federal do Ceará (1954), Universidade Federal Rural de Pernambuco (1955), Universidade Federal de Goiás (1960), Universidade Federal de Juiz de Fora (1960), Universidade Federal do Pará (1960), Universidade Federal da Paraíba (1960), Universidade Federal de Santa Maria (1960), Universidade Federal Fluminense (1960), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1960), Universidade Federal de Santa Catarina (1960), Universidade Federal do Espírito Santo (1961), Universidade Federal de Alagoas (1961), Universidade de Brasília (1961), Universidade Federal do Amazonas (1962) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1963).

Mantidas pelo Estado (federal ou estadual), existiam, no pré-1964, a Universidade de Recife (1946), que se tornou Universidade Federal de Pernambuco em 1965; a Universidade Rural de Minas Gerais (1948) que, em 1969, se transformaria em Universidade Federal de Viçosa; a Universidade de São Paulo - USP (1934); a Universidade Rural do Sul (1960) que, em 1969, se transformaria em Universidade Federal de Pelotas; a Universidade do Maranhão (1961); a Universidade Federal de São Paulo (1960) que, em 1968, se transformou na Universidade Federal de São Carlos; e a Universidade de Pelotas. As universidades católicas existentes no período pré-1964 eram: Universidades Católicas de Pernambuco, de Minas Gerais, de Salvador, de Petrópolis, de Campinas, do Paraná, de Pelotas, de Goiás, do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul, e a Presbiteriana Universidade de Mackenzie.

Barros (2011, p. 8) afirma que “[...] foi durante a ditadura militar, particularmente após a Reforma universitária de 1968, que se verificou uma acelerada expansão das vagas, baseada principalmente em estabelecimentos isolados de ensino e no setor privado”. Essa expansão tinha como objetivo atender o movimento estudantil, que queria mais vagas e que compunha a classe média que, de certa forma, foram a base do Golpe de 1964. O Governo não conseguiu resolver a demanda por mais vagas.

Se houve uma relativa expansão da oferta de vagas no ensino superior, isso não foi resultado direto da política educacional estatal democratizante, mas justamente consequência da incapacidade do governo de resolver a crise universitária. Não foi possível conter a pressão sobre as universidades. Não foi possível ampliar suficientemente as vagas da rede oficial. Como o governo não pode deixar de dar uma solução ao impasse por ser este potencialmente conflituoso, permitiu que o setor privado participasse da sua solução. Passou a autorizar cursos superiores de faculdades isoladas, oferecido pelo setor privado [...] (FREITAG, 2005, p. 190).

Dessa forma, o Estado conseguiu, com menos investimentos, aumentar o número de vagas no ensino superior. No Norte de Minas, a criação da FUNM confirma esse crescimento da oferta de cursos superiores pagos. Apesar dessa expansão via setor privado através de faculdades isoladas, a política educacional desse período também tinha uma preocupação com a contenção desse nível de ensino que pode ser resumida da seguinte forma:

A reforma do ensino superior, de 1968, e a do ensino médio, de 1971, têm a função de **conter** o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscam, cada dia mais intensamente, o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais (CUNHA, L.A., 1985, p. 285).

Como o Governo não conseguiu conter o avanço das matrículas no ensino superior, o diploma de Graduação perdeu aquele poder que lhe era inerente. A institucionalização da pós-graduação restabelece, como dissemos anteriormente, o valor econômico e simbólico do diploma, só que agora para uma pequena parte dos estudantes.

Diante das explicitações a respeito da expansão/contenção e privatização/interiorização do ensino superior no Brasil, chegamos à conclusão que os setores público e privado desempenharam funções importantes e até mesmo complementares, o que sempre caracterizou o sistema de ensino superior brasileiro. Assim, no próximo tópico trataremos do ensino superior na região Norte de Minas Gerais e da criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG), com destaque especial para Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (a Faculdade das meninas) e o Curso de Geografia (Licenciatura).

### 3.3 Ensino superior na Região Norte de Minas Gerais

Conforme já explicitado neste trabalho, pode-se perceber que o ensino superior na região Norte de Minas Gerais acompanhou a expansão do ensino superior em nível nacional e estadual, onde o setor privado foi beneficiado pelas políticas educacionais da época, mais precisamente início e meados da década de 1960. Interessante analisar quais demandas o ensino superior na região Norte de Minas procurou atender. Seriam as demandas econômicas? Políticas? Sociais? Educacionais? O Ensino Superior no Norte de Minas atendeu um pouco de todas essas demandas elencadas e, em relação ao Curso de Geografia, a demanda educacional foi a mais presente.

A história da educação superior no Norte de Minas data de 24/05/1962, quando a FUNM foi criada pela Lei estadual n. 2.615 de 24/02/1962 e instituída pelo Decreto n. 8.245 de 06/04/1964, sendo posteriormente denominada Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. Seguiu mais ou menos a tendência da época que era a expansão do ensino privado mediante a criação de estabelecimentos isolados.

Em março de 1964, após o vestibular, a Faculdade de Filosofia iniciava suas atividades com os seguintes cursos: Letras, Geografia, História e Pedagogia. O curso de Geografia e os outros cursos de licenciatura iniciaram-se no Colégio Imaculada Conceição, cedido pela Congregação e em troca algumas irmãs de caridade estudariam sem pagar as mensalidades. Com isso, em fevereiro de 1966, por decreto e por uma doação do Governador Dr. Israel Pinheiro, a velha construção foi transferida para a FUNM.

Vale ressaltar que, especificamente no Norte de Minas de Gerais, o ensino superior foi criado no início da década de 1960, um pouco antes da Reforma Universitária. Mas, de certa forma já como consequência da expansão e até mesmo da privatização desse tipo de ensino, sobretudo através das fundações educacionais. No Norte de Minas, essa expansão e interiorização do ensino superior são nitidamente visualizadas através da criação de diversos cursos, atendendo a demanda principalmente para a formação de professores para atuarem nas escolas da região nos níveis fundamental e médio.

Segundo Júnior (2010, p. 51), “[...] o processo de expansão do ensino superior, em Minas Gerais, seguiu o caminho da interiorização, numa clara ligação com o projeto

desenvolvimentista de levar a modernidade e o desenvolvimento às chamadas regiões atrasadas do país”.

Muito se fala sobre a importância do ensino superior para o desenvolvimento de uma região. Percebemos que essa relação existe e faz parte do processo de expansão do capitalismo. Knychala e Anselmo (2009, p.04) confirmam essa realidade quando dizem que “[...] neste sentido as universidades vieram cumprir junto ao contexto maior uma função primordial à lógica própria do sistema econômico vigente, no sentido de viabilizá-lo”, ou seja, qualificar a mão de obra para o trabalho dentro de uma perspectiva regional.

O Norte de Minas era uma região carente de infraestrutura, baixo índice de industrialização, renda per capita e urbanização. Os problemas sociais decorrentes das grandes diferenças socioeconômicas indicavam a necessidade da formação de pessoal qualificado. Uma região com ensino precário apresentando altos índices de analfabetismo, carente de professores habilitados e que presenciava todos os anos jovens interromperem seus estudos por falta de opção, ou aqueles mais afortunados migrarem para outras regiões a fim de continuarem a sua formação e, na maioria, não mais retornando (JARDIM et al., 2002, p. 19).

Destacaremos a palavra *afortunado* porque, no decorrer deste trabalho, verificamos que o acesso ao ensino superior, com raríssimas exceções, foi direcionado aos *afortunados* no sentido etimológico da palavra “próspero, rico”. Para atender essas pessoas e também na perspectiva de melhorar os indicadores socioeconômicos do Norte de Minas, várias lideranças locais envidaram esforços para implantar o ensino superior na região, o pensamento era que a criação de uma instituição de ensino superior certamente contribuiria para o desenvolvimento regional.

Antes de iniciar uma abordagem sobre a implantação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM), na cidade de Montes Claros (MG), faz-se necessário analisar o contexto socioeconômico da cidade para um melhor entendimento sobre a importância da implantação de uma universidade nessa cidade e que atendesse toda a região, conforme já discutimos no capítulo 1.

Observa-se que, após a década de 1960, Montes Claros, assim como outras cidades do Brasil, teve seu quadro social modificado a partir do processo de urbanização e industrialização ocorrido no país em meados de 1960-1970, o que ocasionou um rápido crescimento e

desenvolvimento de uma variedade de novos serviços privados e públicos nas áreas de saúde, educação, entre outros.

Montes Claros (MG) tornou-se a cidade mais promissora do Norte de Minas, recebendo vários incentivos estatais, sendo a implantação da SUDENE o maior exemplo. As ações da SUDENE tinham como objetivo programar e incentivar a industrialização na região e de certa forma tentar amenizar os problemas agrícolas causados pela seca.

Os incentivos fiscais facilitaram a implantação de várias indústrias no Norte de Minas Gerais, mas a grande maioria concentrou-se na cidade de Montes Claros, o que de certa forma contribuiu para o seu crescimento, crescimento esse que trouxe consigo alguns problemas.

Montes Claros tem experimentado pós década de 1950, momento de instalação do Distrito Industrial via financiamento da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, um crescimento demográfico acelerado, que se intensificou em função do grande fluxo migratório de populações regionais em busca de melhores condições de vida e emprego nas indústrias que se instalaram no município. Os incentivos fiscais proporcionados pela SUDENE para a instalação de indústrias em Montes Claros acarretaram, além do aumento populacional via migrações, a transformação da economia do município (FRANÇA, I. S., 2007, p.74).

A. M. Pereira (2007) ainda acrescenta que:

A década de 1970 pode ser considerada como a fase de maior crescimento da indústria em Montes Claros, quando a cidade já dispunha de uma infraestrutura mais adequada, com a energia de Três Marias, com a pavimentação asfáltica entre Montes Claros e Belo Horizonte e com a implantação do distrito industrial. Mas não resta dúvida de que o principal fator atrativo para a industrialização foram os incentivos fiscais (PEREIRA, A.M., 2007, p.110).

O desenvolvimento trouxe alguns problemas socioeconômicos, primeiramente para a cidade de Montes Claros que não deu conta de absorver todo o contingente de migrantes, dificultando a mobilidade social destes, gerando alguns inconvenientes como o desemprego e a favelização. Mais tarde, segundo Paula (2005, p. 42), “[...] a migração, que foi incentivada pelo Estado para promover urbanização e industrialização, encontra-se agora ‘barrada’, sendo considerada como grave problema social”.

Todas essas modificações transformaram a cidade de Montes Claros (MG) em um importante polo regional, intensificando a necessidade de qualificação de mão de obra para atuar nas

indústrias criadas no município, entretanto a mão de obra continuaria sem qualificação porque os primeiros cursos da FUNM não apresentavam essa formação técnica. Professores, médicos, advogados não foram trabalhar nas indústrias, salvo raras exceções.

Quando falamos de Montes Claros como um polo regional, concordamos com Bernartt (2006, p. 19), quando diz que:

A região polarizada é aquela que precisa de um polo que centraliza a teia de relações caracterizadoras da região. Essas duas modalidades se assemelham por representar uma perspectiva de estruturação do espaço pelas múltiplas relações que circulam e dão materialidade a um espaço que é internamente diferenciado. Conseqüentemente, o papel das cidades é valorizado como centros de estruturação regional (organização do espaço). As cidades com determinadas funções são consideradas polos de atração, ou seja, são centros irradiadores da dinâmica regional.

Montes Claros (MG) já começava a se destacar no cenário regional, era o sonho desenvolvimentista baseado no desenvolvimento regional via Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE (PEREIRA, A.M., 2007). Só que em relação à SUDENE existem algumas contradições, quanto a esse desenvolvimento.

Entrevistamos uma egressa aposentada dos cursos da FUNM que, segundo nos relatou, vivenciou esse período inicial da atuação da SUDENE em Montes Claros:

A SUDENE, embora timidamente, trouxe sim algum desenvolvimento para esse sofrido Norte de Minas. Não vamos afirmar que tenha contribuído primordialmente para a diminuição das desigualdades sociais, mas nos beneficiou de alguma forma. Aqui, no Norte de Minas, área realmente idêntica ao Nordeste, a SUDENE poderia ter uma contribuição melhor. Fala-se muito, tem altos representantes, tem sua política financeira, mas, na minha opinião, a política social para a qual foi criada não atendeu as nossas perspectivas. Os Norte-Mineiros continuam na esperança de uma SUDENE mais atuante na nossa região. (SOARES, Dária Pereira, 04 jan. 2015).

A SUDENE e o ensino superior para a entrevistada era um sonho desenvolvimentista, que proporcionou aos discentes da região qualificação profissional.

[...] a educação é reconhecida como uma variável a mais a ser considerada como essencial à política desenvolvimentista, no mesmo trilho do discurso de modernização do país, apesar das restrições estatais ao ensino no Norte de Minas (JÚNIOR, 2010, p. 63).

Interessante perceber que pesquisas já realizadas sobre o ensino superior em outras regiões de Minas Gerais como o Triângulo Mineiro configuram essa mesma realidade. Podemos perceber algumas semelhanças a partir do texto escrito pelas autoras:

Foi segundo a crença no desenvolvimento da cidade que se passou a cogitar a possibilidade de instalação de Escolas Superiores e mais adiante de uma universidade. E, nesse ímpeto, em 1957 inaugurou-se a Faculdade Isolada de Música. Em 1959, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (FAFIU), em 1959, a de Direito e, em 1966, a de Economia. A FAFIU a princípio ministrava os cursos de Pedagogia (1960), Letras Anglo-Germânicas (1960), Letras Neolatinas (1960), História (1965) e Matemática (1967). No ano de 1970, foi incorporado o curso de Ciências, em 1971, o de Geografia e, em 1972, o de Estudos Sociais. A partir da criação dessas faculdades isoladas, a universidade tornou-se mais próxima, e, em 1969, por meio de um decreto-lei do presidente Costa e Silva, em pleno período militar, criou-se a Universidade de Uberlândia (UnU) composta pelas faculdades isoladas de Filosofia, Ciências e Letras, de Direito, de Ciências Econômicas, de Engenharia e de Artes (KNYCHALA; ANSELMO, 2009, p.6).

Outra característica semelhante descrita por Knynchala e Anselmo (2009) diz respeito à questão da interiorização do ensino superior no Brasil:

Visão essa possibilitada pela difusão da ideia que colocava Uberlândia como ponto fundamental, ou vital mesmo, para a concretização das políticas desenvolvimentistas e de ocupação do interior brasileiro. Cabe destacar que aqui se insere a ideia principal de expansão da “civilização” para o interior, ou para o “Sertão”, no qual a cidade de Uberlândia seria um ponto estratégico (KNYCHALA; ANSELMO, 2009, p.5).

Da mesma forma que Uberlândia (MG) é considerada um ponto estratégico, Montes Claros (MG) também foi considerada e ainda é esse ponto estratégico da Região Norte-Mineira, devido a sua localização geográfica, ocupa uma posição de destaque no espaço regional e nacional.

O ensino superior na Região Norte de Minas Gerais seguiu uma lógica geral que, na época, era a interiorização do ensino superior no Brasil, era também, segundo Anselmo (2012), a necessidade de estender a modernização ao interior do Estado, mesmo que de forma privada. Essa autora, estudiosa dessa temática regional que engloba a interiorização do ensino superior na região, acrescenta que alunos e professores prepararam a semente de onde nasceu a

universidade que se tornaria, e de fato tornou-se mesmo, um marco de desenvolvimento, ainda que segregador da Região Norte de Minas e principalmente da cidade de Montes Claros.

Montes Claros (MG) se destacava no cenário regional e esse fator, aliado à política de industrialização viabilizada por incentivos fiscais proporcionados pela SUDENE e a busca das lideranças locais, contribuiu para que se tornasse a receptora do ensino superior.

### **3.4 A Criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG)**

Em 24 de maio de 1962, através do projeto de Lei do Deputado Cícero Dumont, criou-se a Universidade Norte de Minas, sancionada pelo Governador Magalhães Pinto. Essa mesma legislação criou também a Fundação Universidade Norte Mineira (FUNM) que, segundo Jardim et al. (2002), foi amplamente mais conhecida como Fundação Norte Mineira de Ensino Superior e ressaltam os autores que a mudança da nomenclatura foi uma exigência do Conselho Estadual de Educação para o reconhecimento do Curso de Medicina.

A Fundação Norte Mineira de Ensino Superior, embora criada por lei estadual, era entidade jurídica de direito privado, considerada de utilidade pública municipal pelo Decreto n. 179, de 14 de setembro de 1970 e de utilidade pública federal pelo Decreto n. 88.747, de 23 de setembro de 1983, com registro no Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Educação, sob o n. 203519/82.

A ata da 1ª reunião para constituição da “Fundação Universidade Norte Mineira” relata em alguns trechos a importância de se ter uma unidade de ensino superior em Montes Claros (MG):

Aos quinze dias do mês de dezembro de 1964, estiveram reunidos dentro das normas legais, os membros da Fundação Universidade Norte Mineira, para uma assembleia geral de instalação. Abertos os trabalhos Dr. João Vale Maurício discorreu sobre a lei 2.615 de 24 de maio de 1962 de autoria do Deputado Cícero Dumont, promulgada pelo Governador Dr. José de Magalhães Pinto e publicada no órgão oficial do Estado em 26 de maio do mesmo ano. O representante do Estado nos atos constitutivos da Fundação Universidade Norte Mineira enalteceu o significado da lei e concitou a todos os presentes para uma colaboração direta, no sentido da constituição do patrimônio, levando uma mensagem a toda região norte mineira que muito irá alcançar com a implantação na cidade de Montes Claros de unidade de

ensino superior.....O Dr. Hermes Augusto de Paula, médico e historiador, filho de Montes Claros, falou com grande entusiasmo da grande significação do acontecimento para nossa região. Em seguida o Sr. Orlando Ferreira Lima, vereador à Câmara Municipal de Montes Claros e alto funcionário do Estado, demonstrou com dados concretos, o quanto a juventude norte mineira necessita de escolas superiores pois a distância que nos separa de Belo Horizonte e o preço da manutenção dos jovens na capital impedem realmente muitas famílias de encaminharem seus filhos para as profissões liberais.....O Dr. João Vale Maurício, novamente com a palavra, lembrou que a municipalidade poderia iniciar fazendo a doação de um terreno que seria o 1º patrimônio e somar-se aos CR\$ 100.000.000 (cem milhões de cruzeiros) em títulos da dívida pública como prevê a Lei 2.615 no seu art. 4º.....Dr. João Valle Maurício lembrou aos presentes que a Lei, condiciona a obrigatoriedade da criação em primeiro lugar, de uma escola de agronomia e Veterinária e de um Instituto de pesquisas da região.

Uma funcionária aposentada e ex-aluna do Curso de Direito da FUNM, em entrevista, confirmou que a ideia inicial realmente era a criação do Curso de Agronomia.

A criação do Curso de Agronomia era o sonho de muita gente importante, só que a FUNM, não dispunha de recursos financeiros para equipar essa escola de Agronomia, como laboratórios, etc. Só mais tarde em meados da década de 1970, a FUNM ganhou uma pequena propriedade rural chamada Lajedinho, mas mesmo assim o Curso de Agronomia só foi criado na década de 1990 e em Janaúba. (DIAS, Maria das Graças Alencar Athayde, 29 dez. 2014).

A região apresentava algum destaque na agropecuária, ou seja, nada mais natural do que a implantação de um curso que contemplasse essa vocação regional, no entanto havia a necessidade de cursos de formação de professores aliados a outros detalhes. Conforme destacado pela funcionária entrevistada da FUNM, os primeiros cursos criados foram os cursos de licenciatura, tendo em vista a necessidade da expansão do ensino secundário que, como visto, era extremamente escasso na região; nesse período professores habilitados para trabalhar no ensino secundário eram muito raros, o que impossibilitava o próprio acesso ao ensino superior.

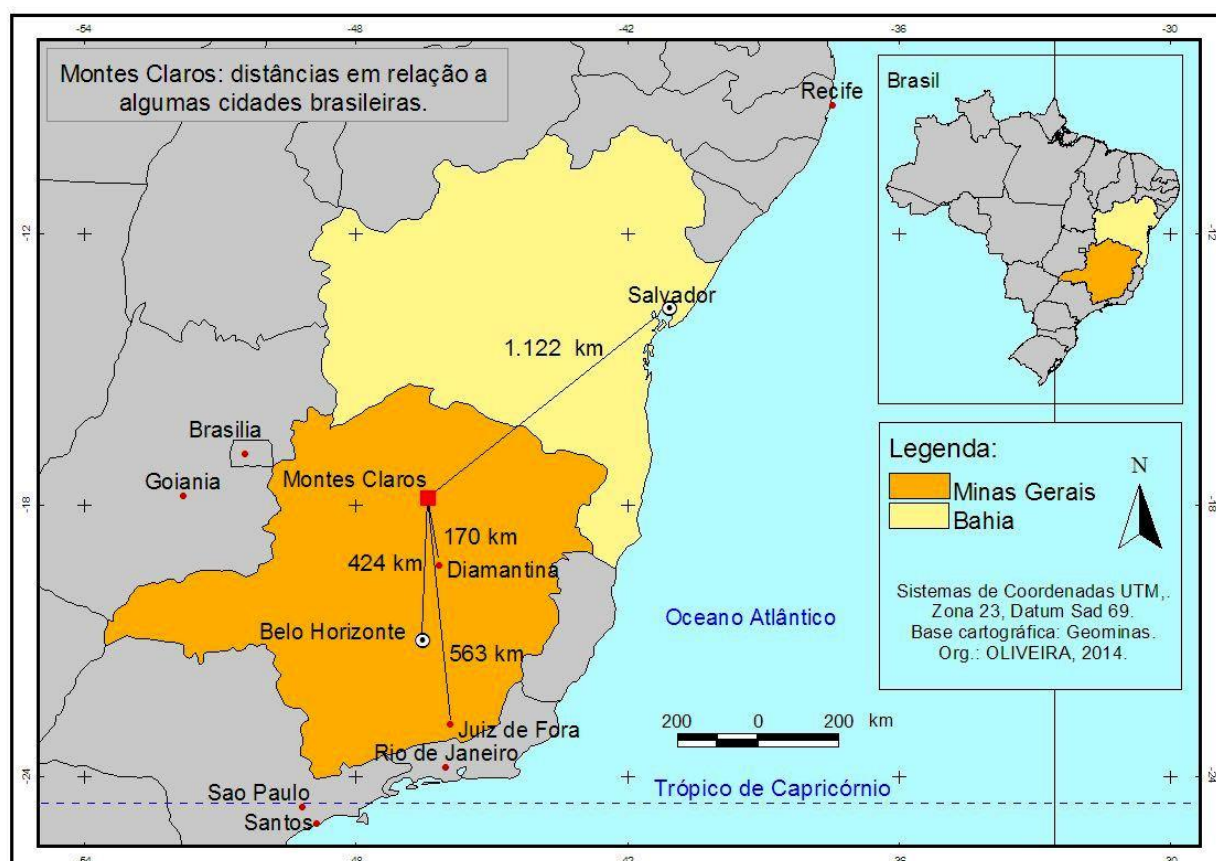
A importância regional dessa instituição sediada em Montes Claros (MG), cuja população urbana e rural na época de sua fundação abrangia cerca de 103.000 habitantes (IBGE, 1960), número que triplica se levarmos em conta a população flutuante<sup>25</sup> era extraordinariamente destacado. A FUNM exerceu influência marcante em toda a vasta região da área mineira do Polígono das Secas (SUDENE).

---

<sup>25</sup> População flutuante é um termo utilizado na década de 1960 referente à população norte-mineira que passava por Montes Claros, seja para estudar seja para trabalhar.

No Mapa 12, podemos observar que, entre a capital da Bahia e a cidade de Montes Claros, não existia outra instituição de ensino superior que tivesse o número de alunos da FUNM e que abarcasse o seu número de faculdades.

