



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
CAMPUS JI-PARANÁ

ELIANAI RODRIGUES LIMA PEDROSO

**DA CRIAÇÃO AO ENCERRAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM
PRESIDENTE MÉDICI-RO (1981-2001):** uma história da formação de professores para o
ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização básica

Ji-Paraná – RO
2022

ELIANAI RODRIGUES LIMA PEDROSO

**DA CRIAÇÃO AO ENCERRAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM
PRESIDENTE MÉDICI-RO (1981-2001): uma história da formação de professores para o
ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM, da Universidade Federal Rondônia – UNIR, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque.

Ji-Paraná-RO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

P372c Pedroso, Elianai Rodrigues Lima.

Da Criação ao encerramento do curso de magistério em Presidente Médici-RO (1981-2001):: uma história da formação de professores para o ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização básica / Elianai Rodrigues Lima Pedroso. -- Ji-Paraná, RO, 2022.

135 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque

Dissertação ((PPGEM)) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.História da Educação Matemática. 2.Formação. 3.Professor Primário.
4.História Oral. I. Albuquerque, Marlos Gomes de. II. Título.

CDU 51:37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - JI-PARANÁ

ELIANAI RODRIGUES LIMA PEDROSO

FOLHA DE APROVAÇÃO DE DEFESA DE MESTRADO

Da criação ao encerramento do Curso de Magistério em Presidente Médici-RO (1981-2001): uma história da formação de professores para o ensino de matemática nos primeiros anos de escolarização básica

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado de autoria de **Elianai Rodrigues Lima Pedroso**, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, na Linha de Pesquisa Formação de Professores que Ensinam Matemática, defendida e aprovada em 22 de julho de 2022 em Ji-Paraná-RO, pela Banca Examinadora composta pelos professores:

Marlos Gomes de Albuquerque
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Fernando Guedes Cury
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinador Externo

Prof. Dr. Sérgio Cândido de Gouveia Neto
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Examinador Interno

Ji-Paraná, 22 de julho de 2022



Documento assinado eletronicamente por **MARLOS GOMES DE ALBUQUERQUE, Docente**, em 22/07/2022, às 12:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SERGIO CANDIDO DE GOUVEIA NETO, Docente**, em 22/07/2022, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Guedes Cury, Usuário Externo**, em 22/07/2022, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1035664** e o código CRC **35A49176**.

Aos meus irmãos, Carlos Eduardo e Kaillany (*in memoriam*),
que do céu me ensinam a ser mais forte e mais humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os dias me apresentar quão grande amor tem para comigo.

A meus pais, Valter José Lima e Maria Aparecida Rodrigues Lima, por me ensinarem tudo que sou.

Ao meu irmão, Erick Rodrigues Lima, por todo o incentivo.

Ao meu esposo, Alex Montagnini Pedroso, por todo o companheirismo e paciência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marlos Gomes de Albuquerque, por todos os ensinamentos e a parceria não só na constituição da pesquisa, como na minha formação como pesquisadora e ser humano.

Aos meus colaboradores: Adailza Parente de Souza, Cássia da Rocha Machado, Claudiomiro Schuvartzhaupt Dutra, José Walter Caetano dos Santos, Magna Almeida da Silva e Maria Alessandra Ferro Barbosa. Sem vocês essa pesquisa não seria possível!

À toda a equipe da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, por terem me acolhido e me ajudado sempre que precisei.

À minha amiga e comadre, Adriana Pereira da Silva, por ter, em vários momentos, se colocado à disposição na busca de colaboradores e por me encorajar nos momentos de desânimo.

À minha amiga Francielli da Silva Ribeiro, por partilhar de minhas agonias e me incentivar na condução da pesquisa.

Às amigas e colegas de mestrado, Fabiola Gomes de Souza, Flavia Andrade Correa e Priscila Engelhardt, por todo apoio, trocas e experiências partilhadas ao longo da caminhada.

Aos professores do PPGEM, por todos os aprendizados propiciados ao longo desse processo.

Aos professores Fernando Guedes Cury e Sérgio Candido de Gouveia Neto, que com seus olhares cuidadosos contribuíram com o crescimento e a construção dessa pesquisa.

Ao Conselho Estadual de Educação, por atender de forma solícita meus pedidos.