**Mapa 12 - Montes Claros (MG): distâncias em relação a algumas cidades brasileiras**



FONTE: OLIVEIRA, R. S. (2014). Org. SANTOS, D. P.

Segundo o Relatório de Atividades da FUNM (1970), trata-se de uma grande região geográfica, rica em suas potencialidades, entretanto extremamente carente devido ao seu processo histórico de descaso oficial para com seu desenvolvimento, o que contribuiu para aumentar os bolsões de miséria. Na perspectiva de mudar esse perfil do Norte de Minas, lideranças políticas envidaram esforços para a criação do ensino superior.

A criação da FUNM está ligada a um sentimento regionalista que tem Montes Claros como o eixo central de uma região extensa e distante dos grandes centros urbanos, sentimento que ainda hoje alimenta a vocação do que se tornou esta célula embrionária: a UNIMONTES, uma Universidade de Integração Regional (JARDIM et al., 2002, p. 18).

A criação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM em Montes Claros, Norte de Minas Gerais, é fruto tanto da busca das lideranças locais da época, o que inclui os políticos, como também resultado da sua força regional, pois certamente muitas pessoas concordam que essa instituição de ensino superior desempenhou um importante papel no desenvolvimento do município e da região como um todo.

Esse desenvolvimento não deu conta de amenizar as desigualdades sociais existentes tanto na cidade de Montes Claros, como em outras cidades do Norte de Minas, como bem coloca essa senhora de 68 anos, de família humilde que só conseguiu ingressar no ensino superior na FUNM no final da década de 1980:

No final da década de 1960 o ensino superior em Montes Claros apenas engatinhava. Ter naquela época acesso a FAFIL era privilégio de poucos. Faculdade era coisa de elite, filho de trabalhador, nem em sonho tinha o direito de assentar naqueles bancos. Os fundadores da FAFIL passaram anos fora de Montes Claros se preparando intelectualmente para tal desafio. O ingresso naquela escola era somente para as classes sociais altas. Alguns poucos de classe média se ousavam, porém com muita dificuldade. Era muito seletivo e muito caro frequentar a faculdade naquela época. (SOARES, Dária Pereira, 04 jan. 2015)

Quando a entrevistada utiliza a frase “Os fundadores da FAFIL passaram anos fora de Montes Claros se preparando intelectualmente para tal desafio”, na verdade ela quer frisar que os fundadores foram estudar (grande parte na capital Belo Horizonte) e retornaram com esse desafio. Como confirma a fala de Maria Florinda Ramos Marques.

Até então não havia nenhuma unidade de ensino superior em Montes Claros, por isso as pessoas saíam, os jovens saíam para Belo Horizonte e outros locais. E aí, nós começamos a nos reunir. Eram duas de Geografia, professora Maria Dalva e eu, Professora Izabel Rebelo de Paula, do curso de História, a professora Laice Tourinho que ainda estava mais distante, estava no princípio do curso, mas ela participava das reuniões, professora Baby Figueiredo do curso de Pedagogia e a professora Meire Figueiredo do curso de Letras. Então eram essas pessoas. A professora Sônia Prates também estava no princípio, era do curso de História, deixa ver se não esqueci ninguém, então quando tudo foi amadurecendo nós começamos a pensar realmente, fazendo várias reuniões, lá mesmo na UFMG, pensamos em trazer mesmo. E nas férias nós nos reunimos com as lideranças de Montes Claros para trazer a faculdade. (MARQUES, Maria Florinda Ramos, 2008)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Entrevista concedida a Débora Ariane Santos Guia em 2009.

Mesmo com a criação da FUNM, o ensino permaneceu restrito a poucos, visto que, sem auxílios financeiros, grandes foram as dificuldades para a manutenção de uma Faculdade na região do Norte de Minas. A instituição se manteve, em sua maior parte, dos recursos financeiros dos alunos, como descreve Júnior (2010):

Até sua estadualização, em 1989, quando transformada em Universidade Estadual de Montes Claros, a mesma manteve-se através da cobrança de mensalidades dos alunos, de doações de empresários, fazendeiros e comerciantes da cidade e da região, a duras penas (JÚNIOR, 2010, p. 80).

A única fonte de receita ordinária com que a FUNM contava para o seu custeio era constituída pelas mensalidades escolares pagas pelos alunos de suas Faculdades. A situação financeira dessa instituição era caracterizada por permanente estado de crise, isso ocorria porque as receitas oriundas das anuidades não cobriam a despesa de pessoal referente aos professores e técnicos administrativos.

As fontes alternativas de receitas eram ocasionais e esporádicas e oriundas de pedidos feitos aos Governos Federal e Estadual que alocavam verbas suplementares ao seu orçamento. Vale ressaltar que essas verbas quando liberadas contribuía para fechar o programa orçamentário anual, geralmente corroído pela defasagem do valor das mensalidades pagas pelos acadêmicos.

As universidades localizadas nos grandes centros contavam com maiores investimentos, enquanto as mais afastadas dispunham de poucos auxílios, “[...] a FUNM sempre teve a maior parte de suas receitas advindas dos recursos financeiros dos alunos que, durante a sua primeira década de funcionamento, eram da ordem de 81,98%, enquanto que convênios com o MEC não atingiam a 3%.” (JÚNIOR, 2010, p. 80). Posteriormente, foram criadas novas faculdades ligadas à FUNM, como descreve o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2005-2009):

Durante a existência da FUNM, foram criadas cinco faculdades em diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: 1) a Faculdade de Direito – FADIR, em 1965; 2) a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que já funcionava desde 1963, mas pertencia à Fundação Educacional Luiz de Paula; 3) a Faculdade de Medicina – 1969; 4) a Faculdade de Administração e Finanças – FADEC em 1972; e 5) a Faculdade de Educação Artística - FACEART em 1986. As cinco faculdades foram

então reunidas na criação da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES, 2005, p. 4).

Os primeiros cursos implantados foram os de licenciatura plena, com quatro anos de duração, em decorrência da escassez de docentes para atuarem no ensino público e privado da região e ainda com o propósito de que os discentes tivessem a oportunidade de dar continuidade aos estudos, ingressando ao ensino superior sem a necessidade de buscar formação em outras regiões do país.

Importante destacar que todas essas faculdades funcionavam na cidade de Montes Claros, a expansão de cursos superiores para outras cidades do Norte de Minas, só começou a partir da década de 1990.

Segundo Maia e Cordeiro (2002, p. 106), a FUNM, através das suas Faculdades, protagonizou uma “[...] inter-relação de saberes, estabelecendo conceitos nas mais diversas áreas, fazendo florescer novos espaços de existência de debates, discussões, levantamentos de problemas e busca de soluções”.

Interessante observar que a fala dos entrevistados, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, apresenta divergências dependendo da posição social que ocupam. Na fala de um advogado, filho de um fazendeiro importante da Região, professor da segunda turma do curso de Direito da FUNM:

As mensalidades não eram caras, os políticos ajudavam muito a FUNM, principalmente Magalhães Pinto. Eu tive que estudar fora, primeiro num colégio interno em Juiz de Fora e depois fiz o Curso de Direito em Belo Horizonte, quando retornei para Montes Claros, logo arrumei um emprego como assistente de um promotor, mas éramos poucos, montei meu escritório e fui advogar. Ingressei na FUNM no Curso de Direito como professor substituto da Cadeira que era desse promotor, onde iniciei minha carreira. (DIAS. Arnaldo Benício Alencar Athayde, 29 dez. 2014).

Já na fala de outras pessoas entrevistadas, verificamos exatamente o contrário.

As mensalidades eram caras, mas como os alunos das primeiras turmas dos cursos da FAFIL já trabalhavam (lecionavam em Escolas da Educação Básica), então todo mundo dava conta de pagar as mensalidades. Mas, as pessoas mais pobres não davam conta de pagar essas mensalidades, na verdade eles nem começavam a estudar. (MILO, Cibele Veloso, 08 jan. 2015).

Minha filha, na minha época, era só filho de fazendeiro que estudava, nem passava pela cabeça dos meus pais colocar os filhos para fazer um curso superior. (SOARES, Dária Pereira, 29 dez. 2014).

O meu irmão caçula, com a ajuda de um tio nosso, que era um fazendeiro bem situado na época, rico, conseguiu estudar aqui em Montes Claros, ele pagou o curso pra ele, em troca meu pai ajudava ele na fazenda e meu irmão fez o curso de Administração e se tornou até gerente de banco, meu pai era uma satisfação só, mas éramos três filhos, mais ou menos da mesma idade, só ele estudou. (DIAS, José Carlos, 5 jan. 2015).

Baseando-nos nessas falas, verificamos que o início do ensino superior no Norte de Minas foi excludente, não conseguindo atingir os estratos sociais menos favorecidos. Há ainda um problema de seletividade em decorrência da origem de classe socioeconômica, que dá privilégio às classes alta e média em detrimento da classe baixa, desde o ensino primário até os anos de ensino superior, como pode ser observado também nas palavras de Freitag (2005):

[...] direta ou indiretamente a seleção feita pela escola privilegia sistematicamente os filhos de classe média e alta, à medida que ascendem verticalmente na pirâmide educacional. Vale como corolário que a evasão escolar atinge, antes de mais nada, os filhos de classe baixa, que em proporções muito pequenas ingressam em universidades. Na maior parte já são excluídos da escola antes mesmo de nela entrar ou quando ingressam atingem somente níveis muito baixos (FREITAG, 2005, p. 113).

Essa tendência relatada pela autora se acentuou principalmente no ensino superior e não só na região Norte de Minas, mas em todo o Brasil.

O discurso é que a FUNM através dos seus cursos contribuiu para a modernidade chegar ao “Sertão das Gerais”. A implantação do ensino superior na Região Norte-Mineira ofereceu algumas alternativas para repensar o desenvolvimento e problemas históricos como a seca, a fome, o êxodo rural e a urbanização acelerada principalmente na cidade de Montes Claros (MG).

Nos registros de Atas da FUNM, percebemos que alguns dos convidados presentes a reunião concordavam que a faculdade mais importante naquele momento seria a faculdade de filosofia, haja vista que capacitaria professores para atuarem e organizarem os cursos secundários (hoje ensino médio) existentes na época.

O reconhecimento das faculdades e dos cursos também foi uma das difíceis tarefas da primeira administração da FUNM que, contudo, contou sempre com o apoio da comunidade norte-mineira, pois expressava a oportunidade de uma qualificação profissional e da inserção dos seus egressos no mercado de trabalho, já que a área de ensino não possuía professores com maior qualificação ou formação (JARDIM et al., 2002, p. 27).

A transformação social tão necessária e tão demandada para a região Norte do Estado de Minas Gerais principalmente na década de 1960 passaria necessariamente pela consolidação do seu ensino superior. Na opinião de uma professora aposentada da FUNM que também estudou nessa instituição na década de 1960, o ensino superior foi de fato muito importante para Montes Claros.

Trouxe um benefício incomensurável principalmente para Montes Claros, com a abertura da faculdade foi suprindo as outras cidades da região de professores habilitados. (MILO, Cibele Veloso, 08 jan. 2015).

Percebemos então que o axioma presente de que a qualificação dos professores melhora a qualidade da educação municipal, regional ou brasileira esteve presente nos discursos da década de 1960, quando da chegada do ensino superior em Montes Claros (MG).

### **3.5 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**

Estudar as origens das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) exige do pesquisador, segundo Vaidergorn (1995, p.1), certos cuidados para:

[...] não se limitar a interpretações que, pelo uso seletivo da memória, tenham estabelecido um senso comum: a criação de cada uma delas como tendo ocorrido principalmente por interesses políticos e eleitoreiros, ao lado de um modismo de época (meados da década de 1950 até a metade da seguinte).

A criação da FAFIL teve sim interesses políticos e sem dúvida fez parte dos acontecimentos referentes à interiorização do ensino superior da década de 1960, mas também refletiu os anseios de jovens professoras idealizadoras que tinham como objetivo comum formar

professores para atuarem na região norte-mineira e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da região considerada uma região pobre e marginalizada, como enfatiza a autora abaixo:

A instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas Gerais surgiu das bases, refletia o anseio e a coragem das suas jovens idealizadoras e o inconformismo de uma região cujo destino parecia ser o da marginalidade e da pobreza. O esforço empreendedor de tantos quanto se uniram para sua criação, manutenção e viabilidade, reflete a força do sertanejo e sua capacidade de resolver problemas (REBELLO, 2012, p. 14).

A citação acima nos permite afirmar que a mulher sertaneja desempenhou um papel pioneiro e importante no Norte de Minas Gerais no que se refere principalmente ao ensino superior. De acordo com a Revista Vínculo (1973), o processo de implantação deveu-se à iniciativa das jovens estudantes: Isabel Rebello, Maria Dalva, Maria Florinda, Maria da Consolação, Maria Isabel Figueiredo que eram jovens universitárias egressas da Universidade Federal de Minas Gerais.

As fundadoras tinham como principal objetivo a formação de professores para atuarem no ensino de 1º e 2º graus. Os cursos iniciais eram o curso de Letras/Francês, Pedagogia, Geografia e História. Essa preocupação em formar professores para atuarem nesse nível de ensino foi um dos temas que motivaram a criação da FAFIL.

A necessidade de uma Faculdade de Filosofia no Norte de Minas foi também um dos temas presentes na primeira reunião de discussão sobre a criação da FUNM realizada em 25 de julho de 1962. Passado um ano, reúnem-se novamente no dia dois de agosto de 1963, na residência do Doutor Luiz de Paula Ferreira, pessoas ligadas ao projeto original, desta vez para efetivar a fundação da faculdade, numa assembleia presidida pela Professora Heloisa Veloso dos Anjos Sarmento. A criação da Faculdade de Filosofia tinha como objetivo auxiliar na reestruturação dos cursos secundários, a fim de evitar a evasão escolar dos jovens do Norte de Minas, uma região com ensino precário, carente de professores habilitados, principalmente na área de humanas; a grande maioria de professores era leiga (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 52).

Essa informação a respeito da falta de qualificação dos professores é confirmada na fala de uma professora aposentada da FUNM que trabalhou dentro do recorte temporal deste estudo.

Na verdade, a maioria dos primeiros alunos dos cursos da FAFIL, já eram professores sem habilitação, então aproveitaram para adquirirem essa habilitação, claro que para alguns era difícil pagar as prestações em dia, mas como alguns já lecionavam tinham uma pequena renda que dava para ir tocando, lembrando que existiam muitas facilidades para negociar as mensalidades atrasadas, parece que de vez em quando essa instituição recebia alguma doação, sei que aos trancos e barrancos, as pessoas iam estudando. (PAIXÃO, Maria Delourdes Ribeiro, 03 jan. 2015).

Ainda segundo essas mesmas autoras, a professora Isabel Rebello de Paula expôs o resultado de uma pesquisa que vinha sendo realizada desde 1960, cujo objetivo era verificar a viabilidade e as condições de implantação de uma Faculdade de Filosofia em Montes Claros.

Segundo a Professora:

Em 1962 Montes Claros possuía 71.971 habitantes, dos quais somente 1/3 frequentava os bancos escolares. Nos 121.000 Km<sup>2</sup> do Norte de Minas, havia 57 estabelecimentos de nível médio, para uma população de mais de um milhão de habitantes; destes estabelecimentos, 91,24% eram de iniciativa particular e somente 8,76% eram públicos. Anualmente cerca de 1.500 estudantes, que terminavam o segundo grau, eram obrigados a paralisar seus estudos por falta de escolas de nível superior, exceto aqueles mais afortunados, cerca de 500, que iam para fora, principalmente para Belo Horizonte. Destes, muitos desistiam e outros tantos não retornavam. Estudar fora também era complicado, pois, tudo era muito longe, enfrentavam estradas de terra e, às vezes dias de viagem (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 53).

Segundo a Professora Isabel Rebello de Paula, em dados constantes no trabalho de Maia e Cordeiro (2002), o principal obstáculo para a criação da Faculdade de Filosofia era encontrar uma entidade que aceitasse ser a mantenedora dessa instituição, várias tentativas foram feitas junto ao Bispo Diocesano, junto a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mas sem retorno satisfatório. O projeto ganhou forças quando procuraram o presidente da Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP) que aceitou criar e manter a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Norte de Minas, essa entidade jurídica foi fundada em 1961.

A FELP, entidade jurídica de direito privado, foi fundada em 1961, com a finalidade de criar e manter estabelecimentos de ensino secundário, sem finalidade lucrativa, na área do Polígono das Secas de Minas Gerais, pobre neste campo. A FELP criou ginásios e escolas nas cidades de Várzea da Palma, Buenópolis, Capitão Enéas e Corinto. Criou e manteve a FAFIL por dois anos, quando então foi transferida para a FUNM (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 54).

Iniciou-se então o processo de autorização de reconhecimento da FAFIL junto a Câmara do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. Depois de alguns percalços como o indeferimento inicial da autorização alegando, sobretudo, as condições do espaço físico, o pedido foi reexaminado e aprovado conforme podemos observar no texto a seguir.

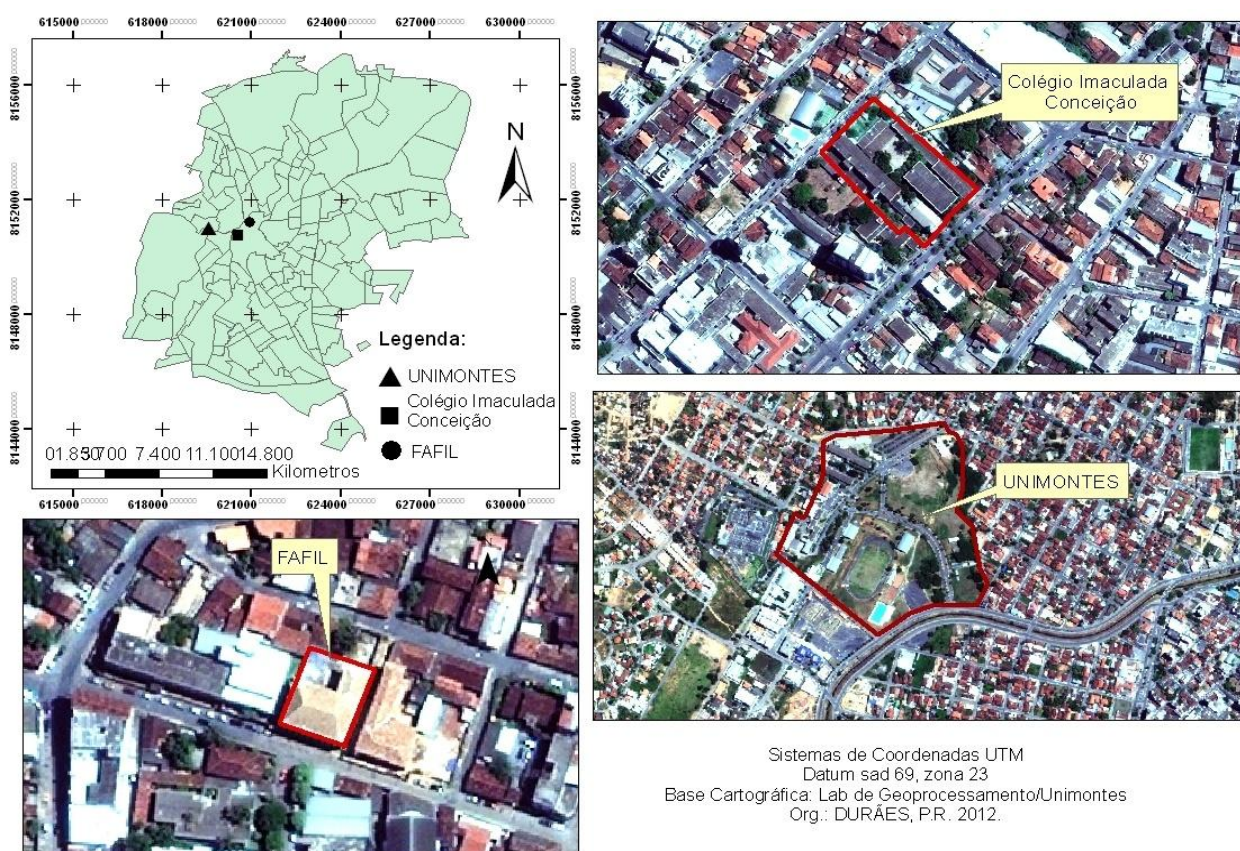
Em agosto o CFE indeferiu o pedido de autorização para funcionamento da Faculdade através do parecer nº 128/64, alegando serem insuficientes as condições econômicas e financeiras do estabelecimento, embora a FELP, sociedade mantenedora, tivesse considerável patrimônio. Elogiou a organização didática, contudo, argumentou sobre a inconveniência da superposição de duas escolas num mesmo prédio, declarando a necessidade de um prédio próprio. Finalizou declarando que, sanadas as deficiências apontadas no processo poderia este vir a ser reexaminado. À época, a FAFIL funcionava no Colégio Imaculada Conceição em salas cedidas pelas freiras. Em dezembro de 1966, foi transferida para o velho casarão da Rua Cel. Celestino, n 75 – onde havia funcionado o primeiro Grupo Escolar e primeira Escola Normal da cidade – doado à FUNM. Somente em 23 de junho de 1967, através do parecer nº 196/67 do Conselho Estadual de Educação, foi aprovado o funcionamento da FAFIL (MAIA; CORDEIRO, 2002, p. 57).

As aulas começaram a funcionar nas dependências do colégio Imaculada Conceição, cedido pelas irmãs, que eram também alunas. Na verdade houve uma troca, as Irmãs de Caridade cediam o espaço para funcionamento da FAFIL e, em troca, estudavam sem pagar as mensalidades. Segundo a entrevista de Hermildo Rodrigues, integrante da primeira turma do Curso de Geografia:

A Irmã Luizilda, fez vestibular para o curso de Geografia e foi aprovada, isso também contribuiu para que o Colégio Imaculada Conceição, dirigido pelas Irmãs de Caridade, cedesse algumas salas de aulas para o funcionamento do Curso de Geografia (RODRIGUES, Hermildo, março de 2014).

E, ainda segundo Maia e Cordeiro (2002), a FAFIL oferecia bolsas de estudos para as freiras da congregação aprovadas no vestibular. Posteriormente, os cursos foram transferidos para o casarão centenário da FUNM, localizado na Rua Coronel Celestino, 75, Centro, onde passou a funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL, integrada à FUNM em 1966 e, em 1989, através da Constituição Estadual, esta foi transformada em Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), instituída pelo Decreto estadual n. 30.971 de 09 de março de 1990, quando passou a se localizar na Av. Rui Braga s/nº, Vila Mauriceia, como pode ser observado na Figura 2.

**Figura 2 - Histórico da localização geográfica da FAFIL (1962/2015)**



FONTE: Org. DURÃES, P. R. (2012)

A Figura 2 mostra a localização da FAFIL, ou seja, os espaços ocupados por esta instituição desde a sua criação (1964) até os dias atuais (2015). O Mapa localizado à esquerda da Figura 2 mostra a área urbana de Montes Claros onde está localizado o Colégio Imaculada Conceição e a Fafil (local onde funcionava a Escola Normal da época). Percebemos que, nesse caso, o centro não está necessariamente no centro geográfico e, especificamente no caso da localização da FAFIL, ela ocupa o sítio histórico onde se originou a cidade de Montes Claros. Somente em 1991, a FAFIL, agora Centro de Ciências Humanas da Unimontes, muda para uma área a oeste da cidade, onde permanece até atualmente (2015).

**Figura 3 - Casarão da FAFIL**



FONTE: Disponível em [www.montesclaros.com](http://www.montesclaros.com). Acesso em julho. 2014.