À CAPES, pelo apoio financeiro de extrema importância para a conclusão do trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que essa pesquisa fosse possível.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo construir uma história acerca do Curso de Magistério, na cidade de Presidente Médici-RO, com um olhar específico sobre a formação para ensinar matemática nos primeiros anos da escolarização básica. Trata-se de uma pesquisa realizada no campo da História da Educação Matemática sob a abordagem metodológica da História Oral, buscando compreender a formação para o ensino de matemática a partir de narrativas de quem vivenciou esse processo. Para sua construção, foram realizadas entrevistas e mobilizados também outros instrumentos de coleta e análise de dados, tais como documentos escritos, cadernos escolares e fotografias. O recorte temporal (1981-2001) compreende o tempo em que a formação funcionou no município. No tocante à base teórica, embasamo-nos em Bloch (2001) e Le Goff (2003) para fundamentar a escrita da historiografia, Garnica (2004), Cury (2011) e Meihy e Holanda (2019) para a compreensão da história oral, e em Garnica e Souza (2012) para entender a História da Educação Matemática; para a história local, tomamos como base Lima (1993) e Moreira (2004). A metodologia adotada buscou responder a seguinte questão: de que maneira se constituíram historicamente as trajetórias do Curso de Magistério em Presidente Médici-RO, mais especificamente com relação à formação para ensinar matemática nos primeiros anos da escolarização básica? As narrativas expressam de forma contundente que os conhecimentos adquiridos durante o Curso de Magistério repercutiram/repercutem nas práticas docentes dos egressos, indicando, ainda, o impacto do curso em suas formações profissionais e pessoais. Além disso, revelam uma formação *para* ensinar matemática baseada na ludicidade e em materiais concretos.

Palavras-chave: História da Educação Matemática; Formação; Professor Primário; História Oral.

ABSTRACT

This paper aimed to show the history of the Teaching Course in the city of Presidente Médici-RO, specifically relating to the training of mathematics teachers in the early years of elementary education. This research integrates the field of History of Mathematics Education based on the methodological approach of Oral History aiming to understand the training of mathematics teachers from the narratives of those who experienced such a process. We carried out interviews and employed other instruments of data collection and analysis, such as: written documents, school notebooks, and photographs. The time frame (1981-2001) covers the period that the course took place in the municipality. Regarding the theoretical basis, our work is supported by Bloch (2001) and Le Goff (2003) for the writing of historiography, Garnica (2004), Cury (2011), and Meihy and Holanda (2019) for oral history, and Garnica and Souza (2012) for the History of Mathematics Education. In the scope of local history, our research is based on Lima (1993) and Moreira (2004). We adopted the methodology seeking to answer the following question: How did the trajectory of the Teaching Course in Presidente Médici-RO historically develop, more specifically with regard to mathematics teaching training in the early years of elementary education? The narratives clearly show that the knowledge acquired during the course reflected on the teaching practices of the graduates, also indicating the impact of the course on their professional and personal formation. Moreover, they reveal a training to teach mathematics based on playfulness and concrete materials.