Esse Casarão foi construído em 1886 com o objetivo de se tornar um prédio residencial, mas posteriormente, segundo Cordeiro (2014, p. 8):

Abrigou a primeira escola pública de Montes Claros, o Grupo Gonçalves Chaves, a primeira Escola Normal, a primeira biblioteca, o primeiro grupo teatral (1905), e as duas primeiras faculdades (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFIL e Faculdade de Direito – FADIR).

Atualmente (2015), esse Casarão foi restaurado e nele funciona o Museu Histórico Regional, administrado pela Universidade Estadual de Montes Claros com uma estrutura administrativa (cargos comissionados) responsável por esse trabalho. A Figura 4 mostra onde funcionam hoje os cursos de licenciatura da FUNM/Unimontes.

**Figura 4 - Prédio onde atualmente (2015) funcionam os Cursos da antiga FAFIL, hoje Centro de Ciências Humanas da Unimontes**



FONTE: [www.montesclaros.com](http://www.montesclaros.com). Acesso em: 15 julho 2014.

Enfim foi criada a “Faculdade das Meninas”, em pleno início do regime militar, que de certa forma tornou mais difícil a obtenção da ajuda de um grande educador, considerado filho da região. O Professor Darcy Ribeiro morava em Brasília (DF), e fazia parte do governo civil antes dos militares. Segundo entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa História em Cena da Universidade Estadual de Montes Claros, a Professora Maria Isabel Magalhães Figueiredo relata que:

O apoio de Darcy Ribeiro à nossa luta de implantação do ensino superior no agreste norte-mineiro foi fundamental para a concretização dos nossos esforços. O eminente montes-clarense, à época Chefe da Casa Civil no Governo João Goulart, acolheu-nos em Brasília, abrindo todos os espaços para que os atores sociais das esferas acadêmica, cultural e política, aderissem, efetivamente, ao nosso projeto. Em 30 de março de 1964, recebemos um telegrama de Darcy comunicando que o acervo bibliográfico para os cursos de Pedagogia, História, Letras e Geografia chegaria dentro de uma semana. Às vésperas da mudança no cenário político brasileiro, nossa alegria durou pouco: aqueles livros nunca chegaram.

O Governo Militar, implantado através do golpe, considerava Darcy Ribeiro um subversivo, por isso ele foi exilado e, segundo Maia e Cordeiro (2002, p. 62), “[...] o professor voltaria anos depois à FAFIL para dar a sua primeira aula no Brasil após o exílio”.

Fato é que a FUNM e especificamente a FAFIL foram, de certa forma, o embrião do ensino superior no Norte de Minas, representaram no período da criação:

Toda região Norte Mineira que muito irá alcançar com a implantação na cidade de Montes Claros de Unidade de Ensino Superior. [...] a grande significação do acontecimento para a nossa região. [...] demonstrou com dados concretos, o quanto a juventude norte mineira necessita de escolas superiores, pois a distância que nos separa de Belo Horizonte e o preço da manutenção dos jovens na capital impedem realmente muitas famílias de encaminharem seus filhos para as profissões liberais (ATA DA 1ª REUNIÃO PARA CONSTITUIÇÃO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE NORTE MINEIRA, 15/12/1964, L. 1, F. 1).

Além dos Cursos Superiores de Pedagogia, História, Letras/Francês e Geografia em 1964, outros foram sendo criados, como os Cursos de Matemática e Filosofia e Ciências Sociais em 1968, e o último a ser criado foi o Curso de Ciências (Licenciatura de 1º Grau) em 1972, conforme já mencionamos no capítulo anterior, este Curso foi beneficiado com recursos do MEC/USAID. Destacamos, de acordo com consulta na Ata de Colação de Grau das primeiras turmas da FAFIL, que o índice de desistência e aprovação foi bem acentuado, conforme podemos verificar na Tabela 9:

**Tabela 9 - Número de alunos ingressantes e concluintes da 1ª turma da FAFIL**

CURSO	Alunos ingressantes e concluintes	
	INGRESSANTES (1964)	CONCLUINTES (1968)
Pedagogia	42	8
História	27	10
Letras	40	7
Geografia	22	8

FONTE: Ata de Colação de Grau

Não conseguimos dados que justificassem esse alto índice de reprovação e/ou desistência nas primeiras turmas desses Cursos. De acordo com Maia e Cordeiro (2002), a Professora Maria Isabel Magalhães Figueiredo (Pedagoga e uma das fundadoras da FAFIL) relata que a desistência desses alunos nos primeiros anos se deu principalmente pelas dificuldades encontradas nas aulas devido ao rigor dos professores.

Mas a Professora e ex-aluna do Curso de Letras da FUNM, em entrevista, apresenta uma outra justificativa para as reprovações:

O Curso era muito apertado e como todo mundo já trabalhava não davam conta de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. (MILO, Cibele Veloso, 08 jan. 2015).

A análise documental e bibliográfica juntamente com as entrevistas contribuiu para a obtenção de informações sobre o acesso ao ensino superior na região norte-mineira, mais especificamente em Montes Claros, considerada Cidade Polo da região. Visávamos compreender como se deu o acesso ao ensino superior para a população local. Ressaltamos que todos os entrevistados estão dentro da faixa etária de 70 a 80 anos, porque a maioria dos estudantes da FUNM em meados da década de 1960, atualmente (2015) está incluída nessa faixa etária.

Segundo Vaidergorn (1995), ter uma faculdade no município seria muito importante porque demonstraria o prestígio dos políticos e também a força da economia regional. Nesse sentido, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Norte Mineira de ensino superior foi a primeira unidade de ensino superior da região Norte de Minas Gerais, instalada em uma cidade afastada dos grandes centros urbanos.

Enfim, é nesse contexto de expansão do Ensino Superior no Brasil que foi criado o Curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG), tema que iremos apresentar detalhadamente no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **CURSO DE GEOGRAFIA NA FUNM EM MONTES CLAROS – MG BRASIL (1964-1971) E OS DESDOBRAMENTOS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO**

Podemos dizer que, no transcurso da década de 1960, com os desdobramentos da LDB/1961, a escolaridade passou a estar associada à garantia de emprego e, conseqüentemente, à melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores e ao desenvolvimento econômico e social do país. Desse modo, a criação dos cursos de licenciatura - como os de Pedagogia, Letras/Francês, Geografia e História, por exemplo - foi amplamente se estendendo pelo interior do Brasil, visando atender às necessidades de determinadas regiões nas quais o número de profissionais docentes habilitados era quantitativamente baixo, se comparado com aqueles dos grandes centros urbanos.

No Brasil, a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), criada em 1934, e do Departamento de Geografia em 1946, teve um papel fundamental no desenvolvimento da Ciência Geográfica no país e na formação dos licenciados para o ensino da disciplina. Vale ressaltar que antes da criação da FFCL/USP os profissionais que exerciam essa profissão eram advogados, engenheiros, médicos, seminaristas, dentre outros.

Na década de 1960, e em um contexto desenvolvimentista e de expansão do Ensino Superior no Brasil, foi criado o Curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG).

A criação do Curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG) iniciou-se juntamente com a difusão no Brasil da Geografia Quantitativa:

No Brasil, a geografia teórico-quantitativa teve difusão nos fins da década de 1960 e primeiro período na de 70, quando o Governo militar estava consolidado e procurava integrar a economia brasileira, como dependente a economia mundial e projetava, de forma linear, um crescimento da economia brasileira que a levaria, segundo a propaganda, a colocar o país entre as grandes potências. Para isto, o governo acionou a Fundação IBGE que dispunha de ricas informações estatísticas e de um corpo de geógrafos que, em parte apoiou a utilização de novos métodos. Desprezaram a orientação francesa, até então dominante, enviaram geógrafos para fazer a pós-graduação nos Estados Unidos, promoveram a vinda de americanos e ingleses para ministrar cursos e seminários no Brasil e, através de livros e da Revista Brasileira de Geografia, divulgaram os novos métodos e técnicas (ANDRADE, 1992, p. 109).

Prevaleciam as discussões técnicas em detrimento das discussões acerca das questões políticas, econômicas e sociais, conforme descrito por Fiori (2013, p. 70).

No final dos anos 1960, os cursos de Geografia das IES federais passaram a ser parte dos Institutos de Geociências ou similares e não mais das Faculdades de Filosofia. Isto mostra o interesse do governo em torná-los mais técnicos e mais distantes de discussões políticas. Na USP, por ser estadual, deliberou-se que a Geografia permanecesse na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, mas muitos cursos pelo Brasil estiveram atrelados a Institutos de Geociências ou similares e ainda hoje estão inseridos nestes Institutos ou Departamentos.

Os cursos de Geografia tornaram-se mais técnicos devido à influência das características da Geografia Quantitativa. A fala de Moraes (1999, p. 188) confirma que a Nova Geografia “[...] é um instrumento da dominação burguesa, um aparato do Estado capitalista, são interesses claros os que ela defende: a maximização dos lucros, a ampliação da acumulação de capital, enfim, a exploração do trabalho”, além de mascarar as contradições sociais, legitima a ação do capital sobre o espaço terrestre.

Nesse contexto, o curso foi criado com objetivo de habilitar professores para atuarem no ensino de 1º e 2º graus (atual Educação Básica) em escolas públicas e privadas de Montes Claros, com um viés mais direcionado à teoria e pouco destaque à empiria.

As atividades do Curso de Geografia ora analisado iniciaram-se no Colégio Imaculada Conceição. Segundo Maurício (1987, p. 135), “[...] não possuía sede nem para a Reitoria, nem tampouco para as suas primeiras unidades, a FAFIL – que funcionava no Colégio Imaculada Conceição”.

Sobre o início das aulas, M. J. N. Gomes (1989, p. 97) relata que:

Em 1964 foi realizado o 1º vestibular, aprovando 16 (dezesseis) alunos que formaram a 1ª turma, iniciando as atividades no dia 13 de abril. Houve uma sessão solene, que reuniu o corpo docente no Colégio Imaculada Conceição, onde se iniciou as primeiras aulas, os alunos se reuniram para ouvir a primeira aula que se inaugurava a Instituição com a Diretora que era a Isabel Rebelo de Paula<sup>27</sup>.

Mais tarde os cursos foram transferidos para o casarão da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). Maurício (1987, p. 135-136) ressalta que:

Num trabalho, desenvolvido em conjunto, com a presença dos Deputados da Região, tendo na sua liderança, e com maior empenho o Deputado Cícero Drumont, a FUNM começou a pressionar o então Governador eleito, Dr. Israel Pinheiro. O representante do Governador, Presidente da FUNM, Dr. João Valle Maurício, a Diretora da FAFIL, Prof.<sup>a</sup> Sônia Prates Gonçalves de Quadros e o Diretor da FADIR, Dr. Walter Vieira, contando, também, com o apoio amigo e eficaz do então Secretário da Educação, Dr. José Maria de Alkimim, insistiram por todos os meios, junto ao Governador, Dr. Israel Pinheiro, para que doasse à FUNM, o velho prédio que se encontrava em péssimo estado, mas que, recuperado, pelo menos em parte, poderia atender aos anseios primeiros da Fundação que surgia.

De acordo com Paula e Silveira (1973), as professoras recém-formadas, vindas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Maria Dalva Dias, Isabel Rebelo (Geografia e História), Maria da Consolação Figueiredo (Letras), Maria Izabel Figueiredo (Psicologia), Florinda Ramos (Geografia) formaram a equipe que idealizou a criação do Curso de Geografia, cuja finalidade era a formação de professores. Isto confirma os estudos de Callai (2003, p.32), quando diz que “[...] nas faculdades isoladas onde funcionam Cursos de Geografia, a preocupação básica tem sido formar o professor de Geografia”.

O Curso de Geografia, com habilitação em Licenciatura Plena, começou a funcionar no mesmo período em que o país vivenciava o Regime Militar e, embora houvesse dificuldades nesse período, isso não foi um impedimento para a instalação dos primeiros cursos de licenciatura da FAFIL, como pode ser observado nas palavras da professora Maria Florinda Ramos Marques:

---

<sup>27</sup> Há divergências entre esse quantitativo (16 alunos) apontado pela Professora Maria José Narciso (aluna da 1ª turma) e o quantitativo que encontramos no livro de registro de matrícula da FUNM, no ano de 1964, que aponta 20 alunos.

[...] começamos com a ditadura em 1964, nós em fevereiro e ela em 31 de março. Vivemos um clima de receio e frustração, mas, por outro lado havia um idealismo forte. Imagine uma menina de 22 anos fundando um curso superior numa região que não havia nada, aquilo ali era um sonho, um ideal que a gente tinha e que era muito estimulado pela própria comunidade, nós fomos muito bem aceitos, a imprensa nos estimulava, nossos próprios alunos. Tudo era uma grande novidade para a cidade, então era difícil conter esse clima de euforia, de satisfação pessoal, de alguma coisa nova (GUIA, 2009, p. 55).

Essa euforia descrita pela professora Maria Florinda Marques foi observada principalmente entre os professores que já trabalhavam no ensino primário e secundário, pois para estes a criação destes cursos representava a oportunidade de se tornarem de fato habilitados nas disciplinas nas quais lecionavam. Dessa forma, tem-se por evidência empírica que os profissionais graduados em Geografia, ao longo da década de 1960 já atuavam nas escolas públicas e privadas da região.

A Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) foi implantada na cidade de Montes Claros – MG, porque esta já possuía uma estrutura para sua instalação. Assim a demanda de uma educação de qualidade começava a se intensificar e o ensino superior se expandiu para as cidades consideradas polos regionais.

Segundo Fiori (2013, p. 72), “[...] apesar dos cursos de Geografia estarem em sua maioria nas capitais e nas grandes cidades, havia um processo de interiorização destes no território brasileiro, mais comum no Sul-Sudeste e em Pernambuco”.

Pode-se dizer que, naquele momento, o Ensino Superior no Brasil era de difícil acesso para a população, pois as poucas instituições de ensino superior que o país possuía, estavam concentradas nos grandes centros urbanos, aos poucos essas instituições adentravam o interior do país.

O curso de licenciatura plena fez-se importante, pois o número de docentes habilitados era quantitativamente baixo e, a partir da formação de professores, ocorreu uma mudança qualitativa no quadro docente, quando estes, após a formação, exerceram a profissão para a qual se qualificaram, não havendo mais a necessidade da atuação de outros profissionais na educação como em tempos pretéritos.

#### 4.1 Análise da estrutura curricular do curso de Geografia da FUNM (1964-1967)

Os cursos de licenciatura, bem como o curso de Geografia nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tiveram sua estrutura curricular voltada inicialmente (1939) ao modelo denominado 3+1, em todo o território brasileiro, como salienta Saviani (2001, p. 146).

O paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Segundo esse autor, todas as licenciaturas seguiam o mesmo esquema, sendo ministrados três anos de formação específica e um único e último ano de disciplinas voltadas à prática pedagógica:

Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2001, p.146).

A finalidade deste “modelo 3+1” era estabelecer um mesmo padrão de organização de todas as faculdades de filosofia do país. Nesse Decreto, os cursos eram subdivididos em seções e subseções, o curso de Geografia e História fazia parte da seção de Ciências que era composta de seis cursos ordinários: curso de Matemática, curso de Física, curso de Química, curso de História Natural, Curso de Ciências Sociais e o Curso de Geografia e História.

Os cursos de Geografia e História se estabeleciam como uma única graduação, com uma duração de três anos e tinham a seguinte seriação de disciplinas: Primeira série (Geografia física, Geografia humana, Antropologia, História da antiguidade e da Idade Média), Segunda série (Geografia física, Geografia humana, História Moderna, História do Brasil, Etnografia), Terceira série (Geografia do Brasil, História contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil).

Com a aprovação do Decreto-Lei federal n. 1.190, passou a existir dois tipos de diplomas, o diploma de bacharel, para os alunos que concluíssem os cursos nas suas áreas (História ou Geografia), e quem concluísse o Curso de Didática teria o diploma de licenciado. O quarto ano do curso constava de disciplinas relacionadas à formação de professores: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

O Decreto-Lei n. 9.092 de 26 de março de 1946 simplificou esse modelo 3+1 ao reduzir o número de disciplinas pedagógicas exigidas, como relata o artigo 4º do referido Decreto.

Art. 4º No quarto ano de curso os alunos optarão por duas ou três cadeiras ou cursos, dentre os ministrados pela faculdade.

§ 1º Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação.

§ 2º Os que não satisfizerem as exigências do parágrafo anterior receberão o diploma de bacharel.

Dessa forma, as matérias pedagógicas que os alunos teriam que cursar no 4º ano, reduziram-se à formação didática, teórica e prática e uma disciplina de Psicologia. Roiz (2007, p. 25) relata que, com essa medida, o candidato não recebia o título de bacharel no terceiro, mas no quarto ano do curso, desde que:

Fosse aprovado em três disciplinas oferecidas anualmente, e à sua escolha. Ainda poderia receber o título de licenciado, aqueles que, além de cumprirem estágio supervisionado, fossem aprovados em três disciplinas ministradas pelos professores das cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial.

A Lei Federal n. 2.594 de 08/09/1955 desmembrou o Curso de Geografia e História em cursos independentes, desde então podemos verificar que a estrutura do curso de Geografia passou a ter a seguinte configuração de acordo com Roiz (2007, p. 25):

**1ª série**

Geografia Física

Geografia Humana

Geografia do Brasil

Cartografia

Geologia

Antropologia

História da Civilização Moderna

**2ª série**

Geografia Física  
 Geografia Humana  
 Geografia do Brasil  
 Geografia Regional  
 Cartografia  
 Etnografia Geral  
 História da Civilização Contemporânea

**3ª série**

Geografia Física  
 Geografia Humana  
 Geografia do Brasil  
 Geografia Regional  
 Botânica  
 Etnografia do Brasil e Noções de Tupi-guarani  
 História da Civilização Brasileira

**4ª série**

Mantêm o regimento nº 9092, de 26 de Março de 1946. Na quarta série os alunos optarão livremente por duas ou três Cadeiras ou Cursos dentre os ministrados pela Faculdade de Filosofia; quando aprovados terão direito ao diploma de Bacharel. Além disso, poderão cursar as Cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial; neste caso terão direito ao diploma de licenciado.

Essa nova configuração do Curso de Geografia valorizou a formação de professores para o ensino secundário e ginasial da época, hoje educação básica. No caso de Minas Gerais, o Curso de Geografia da UFMG também seguiu as orientações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), ou seja, o modelo 3+1.

Até o final da década de 1980 a formação do professor de Geografia na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG seguia o modelo conhecido como “três mais um”, isto é, o licenciando cursava no Instituto de Geociências (IGC) a parte considerada “específica” do curso, na qual aprendia o conteúdo a ser ensinado, e depois se voltava inteiramente para a chamada “parte pedagógica”, que ocorria na Faculdade de Educação (FaE), sem qualquer relação com a primeira parte. Na Faculdade de Educação o estudante começava a ter algum contato com a educação e a escola através de disciplinas como: História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Didática, que era dividida em geral e especial, sendo que apenas nesta última o licenciando finalmente chegava à sala de aula, fazendo o estágio, que começava com a observação e finalizava com a regência de sala de aula (MARTINS; COELHO, 2009, p.5).

Em 1962 aconteceram algumas mudanças significativas na formação do professor, pois o Parecer n. 292/62 de 14 de novembro estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, compreendendo as matérias que foram fixadas para o bacharelado, reduziu as

matérias pedagógicas e instituiu a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado nas escolas e não somente nos colégios de aplicação das universidades federais.

Outras modificações aconteceram com o Parecer 412/62, cujo relator foi o professor Newton Sucupira, no qual o curso de Geografia passou a ter quatro anos de duração. Foi estabelecido o currículo mínimo nacional, cuja habilitação era apenas para a licenciatura.

Geografia Física;  
Geografia Biológica ou Biogeografia;  
Geografia Humana;  
Geografia Regional;  
Geografia do Brasil;  
Cartografia.  
Duas matérias escolhidas dentre as seguintes:  
Antropologia Cultural;  
Sociologia;  
História Econômica Geral e do Brasil;  
Etnologia e Etnografia do Brasil;  
Fundamentos de Petrografia, Geologia, Pedologia;  
Mineralogia;  
Botânica.

Os cursos de licenciatura oferecidos pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior seguiram o mesmo modelo das Faculdades de Filosofia do país conforme as orientações da LBD 4.024/61, com cursos de formação de professores que teriam quatro anos de duração, conforme sintetizado no Quadro 9:

**Quadro 9 - Estrutura curricular curso de Geografia da FUNM 1964-1971**

Estrutura Curricular Curso de Geografia da FUNM 1964-1971

	1964-1967	1965-1968	1966-1969	1967-1970	1968-1971
1º	-Geografia Física (Geomorfologia normal, Meteorologia e Climatologia) -Geografia Humana (Geografia Urbana, Geografia da População) -Cartografia -Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia -Antropologia	Geografia Física (Geomorfologia normal, Meteorologia e Climatologia) -Geografia Humana (Geografia Urbana, Geografia da População) -Cartografia -Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia -Antropologia	-Geografia Física (Geomorfologia Normal, Meteorologia e climatologia) -Cartografia - Geografia Humana (Geografia Urbana, Geografia da população) - Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia -Antropologia	-Geografia Física (Geomorfologia Normal, Meteorologia e Climatologia) -Cartografia - Geografia Humana (Geografia Urbana, Geografia da população) - Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia -Antropologia	- Geografia Física (Geomorfologia Normal, Climatologia e Meteorologia) -Cartografia -Geografia Humana (Geografia da População, Rural e Urbano) -Geografia do Brasil - Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia - Antropologia
2º	-Geografia Física (Climatologia e sistemas morfoclimáticos) -Geografia Humana (Geografia Agrária e Geografia da Energia) -Geografia do Brasil (grande região leste e grande região sul) -História Econômica Geral e do Brasil	-Geografia Física (Climatologia e sistemas morfoclimáticos) -Geografia Humana (Geografia Agrária e Geografia da Energia) -Geografia do Brasil (grande região leste e grande região sul) - História Econômica Geral e do Brasil	-Geografia Física (Climatologia e sistemas morfoclimáticos) -Geografia Humana (Geografia Agrária e Geografia da Energia) -Geografia do Brasil (grande região leste e grande região sul) - História Econômica Geral e do Brasil -	-Geografia Física (Climatologia e sistemas morfoclimáticos) -Geografia Humana (Geografia Agrária e Geografia da Energia) -Geografia do Brasil (grande região leste e grande região sul) - História Econômica Geral e do Brasil	-Geografia Física (Climatologia e sistemas morfoclimáticos) -Geografia Humana (Geografia Agrária e Geografia da Energia) -Geografia do Brasil (grande região leste e grande região sul) - História Econômica Geral e do Brasil
3º	--Geografia Física (Geomorfologia Estrutural) - Geografia Regional (Continente Americano, Continente europeu e África Ocidental) -Geografia Humana (Geografia da Indústria) - Geografia do	-Geografia Física (Geomorfologia Estrutural) - Geografia Regional (Continente Americano, Continente europeu e África Ocidental) -Geografia Humana (Geografia da Indústria) - Geografia do Brasil (Grandes Regiões Meio	-Geografia Física (Geomorfologia Estrutural) - Geografia Regional (Continente Americano, Continente europeu e África Ocidental) -Geografia Humana (Geografia da Indústria) - Geografia do Brasil (Grandes Regiões Meio Norte	-Geografia Física (Geomorfologia Estrutural) - Geografia Regional (Continente Americano, Continente europeu e África Ocidental) -Geografia Humana (Geografia da Indústria) - Geografia do	-Geografia Física (Geomorfologia Estrutural) - Geografia Regional (Continente Americano, Continente europeu e África Ocidental) -Geografia Humana (Geografia da Indústria) - Geografia do

	1964-1967	1965-1968	1966-1969	1967-1970	1968-1971
	Brasil (Grandes Regiões Meio Norte e Nordeste) -Didática -Botânica	Norte e Nordeste) -Didática -Botânica	e Nordeste) -Didática -Botânica	Brasil (Grandes Regiões Meio Norte e Nordeste) -Didática -Botânica	Brasil (Grandes Regiões Meio Norte e Nordeste) -Didática -Botânica
4º	- Psicologia - Práticas de Ensino - Geografia Regional (Continente Asiático, Europa) - Geografia de Minas - Biogeografia	- Psicologia - Práticas de Ensino - Geografia Regional (Continente Asiático, Europa) - Geografia de Minas - - Biogeografia	- Psicologia - Práticas de Ensino - Geografia Regional (Continente Asiático, Europa) - Geografia de Minas - Biogeografia	- Psicologia - Práticas de Ensino -Estrutura - Geografia Regional (Continente Asiático, Europa) - Geografia de Minas - - Biogeografia	- Psicologia - Práticas de Ensino -Estrutura - Geografia Regional (Continente Asiático, Europa) - Geografia de Minas -- Biogeografia

FONTE: Secretaria Geral da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, 2012. SANTOS, D.P. (org.) 2012.

Como pode ser observado no Quadro 9, o curso de Geografia da FUNM seguia a norma nacional e o modelo das demais Faculdades de Filosofia do país, com pequenas diferenciações. A disciplina Didática consta no 3º ano e as demais disciplinas pedagógicas como Prática de Ensino, Psicologia e Estrutura constam no 4º ano, ou seja, é o modelo 3+1 melhorado que se organizava de acordo com o Parecer n. 292/1962 do Conselho Federal de Educação, em que as matérias pedagógicas eram cursadas juntamente com as demais, a disciplina Didática era ofertada no 3º ano, e as disciplinas Psicologia e Prática de Ensino eram ofertadas no 4º ano. A disciplina Estrutura só foi incluída em 1970, por decisão do Parecer 672 de 04 de setembro de 1969.

As áreas do conhecimento se subdividiam em Geografia Física, Cartografia, Biogeografia, Geografia Humana e Geografia do Brasil e, no caso do curso de Geografia da FUNM (1964-1971), as seguintes disciplinas foram incluídas no currículo: Antropologia, História Econômica, Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia, e Botânica. O currículo do Curso de Geografia era baseado no Parecer 412/1962 do Conselho Federal de Educação, analisado anteriormente. Como as fundadoras do curso e alguns dos primeiros professores

foram egressos da UFMG, a estrutura curricular do curso da FUNM/FAFIL baseou-se no currículo dessa instituição, segundo relatou uma das entrevistadas<sup>28</sup>.

Ao analisar os documentos (mapa de notas e programa das disciplinas), percebemos algumas divergências no alocamento das disciplinas Botânica e Antropologia. A disciplina Botânica no mapa de notas consta no 3º ano, já no programa elaborado pelo professor consta no 4º ano. Com a disciplina Antropologia ocorreu algo semelhante, no mapa de notas encontra-se no 1º ano e no Programa das disciplinas consta no 1º ano da turma que se iniciou em 1967.

Para que haja um entendimento melhor sobre o currículo desse Curso, selecionamos os programas de algumas disciplinas para análise, para que possamos entender melhor como esse curso foi pensado para a cidade de Montes Claros. Os Quadros 10 e 11 mostram o programa da disciplina Prática de Ensino, bem como os trabalhos e seminários propostos.

---

<sup>28</sup> Como não tivemos acesso à 1ª estrutura curricular do Curso de Geografia da UFMG, não foi possível fazer essa comparação.

**Quadro 10 - Programa e carga horária da disciplina Prática de Ensino – 1ª turma do curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967)**

<b>Disciplina:</b> Prática de Ensino		
<b>Ano:</b> 1967	<b>4º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis:</b> 95
<p><b>Programa:</b>  I – Introdução: Conhecimento da classe, apresentação da matéria, discussão do programa com alunos, planejamento das atividades docentes e discentes, teste sondagem, etc.  II – O Ensino da Geografia em face Lei Diretriz e Bases Educação Nacional  III – Unidade: Natureza e Função da Geografia  IV – Unidade: O método no Ensino da Geografia  V – Unidade: Planejamento em Geografia  VI – Unidade: Direção e Orientação no Ensino da Geografia  VII – Unidade: Controle no Ensino da Geografia  VIII – Unidade: Importância da Atividade Extraclasse em Geografia.</p>		
<p><b>TRABALHOS (EM GRUPO, INDIVIDUAL E SEMINÁRIO).</b>  1 – Objetivos do ensino da Geografia na Escola Secundária  2 – Geografia Aplicada (natureza e função).  3 – Estudo Dirigido no Ensino da Geografia  4 – Uso do Quadro Negro  5 – Recursos Áudio – Visuais no Ensino da Geografia  6 – A Gravura como instrumento no Ensino da Geografia  7 – Globos, Mapas e Gráficos como instrumentos de Educação Geográfica  8 – Projeção fixas e animadas no ensino da Geografia.  9 – Clube de Geografia  10 – Museu Escolar no ensino da Geografia  11 – Excursões e visitas (valor do trabalho de campo).  12 – Seminários e sua importância na aprendizagem  13 – Motivação no estudo da Geografia  14 – Recursos para verificação e retificação da aprendizagem.  15 – Acontecimentos atuais no ensino da Geografia.  <b>Seminário:</b> O Professor de Geografia.</p>		
<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b>  - Thralls, Zoe A. – O Ensino da Geografia – Editôra Globo  - Guimarães, Magda Soares – Estudo Dirigido  - Mattos, Luiz Alves – Sumário de Didáticas Geral  - Oliveira, Alaíde Lisboa de - Caderno de Didática nº 1 – ano 1.965  - Ruellan, Francis – Les Methodos modernos d’ enseignemtn de la Geographie  - Cholleyey, André – La Géographie  - Fébre – Lucien – La enseñanza de la Hist. Y de la geografia  - Zaur, Jorge – A Geografia no curso secundário  - Fonseca, James B. Vieira – programa e livros didáticos de Geografia para Escola secundária.  - Leif, J. e Rustin, G. – didática de la Hist. Y de la Geografia do Brasil.  - Woldridge, S.W. e Est., W. Gordon – Significado y proposito de la Geografia.  - Sternberg, H. O’Reylly – Contribuição ao ensino da Geografia  - Lago, Paulo Fernando Araújo – Didática Especial da Geografia  - Witch e Schuller – Recursos áudio-visuais na Escola.  - Lauro de Oliveira – A Escola Secundária Moderna  - Seyfert, Richard – Práticas Escolares  - Esteves, Oyara Peterson – Testes, medidas e avaliação.  - Santos, Theobaldo Miranda – Manual do Professor Secundário.</p>		

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D.P. (org.) 2015.

No início de funcionamento desse curso, o documento “Plano de ensino”, como existe atualmente (2015), um planejamento elaborado pelo professor da disciplina contendo informações importantes para o aluno, como ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, cronograma, critérios de avaliação e bibliografia, não existia. O que existia na verdade e a que tivemos acesso depois de uma busca detalhada era o documento denominado de “Programa”, este documento continha quase todas as informações constantes em um plano de ensino, com exceção da “ementa”. De acordo com egressos e algumas professoras dessas primeiras turmas, ainda não existia esse item “ementa” das disciplinas, o professor da disciplina tinha que apresentar e entregar na Secretaria da FAFIL um programa da disciplina contendo a “contagem do tempo”, que corresponde à quantidade de aulas previstas no ano, bem como os conteúdos elencados, através de tópicos, a bibliografia, as formas de avaliação, do estágio e dos trabalhos em grupos/seminários. Segundo uma das primeiras pedagogas da FUNM:

Só para você ter uma ideia nessa época, os cursos não tinham nem Projeto Político Pedagógico. (PAIXÃO, Maria Delourdes Ribeiro)

As professoras se reuniam e elaboravam os programas das disciplinas, de acordo com a legislação em vigor. Quanto à carga horária das disciplinas, essa era apresentada no Programa da seguinte forma:

**Tabela 10 - Contagem do tempo da Disciplina Prática de ensino/1967: 4 aulas semanais**

<b>Mês</b>	<b>Nº de aulas</b>
Março	7
Abril	15
Mai	16
Junho	16
Agosto	16
Setembro	19
Outubro	17
Novembro	11
<b>Total</b>	<b>117</b>
Desconto	22
	95

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D. P. (org.) 2015.

No programa da disciplina Prática de Ensino dessa primeira turma constavam 117 aulas anuais, mas que, descontadas 22 aulas, ficou com 95 aulas. Os descontos referiam-se aos feriados e às aulas não dadas no período. Esse quantitativo de horas parece pouco para dar conta de trabalhar todos os conteúdos propostos. As unidades propostas são interessantes do ponto de vista do ensino da Geografia, o tema Controle no ensino da Geografia merece uma atenção especial, porque na verdade não sabemos da qual controle se refere, fica então a dúvida se seria um controle moral dos alunos ou um controle no ensino da geografia ou até mesmo controle de seleção de conteúdos.

As propostas de trabalho em grupo são relevantes e têm como objetivo prover as aulas de Geografia de diversas técnicas de ensino; quanto ao seminário, o tema “O Professor de Geografia” é bastante interessante, abrangente e até nos dias atuais (2015) é merecedor de várias discussões.

No ano de 1968, o Programa da disciplina Prática de Ensino aparece mais detalhado tanto na discriminação dos itens do Programa, quanto no que eles chamavam, na época, de esboço do método de avaliação, conforme pode ser verificado no Quadro 11.

**Quadro 11 - Programa da disciplina Prática de Ensino – 2ª turma do curso de Geografia da FUNM (1965 – 1968)**

<b>Disciplina:</b> Prática de Ensino		
<b>Ano:</b> 1968	<b>4º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis: 130</b>
<p><b>Programa:</b>  Introdução: Teste, sondagem, planejamento, bibliografia, etc.  I – O Ensino da Geografia em face Lei Diretrizes e Bases Educação Nacional  1.1 – Interpretação atualizada dos programas de Geografia no Curso Secundário.  II – Unidade: 2 - Natureza e Função da Geografia  2.1. O caráter distinto da Geografia  2.2. Sua natureza dinâmica  2.3. O valor funcional da Geografia  2.4. Objetivos imediatos e mediatos da Matéria dentro das finalidades da Educação e objetivos do Ensino.  2.5. O Professor de Geografia  III – Unidade: 3 O método no Ensino da Geografia  3.1. Os mais aplicáveis a Geografia.  3.2. O método das unidades didáticas em Geografia  IV – Unidade: 4. Planejamento em Geografia  4.1. Plano de Curso  4.2. Planejamento de unidades e atividades funcionais  4.3. Plano de aula  V – Unidade: 5. Direção e Orientação no Ensino da Geografia  5.1. A motivação em Geografia  5.2. Apresentação da Matéria</p>		

- 5.3. Escolha do livro texto  
 5.4. O uso da linguagem e do material didático nas aulas de Geografia  
 VI – Unidade: 6. Controle no Ensino da Geografia  
 6.1. Recursos para verificação e retificação da aprendizagem  
 6.2. Critérios de avaliação do rendimento  
 6.3. Provas clássicas escritas e orais – valor e desvantagens  
 6.4. Testes (ênfase aos testes de múltipla escolha) vantagens e desvantagens.  
 VII – Unidade: 7. Importância da Atividade Extra-classe em Geografia.  
 7.1. O valor dos trabalhos de campo. Seu roteiro. Leitura da paisagem, excursões e visitas.  
 7.2. Clube de Geografia  
 7.3. Museu escolar  
 7.4. Biblioteca Geográfica  
 7.5. Murais e exposições geográficas

**TRABALHOS (EM GRUPO, INDIVIDUAL E SEMINÁRIO)**

- 1 – Objetivos do ensino da Geografia na Escola Secundária  
 2 – Geografia Aplicada (natureza e função).  
 3 – Estudo Dirigido no Ensino da Geografia  
 4 – Uso do Quadro Negro  
 5 – Recursos Áudio – Visuais no Ensino da Geografia  
 6 – A Gravura como instrumento no Ensino da Geografia  
 7 – Globos, Mapas e Gráficos como instrumentos de Educação Geográfica  
 8 – Projeção fixas e animadas no ensino da Geografia.  
 9 – Clube de Geografia  
 10 – Museu Escolar no ensino da Geografia  
 11 – Excursões e visitas (valor do trabalho de campo).  
 12 – Seminários e sua importância na aprendizagem  
 13 – Motivação no estudo da Geografia  
 14 – Recursos para verificação e retificação da aprendizagem.  
 15 – Acontecimentos atuais no ensino da Geografia.

**Seminário:** O Professor de Geografia.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Thralls, Zoe A. – O Ensino da Geografia – Editôra Globo
- Guimarães, Magda Soares – Estudo Dirigido
- Mattos, Luiz Alves – Sumário de Didáticas Geral
- Oliveira, Aláide Lisboa de - Caderno de Didática nº 1 – ano 1.965
- Ruellan, Francis – Les Methodos modernos d’ enseignemtn de la Geographie
- Cholleyey, André – La Géographie
- Zaur, Jorge – A Geografia no curso secundário
- Fonseca, James B. Vieira – Programa e livros didáticos de Geografia para Escola secundária.
- Leif, J. e Rustin, G. – didática de la Hist. Y de la Geografia do Brasil.
- Lago, Paulo Fernando Araújo – Didática Especial da Geografia
- Witch e Schuller – Recursos áudio-visuais na Escola.
- Lauro de Oliveira – A Escola Secundária Moderna
- Seyfert, Richard – Práticas Escolares
- Esteves, Oyara Peterson – Testes, medidas e avaliação.
- Santos, Theobaldo Miranda – Manual do Professor Secundário.

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D.P. (org.) 2015.

O Programa da disciplina Prática de ensino da 2ª turma (1965/1968) apresentou-se mais detalhado, com um maior número de aulas, enquanto as aulas da primeira turma foram 95, as aulas da segunda turma somam 130 aulas. Também podemos observar que a “Unidade Controle no Ensino da Geografia” dá a entender que esse controle se referia a métodos de avaliação na disciplina. Ocorreu também uma ênfase maior no ensino secundário que, no passado, era conhecido como a escola preparatória para o ensino superior. Os seminários e trabalhos em grupo talvez tenham sido as primeiras tentativas de uma suposta iniciação à pesquisa no ensino da Geografia.

No Programa dessa segunda turma do curso, observamos que existem algumas informações importantes de como seria trabalhada essa disciplina durante o ano: “as unidades serão estudadas em sala de aula, através de exposição oral e ilustração, discussão dirigida, debate, resposta de questionário, análise dos principais problemas e possíveis soluções” (PROGRAMA DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO/CURSO DE GEOGRAFIA/FUNM/1967).

Na análise dos programas das disciplinas do Curso de Geografia, verificamos que os estágios em forma de apresentação de trabalhos escritos e orais, em sala de aula, com temas pré-definidos pelo professor aconteciam em quase todas as disciplinas constantes na estrutura curricular, somente nas disciplinas da Geografia Física e Geologia não constava esse item.

O estágio tal qual como está previsto atualmente (2015) na legislação, “[...] por Estágio Curricular supervisionado entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2006, p. 21), sendo um componente curricular determinante na formação do docente, aparece com a denominação de *Aulas Práticas* acrescentadas as seguintes informações: cada aluno terá que ministrar duas aulas no mínimo em colégio particular ou oficial, uma para o 1º ciclo e outra para o 2º ciclo, a média terá peso 2, conforme o programa da disciplina Prática de Ensino, ministrada pelo Professor Antônio Jorge.

O Estágio era dividido em duas experiências, uma no colegial e uma no secundário<sup>29</sup>. Além de professores leigos, nesse curso também havia alguns alunos formados em outras áreas, conforme abordado em entrevista pela professora Maria Florinda Ramos Marques:

Quando nós começamos a divulgação das matrículas, as primeiras turmas foram compostas por professores que já estavam na área e por profissionais liberais, economistas, advogados (GUIA, 2009, p. 55).

Segundo relato do entrevistado Hermildo Rodrigues (aluno da primeira turma do Curso de Geografia), na verdade poucos faziam o estágio em escolas porque a maioria dos alunos dessa primeira turma já lecionava nas escolas que existiam em Montes Claros nesse período: “Quase todos os meus colegas já eram professores, e atuavam há um bom tempo”.

Vale ressaltar também a influência do modelo curricular francês nos programas das disciplinas do Curso de Geografia da FUNM presente nas referências bibliográficas das disciplinas do curso. Algumas dúvidas surgiram em relação à capacidade que esses alunos teriam para trabalhar com bibliografias estrangeiras, envolvendo principalmente referências de autores franceses, ingleses, espanhóis e até mesmo alguns livros em latim. Essa diversidade de referências bibliográficas estrangeiras de certa forma era um fator dificultador na formação do professor de Geografia.

A falta de bibliografia em Português, o que dificultava a formação dos geógrafos deste período no Brasil com leituras mais diversificadas, situação que foi sendo minimizada com as obras geográficas no Brasil, cuja produção e acesso eram maiores em São Paulo e Rio de Janeiro, mediante publicações em periódicos e em livros sobre Geografia (FIORI, 2013, p. 58).

No intuito de compreender melhor como se dava o estudo dessas bibliografias estrangeiras, entrevistamos a professora e ex-aluna aposentada da FUNM e um aluno da primeira turma desse período (1964/1971).

---

<sup>29</sup> A denominação 1º e 2º graus só passou a vigorar a partir da Lei 5.692/71, dispostos nos art. 176 e 178 da Constituição de acordo com os quais se entende por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e, por ensino médio, o de segundo grau.

Geralmente quem estudou na FUNM nesse período, fez o curso Ginásial na década de 1950, eu mesma concluí em 1955 e já em 1956 comecei a dar aula na Escola Normal, e principalmente nesse Curso Ginásial estudávamos profundamente Latim, francês e inglês, mas o foco mesmo era latim e francês, o Latim era a cadeira dos padres. (MILO, Cibele Veloso, 08 jan. 2015).

Antes de entrarmos na faculdade, as aulas do ensino ginásial, hoje Ensino Médio, eram bastante exigentes, as aulas de francês eram bastante rigorosas, aprendemos muito tanto francês como latim. (RODRIGUES, Hermildo, março/2015).

Oswaldo Bueno Amorim Filho, professor aposentado da UFMG, ao falar da Geografia mineira, relata essa forte influência francesa no meio acadêmico:

A geografia mineira no início era muito caudatária do Rio de Janeiro, principalmente do IBGE e da UFRJ. No meu tempo de estudante é que começou a se abrir o relacionamento com a USP e logo em seguida com a UNESP que teve um crescimento grande naquele período, com os professores Christofolletti e Lúcia Gerardi. Aliás, esta é a primeira vez que vejo uma reunião da ANPEGE sem Lúcia Gerardi, e nós sentimos muito sua falta. Voltando à geografia mineira, pouco se diz sobre isso, mas ela sempre teve uma janela aberta para os grandes centros geográficos internacionais. É engraçado, mas a geografia mineira sempre teve uma influência muito grande da escola francesa e da escola alemã. Todos os professores mineiros que mencionei tiveram uma influência francesa muito grande. A ponto de nós termos um acordo com o Ministério de Educação da França. Os professores Pebayle e Gervaise tinham cargos de adidos técnicos da embaixada francesa. A gente tinha contato com alguns pontos muito particulares no Brasil e um contato internacional significativo. É uma ligação que nunca deixou de existir (AMORIM FILHO, 2005, p. 14).

Amorim Filho (2005) também afirma, nessa entrevista, que a Geografia mineira teve uma ligação com a geografia nordestina através de um dos seus principais autores, o professor Manuel Correia de Andrade. Relata também que a geografia mineira é plural, refletindo a própria característica do mineiro, podendo-nos levar a referenciar Guimarães Rosa (1994, p. 436) quando afirma que “Minas são muitas”.

Segundo Hermildo Rodrigues em entrevista, “A Geografia Física era bastante enfatizada no curso de Geografia”. Os Quadros 12 e 13 mostram o programa da Geografia Física no 1º ano do Curso.

**Quadro 12 - Programa e carga horária da disciplina Geografia Física – 1ª turma do curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967)**

<b>Disciplina:</b> Geomorfologia Normal e Meteorologia (Geografia Física)		
<b>Ano:</b> 1964	<b>1º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis:</b> 82
<p><b>Programa: 1º semestre</b>            I – Conceitos e métodos de Geomorfologia            II – Conceito de erosão normal            III – Vertentes            IV – Talwegues            V – Ciclo de erosão</p> <p><b>Programa: 2º semestre</b>            I – Desenvolvimento Histórico das Ciências da Atmosfera            II – Estrutura e Características da Atmosfera            III – Fatores do Equilíbrio Atmosférico incluindo: Radiação, Circulação e Fatores Geográficos.            IV – Temperatura            V – Precipitação</p>		
<p><b>Seminário: 1º semestre</b>            1 – Origem das cadeias de montanhas            2 – Perfil de Equilíbrio            3 – Nível de base            4 – Ciclo Hidrológico            5 – Orientação para excursão e relatórios</p> <p><b>Seminário: 2º semestre</b>            1 – Aparelhos em Meteorologia            2 - As médias em Meteorologia</p>		
<p><b>Bibliografia:</b>            1 – Précis de Geographie Phisique Générale – Birto, P.            2 – Precis de Geomorphologie – Derraun, M.            3 – Geografia Física – Panorama de Geografia – Martonne, E.            4 – Viktor Leinz – Geologia Geral            5 – Imitation aux Travaux Pratiques de Geographie – Tricart, J. de Rochefort.</p> <p><b>Bibliografia 2º semestre</b>            1 – Martonne, E. Geografia Física – Panorama de Geografia            2 – Peguy, P. Précis de Climatologie            3 – Miller, A. – Climatologia            4 – John Wiley C. Sons, Inc. Physical Geography</p>		

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D.P. (org.) 2015.

Percebemos que os conteúdos eram abrangentes e detalhados para serem trabalhados com uma carga horária de 82 horas durante o ano. Verificamos que o Curso era anual, mas, no programa da disciplina, o professor apresentava os conteúdos divididos por semestre. No primeiro semestre do ano de 1964, foi trabalhada a “Geomorfologia Normal” e, no segundo semestre, a “Meteorologia”, predominando uma bibliografia estrangeira. Importante ressaltar que especificamente nessa disciplina não havia seminários propostos, nem temas para o Estágio da forma que já discutimos anteriormente. Além da Geografia Física no 1º ano, havia

também a disciplina Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia, com uma carga horária anual de 80 horas bem detalhada, conforme mostra o Quadro 13.