Keywords: Mathematics Education History, Training, Elementary Teacher, Oral History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Primeira turma de concluintes do Curso Normal Regional Carmela Dutra.....	44
Figura 2	Mapas situando Presidente Médici em Rondônia e no Brasil.....	83
Figura 3	Primeiro espaço escolar de Presidente Médici (Escola Isolada 15 de Novembro).....	85
Figura 4	Formatura da primeira turma de Magistério de Presidente Médici – 1983	87
Figura 5	Grade curricular do Curso de Magistério em 1991.....	93
Figura 6	Histórico escolar de egresso do Curso de Magistério.....	95
Figura 7	Cartões dos egressos em felicitação ao aniversário do professor José Walter, 1994.....	98
Figura 8	Trecho retirado do convite de formatura da turma de 1995.....	99
Figura 9	Desfile dos alunos da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, 1983.....	99
Figura 10	Corpo docente do Magistério, 1991.....	100
Figura 11	Livros utilizados nas disciplinas de Didática da Matemática e Matemática.....	102
Figura 12	Turma de formandos do Curso de Magistério de Presidente Médici, 2000.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Entrevistas realizadas.....	24
Quadro 2	Apresentação das teses e dissertações vinculadas ao Curso de Magistério em nível médio.....	29
Quadro 3	Número de formandos do Curso de Magistério por ano, de 1983 a 2001..	88
Quadro 4	Relação de matrículas no período de 1983 a 2001.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EaD	Educação à Distância
EM	Educação Matemática
GROPEM	Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
HEM	História da Educação Matemática
IEEMR	Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RO	Rondônia
SEAF	Serviço de Auxiliar de Ensino e Família
SEMEC	Secretaria de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O CAMINHAR TEÓRICO e METODOLÓGICO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS VÁRIAS HISTÓRIAS	18
1.1 UM OLHAR SOB A “NOVA HISTÓRIA”	18
1.2 HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISAS EM HISTÓRIA 20	
1.3 CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA LOCAL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS	21
1.4 A NARRATIVA E SUA ANÁLISE.....	26
2 PESQUISAS QUE COMPARTILHAM O MESMO OBJETO DE ESTUDO: UM PANORAMA	28
2.1 APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISAS <i>STRICTO SENSU</i> QUE INVESTIGARAM SOBRE O CURSO DE MAGISTÉRIO	28
3 PRIMEIROS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DAS ESCOLAS NORMAIS AO CURSO DE MAGISTÉRIO	36
3.1 O CONTEXTO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
3.2 PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA: UM OLHAR SOB A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	42
4 AS ENTREVISTAS	47
4.1 JOSÉ WALTER CAETANO DOS SANTOS	47
4.2 ADAILZA PARENTE DE SOUZA	63
4.3 MARIA ALESSANDRA FERRO BARBOSA	66
4.4 CÁSSIA CRISTINA DA ROCHA MACHADO	73
4.5 MAGNA ALMEIDA DA SILVA	77
5 UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: O CURSO DE MAGISTÉRIO EM PRESIDENTE MÉDICI E A FORMAÇÃO PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA	82

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES	116
Apêndice A – Carta de Cessão.....	117
Apêndice B – Apresentação da Pesquisa aos Colaboradores	122
Apêndice C – Roteiro de Entrevista para Professor Formador	124
Apêndice D – Roteiro de Entrevista para Egressos.....	126
Apêndice E – Entrevista com Claudiomiro Schuvartzhaupt Dutra	128
Anexo A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).....	132

INTRODUÇÃO

A Educação Matemática (EM) é um campo profissional e científico que vem se consolidando no Brasil há cerca de quatro décadas. “Embora o *objeto* de estudo da EM ainda se encontre em processo de construção, poderíamos de modo geral, dizer que ele envolve as múltiplas relações e determinações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático em um contexto sociocultural específico” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 9). O interesse por esse campo de investigação tem possibilitado pesquisadores se dedicarem a estudos específicos, proporcionando, assim, a criação de novas linhas de pesquisas, dentre elas a História da Educação Matemática (HEM) que está sendo adotada na presente investigação educacional.

A HEM tem crescido significativamente como campo de investigação entre docentes e estudantes, consolidando-se através da realização de seus próprios eventos e de revistas especializadas e, com isso, disseminando a criação de novos grupos de pesquisas por todo o Brasil, a exemplo do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática¹ (GROPEM), que adotou como uma de suas linhas de investigação a HEM.

A minha caminhada na pesquisa teve início desde a graduação, quando atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante o período de 2018/2019, participando do projeto de pesquisa integrante do GROPEM intitulado: *Um panorama histórico acerca da formação inicial de professores de Matemática na região Norte do Brasil: o diálogo reflexivo entre o tempo presente e sua trajetória percorrida no passado*, sob a coordenação do professor Dr. Marlos Gomes de Albuquerque. Esta participação resultou, além de artigos produzidos, no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que recebeu o seguinte título: “Um panorama sobre a formação de professores de matemática nas Universidades Federais dos três estados mais populosos da região Norte brasileira: suscitando vestígios da história local sobre a formação inicial em cursos presenciais”.

Desta forma, foi durante o período de iniciação científica que pude conhecer a linha de pesquisa HEM e, então, desconstruir um pensamento inicial acerca da historiografia², quando

¹ Maiores informações no site www.groepem.unir.br.

² Considerando a História como o fluxo contínuo em que vivemos, a historiografia nada mais é que o estudo e registros desse fluxo (GARNICA; SOUZA, 2012).

passei a compreender que “a História da Educação Matemática não é um campo em que meramente se estuda o passado da Educação Matemática, mas um campo em que se problematiza o passado a partir do presente” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 11).