**Quadro 13 - Programa e Carga Horária da disciplina Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia – 1ª turma do Curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967)**

<b>Disciplina: Fundamentos de Geologia, Pedologia e Petrografia</b>		
<b>Ano:</b> 1964	<b>1º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis:</b> 80
<b>Programa:</b>		
1 – Introdução à Geologia		
1.1. Conceito de Geologia		
1.2. Rápidos traços históricos		
1.3. Desenvolvimento da Geologia no Brasil		
2 – Terra		
2.1. Composição e dimensão		
2.2. Características físicas		
2.3. Estruturas		
3 – Noções de Química		
3.1. Noções gerais de Química		
3.2. Poder de Combinação dos elementos		
3.3. Combinação química dos minerais		
4 – Mineralogia		
4.1. Generalidades		
4.2. Rápidos traços históricos		
4.3. Características que permitem a identificação dos minerais.		
4.3.1. Cristalografia		
4.3.1.1. Definição e generalidades		
4.3.1.2. Cristal		
4.3.1.2.1. Formação		
4.3.1.2.2. Estrutura interna		
4.3.1.2.3. Simetria dos cristais		
4.3.1.2.4. Eixos cristalinos		
4.3.1.2.5. Sistemas cristalinos		
4.3.2. Propriedades Físicas		
4.3.2.1. Dureza		
4.3.2.2. Pêso Específico		
4.3.2.3. Crivageme Fratura		
4.3.2.4. Côr		
4.3.2.5. Traço ou risco		
4.3.2.6. Brilho		
4.3.2.7. Fluorescência e Fosforescência		
4.3.2.8. Ponto de fusão		
4.4. Principais minerais e seu emprego		
5. Petrologia		
5.1. Generalidades		
5.2. Principais tipos de rochas		
5.2.1. Rochas magmáticas ou ígneas		
5.2.1.1. Origem		
5.2.1.2. Tipos		
5.2.1.3. Composição mineralógica		
5.2.1.4. Composição química		

- 5.2.1.5. Fatores que permitem a identificação
- 5.2.1.6. Principais rochas magmáticas
- 5.2.2. Rochas sedimentares
  - 5.2.2.1. Origem
  - 5.2.2.2. Composição mineralógica
  - 5.2.2.3. Classificação
  - 5.2.2.4. Principais rochas sedimentares
- 5.2.3. Rochas Metamórficas
  - 5.2.3.1. Origem
  - 5.2.3.2. Metamorfismo
    - 5.2.3.2.1. Estático
    - 5.2.3.2.2. Dinâmico
    - 5.2.3.2.3. Autometamorfismo
    - 5.2.3.2.4. Polimetamorfismo
  - 5.2.3.3. Métodos de estudo
  - 5.2.3.4. Classificação
  - 5.2.3.5. Principais rochas metamórficas
- 5.3. Direção e mergulho das camadas
- 6. Geologia Física
  - 6.1. Generalidades
  - 6.2. Intemperismo
  - 6.3. Diastrofismos
    - 6.3.1. Orogênese
    - 6.3.2. Epirogênese
  - 6.4. Dobras
  - 6.5. Falhas
  - 6.6. Transgressão e Regressão
- 7. Geologia Histórica
  - 7.1. Generalidades
  - 7.2. Métodos de Estudo
    - 7.2.1. Estratigráfico
    - 7.2.2. Paleontológico
  - 7.3. Coluna Geológica
  - 7.4. As várias eras geológicas no Brasil
- 8. Pedologia
  - 8.1. Generalidades
  - 8.2. Os vários conceitos de solo
  - 8.3. Perfil de um solo
  - 8.4. Fatores de formação do solo
  - 8.5. Tipos de solo
  - 8.6. Como reconhecer um bom solo para fins agrícolas

**BIBLIOGRAFIA:**

- 1 – Leinz, Victor – Geologia Geral, São Paulo, Editora Nacional, 1963.
- 2 – Turner, F. J. e J. Verhoogen – Petrologia Ignea Y Metamórfica, Barcelona, Ediciones Omega S.A. – 1963
- 3 – Shevyakov, L. – Mining of Mineral Deposits, - Moscow, Foreignlan Guages, Publishing Haise.
- 4 – Rankama, K. e Th. G. Sahama, - Geoquímica – Málaga, Aguillar S.A. de Ediciones, 1962.
- 5 – Lahee, Frederic H. Geologia Práctica, Barcelona, Ediciones Omega S.A. – 1962.
- 6 – Beurlen, Karl – Introdução a Estratigrafia Geral e comparada, Recife, Expansão Gráfica – 1964.
- 7 – Dana, Hurlbut – Manual de Mineralogia, Barcelona, Editorial Reverté, S.A.

Predomina também uma bibliografia estrangeira, o que era comum nesse período e não apresentava nenhuma proposta de seminário. Comparando os Quadros 12 e 13, percebemos que os conteúdos propostos eram bastante abrangentes para o primeiro ano do curso.

A ênfase na Geografia Física, segundo relato da entrevista de um aluno dessa primeira turma, devia-se à formação dos professores que ministravam essa disciplina, mas mesmo assim ele afirma que havia uma leveza didática nas aulas.

A professora Dalva, não obstante a aridez dos temas de Geografia Física tornava a matéria leve dada a forma como ministrava as aulas: fazia expressivos desenhos na lousa. Dr. Manoel N.P. de Moura, geólogo, recém-chegado a cidade para trabalhar no DNOCS, aliava teoria a prática. Lecionou até 1975, doando à FAFIL a remuneração de suas aulas (RODRIGUES, Hermildo, março/2015).

Segundo os ex-alunos e professores entrevistados, os professores Antônio Jorge, Florinda Ramos Marques, Maria Dalva Dias eram egressos do curso de Geografia da UFMG e o Professor Manoel Nazareno era formado em Geologia e também egresso dessa instituição.

Não havia formações acadêmicas muito distintas no quadro de professores na época da criação do curso de Geografia, o que existia era uma carência de professores para compor o corpo docente, por isso os professores ministravam mais de uma disciplina. Fato esse comprovado por Fiori (2013) que, ao pesquisar sobre os cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, relata que docentes oriundos de diferentes formações de graduação e pós-graduação tornaram-se professores universitários de Geografia.

Somente no último tópico do programa percebemos um item intitulado “Como reconhecer um bom solo para fins agrícolas”, tópico esse que poderia contribuir para estudos e pesquisas regionais no sentido de promover o desenvolvimento da região. Pode-se observar, ainda, que não havia nenhuma disciplina direcionada ao estudo da região do Norte de Minas, embora se tenha a disciplina Geografia de Minas, fazia-se importante, pois possibilitaria ao aluno realizar uma escala de análise, direcionada a sua região local. Quando analisamos os conteúdos previstos para serem trabalhados na disciplina Geografia de Minas, percebemos que, no programa, constam temas referentes às regiões consideradas as mais importantes economicamente sem fazer nenhuma referência à Região Norte-Mineira, conforme aponta o Quadro 14.

**Quadro 14 - Programa e carga horária da disciplina Geografia de Minas – 1ª turma do curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967)**

<b>Disciplina:</b> Geografia de Minas		
<b>Ano:</b> 1967	<b>4º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis:</b> 80
<p><b>Programa:</b></p> <p><b>Zona da Mata</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Importância do Estudo</li> <li>2 – A Zona da Mata no Conjunto Mineiro</li> <li>3 – Aspectos geomorfológicos da Zona da Mata</li> <li>4 – Clima da Zona da Mata</li> <li>5 – Vegetação Zona da Mata</li> <li>6 – Povoamento da Zona da Mata</li> <li>7 – Distribuição da População</li> <li>8 – Rede Urbana</li> <li>9 – Aspectos econômicos</li> <li>10 – Transportes</li> </ol> <p><b>Zona Metalúrgica</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Razões do Estudo</li> <li>2 – Bases Geológicas da Zona Metalúrgica</li> <li>3 – Aspectos geomorfológicos estruturais</li> <li>4 – Aspectos climáticos</li> <li>5 – Vegetação</li> <li>6 – Povoamento</li> <li>7 – Distribuição da População</li> <li>8 – Rede Urbana</li> <li>9 – Atividades econômicas</li> <li>10 – Transportes</li> </ol>		
<p><b>TRABALHOS (EM GRUPO, INDIVIDUAL E SEMINÁRIO)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Estudo urbano de Leopoldina e Cataguases</li> <li>2 – O crescimento urbano e industrial de Juiz de Fora.</li> <li>3 – O regime fundiário e de trabalho na Zona da Mata</li> <li>4 – A cafeicultura na Zona da Mata, importância e evolução</li> <li>5 – A indústria de laticínios na Zona da Mata, importância, principais centros.</li> <li>6 – Distribuição geográfica e importância econômica da pequena propriedade.</li> <li>7 – Aspectos geográficos da fumericultura na Zona da Mata.</li> <li>8 – Aproveitamento econômico do minério de ferro de Minas Gerais</li> <li>9 – Atividade siderúrgica na Zona Metalúrgica.</li> <li>10 – Estudo urbano de Belo Horizonte</li> <li>11 – O papel centralizador da Zona Metalúrgica no conjunto mineiro.</li> <li>12 – Significado geográfico do ciclo do ouro.</li> <li>13 – O complexo industrial de Belo Horizonte.</li> <li>14 – Atividade agropastoril na Zona Metalúrgica</li> </ol>		
<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande Região Leste - IBGE</li> <li>- Atlas do Brasil - IBGE</li> <li>- Lester King, Geomorfologia do Brasil oriental – RBG ano XVIII, nº 2</li> <li>- Estudo Regional da Zona da Mata – Orlando Valverde. RBG ano XX nº 1</li> <li>- Guia de excursão nº 2 – Zona metalúrgica de Minas Gerais e Vale do Rio Doce.</li> <li>- Vale do Paraíba, Serra da Mantiqueira e Arredores de São Paulo, Guia de excursão nº 4.</li> <li>- A marcha do café e as frentes pioneiras – Guia de Excursão nº 3</li> </ul>		

- Evolução da Rêde Urbana Brasileira – Pedro Pinchas Geiger
- Santos, Theobaldo Miranda – Manual do Professor Secundário.
- O quadrilátero ferrífero e seus problemas geomorfológicos – Getúlio V. Barbosa e David. M. Rodrigues
- Dicionário Geológico e Geomorfológico – Antônio Teixeira Guerra.
- Gester King, Geomorfologia do Brasil oriental – RBG ano XVIII, nº 2
- Evolução da Rêde Urbana Brasileira – Pedro Pinchas Geiger
- Boletim Mineiro de Geografia
- Zona Metalúrgica de Minas Gerais e Vale do Rio Doce - Ney Strauch – Guia de excursão nº 2.

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D.P. (org.) 2015.

A carga horária prevista em cada disciplina era de 80 horas aulas. No 1º semestre, os conteúdos trabalhados referiam-se à Zona da Mata e, no 2º semestre, à Zona Metalúrgica. Ao analisar o documento em que se basearam os dados constantes no Quadro 14, verificamos que ele contém uma informação registrada em cartório, dando a entender que o cumprimento dos programas das disciplinas era rigorosamente acompanhado e conferido.

Declaro que o programa acima, aprovado pela Congregação em 3 de março de 1967, foi cumprido em 100% até 30 de junho (matéria semestral). (MARIA FLORINDA RAMOS MARQUES), documento registrado no 2º Tabelião Montes Claros em 19 de novembro de 1967.

Maria Florinda Ramos Marques era professora da cadeira Geografia de Minas, cuja proposta de conteúdos continha os aspectos físicos e humanos, tanto da Zona Metalúrgica, quanto da Zona da Mata, em unidades separadas. Nessa disciplina, prevalecia uma bibliografia nacional, o que facilitava os estudos, segundo um dos alunos entrevistados.

Nos dados do quadro 14, percebemos que em nenhum momento foram propostos ou previstos trabalhos referentes à Região Norte-Mineira e à Cidade de Montes Claros (MG), os estudos populacionais não contemplavam essa região. Percebemos então que nessa disciplina não existia a discussão de estudar o local, para ajudar na sua transformação, tendo em vista ser esse espaço tão desigual, talvez faltasse uma criticidade maior na abordagem desse conteúdo.

Discutiam-se todos os problemas populacionais em todos os continentes, mas não havia nada previsto para discussão que se referisse às populações locais/tradicionais da Região Norte-Mineira. Em algumas situações, os conteúdos das disciplinas foram mais enfatizados no

sentido de proporem estudos e análises principalmente sobre a cidade de Montes Claros (MG), conforme pode ser verificado no Quadro 15.

**Quadro 15 - Programa e carga horária da disciplina Geografia Agrária – 1ª turma do Curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967)**

<b>Disciplina: Geografia Agrária</b>		
<b>Ano: 1968</b>	<b>2º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis: 140</b>
<p>Programa:</p> <p>Introdução: Definição de geografia agrária, métodos e objetivos do curso.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos gerais da atividade agrícola no mundo               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Natureza, importância e origem da agricultura</li> <li>b) Bases da agricultura, fatores físicos, fatores sociais, fatores econômicos e política governamental</li> <li>c) A difusão da agricultura e áreas de cultura no mundo</li> </ol> </li> <li>2. Formas primitivas da vida agrícola: as coletas silvestres</li> <li>3. Culturas itinerantes</li> <li>4. Culturas com rotação</li> <li>5. Culturas intensivas científicas</li> <li>6. Culturas de plantação: o cacau</li> <li>7. Culturas de plantação: o café</li> <li>8. Culturas de plantação: a cana-de açúcar</li> <li>9. Estudo dos grandes cereais: o trigo</li> <li>10. Estudo dos grandes cereais: o milho.</li> <li>11. Estudo dos grandes cereais: o arroz</li> <li>12. Os grandes tipos de paisagens agrárias</li> <li>13. A lei de Thunen e a geografia agrária</li> <li>14. Sistemas de criação de gado</li> <li>15. Tipos de economia rural não agrícola               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) caça e pesca</li> <li>b) Exploração Florestal: silvicultura</li> </ol> </li> </ol>		
<p>Seminário: o estudo da agricultura em Montes Claros, histórico, evolução e possibilidades, Pecuária em Montes Claros e sua expansão, a SUDENE, suas realizações na Área Mineira do Polígono.</p>		
<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Boletim Geografia nº 163 – O café na economia brasileira</li> <li>2. Boletim Geografia nº 74 – O Brasil precisa de mais agricultores</li> <li>3. Boletim Geografia nº 86 - Arrendamento rural no Brasil</li> <li>4. Boletim Geografia nº 86 – Calamidades provocadas pela erosão acelerada do solo</li> <li>5. Boletim Geografia nº 97 – Origem e distribuição dos solos no Brasil</li> <li>6. Boletim Geografia nº 173 – Métodos em Geografia Agrária</li> <li>7. Boletim Geografia nº 156 – Tipos de uso da terra no Nordeste do Brasil</li> <li>8. Boletim Geografia nº 176 – O problema do estabelecimento rural no Brasil</li> <li>9. Geografia Econômica – Pierre George.</li> </ol>		

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D.P. (org.) 2015.

Interessante observar que especificamente na disciplina Geografia Agrária os seminários sugeridos remetem às questões regionais como, por exemplo, um estudo sobre a atuação da SUDENE na região, isso ainda em 1968, quando esta tinha pouco tempo de atuação.

Importante ressaltar como Montes Claros (MG) polariza a região até nos momentos de estudos, pois dentre as várias proposições dos seminários dessa disciplina, todos faziam alusão a essa cidade (pecuária, agricultura de Montes Claros), dentre outros. No programa de 1967 dessa disciplina também constam temas interessantes para pesquisar como: a agricultura em Montes Claros, histórico, evolução e possibilidades; a pecuária em Montes Claros e sua expansão; a SUDENE, suas realizações na área mineira do polígono; Montes Claros, capital regional do Norte de Minas.

No sentido de obtermos mais informações sobre a dinâmica do Curso de Geografia da FUNM no período de estudo, entrevistamos a Professora aposentada Mara Aparecida Costa, aluna da terceira turma, ingresso no ano de 1966, que afirma:

No ano de 1968 foi criado o Centro de Estudos Geográficos – CEGEO, idealizado pela Professora Florinda, onde eram realizadas as reuniões pelo menos uma vez na semana, e onde discutiam-se temas referentes à Geografia do Brasil e Geral. (COSTA, Maria Aparecida, 29 dez. 2014).

A professora Maria Aparecida Costa foi a primeira secretária do CEGEO e a Professora Florinda, umas das idealizadoras do Curso de Geografia, era a presidente.

Através do CEGEO foi que fomentou a Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, na cidade de Montes Claros, isso já no início da década de 1970. (COSTA, Maria Aparecida, 29 dez. 2014).

O CEGEO efetuou trabalhos pontuais, com pesquisas incipientes, sem nenhum investimento significativo, mas esses estudos foram importantes para pesquisas posteriores, em que a ex-aluna, depois professora do Curso, desenvolveu importante trabalho denominado de “Geografando os municípios Norte Mineiros”, isso já na década de 1980.

Com a fala dessa professora, começamos a perceber que, apesar de as disciplinas serem bastante teóricas e pouco contextualizadas, em alguns aspectos já se pensava no envolvimento do curso com a comunidade, como podemos notar no Quadro 16, onde um dos itens do seminário referia-se ao estudo do sítio urbano de Montes Claros (MG).

**Quadro 16 - Programa e carga horária da disciplina Geografia Urbana – 1ª turma do Curso de Geografia da FUNM (1964 – 1967)**

<b>Disciplina:</b> Geografia Urbana		
<b>Ano:</b> 1964	<b>1º ano</b>	<b>Total de aulas prováveis:</b> 100
<p><b>Programa:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conceitos e critérios para a definição de cidade, análise de cada critério, exemplos, conclusão prática.</li> <li>2) Origem e evolução das cidades. Exemplos brasileiros.</li> <li>3) Localização das cidades, sítio urbano, conceito de Posição urbana.</li> <li>4) Fatores de crescimento das cidades: Comércio, Indústria e Atividades Agropastoris.</li> <li>5) Decadência e morte das cidades, Fatores de decadência, exemplos brasileiros.</li> <li>6) Funções urbanas.</li> <li>7) Relações externas da cidade, relações rurais – urbanas, área de influência.</li> <li>8) Organização das redes urbanas, hierarquia urbana, classificação das cidades.</li> <li>9) Classificação das cidades.</li> <li>10) Equipamento urbano.</li> <li>11) Metrôpoles, Conurbações, Estudo Comparativo.</li> <li>12) Rede urbana Brasileira</li> </ol>		
<p><b>Seminários:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Estudo urbano de São Paulo (sítio, posição, histórico, funções, etc.)</li> <li>2 – Estudo urbano de Recife (sítio, posição, histórico, funções, etc.)</li> <li>3 – Estudo urbano de Belo Horizonte (sítio, posição, histórico, funções, etc.)</li> <li>4 – Estudo urbano de Montes Claros (sítio, posição, histórico, funções, etc.)</li> </ol>		
<p><b>BIBLIOGRAFIA:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 – Les fondements de Géographie Humaine – Max Sorre</li> <li>2 – Géographie Humaine – Jean Brunhes</li> <li>3 – Les Villes – Pierre Lavedan</li> <li>4 – Problèmes de Géographie Humaine – Demangeon</li> <li>5 – Geografia Econômica – Pierre George</li> <li>6 – Novos estudos de Geografia Humana – Pierre Mombeig</li> </ol>		

FONTE: Unimontes, 2015. SANTOS, D.P. (org.) 2015.

Ao analisar o programa dessa disciplina, entendemos que a Geografia Urbana e a Geografia da População eram trabalhadas no mesmo ano, uma no 1º semestre e a outra no segundo semestre respectivamente, sendo que as duas faziam parte da “Cadeira” da Geografia Humana. A carga horária das duas disciplinas somava 100 horas e, comparando com os programas constantes dos quadros anteriores, verificamos que predominava também a bibliografia estrangeira.

Percebemos ainda que a partir da segunda turma do Curso de Geografia, a tríade ensino/pesquisa/extensão começa a se configurar ainda que de forma incipiente. E que a AGB teve um papel importante na “[...] divulgação do conhecimento geográfico existente em algumas instituições de ensino superior do período e que não estava circunscrito apenas a São Paulo e Rio de Janeiro” (FIORI, 2013, p. 50).

A estrutura curricular analisada não sofreu nenhuma alteração significativa dentro do período de 1964 a 1971, permanecendo a mesma carga horária e as mesmas disciplinas oferecidas, poucas mudanças foram percebidas nos programas das disciplinas.

De acordo com a Professora Maria Florinda Ramos Marques, era utilizada uma técnica denominada “curso de aprendizagem para o domínio”, usada especificamente nas disciplinas de Geografia do Brasil e Geografia de Minas, através da qual as professoras buscavam fazer com que os alunos se dedicassem mais a determinado conteúdo, insistindo na mesma matéria várias vezes até que o discente a dominasse completamente, o objetivo era que aquele futuro professor não apresentasse dificuldades no momento de ministrar aquela aula, como bem descreve em entrevista a professora Maria Florinda Ramos Marques:

Sendo as primeiras turmas mais dedicadas, foi um dos motivos da implantação do método domínio para aprendizagem, para tentar formar melhor aquele professor, não exatamente o geógrafo, porque a grande carência era de professores de Geografia (GUIA, 2009, p. 55).

Pode-se constatar, portanto, que mesmo que o curso de Geografia da FUNM não apresentasse um maior número de disciplinas direcionadas à prática pedagógica, esta foi buscada de outras formas, através de trabalhos denominados de “estágios” presentes em quase todas as disciplinas da estrutura curricular do período analisado. Essa era uma forma de os professores incentivarem seus alunos a se aperfeiçoarem cada vez mais através de treinamentos e métodos de ensino, capacitando-os para o exercício da função de professores da melhor forma possível. Para exemplificarmos, vejamos como funcionava esse estágio na disciplina Geografia Regional:

**Temas para trabalho de Estágio da disciplina Geografia Regional**

- 1- A significação comercial do Mediterrâneo
  - 2- As duas Economias Alemãs (Ocidental e Oriental)
  - 3- Economia dos países baixos e sua importância
  - 4- Economia da Península Escandinávia e sua importância
  - 5- Regiões da Itália e sua economia
  - 6- Recursos naturais da Europa
  - 7- Transporte da Europa
- O trabalho de estágio será apresentado de forma escrita e oral, antes da prova de Estágio e terá peso 4 (quatro)

**Temas para trabalho de Estágio (individual) Disciplina: Prática de ensino (4º ano/1969)**

- 1- Motivação em Geografia
- 2- Objetivo Mediato e Imediato no ensino da Geografia
- 3- Natureza e função da Geografia

- 4- O professor de Geografia
  - 5- Técnicas de fixação da matéria
  - 6- Geografia e sua importância nacional
- (PROGRAMA DA DISCIPLINA GEOGRAFIA REGIONAL/CURSO DE GEOGRAFIA/FUNM/1969)

Antônio Jorge, professor da disciplina Prática de Ensino, aplicava duas provas de estágio, uma na primeira quinzena de julho (1969) e outra na primeira quinzena de novembro (1969), com peso 4. Com o nome de aulas práticas, os alunos teriam que ministrar pelo menos 2 aulas em escolas públicas ou particulares.

Ao analisarmos os programas das disciplinas das primeiras turmas de Geografia da FUNM (1964-1971), percebemos que, apesar da estrutura curricular do curso parecer a estrutura de um curso de bacharelado em Geografia, os alunos se preparavam através das aulas propriamente ditas, dos trabalhos de estágio, das aulas práticas e da preparação para o domínio, como já mencionamos nesse texto. Em suma, o curso de Geografia da FUNM seguiu o Parecer n. 292/1962 do Conselho Federal de Educação, em que as matérias pedagógicas eram cursadas juntamente com as demais, a disciplina Didática era ofertada no 3º ano, e as disciplinas Psicologia e Prática de Ensino eram ofertadas no 4º ano.

Observamos que, em todos os programas da disciplina Prática de Ensino, constava uma referência bibliográfica denominada Thralls, Zoe A. – O Ensino da Geografia – Editora Globo. Pesquisamos sobre ela e, para o período da publicação (1965), entendemos que desde essa época já existia a preocupação com o estudo do meio em que as pessoas vivem, conforme destaca esse autor “[...] a Geografia é mais interessante, mais real e mais viva quando a realidade existente na comunidade é estudada” (THRALLS, 1965, p.90).

Vale ressaltar que a organização do processo de ensino deve ampliar a capacidade de análise do espaço geográfico e os conteúdos deveriam ser abordados com destaque às dimensões geográficas da realidade econômica, política, socioambiental da região, entretanto, no que se refere ao Curso de Geografia da FUNM, o objetivo do curso era a formação de professores para atuarem no 1º e 2º graus e a pesquisa, bem como as atividades de extensão eram expostas de forma incipiente, não só em Montes Claros, mas em todo o contexto nacional.

Observando as informações contidas nos quadros referentes aos programas das disciplinas da primeira turma do Curso de Geografia da FUNM, uma pergunta inquietante fica sem resposta. De que forma esse curso poderia contribuir para o desenvolvimento da região?

Na verdade não podemos generalizar diante do que foi exposto, mas alguns indícios de que o Curso de Geografia iniciado em 1964 teria esse viés associado ao desenvolvimento regional aparece mesmo que de forma sutil. Aparece nos temas dos seminários, nas falas de alguns entrevistados enfatizando a importância da formação desses professores para a região Norte de Minas.

## **4.2 O curso de Geografia e o desenvolvimento regional**

A partir dessa primeira turma de concluintes do curso de Geografia, a demanda para ingressar no Ensino Superior foi aumentando e a procura pelo curso também. O mercado de trabalho era promissor, aumentava-se consideravelmente o número de escolas e, conseqüentemente, o número de profissionais para atuar nesses estabelecimentos. Uma parte dos formandos da primeira turma do Curso de Geografia tornaram-se professores da FUNM/FAFIL. Tivemos a oportunidade de conhecer e ser aluna de três desses professores, José Omar Peres (aluno da 1ª turma), Maria José Narciso Gomes (aluna da 1ª turma) e Maria Aparecida Costa (aluna da 3ª turma).

O Curso de Geografia da FUNM foi criado em um período no qual se intensificaram as políticas (inter)nacionais de escolarização da população e, dentre elas, as de formação superior de profissionais para atuarem nos ensinos primário e secundário. Foi fruto de articulações da comunidade para atender uma demanda local e regional. Segundo o livro de matrículas da FAFIL do ano de 1964, cerca de 40% desses alunos eram oriundos de alguma cidade da região norte-mineira.

Carmélia de Castro Macêdo (São Raimundo Nonato, Piauí), Carlos Rodrigues Monção (Montes Claros), Márcia Valadares de Melo Franco (Montes Claros), Maria das Dôres Rocha (Francisco Sá), José Omar Peres (Montes Claros), Hermildo Rodrigues (Pedra Azul), Antonio Carlos de Souza Lima (Montes Claros), Regina Maria Peres Figueiredo Dias (Montes Claros), Laurita Mendes Ruas (Riacho dos Machados), Wanda Geraldina de Araújo (Monte Azul), Raimunda Nonata Rabelo Conceição, Maria Sebastiana de Queiroz Rabelo (Coração de Jesus), Luiz Gonzaga de Oliveira (Pará de Minas), José Eustáquio Machado Coelho (Montes Claros), Zanotte Chateaubriand Bezerra (Coração de Jesus), Geraldo Cardoso de Almeida (Montes Claros), Tomás dos Santos Rodrigues (Serro), Jair Alves Pinheiro (Teófilo Otoni), Maria José Narciso (Bocaiuva), Roberto Mauro de Amaral (Sete Lagoas).

Outro detalhe interessante verificado a partir da análise dessa relação de alunos é o número significativo daqueles oriundos de outras regiões de Minas Gerais e até de outro Estado.

Esses dados corroboram com a ideia de que a criação da FUNM/Unimontes desde o início teve Montes Claros como a cidade sede, mas sempre ligada à região norte-mineira, daí a origem do *slogan* que acompanha essa instituição desde 1964, “Universidade da integração regional”. Por isso, a implantação do Ensino Superior na cidade de Montes Claros/MG e em especial do Curso de Geografia diminuiu significativamente o déficit de professores habilitados no 1º e 2º graus nas escolas públicas e particulares da região conforme afirma uma das professoras fundadoras da FAFIL.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [...] veio trazer uma transformação cultural para a região, já comprovada, nesses vinte e cinco anos de funcionamento, com a diplomação de mais de três mil professores, que lecionam nas escolas de 1º e 2º graus, e na própria faculdade, com empenho e consciência do dever a cumprir. Se há contestação quanto ao nível de ensino, deve-se observar que a universidade, de qualquer parte do mundo, atualmente, está em crise, como outros valores, procurando novas formas de vida e expressão [...] Não obstante a soma de muitos problemas, e de erros, a Faculdade de Filosofia tem conseguido formar excelentes professores, que aí estão testemunhando a sua autenticidade e o relevante papel que desempenha dentro do nosso contexto sociocultural. Apesar das grandes dificuldades financeiras da FUNM, que nelas refletem, a Faculdade de Filosofia cresce harmonicamente e continua na sua destinação de formar homens de ideias, capazes de reflexão e de encontrar no humanismo o novo sentido, no quadro da era tecnológica em que vivemos (SILVEIRA, 1989, p. 17).

Segundo Lacoste (1985), a importância da Geografia como Ciência e como disciplina escolar advém do fato de que as referências ao fenômeno de dependência e de dominação perpassam pela riqueza de conceitos geográficos dúbios, como por exemplo: centro/periferia, relações Norte/Sul, Primeiro/segundo/terceiro mundo, tão presentes no recorte temporal desse estudo.

Daí a importância educacional da Geografia no sentido de promover o desenvolvimento e de modernizar a região onde está inserida. Salientamos que o Curso de Geografia (Licenciatura) da FUNM não foi um curso que preparava a mão de obra para as indústrias, mas ajudou indiretamente, o objetivo era a formação de professores.

Em Montes Claros (MG), os cursos técnicos (preparação de mão de obra para as indústrias) ofertados principalmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

exerceram suas atividades a partir do final dos anos 1980, mas mesmo assim ter ou estar cursando o ensino superior já era um diferencial a mais para conseguir empregos nas indústrias que começavam a despontar nessa cidade.

Foi uma conjugação de fatores que ajudou a região a ter um novo perfil. (RODRIGUES, Hermildo, Março/2015).

Segundo o entrevistado, essa conjugação de fatores refere-se especificamente à chegada da SUDENE, à chegada do Ensino Superior e à vontade dos políticos locais/regionais em “trazer” o desenvolvimento para a região. As lideranças e a comunidade local mobilizaram-se e articularam-se para trazer o ensino superior para Montes Claros (MG). Essa movimentação toda contou com os políticos, as lideranças locais, a determinação das jovens fundadoras do curso (egressas da UFMG) e também com o apoio do Diretor da Faculdade de Filosofia da UFMG, o professor Arthur Versiani Velloso. Para ele, segundo consta na Ata de Fundação da FUNM, a capacitação de professores por meio de uma Faculdade de Filosofia contribuiria para estruturar com mais eficiência os cursos secundários, além de evitar a evasão dos jovens estudantes norte-mineiros. Segundo Hermildo Rodrigues, não podemos esquecer também da atuação do BNB; para ele o tripé: FUNM/SUDENE/BNB representava:

Quando os empresários ficavam sabendo que naquela região tinha faculdade, logo se interessavam em vir pra cá, a fala era: aquela região tem faculdade, melhora o nível da mão-de-obra. (RODRIGUES, Hermildo, março/2015).

Não esqueço do Incentivo Fiscal 34/18, a SUDENE financiava 70% para as indústrias e empresas agropecuárias que se instalavam na região e os outros 30% eram empréstimos a um juro subsidiado. (RODRIGUES, Hermildo, março/2015).

O incentivo fiscal 34/18 tem essa denominação por referir-se ao artigo 34 da Lei n. 3.395/61, modificado pelo art. 18 da Lei 4.869/65, que se referiam aos Planos Diretores da SUDENE (I, II, III).

O conjunto de incentivos fiscais e financeiros orientados para o desenvolvimento das atividades diretamente produtivas no Nordeste tem como instrumento mais importante e característico o mecanismo de deduções do imposto de renda para fins de investimento, comumente conhecido por 34/18. A SUDENE administra a política regional de incentivos do 34/18, e pode concedê-los a projetos industriais, agrícolas

e de telecomunicações localizados em sua área de jurisdição. (GOODMAN, SENA; ALBUQUERQUE, 1971, p. 330).

Durante cerca de dez anos, as indústrias instaladas em Montes Claros, conforme mencionamos no capítulo 1, ajudaram a região na geração de empregos; depois de passado esse período várias indústrias foram desativadas no Distrito Industrial de Montes Claros, transformando-se em um verdadeiro “cemitério de indústrias”.

Quando tentamos relacionar a Geografia com as questões ligadas ao desenvolvimento da e na região, percebemos, através das análises dos programas das disciplinas e entrevistas obtidas, que na realidade a preocupação com o desenvolvimento da região norte-mineira envolve o ensino da Geografia porque:

Geralmente, os alunos saem da universidade apenas transferindo conhecimentos numa demonstração evidente do desempenho de uma função calcada prioritariamente em livros didáticos. Em suas práticas, não fica explícita uma dimensão educativa em que o porquê e o quê ensinar são a base do processo pedagógico, o que revela, em suma, uma postura que evita a problematização e a investigação dos problemas concretos do cotidiano, principalmente os do norte-mineiro (ALMEIDA; PEREIRA, 2004, p. 53).

Um ensino contextualizado com os problemas e temáticas da região favoreceria um ensino mais crítico e interessante. A inquietação dessa autora é confirmada na fala de uma ex-aluna e professora do Curso de Geografia da FUNM, ao afirmar, em entrevista, que a pesquisa abrangendo temas regionais e a participação em eventos em outros Estados e até outros municípios só apareceu de fato, de forma mais frequente, na década de 1980.

A monografia naquela época era apresentação com projetos, sendo um desses projetos o Geografando Municípios Norte-Mineiros (1980 a 1990), quem coordenava era eu e Marina Carneiro. Os Trabalhos de campo relacionados ao Meio Ambiente eram feitos com a professora Maria Ivete. Houve alguns Congressos, Encontros e Simpósios Nacionais e Internacionais, essas viagens foram todas por via da AGB. Os alunos realizaram viagens para participarem de Encontros Nacionais e Internacionais sendo eles em: Belém (primeiro encontro que os alunos da FUNM participaram), Porto Alegre, Salvador, Recife, Buenos Aires e Cuba. Mas toda essa movimentação aconteceu entre 1980 e 1990. (COSTA, Maria Aparecida, 28 Maio 2013).

Salvo algumas exceções, como os temas para o seminário da disciplina Geografia Agrária, não percebemos discussões relevantes sobre assuntos da época. Para alunos, professores, gestores municipais e demais políticos envolvidos com o ensino superior e especificamente os envolvidos com a Geografia, a SUDENE representou a chegada do desenvolvimento e em nenhum momento questionam que desenvolvimento era esse, e quem realmente foi ou seria beneficiado por ele.

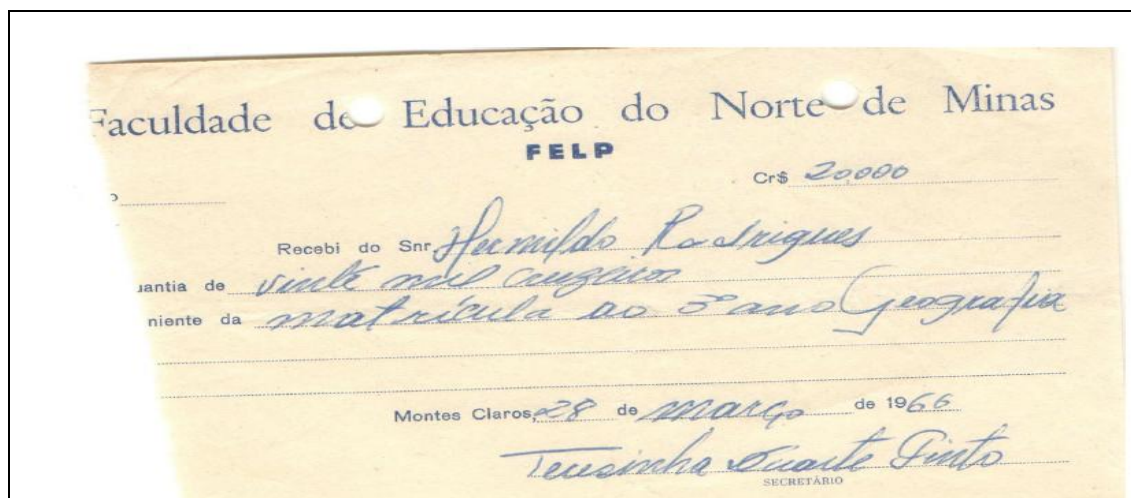
Mas, por outro lado, o ensino superior através da FUNM e o Curso de Geografia em especial, apesar de não serem suficientemente críticos, colaboraram para mudar o cenário segregado e desigual relatados ao longo deste trabalho.

A Geografia pode fomentar na direção de um ensino mais crítico e dialético, romper com a visão estática da realidade, romper com a visão umbilical da própria Geografia de fechar-se em si mesma e mostrar claramente aos alunos que são eles, como seres humanos, os sujeitos construtores do espaço que estudam e habitam (KAERCHER, 1999, p. 77).

As ideias desse autor corroboram bem com o tão propalado desenvolvimento de Montes Claros e região na época da implantação da SUDENE, pois em uma análise crítica, a partir das falas dos ex-alunos da FUNM, alguns (não foi unanimidade) afirmam que o ensino superior foi excludente porque foram poucos os cidadãos montesclarenses e norte-mineiros que tiveram a oportunidade de nele (ensino superior) ingressar, mas ao mesmo tempo foi um início importante de mudança ter um curso superior no Sertão das Gerais.

O valor da mensalidade era cara, isso por si só já excluía uma parcela da população que não daria conta de arcar com essa despesa, conforme podemos verificar através do recibo a seguir, datado de 1966, 3º ano do Curso de Geografia:

**Figura 5 - Recibo de pagamento de um acadêmico da 1ª turma do Curso de Geografia – 3º ano/1966**



FONTE: RODRIGUES, Hermildo, acervo próprio

Só para comparação, o salário mínimo em 1966, era no valor de Cr\$ 84.000,00 cruzeiros, a mensalidade no valor de Cr\$ 20.000,00 cruzeiros, corresponderia a 24% do salário mínimo, parece pouco, mas o poder de compra do salário mínimo nessa época não era o equivalente ao atual (2015). Portanto, consideramos o valor da mensalidade alta, tendo em vista que a cidade de Montes Claros apresentava problemas sociais e econômicos com o destaque para o desemprego.

A maior parte das despesas da Fundação, inclusive o salário dos professores, era paga com as anuidades dos alunos que, muitas vezes, viam-se ameaçados de interromper seus estudos por inadimplência com a instituição. Essa situação sempre gerava grandes impasses e inquietações: de um lado, professores com salários defasados; de outro, alunos carentes sem condições de pagar aumentos de anuidade (BARBOSA et al., 2002, p. 27).

Em 1989 ocorreu o processo de estadualização da FUNM, passando a se chamar Universidade Estadual de Montes Claros, as mensalidades foram extintas e o ensino tornou-se gratuito. Antes da criação da FUNM não existia o ensino superior na cidade de Montes Claros e as escolas secundárias eram poucas para atender a demanda dos jovens dessa faixa etária, por isso:

As famílias mais abastadas enviaram seus filhos para os grandes centros, para dar continuidade aos estudos, pois não havia aqui uma faculdade, e o maior centro mais próximo de Montes Claros era Belo Horizonte, e por dificuldades geradas pela distância muitos não chegavam a concluir seus cursos (VELOZO, 2008, p. 45).

O Curso de Geografia vivenciou essa experiência, pois as fundadoras eram moradoras da cidade que foram estudar na UFMG e retornaram com o objetivo de ajudar a implantar o Curso Superior na região. Mais uma vez percebemos que a demanda local juntamente com o interesse de pessoas da comunidade foram a mola propulsora da criação do Curso de Geografia em Montes Claros (MG).

Assim, esse curso nasceu compondo o cenário de expansão do ensino superior, tanto no nível nacional, quanto no nível global, pois, segundo M. Santos (2002, p. 339), “[...] cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Veio ao encontro das aspirações da comunidade montesclareense, semeando o saber e propiciando a qualificação de um significativo contingente de professores que, sem habilitação legal, já exerciam o magistério.

Baseando-se na análise da primeira estrutura curricular do Curso de Geografia e na fala dos ex-alunos e ex-professores entrevistados, dá para perceber, ainda que de forma sutil, a relação entre esse curso e o desenvolvimento regional, com destaque para a cidade de Montes Claros. O resultado foi uma dinamização cultural e até mesmo econômica que o ensino superior trouxe como legado.

Para Andrade (1992, p. 9), “[...] ao fazermos Geografia devemos levar em conta tanto o processamento do que vai ocorrendo diariamente na superfície do Planeta, como as ideias que norteiam a ação do homem nas transformações que provocam”.

Esse processamento citado por Andrade (1992) é toda uma vontade política da comunidade local que não mediu esforços para contribuir para o desenvolvimento de Montes Claros e região. Só que esse desenvolvimento era o desenvolvimento econômico que não deu conta e (ainda não dá) de amenizar os problemas referentes à desigualdade social na região. Mas alguns aspectos positivos merecem destaque, por exemplo, a participação em um processo de desenvolvimento regional, como agência formadora de recursos humanos, a atuação na estrutura educacional do Norte de Minas em parceria com o Governo estadual, a colaboração com outras instituições no estudo e solução de problemas e interesses do povo norte-mineiro.

Esse desenvolvimento baseado na industrialização, na infraestrutura, na intervenção do Estado, no caso em estudo a SUDENE, priorizou os aspectos econômicos em detrimento dos aspectos sociais, acompanhando o que acontecia também em nível nacional como bem coloca Andrade (1992, p. 10), “[...] o Brasil um dos maiores países do mundo, vive esse problema de crescimento com desigualdade que desafia seus pensadores na procura de soluções as mais diversificadas”. Como a Geografia pode ajudar no enfrentamento desses problemas? Autores como Fiori (2013, p. 47) ressaltam que:

Esta crença na ciência geográfica como mote do desenvolvimento é uma visão simplista, porque vê a ciência só como técnica, como possibilidade de progresso, sem considerar que o conhecimento tem relação com a ideologia, com a política e com diversificados tipos de intencionalidades, que não se resumem apenas à dimensão técnica.

Percebemos que o Curso de Geografia reuniu um pouco de ideologia, de política e de técnica porque, ao formar profissionais para o exercício do magistério, a população regional foi a grande beneficiada. Corroboramos com Waibel apud Fiori (2013) ao afirmar que para a solução dos problemas de um país ainda não desenvolvido, como é o caso do Brasil, nenhuma ciência é mais indicada do que a Geografia. Contextualizando essa frase podemos dizer que o Curso de Geografia foi o mais indicado para iniciar numa região que enfrentava problemas econômicos, sociais e principalmente da desigualdade que abrange todos esses aspectos.

O Curso de formação de professores de Geografia, ou seja, a Geografia no ensino ou o ensino da Geografia colaborou para o aumento da escolarização da população, provendo ao ensino médio professores habilitados. Também pode ter despertado, nos alunos desse curso, futuros professores das gerações seguintes e outras profissões por eles escolhidas, um olhar crítico, indicando caminhos para uma sociedade mais justa e igual.

Através das entrevistas, percebemos também que os primeiros alunos e também os primeiros professores eram oriundos de uma classe social mais elevada e a preocupação primeira destes era oferecer cursos superiores para que seus filhos não tivessem que se deslocar para os grandes centros e também formar esses professores para trabalharem nas escolas da região melhorando a qualidade do ensino, no caso dos cursos de licenciatura.

Concluindo este capítulo podemos dizer que a geração de empregos por meio da industrialização via SUDENE era compreendida na época, tanto pela elite econômica, quanto

para as classes menos favorecidas, como o principal recurso contra os problemas sociais, com destaque para o desemprego. No entanto Braga (2008, p. 108), ao realizar um estudo minucioso sobre a industrialização da área mineira da SUDENE, afirma que:

Nesses quase vinte e cinco anos de existência, a SUDENE não atingiu os objetivos a que se propôs quando foi criada – promover o desenvolvimento na sua área de atuação. O Estado planejando, subsidiando, estimulando, divulgando, gera condições para implantação de diversos estabelecimentos industriais, principalmente nos centros urbanos de maior significado, provoca e acelera o crescimento dos mesmos. Entretanto, sucede que estes estabelecimentos, na maioria das vezes privados, têm como obrigação a competição no mercado, utilizam muito mais o fator capital que o fator trabalho, não originando, assim, o número de empregos que pudesse vir a absorver a mão-de-obra que se incorpora a cada ano no mercado, agravando as tensões sociais.

A fragilidade do argumento de quem apostava na industrialização através da SUDENE para diminuir a desigualdade, focava apenas os aspectos econômicos, relegando a um segundo plano os aspectos sociais de responsabilidade do Estado.

Quanto ao Curso de Geografia, nota-se uma ausência de discussões sobre temas relacionados às questões sociais. Autores como Elise Reclus (francês) e Pietr Kropotkin (russo) não eram utilizados, talvez porque eles pregavam ideias de reformas sociais e defendiam as classes menos favorecidas como coloca Andrade (1992).

Para Reclus, os geógrafos deveriam fazer uma análise a partir dos seguintes princípios: que a sociedade está dividida em classes sociais, em consequência das formas de apropriação dos meios de produção; que esta diferença de classes provoca a luta entre as classes dominadas que aspiram a melhor sorte e as classes dominantes que não querem perder o controle do poder e das riquezas; finalmente, que há uma tendência ao aperfeiçoamento individual e à melhoria das estruturas sociais em face do aperfeiçoamento progressivo do homem (ANDRADE, 1992, p. 57).

Ressaltamos que não era somente o Curso de Geografia da FUNM que não utilizava esses autores em seus programas, na verdade o pensamento de Reclus foi pouco estudado e explorado nas universidades e pouco utilizado pelos geógrafos brasileiros. Fica então a pergunta, se utilizavam tanto os geógrafos franceses, porque não trabalharam com Reclus? Talvez o contexto histórico do período (Regime Militar) e a própria Geografia Quantitativa não proporcionavam espaços para discussões sobre aspectos de ordem política, econômica e

social que Reclus chamava de meio dinâmico contrapondo o meio estático representado pela natureza e pelo clima.

A atualidade desses temas tratados por Reclus e Kropotkin leva-nos a crer que a Geografia não deve ser dicotomizada entre a Geografia Física ou Humana, mas que devia haver uma interação entre os fatos físicos com os processos de ação do homem na sociedade.

Kropotkin preocupava-se com o ensino da Geografia, ou seja, preocupava-se com o papel da Geografia a ser desempenhado no processo educativo, tema também muito atual no nosso recorte temporal, bem como no presente (2015).

Muito preocupado com a educação e a formação da juventude e admirando os princípios de Pestalozzi, Kropotkin condenou a forma como era feito o ensino de modo geral, e o ensino de Geografia em particular, que, por ser muito teórico e rico em nomenclatura, não despertava o interesse dos estudantes; achava que os professores deveriam usar livros de viagens, de descrições de hábitos e de costumes dos vários países para despertar o interesse dos estudantes; levá-los ao campo a fim de que, pela observação compreendessem melhor as formas de relevo, a estrutura do meio rural e urbano, enfim, da paisagem (termo que ele usava com frequência) e, a partir daí, pudessem melhor compreender e interessar-se pelos textos didáticos, a respeito de áreas que não poderiam ser diretamente contactadas (ANDRADE, 1992, p. 61).

Baseando-se nas ideias desses geógrafos considerados libertários, surge um questionamento para ser analisado, o ensino de Geografia da FUNM era neutro? Fundamentando-nos nos estudos e pesquisas realizadas no transcórre deste trabalho, imaginamos que havia sim certa indiferença em relação às questões sociais (pois, segundo esta pesquisa, as bolsas de estudos oferecidas pela FUNM/FAFIL, por exemplo, eram poucas e não davam conta de atender a demanda dos estudantes carentes), ao desenvolvimento, e até mesmo em relação à atuação da SUDENE na região.

Os recursos da SUDENE eram destinados mais para a indústria do que para a agricultura e menos ainda para a educação, apesar de uma das direções técnicas do Plano Diretor da SUDENE ser o aperfeiçoamento progressivo do fator humano pela eliminação da barreira do analfabetismo e ampliação da oferta de pessoal técnico. Enfim, a educação não foi uma preocupação da SUDENE em Montes Claros, as principais ações dessa superintendência foram os incentivos para instalação de indústrias.

A implantação da FUNM e do Curso de Geografia foi importante para o desenvolvimento da cidade e região, pois facilitou o acesso ao Ensino superior para a população da cidade de Montes Claros (MG) e região e principalmente contribuiu para a formação docente ao habilitar professores para atuarem no ensino ginasial e secundário nas escolas públicas e particulares, além de ser um fator de atração para as indústrias que aqui começavam a se instalar nesse período.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os resultados desta pesquisa, constatamos que este trabalho propiciou um melhor entendimento sobre o ensino superior no Brasil e no Norte de Minas Gerais, com ênfase ao Curso de Geografia/Licenciatura da FUNM/Unimontes. Especificamente, discutimos neste trabalho alguns aspectos teóricos relevantes relacionados ao tema: conceito de desenvolvimento e sua relação com a região norte-mineira, ensino superior, desenvolvimento e desenvolvimento regional, expansão, privatização e contenção do ensino superior, curso de Geografia e desenvolvimento regional.

Em relação ao ensino superior e desenvolvimento, os estudos realizados demonstraram que as discussões referentes aos conceitos de desenvolvimento e de desenvolvimento regional no Norte de Minas Gerais correspondem às mesmas manifestações ao desenvolvimento no contexto nacional.

Tivemos a preocupação, neste trabalho, de discutir alguns conceitos sobre a categoria região porque entendemos que todo desenvolvimento passa pelo desenvolvimento regional. A “revisitação” a essa categoria geográfica contribuiu para uma melhor compreensão sobre as diversas divisões regionais do Estado de Minas Gerais e de como Montes Claros (MG) foi mantendo seu poder hierárquico em todo espaço norte-mineiro.

Adotamos para estudo a divisão em mesorregiões apesar de, na década de 1960 e 1970, ser a divisão em regiões homogêneas e funcionais a que estava associada aos fluxos dos espaços. Só que a mesorregião Norte de Minas representa critérios de homogeneidade, interdependência e as relações em nível local, presentes no tema desta pesquisa.

O desenvolvimento no Norte de Minas Gerais manifestou-se de forma mais associada ao crescimento econômico. As ideias da CEPAL são identificadas em Montes Claros e região ao privilegiar o crescimento econômico viabilizado principalmente pela industrialização, difundindo o desenvolvimentismo em todo o continente, com destaque para o Brasil. A participação efetiva do Estado na condução do desenvolvimento econômico foi observada nessa região através da implementação de políticas e estratégias.

Percebemos que o processo de expansão capitalista atingiu mais fortemente a região Norte de Minas Gerais, principalmente Montes Claros, por conta da intervenção estatal, com a atuação da SUDENE no final da década de 1960, cujo objetivo era incentivar o desenvolvimento econômico regional.

Algumas conclusões sobre a atuação da SUDENE apoiadas na bibliografia consultada e também nas entrevistas realizadas são que: projetos urbanos industriais foram aprovados para a região, destacando-se as cidades de Montes Claros (MG) e Pirapora (MG); houve uma grande migração do campo para a cidade, provocando um crescimento desordenado principalmente na cidade de Montes Claros, começando aí um processo de favelização; muitas dessas pessoas, não puderam contar com o ingresso na escola, estas eram poucas e seletivas; a precariedade da infraestrutura da região com destaque para o setor de transportes foi uma grande dificuldade para o escoamento da produção da região.

A atuação da SUDENE no período analisado limitou-se a investir em grandes empreendimentos industriais, concedendo empréstimos a empresários, sem levar em conta alguns critérios que poderiam amenizar alguns problemas sociais. Essa política de fomento ao desenvolvimento não conseguiu resolver os problemas da desigualdade no Norte de Minas, incluindo aí as melhorias dos padrões de vida das populações locais. Todo esse ideal desenvolvimentista existente nas décadas de 1950/1960 não deu conta de resolver os problemas da desigualdade regional, a Região Norte de Minas ainda é (2015) considerada periférica em relação às demais regiões mineiras.

Os investimentos realizados através da SUDENE, muitas vezes, não eram adequados à realidade regional. Por isso, o índice de indústrias que migrou para outras regiões em busca dos ditos incentivos é muito elevado, deixando no município um grande número de galpões desocupados que chegam a receber a denominação local de “cemitério industrial” – (termo usado para fazer referência ao grande número de indústrias desativadas no Distrito Industrial de Montes Claros – MG), o que gerou prejuízos principalmente para os trabalhadores.

Salientamos que os principais beneficiários do crescimento industrial na região foram as grandes empresas nacionais e internacionais que vieram para a área mineira da SUDENE com o objetivo de usufruir dos sistemas de incentivos fiscais. Podemos afirmar então que a SUDENE idealizada por Celso Furtado, do desenvolvimento econômico e social visando

combater os desequilíbrios regionais no Brasil, não deu conta de resolver esses problemas nem em Montes Claros e muito menos em toda a região.

Fica bastante evidenciado neste estudo que os conceitos de desenvolvimento discutidos na sociedade e também na única instituição de ensino superior da região norte-mineira, aproximam-se de uma visão do senso comum, expresso em algumas falas dos entrevistados no sentido de que quanto mais “estudada” é a população mais desenvolvimento virá. Que o ensino superior por si só provoca o desenvolvimento e que naquele período, final da década de 1960 e início da década de 1970, a obtenção de um diploma de um curso superior significava, dentre outras coisas, ascensão social e emprego garantido. Por isso essa primeira instituição de ensino superior no Norte de Minas Gerais já trazia em seu bojo o discurso do desenvolvimento regional.

Os discursos existentes na época da implantação do ensino superior estiveram ligados à ideia de regionalismo, desenvolvimento e modernidade, pregavam o desenvolvimento regional, mas o acesso era limitado àquelas pessoas que faziam parte da elite política e econômica local, sendo assim o desenvolvimento estava ligado a uma dimensão econômica, tudo em conformidade com o modelo nacional desenvolvimentista brasileiro.

Vincula-se a ideia da educação para o trabalho que, sob a ótica da Teoria do Capital Humano, vai permear as políticas educacionais vinculadas ao desenvolvimento, o que pode ter ocorrido na região Norte-Mineira, com a criação da primeira instituição de ensino superior. Qualificar a mão de obra para o trabalho, esse era o lema dessa teoria. No Curso de Geografia percebemos que houve essa qualificação para o trabalho, pois formou professores que atuaram nas escolas de educação básica da região e alguns até se tornaram, logo que se formaram, integrantes do quadro de professores desse curso.

Outra questão observada neste trabalho é que, tanto o ensino superior em Montes Claros e região, quanto os cursos de Geografia seguiram os mesmos meandros do ensino superior em nível nacional, ou seja, a interiorização dos cursos superiores sempre na perspectiva da privatização desse ensino. Houve sim federalizações de algumas instituições de ensino superior nesse período, mas foram poucas. Nesta pesquisa não percebemos o ensino superior na região, apesar de ser privado, como um negócio lucrativo. Confirma-se na fala dos entrevistados que as dificuldades financeiras para manter essa instituição de ensino eram muitas e frequentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi a grande contribuinte para a expansão do ensino superior, pois, dentre outros fatores, incentivou a criação das faculdades particulares. A criação da FUNM nesse período pode ser considerada um exemplo da chegada do ensino superior em uma região mais afastada dos grandes centros econômicos.

Ao mesmo tempo em que acontecia a expansão, acontecia também a interiorização do ensino superior no Brasil, e também a criação/interiorização dos cursos de Geografia que, no caso específico de Minas Gerais, ampliam a oferta em áreas consideradas afastadas da capital como Montes Claros, Uberlândia e Juiz de Fora. Em Montes Claros configura-se o ensino privado, considerado caro por alguns entrevistados, por isso o acesso ao ensino superior era considerado excludente e segregador.

A fundação da FAFIL, com cursos na área de licenciatura, está ligada de certa forma à preocupação de um grupo de professores da cidade de Montes Claros e egressos da UFMG com a formação de professores, tudo isso com respaldo da elite política e econômica da região. A criação de outros cursos ainda na década de 1960 e início da década de 1970 estaria diretamente relacionada a conter a evasão de vários jovens de Montes Claros e região para outras cidades e estados e também devido a um aumento do mercado de trabalho ocasionado pela instalação de algumas indústrias na cidade de Montes Claros (MG).

As discussões elencadas neste trabalho sobre ensino superior, desenvolvimento e região nesse período foram importantes porque permitiram algumas conclusões importantes como: o aumento das matrículas no ensino superior no Brasil de 1959 até 1969 foi significativo. A criação da FUNM colocou a região norte-mineira dentro desse processo de interiorização e expansão dos cursos superiores. No período posterior ao Golpe Militar houve um incentivo à criação das faculdades privadas, o que também corresponde ao início do funcionamento dos cursos superiores pagos. Confirma-se, no relato dos entrevistados, que o diploma de um curso superior na década de 1960 e início da década de 1970 representava ascensão social.

Sobre a contenção do ensino superior, percebemos que a profissionalização do ensino médio através da LDB 5.692/71 fez com que houvesse um deslocamento dos jovens aspirantes ao ensino superior, para um mercado de trabalho nas indústrias. Fato esse não observado em Montes Claros (MG); dentro desse recorte temporal, os cursos técnicos institucionalizados através de agências como Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) só iniciaram suas atividades no final da década de 1980.

No cenário desta pesquisa, percebe-se que a educação, mais precisamente o Ensino Superior esteve vinculado à ideia de desenvolvimento, fica claro pelas leituras e pelas falas analisadas que a palavra *desenvolvimento* aparece associada a uma concepção econômica. Desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, direcionado para o desenvolvimento do capital. Isso tudo fica evidente quando analisamos as políticas de educação na década de 1960. Os Acordos MEC/USAID intensificados depois do Regime Militar, voltados para todos os níveis educacionais da época, ratificam a ideia de que houve uma influência externa muito grande dos Estados Unidos nos aspectos educacionais no Brasil. No Norte de Minas Gerais, apesar de não termos encontrado nenhum documento que confirme essa ideia, a fala de uma entrevistada pelo Grupo História em Cena esclarece que o Curso de Ciências recebeu investimentos financeiros para custear a implantação de alguns laboratórios.

Todas essas ideias baseadas no tripé educação/desenvolvimento/investimento foram fortemente valorizadas no Regime Militar, para atender aos interesses capitalistas e expansionistas, da política desenvolvimentista e da formação da mão de obra. Em Montes Claros havia uma insatisfação com a política desenvolvimentista da época, porque no Norte de Minas Gerais não se observou melhora significativa referente aos problemas da desigualdade e da exploração relacionada ao capitalismo. Essa região esteve à margem do desenvolvimento da década de 1950 e alguns investimentos só vieram com a SUDENE em meados da década de 1960.

Em relação à relevância do papel da FUNM/Unimontes no Norte de Minas Gerais, observamos no decorrer deste trabalho que, quando se trata da importância dessa instituição no desenvolvimento regional, seja econômico, tecnológico, formação de capital humano, dentre outras expressões, está se fazendo referência a uma educação imprescindível para que as pessoas formadas atendam as necessidades do desenvolvimento do capital. As falas das pessoas indicam que o ensino superior veio em benefício do desenvolvimento regional.

Verificamos também que o ensino superior no Norte de Minas Gerais, especificamente em Montes Claros, desponta para atender as exigências das elites regionais, que já não queriam mais enviar seus filhos para os grandes centros para dar continuidade aos estudos.

Nota-se, ainda, que os primeiros cursos da FUNM/Unimontes foram os Cursos de Licenciatura, o que já indicava a carência de professores habilitados para a região. Em

seguida os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Biológicas foram ofertados sempre na crença de que o ensino superior tornaria a região norte-mineira desenvolvida, e esse desenvolvimento infelizmente não deu conta de solucionar as desigualdades sociais existentes. Mas de alguma forma contribuiu para o desenvolvimento regional ainda que de forma bastante incipiente.

Os cursos de licenciatura contribuíram para suprir a carência de professores em toda a região norte-mineira, o Curso de Medicina também contribuiu para o desenvolvimento regional na medida em que se preocupava com as questões ligadas com a realidade da saúde regional, formavam clínicos gerais que cuidavam das doenças desenvolvidas por causa da pobreza como a desnutrição, dentre outras.

Existem tempos espaciais distintos na oferta dos cursos no território brasileiro. A FUNM/Unimontes é um exemplo desse tempo espacial. Até a década de 1960 a expansão dos cursos de Geografia ocorreu lentamente, destacando-se o Estado de São Paulo e o Distrito Federal (atual Rio de Janeiro).

O curso de Geografia da FUNM fez parte da primeira leva de criação de cursos superiores no Brasil, no início da década de 1960. O Estado de São Paulo lidera a oferta de cursos superiores de Geografia. Regiões interioranas do Estado de Minas Gerais, mas consideradas centros regionais são colocadas como pontos estratégicos para políticas desenvolvimentistas e onde são ofertados os primeiros cursos de Geografia. É o caso evidenciado neste trabalho quando citamos como exemplo as cidades de Uberlândia e Juiz de Fora.

Historiamos, neste trabalho, ainda que de forma resumida, a trajetória do curso de Geografia no Brasil, com o objetivo de apresentar os principais elementos que pudessem aclarar alguns pontos relativos à sua identidade. Abordamos um período que vai de 1939 a 1962, destacando dentro desse recorte o Decreto-Lei 1.190 de 1939, que instituiu o modelo 3+1, a Lei Federal 2.594 de 1955 que desmembrou o curso de Geografia e História até o Parecer 412 de 1962 que estabelece o currículo mínimo nacional para o curso de Geografia/licenciatura. Estabelecemos a estrutura curricular do curso como foco de análise e percebemos que o curso de Geografia da FUNM seguiu integralmente o Parecer 412/1962, cujo relator foi o professor Newton Sucupira.

Esta pesquisa mostrou que problemas atuais referentes à licenciatura em Geografia já podiam ser observados no Curso de Geografia da FUNM/Unimontes desde a sua criação. O Curso apresentava uma estrutura curricular que indica, dentro das perspectivas geográficas, disciplinas pouco integradas e voltadas para um curso de bacharelado, ao invés de um curso de licenciatura. Portanto ao finalizar este estudo, questionamos se realmente esse curso teria um perfil para formação de professores. Apesar de que iniciativas importantes foram realizadas para aperfeiçoar a formação desse professor como a atividade proposta pela professora da disciplina Geografia do Brasil, denominado de “curso de aprendizagem para o domínio”, utilizada nas disciplinas Geografia do Brasil e Geografia de Minas.

Outra situação que existia dentro desse nosso recorte temporal, refere-se à falta de professores de Geografia para a Educação Básica, por isso a primeira turma de Geografia da FUNM/Unimontes era quase que totalmente formada por professores não habilitados que lecionavam. Faltavam escolas, mas também faltavam professores, era a realidade de grande parte do Estado de Minas Gerais nesse período.

Em relação ao fator atratividade do Curso, pelas entrevistas percebemos que o Curso era muito atrativo na época, apesar de ser um curso pago e das condições de trabalho não serem muito atrativas principalmente devido à infraestrutura das escolas.

Pouco se falava em pesquisas, mas a existência de seminários cujos temas relacionavam a cidade de Montes Claros aparecia em algumas disciplinas. A criação do CEGEO em 1968 onde se discutiam temas referentes à Geografia Geral e do Brasil é um exemplo em que, apesar de estar no início, a pesquisa já despontava. Além disso, a criação do CEGEO proporcionou uma aproximação com a entidade máxima que discute a Geografia no Brasil, a AGB, que até início da década de 1970 era considerada uma associação de pesquisadores.

Outra dimensão aqui analisada refere-se à criação do curso de Geografia em relação à história do pensamento geográfico brasileiro. Apesar de ter sido originado a partir das ideias da Geografia Crítica no Brasil, este curso seguiu a corrente do pensamento geográfico denominado de Nova Geografia, na qual os modelos matemáticos e estatísticos eram bastante utilizados, fato esse observado na análise da estrutura curricular do curso, onde a quantificação foi bastante utilizada em detrimento das discussões relacionadas ao estudo da realidade regional. Ressalta-se também que a formação do licenciado em Geografia na FUNM teve forte ênfase na Geografia Física.

A apresentação da estrutura curricular da primeira turma do Curso de Geografia foi de suma importância para analisarmos se as disciplinas elencadas colaboraram para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, no sentido de formar professores capazes de entender o espaço como componente da sociedade. A fala dos acadêmicos dessa primeira turma permite afirmar, embora parcialmente, que o desenvolvimento de raciocínios geográficos e a formação de uma consciência espacial dizem respeito ao olhar geográfico, à maneira particular da Geografia de ler o mundo, de estudar a sociedade, embora, no período 1964/1967, os estudos fossem de certa forma um pouco descontextualizados, a Geografia trabalhada tinha menos conteúdo político.

Quando analisamos a estrutura curricular do curso, refletimos também sobre a formação de professores de Geografia nesse período, não apenas descrevendo a estrutura e seu contexto, mas também observando alguns aspectos referentes ao professor que está inserido nessa formação.

Constatamos que a criação do Curso de Geografia na FUNM nasceu através de uma conjugação de fatores, o mais importante foi a demanda existente por cursos de formação de professores para atuarem nas escolas da região. As primeiras tentativas perpassaram pela sensibilização das autoridades regionais e da comunidade local, a partir daí as ideias fluíram e o “sonho” dos idealizadores foi concretizado.

Um dos aspectos consensuais sobre o desenvolvimento é que ele não se faz sem melhoria na educação, por isso o ensino superior foi importante para a região. E, em um contexto geral, a FUNM/Unimontes, ao longo dessas últimas cinco décadas, atua como um agente transformador da sociedade e influencia direta e indiretamente no desenvolvimento regional, seja na formação de mão de obra qualificada, geração de emprego e renda, ações culturais e sociais, seja na modificação estrutural dos serviços públicos e privados. Atualmente (2015), um dos pontos interessantes discutidos sobre o ensino superior na região é que a Unimontes deveria passar a ser chamada de Universidade Estadual do Norte de Minas e não Universidade Estadual de Montes Claros dada a importância que tem em toda a região. O que nos leva a concluir que, quando criada em 1960, essa visão regional já era bem desenhada.

O ensino superior na Região Norte de Minas Gerais, desde a sua constituição, tem justificado a inserção dessas instituições no contexto regional, sempre em prol do tão falado desenvolvimento. Todas as pessoas envolvidas nesse contexto inicial que abarcou o ensino

superior na região prepararam a semente de onde nasceu essa instituição de ensino superior que se tornou marco de desenvolvimento e transformação da Região Norte de Minas e da cidade de Montes Claros.

Podemos concluir que o ensino superior no Norte de Minas Gerais surgiu através das faculdades que faziam parte da FUNM, e se concentraram na principal cidade da Região, que é Montes Claros (MG). Proporcionou variados conhecimentos nas mais diversas áreas, propiciou e produziu debates, discussões referentes aos problemas regionais e contribuiu na busca de soluções.

Sempre ligada às ideias de desenvolvimento regional, preparando uma mão de obra para um mercado de trabalho que nascia com a chegada das indústrias e também formando professores para atuarem nas escolas da região. Vários problemas e dificuldades foram enfrentados. Afinal, era o “Sertão das Gerais” sendo desbravado intelectualmente, mas enfim o que se destacou mesmo foram as possibilidades criadas para a realização de muitas transformações sociais.

Atualmente (2015), não temos, no Curso de Geografia, nenhum aluno da primeira e/ou segunda turma fazendo parte do seu quadro docente. Esses alunos que enveredaram para a docência do ensino superior se encontram aposentados, ou a maior parte já faleceu. Mas os que se propuseram a ser entrevistados em muito contribuíram com este trabalho, sendo possível fazer uma reflexão sobre as principais ideias por eles expostas.

Primeiro, que as demandas econômicas, políticas e sociais por ensino superior no início e em meados da década de 1960 eram evidentes. Segundo, havia uma carência muito grande de professores para atuarem na educação básica, naquela época denominada de ensino primário e secundário. Praticamente todos os egressos dessas primeiras turmas do Curso de Geografia já terminavam o curso com emprego garantido, seja nas escolas seja em órgãos públicos, confirmando a carência que existia de profissionais formados e habilitados. As relações da criação do ensino superior com a igreja católica em Montes Claros não foram tão estreitas, como em outras regiões do Estado, mas existem algumas evidências dessas relações como, por exemplo, a cessão de espaço físico para o funcionamento dos cursos em troca do estudo gratuito para as religiosas. Em relação à Geografia, o curso apresentava pouco conteúdo político, com ênfase na geografia física, uma extensa bibliografia estrangeira, com destaque

para a bibliografia francesa, enfim era um curso muito “exigente”, segundo a fala dos entrevistados.

Esperamos que esta tese traga contribuições para entendermos o início do funcionamento do primeiro Curso de Geografia da região Norte-Mineira, o que permite afirmar que os licenciados em Geografia tiveram presença marcante na sociedade montesclarensense e um reconhecimento social tanto daqueles ligados à academia, quanto ligados a outras áreas profissionais, sempre pautados pela visibilidade da instituição que os abrigou que foi a Fundação Norte Mineira de Ensino Superior.

Para finalizar este trabalho, apontamos que o papel do Curso de Licenciatura em Geografia da FUNM foi cumprido ao formar professores para atuar na região norte-mineira. Talvez essa Geografia ainda não apresentasse uma concepção dinâmica e contextualizada, haja vista que é somente a partir da segunda metade da década de 1970 e, em Montes Claros, bem mais tarde, que os professores de Geografia passaram a ter uma preocupação maior com as questões sociais. Mas, aos poucos a Geografia como dimensão significativa da educação escolar foi buscando alternativas na realização de projetos que proporcionassem vivências e oportunidades de se inserirem e atuarem nas problemáticas sociais regionais, contribuindo de fato para o desenvolvimento regional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. R. S. **Egressos do ensino médio de uma Escola Pública Estadual de Montes Claros/MG: limites e possibilidades de inserção no mundo do trabalho.** Montes Claros. 134f. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2007.

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. Guerra fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **RAE (Impresso)**, v. 52, p. 284-299, 2011.

ALMEIDA, M. I. S.; PEREIRA, A. M. (Orgs.). **Leituras geográficas sobre o Norte de Minas Gerais.** Montes Claros: UNIMONTES, 2004. 130 p. (Volume 1).

ALVES, J. E. D. Ordem e progresso: o positivismo brasileiro e o regresso ambiental. **Ecodebate**, Rio de Janeiro, p. 1-3, 05 set. 2012.

AMARAL, A. L.; LICÍNIO, L.; VEIGA, I. P. A.; SCHEIBE, L.; DAMIS, O. T.; VIEIRA, S. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002. 174 p. (Volume 1).

AMORIM FILHO, O. B. Entrevista. **Geosul**, v. 20, n. 40, p. 191-209, 2005.

ANDRADE, M. C. **Geografia: ciência da sociedade.** Recife, Patos de Minas: Editora Universitária, 1992.

ANSELMO, R. C. M. S. **Os cursos de Geografia nas universidades públicas de Minas Gerais: uma história do pensamento geográfico no Brasil.** Uberlândia: IG/UFU, 2012. (Relatório de Pesquisa – Fapemig Universal).

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano.** Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979. p. 142-143.

ATCON, R. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira: estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.** Rio de Janeiro: MEC, 1966.

BARBOSA, C. C.; JARDIM, A. F.; BATISTA, D. J.; ANTUNES, F. V. A genealogia de uma universidade: de 1962 a 1989. In: CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. (Orgs.). **Unimontes 40 anos de história**. Montes Claros: Unimontes, 2002. p. 15-48.

BARROS, C. M. **Ensino superior e sociedade brasileira**. São Bernardo do Campo. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

BARROS, C. M. Sobrecertificação e expansão: o ensino superior brasileiro e a exclusão prorrogada de Pierre Bourdieu. **Educere et Educare (Impresso)**, v. 6, p. 133-147, 2011.

BERNARTT, M. de L. **Desenvolvimento e ensino superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos 50 anos**. Campinas. 2006. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BEZERRIL, S. da S. Imprensa e Política: Jornais como fontes e objetos de pesquisa para estudos sobre abolição da escravidão. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO OITOCENTISTA, 2., 2011, São Luiz. **Anais...** São Luiz, 2011. ISBN 2236 2298. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/anais/pdf/bezerrill.pdf>>. Acesso em: 15/01/2013.

BOAVENTURA, R. M. **A gênese e a consolidação do Centro Universitário de Patos de Minas/MG – UNIPAM (1968/1975)**. Patos de Minas. 2008. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário do Triângulo, Patos de Minas, 2008.

BONILLA, F. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. **RBPE**, Rio de Janeiro, INEP, v. 38, n. 88, p. 45-73, out./dez. 1962.

BOSCHETTI, V. R. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da Universidade pós-64. **Revista HISTEDBR' On-line**, n. 27, p. 221-229, 2007.

BRAGA, M. A. F. **Industrialização da área Mineira da SUDENE: um estudo de caso**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 116 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/con1967>>. Acesso em: 06/08/2015.

BRASIL. **Decreto n. 62.937/1966**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13/08/2014.

BRASIL. Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 1966.

BRASIL. Decreto-Lei n. 252, de 21 de fevereiro de 1967. Estabelece Normas Complementares ao Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 fev. 1967.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)>. Acesso em 18/12/2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969**. Disponível em: <<http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc>>. Acesso em: 18/05/2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939: dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção Leis do Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa nacional, v. 4, p. 50-63, 1939.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.092, de 26 de março de 1946: Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e dá outras providências. **Coleção Leis do Brasil**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1946.

BRASIL. **Decreto-Lei 19.851 de 11 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931. p. 1. Disponível em: <<http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc>>. Acesso em: 11/12/2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 51.470, de 22 de maio de 1962**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/BasesHist>>. Acesso em: 13/05/2014.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 55.551 de 12 de janeiro de 1965**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/BasesHist>>. Acesso em: 18/05/2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 1, de 1969**. D.O. de 20/10/1969: Altera a Constituição de 1967 inclusive as referências das Emendas Constitucionais 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, e 21. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/con1969>>. Acesso em: 13/03/2015.

BRASIL. **Lei n. 28, de 22 de novembro de 1947**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/BasesHist>>. Acesso em: 17/06/2014.

BRASIL. Lei n. 2.594, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. **Diário Oficial da União**, seção 1, p.73, 14/9/1955.

BRASIL. **Lei n. 2.764, de 30 de novembro de 1962**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/BasesHist>>. Acesso em: 28/07/2014.

BRASIL. **Lei n. 3.692, de 15 de dezembro de 1959**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/BasesHist>>. Acesso em: 28/06/2014.

BRASIL. **Lei n. 5.107, de 13 de setembro de 1966**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/BasesHist>>. Acesso em: 19/11/2014.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>>. Acesso em: 29/09/2011.

BRASIL. **Lei 5.692 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em 13/05/2012.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024**. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**. EAPES, ACORDO MEC-USAID. Brasília: MEC, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 46 de 31 de janeiro de 1964**. Disponível em: <<http://prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 20/06/2014.

BREITBACH, A. C. M. **Estudo sobre o conceito de região**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 1988. 96p. (Volume 1).

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, v. 16, n. 48, p. 545-562. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002>>. Acesso em: 18/01/2015.

CALDEIRA, E. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP/MEC, v. 26, n. 64. p. 28-43, out./dez. 1956.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Unijuí, 2003.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

CARDOSO, J. M. A. O Norte de Minas Gerais: um estudo de suas transformações espaciais. In: OLIVEIRA, M. F. M.; RODRIGUES, L. (Orgs.). **Formação social e econômica do norte de Minas**. Montes Claros: Unimontes, 2000. p. 173-346.

CARVALHO, A. I. de. **Poder em disputa: o processo de emancipação dos municípios norte mineiros na década de 1990**. Montes Claros. 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Unimontes, Montes Claros, 2013.

CARVALHO, C. H. A. C. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. Campinas. 2002b. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto de Economia, Unicamp, Campinas, 2002b.

CARVALHO, G. L. Região: a evolução de uma categoria de análise geográfica. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 21, p. 76-89, 2002.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Especial, p. 309-331, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COELHO, M. M. **O Conselho Federal de Educação e o exercício da função normativa no sistema escolar brasileiro**. São Paulo. 1983. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

COMBLIN, J. **A ideologia da segurança nacional**. O poder militar na América Latina. Trad. S. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 251 p.

CONTADORIA GERAL DA UNIÃO. Disponível em: <[www.cgu.gov.br/OCDE](http://www.cgu.gov.br/OCDE)>. Acesso em 19/07/2014.

CORDEIRO, F. L. Disputas pelos lugares de memórias em Montes Claros: o ato de educar através de bens culturais. In: CONGRESSO NORTE MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2014, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros: Unimontes, 2014.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

COSTA, J. B. de A. Fronteira Regional no Brasil: o entre-lugar da identidade e do território baianos em Minas Gerais. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 53-64, 2002.

COSTA, J. S. (Org.). **Compêndio de economia regional**. Lisboa: PDR, 2005.

CUNHA, A. M. A diferenciação dos espaços: um esboço de territorialização para o território mineiro no século XVIII e algumas considerações sobre o redesenho dos espaços econômicos na virada do século. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 10., 2002, Diamantina. **Anais...** Diamantina: 2002, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina/2002/textos/D18.PDF>>. Acesso em: 23/04/2014.

CUNHA, J. D. Cooperação técnica Brasil-Estados Unidos na reforma universitária de 1968. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANPUH. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Oikos, 2007, v. 1, p. 1-9.

CUNHA, J. D. Da USAID ao Banco Mundial: rupturas e permanências nas diretrizes para o ensino superior no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais...** Pelotas: Seiva Publicações, 2007, v. 1, p. 1-11.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e mercado. **Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, Especial, p. 795-817, out. 2004.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos da educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELGADO, L. A. N. 1964: temporalidade e interpretações. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo, MOTTA, Rodrigo Pato Sá. (Orgs.). **O golpe e a ditadura militar e 40 anos militar**. Bauru: EDUSC, 2004. p. 15-28.

DEMO, P. Educação e desenvolvimento: análise crítica de uma relação quase sempre fantasiosa. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, Senac, v. 25, n. 1, p. 15-31, 1999.

DINIZ, A. M. A.; BATELLA, W. B. O Estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas oficiais de regionalização. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 43, 2005.

DINIZ, C. C. Celso Furtado e o desenvolvimento regional. **Nova Economia**, UFMG, Impresso, v. 19, p. 227-249, 2009.

DURÃES, P. R. **O curso de Geografia da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM em Montes Claros / MG (1964-1971)**. Montes Claros/MG. 2012. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros/MG. 2012.

DURÃES, S. J. A. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)**. São Paulo. 2002. História, política, sociedade. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2002.

ESTEVA, G. Desenvolvimento. In: SACHS, W. (Org.). **Dicionário do desenvolvimento**. Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, L. P. Depoimento empresarial Luiz de Paula Ferreira - Grupo COTEMINAS. In: OLIVEIRA, M. F. M. de; GUEDES, G. M. (Orgs.). **Depoimentos empresariais II**: Norte de Minas. Montes Claros: Editora Unimontes, 2003. p. 81-118. (Volume 1).

FIORI, V. **As condições dos cursos de Geografia no Brasil**: uma análise territorial e de situação. São Paulo. 2013. 361f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FONSECA, P. C. D; MONTEIRO, S. M. M. O Estado e suas razões: o II PND. **Revista de Economia Política (Impresso)**, v. 28, p. 28-46, 2008.

FRANÇA, I. S. **A cidade média e suas centralidades**: o exemplo de Montes Claros no Norte de Minas Gerais. Uberlândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELOS, A. C. de. **Manual para elaboração de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAG, B. **Escola, estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO NORTE MINEIRA DE ENSINO SUPERIOR. FUNM. **Programa das disciplinas do Curso de Geografia (1967)**. Montes Claros, Minas Gerais, 1967.

FUNDAÇÃO NORTE MINEIRA DE ENSINO SUPERIOR. FUNM. **Relatório de Atividades da FUNM (1970)**. Montes Claros, Minas Gerais, 1970.

FURTADO, C. O. **Mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, C. M. H. A inserção do conteúdo educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro. Uma análise dos efeitos da Resolução CNE/CP n.º 1/2012. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES - CONINTER, 1., 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: 2012.

GARCIA, T. C. A luta contra a “carestia da vida” dos anos 1950-1960 como uma luta sindical desenvolvimentista. In: CONGRESSO ALAS CRISE E EMERGÊNCIAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA SANTIAGO DO CHILE, 29., 2013, Santiago do Chile, **Anais...** Santiago do Chile: 2013.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOBBI, W. A. O.; PÊSSOA, V. L. S. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: RAMIRES, J. C. de L.; PÊSSOA, V. L. S. (Orgs.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis, 2009.

GÓES, M. 1964. Os acordos MEC-USAID: em direção aos “Anos de Chumbo”. In: CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

GOMES, M. J. N. Histórico do Curso de Geografia. **Caderno Geográfico**, Revista do Departamento de Geociências. Montes Claros, v. 1, n. 1, p. 7-13, nov. 1989.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GOMEZ, J. R. M. **Desenvolvimento em (DES) construção**. Presidente Prudente. 2006. 439f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

GOODMAN, D. E.; SENA, J. F. F.; ALBUQUERQUE, R. C. de. Os incentivos financeiros à industrialização do Nordeste e a escolha de tecnologias. **Pesquisa e Planejamento**, Recife, v. 1, n. 2. p. 359, dez. 1971.

GUIA, Débora Ariane Santos. **Geografia na Universidade Estadual de Montes Claros e o perfil de seus acadêmicos**. Montes Claros/MG. 2009. Monografia (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Montes Claros/MG, 2009.

HAMILTON, P. Usos e abusos da História oral. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Os debates sobre memória e história**: alguns aspectos. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 65-91.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HERMET, G. **Cultura e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.159-180.

HOFF, D. N.; SAN MARTIN, A. S. Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da Unipampa em Sant'ana do Livramento. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 157-183, set./dez. 2011.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28/01/2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1960** - Minas Gerais - v.I. tomo IV. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em micro-regiões homogêneas - 1968**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1970.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em regiões funcionais urbanas**. Rio de Janeiro, 1972.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro: 1990. (Volume 1).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

JACOBS, C. C. **A participação da United States Agency for International Development (USAID) na reforma da universidade brasileira na década de 1960**. Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3894/000450483.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24/07/2009.

JARDIM, A. F. C.; BARBOSA, C. C.; BATISTA, D. J.; ANTUNES, F. V. A genealogia de uma universidade: de 1962 a 1989. In: CALEIRO, R. C. L.; PEREIRA, L. M. (Orgs.). **Unimontes: 40 anos de história**. Montes Claros/MG: Ed. Unimontes, 2002.

JORNAL ESTADO DE MINAS. Minas Gerais, 10 de junho de 2013.

JÚNIOR, C. R. **Ensino superior e desenvolvimento regional**: discursos produzidos em prol do desenvolvimento regional por ocasião da implantação da Fundação Universidade Norte Mineira – FUNM, na década de 1960, na cidade de Montes Claros/MG. Montes Claros. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Montes Claros/MG, 2010.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 1999.

KNYCHALA, J. F.; ANSELMO, R. C. M. S. A ideia de modernidade e a interiorização das universidades no Brasil: a Geografia na Universidade Federal de Uberlândia. **Caminhos de Geografia**, UFU, v. 10, p. 10, 2009.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

KUENZER, A. Z. Pedagogia da Fábrica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LACOSTE, Y. **Geografia do subdesenvolvimento**. São Paulo: DIFEL, 1985. 334 p.

LEMONS, M. B. **Espaço e capital**: um estudo sobre a dinâmica centro x periferia. Campinas. 1988. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1988.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

LESSA, S. N. **Trem de ferro**: do cosmopolitismo ao sertão. Campinas. 1993. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1993.

LIRA, A. T. do N. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica**, Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 36, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. Escola pública é o caminho para a integração social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, jul./set.1964.

MAIA, C. J.; CORDEIRO, F. L. As faculdades da FUNM. In: CALEIRO, R. C, L.; PEREIRA, L. M. (Orgs.). **Unimontes 40 anos de história**. Montes Claros: UNIMONTES, 2002, p. 49-106.

MARTIN, E.; ORSO, P.J. A expansão do Ensino Superior no contexto do Regime Militar: seus desdobramentos no Oeste paranaense. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 20 Anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira, 7., 2006, Campinas-SP. **Anais...** Campinas-SP: Graf. FE. HISTEDBR - Unicamp, 2006. p. 230-230.

MARTINS, M. de F. A.; COELHO, A. M. S. **A prática na formação do professor de Geografia**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. ENPEG. Porto Alegre, 2009.

MAURÍCIO, M. A. C. Velho Sobrado – um passado secular. **Vínculo – Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da F.U.N.M.**, Montes Claros, n. 03, p. 131-136, fevereiro de 1987.

MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N.; BREGLIA, V. L. A.; CHAVES, M. W.; OLIVEIRA, M. T. C.; LIMA, C. N. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

MINAS GERAIS. **Decreto Estadual n. 30.971 de 09 de março de 1990**. Disponível em: Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br>>. Acesso em 08/07/2015.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 8.245 de 06 de abril de 1964**. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br>>. Disponível em: 03/03/2012.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual 2.615 de 24 de maio de 1962**. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br>>. Acesso em 03/03/2012.

MONTES CLAROS (MG). Disponível em <[www.montesclaros.com](http://www.montesclaros.com)>. Acesso em julho. 2014

MONTES CLAROS (MG). **Ata da Regional Associação Médica de Minas Gerais**, Montes Claros, 1967.

MORAES, A. C. R. **Geografia pequena história crítica**. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORAES, A. C. R. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1999, p. 166-176.

MOREIRA, R. Da Região à Rede e ao Lugar (A nova realidade e o novo olhar sobre o mundo). **Revista Ciência Geográfica**, AGB-Bauru/São Paulo, v. III, n.6, p. 01-11, 1997.

MOURA, J. A. dos S. **Unimontes: o Campus Pirapora/MG e suas contribuições socioeconômicas na Microrregião**. Pirapora: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

NASCIMENTO, M. N. M. Educação e nacional desenvolvimentismo no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **Navegando pela História da educação brasileira**. Campinas/São Paulo: Graf. FE. HISTEDBR, 2006.

OLIVEIRA, E. R. de. Trajetória econômica e social do Norte de Minas Gerais. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS, 5., 2001, Ouro Preto/MG. **Anais...** Ouro Preto/MG: 2001.

OLIVEIRA, M. F. M. O processo de desenvolvimento de Montes Claros e da área mineira da SUDENE. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de; RODRIGUES, Luciene. (Orgs.). **Formação social e econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2000. p. 13-103. (Volume 1).

OLIVEIRA, M. T. C. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A educação e seus sujeitos na história, 4., 2006, Goiás. **Anais...** Goiânia: Editora da UCG; Vieira, 2006.

PAMPLONA, M. A. V. A historiografia do protesto popular: uma contribuição para o estudo das revoltas urbanas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 17, 1996.

PAULA, A. M. N. R. de. Migrações campo-cidade: vários enfoques interpretativos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, III, e SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, II, 2005, Presidente Prudente. **Anais...**, Presidente Prudente, 2005.

PAULA, H. de. **Montes Claros, sua história, sua gente, seus costumes**. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1957.

PAULA, I. R; SILVEIRA, I. O. Pequena resenha histórica da FAFIL. **Revista Vínculo**, Montes Claros, UNIMONTES, Ano I, n. 1, p. 9-12, 1973.

PAULINO, A. F. B; PEREIRA, V. A Educação no Estado Militar (1964-1985). **Cadernos de História da Educação**, UFU, v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: <ufu.br/.../176AnaBorgesPaulino www.faced. \_e\_WanderPereira.pdf>. Acesso em: 30/06/2012.

PAYNE, A.; PHILLIPS, N. **Desarrollo**. Madri: Alianza Editorial, 2010.

PEREIRA, A. M. **Cidade média e região**: o significado de Montes Claros no Norte de Minas Gerais. Uberlândia. 2007. 351f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PEREIRA, A. M; HERMANO, V. M. **Análise das categorias geográficas**. Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Caderno didático. Montes Claros: 2010.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, L. C. B. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br>> 2006. Acesso em: 15/06/2012.

PEREIRA, L. C. B. **Estado e subdesenvolvimento industrializado**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PEREIRA, L. M. Montes Claros anos 50: entre a esperança e a frustração. **UNIMONTES Científica**, Montes Claros, v. 1, p. 49-59, 2001.

PERROUX, F. **A economia do século XX**. Porto: Herder, 1967.

PÊSSOA, V. L. S. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **Geo**, UERJ, Ano 14, n. 23, v. 1, p. 4-18, 1. sem. 2012, ISSN: 1415-7543 E-ISSN: 1981-9021. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>>. Acesso em: 14/10/2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, M. de M. e outros (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/FGV, 2000. p. 69.

REBELLO, I. F. Isabel Rebello de Paula, a mulher que sonhou a Unimontes. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Montes claros**, Montes Claros/MG, v. IX, 2012.

REIS, F. L. C. 2011. Montes Claros, MG. Lugar de memória: uma cidade, um mercado e os arquivos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: jul. 2011.

REIS, J. M. S; LUCENA, C. A. Educação para a indústria: a FIEMG, a formação humana e o nacional desenvolvimentismo (1951-1960). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2008.

REIS, S. B. Educação como investimento. **RBPE**, Rio de Janeiro, INEP, v. 44, n. 99, p. 469-471, jul./set. 1965.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. Criado pelo Decreto nº 62.937/66. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, ago. 1968.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Publicações da década de 1960. Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, julho-setembro, 1962,

REVISTA MONTES CLAROS EM FOCO. Montes Claros, Editora Ataliba Machado Ltda, 1965.

REVISTA VÍNCULO. **Pequena resenha histórica da FAFIL**. Montes Claros: FAFIL, n. 1, p. 9-12, mar de 1973.

RIBEIRO, J. M. Educação e desenvolvimento: "um discurso (re)novado". 2005. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos24.htm>>. Acesso em: 14/07/2012.

RIST, G. **El desarrollo: historia de una creencia occidental**. Madri: Los Libros de la Catarata, 2002.

RIST, G. **The history of development. from western origin to global faith**. London/New York: Zed Books, 1997. (Cap. I a IV).

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação de professores de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, v. 15, 2000.

RODRIGUES, L. Formação econômica do Norte de Minas e o período recente. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins; RODRIGUES, Luciene. (Orgs.). **Formação social e econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: Unimontes, 2000. p. 105-172. (Volume 1).

ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Ágora (UNISC)**, v. 13, n. 1, p. 65-104, 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

ROTHEN, J. C. Concepções de universidade na revista brasileira de estudos pedagógicos. **Comunicações (Piracicaba)**, Piracicaba, n. 1, ano 12, p. 104-113, 2005.

SAMPAIO, H. Ensino Superior privado: inovação e reprodução no padrão de crescimento. Estudos. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES)**, Brasília/DF, ano 27, n. 39, dezembro de 2011.

SANTOS, D. P. **Shopping popular na cidade de Montes Claros-MG: uma análise de sua complexidade sob a ótica da teoria dos dois circuitos da economia urbana**. Montes Claros (MG). Montes Claros. 2007. 117f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2007.

SANTOS, D. P.; SAMPAIO, A. A. M. A política desenvolvimentista e a criação do curso de Geografia na Fundação Norte Mineira de Ensino Superior em Montes Claros (MG): estudos preliminares. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 17., 2012, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: 2012.

SANTOS, G. R. dos; SILVA, R. S. Privatização de ferrovias e alguns impactos sobre a força de trabalho. In: PEREIRA, A. M.; XAVIER, E. D.; FERREIRA, M. da L. (Orgs.). **Desenvolvimento social: interseções**. Belo Horizonte: Sografe, 2010. p. 71-96.

SANTOS, G. R.; SILVA, R. dos S. Desenvolvimento regional no Norte de Minas Gerais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu-MG: 2011.

SANTOS, J. M.; LUCENA, C. A. Educação, trabalho e indústria: A FIEMG e suas estratégias de formação humana no contexto do nacional desenvolvimentismo (1950-1961). In: JORNADA DO HISTEDBR, VIII, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Ufscar, 2008. v. 1. p. 1-15.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Coleção Ciências Sociais, 1979.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, S. V. Da Educação Profissional para o emprego, no PIPMO, para a educação profissional para a empregabilidade no PLANFOR. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas: Autores Associados, ISBN 85-857-0145-5, 2001. 242 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SILVA, F. G. **Montes Claros no contexto norte mineiro**: discussão teórica, sugestões, recursos e estratégias para a Geografia Escolar. Montes Claros. 2014. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) - Universidade Estadual de Montes Claros, 2014.

SILVA, R. dos S. **Nos trilhos do capital**: a ferrovia no processo de integração do Norte de Minas Gerais às relações capitalistas de produção. Montes Claros. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2011.

SILVEIRA, I. A importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Norte de Minas. **Vínculo**, Montes Claros, n. 4, p. 17-18, 1989.

SINGER. P. **Desenvolvimento e crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 16, 1977 (Coleção Estudos Brasileiros).

SINGER, P. **Desenvolvimento**: significado e estratégia. Texto para Discussão. Brasília: MTE/SENAES, maio. 2004.

THEODORO, M. L. A Questão do desenvolvimento - uma releitura. In: RAMALHO, J. P.; ARROCHELLAS, M. H. (Orgs.). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-44.

THOMSON, A. Usos e abusos da História oral. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina; (Orgs.). **Os debates sobre memória e história**: alguns aspectos internacionais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 65-91.

THRALLS, Z. A. **O ensino da Geografia**. Tradução de Dalilla C. Sperb. Porto Alegre: Editora Globo, 1965.

TOLEDO, C. N. **ISEB**: fábrica de ideologias. Campinas: Ed. da Unicamp, 1986.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. UNIMONTES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2005-2009)**, Montes Claros, Minas Gerais, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (MG). **Ata da 1ª reunião para constituição da “Fundação Universidade Norte Mineira”**. Livro.1, F.1, 25/07/1962.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs**: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - 1957-1964; alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. Campinas. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1995.

VELOZO, D. R. **A participação das mulheres na criação do Ensino Superior em Montes Claros/MG na década de 1960**. Centro Ciências Humanas. 2008. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso, UNIMONTES, Montes Claros, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VESENTINI, J. W. **Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil**. O ensino de Geografia no século XXI. São Paulo: Papyrus, 2004.

VIDAL, F. C. B. **Nordeste do Brasil - atualidade de uma velha questão**: vicissitudes da velha teoria de desenvolvimento regional no contexto do capitalismo contemporâneo. Salvador. 2001. Dissertação (Mestrado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

VLACH, V.; MELO, A. de A.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: 2006.

WAIBEL, Leo. O que eu aprendi no Brasil. Comentários. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, IBGE, n. 3, p. 419, 1950.