Ao ingressar no mestrado em 2020, meu desejo era continuar vinculada à HEM; porém, meu projeto inicial tratava de uma continuidade do que vinha pesquisando durante a graduação. Após conversas e reflexões juntamente com o orientador, comecei a repensar a respeito do meu objeto inicial, e foi quando emergiu o seguinte questionamento: por que pesquisar a respeito de outras realidades fora de Rondônia se temos, em nosso contexto local, diversas possibilidades de investigação e ainda tão poucas pesquisas realizadas?

A partir daí, o desejo de compreender aspectos da história local³ tornou-se cada vez mais instigante, pois são os panoramas locais que desencadeiam uma maior valorização das especificidades de uma determinada localidade e permitem, também, uma reflexão por parte dos integrantes que vivenciaram *in lócus* essa história – as testemunhas oculares.

Desde a infância, sempre ouvi muito a respeito das dificuldades enfrentadas no âmbito da educação em nossa pequena cidade localizada no interior rondoniense, principalmente no que concerne a busca por formação profissional. Nessas conversas, o nome ‘Curso de Magistério’ – formação docente que funcionou localmente de 1981 até 2001 – aparecia de forma recorrente.

Quando decidi realizar uma pesquisa em HEM que valorizasse a nossa história local, comecei a ler, pesquisar e conversar com pessoas que tinham e/ou tiveram relação com a história da educação em nosso município e, mais uma vez, o Curso de Magistério estava presente. Entremio a estes diálogos, entendi o impacto que esse curso teve localmente, em especial no que se refere à formação do profissional docente em nível de segundo grau (atualmente Ensino Médio) e para atuar no primário (equivalente aos anos iniciais do atual Ensino Fundamental). Isso porque, inicialmente, não tínhamos em nosso município docentes habilitados atuando nas escolas, e as aulas eram ministradas, em sua maioria, por professores leigos⁴, o que me instigou a conhecer mais essa temática.

³ Entende-se por história local aquela que estuda o contexto específico de um povo, uma região, de uma determinada cultura ou até mesmo de uma instituição (ALBUQUERQUE, 2014).

⁴ Profissional que exerce e/ou exerceu o magistério sem formação mínima exigida.

Assim, considerei ser de suma relevância lançar um olhar investigativo sobre esse curso, mais especificamente à formação *para* ensinar matemática nas séries iniciais. É importante destacar que se considera, para esse estudo, o termo formação *para* ensinar matemática como sendo toda a formação relacionada à preparação do profissional docente para atuar com o ensino de matemática nos primeiros anos da escolarização básica, desde conteúdos matemáticos a metodologias e práticas de ensino. A escolha do objeto também se justifica pela compreensão de que esse curso teve uma contribuição significativa na constituição da história da educação no município, tornando-se um ponto de inflexão já que uma grande parcela dos professores em serviço – mesmo cursando formação específica em nível superior posteriormente – são egressos do Curso de Magistério.

Quanto à minha escolha de investigar mais precisamente a formação *para* ensinar matemática dentro do Curso de Magistério, justifica-se pela formação em Licenciatura em Matemática que concluí em 2019, o que me levou a ancorar na motivação de contribuir com os diferentes debates a respeito do ensino de matemática nas séries iniciais.

Investigações historiográficas realizadas até o tempo presente revelam que a Matemática ensinada na escola vem sofrendo modificações ao longo de sua trajetória, passando por diversas fases desde seu surgimento, o que reflete na formação do profissional que trabalhará com o ensino dessa área de conhecimento.

Assim, faz-se necessário trazer uma discussão acerca da formação de professores primários, mais especificamente, a formação *para* ensinar matemática recebida por meio do Curso de Magistério no município de Presidente Médici, localizado no interior de Rondônia, que foi o responsável, durante os 20 anos de sua existência, por formar professores para atuarem no ensino primário. Portanto, isso caracteriza o presente estudo como uma investigação em HEM, uma vez que, quando se ressalta a atividade matemática, se averiguam os processos sociais de circulação, apropriação e transformação dessa atividade, revelando-se, então, um novo campo de investigação denominado HEM (MIGUEL; MIORIM, 2002).

Ainda concernente ao desenvolvimento desta pesquisa, destaca-se que há poucas investigações relacionadas a essa temática no Brasil, não sendo diferente no Estado de Rondônia, em específico no município de Presidente Médici, onde, até o momento, não foi encontrado nenhum estudo histórico realizado sobre o Curso de Magistério. Neste sentido, torna-se de suma relevância trazer contribuições a essa temática.

Ademais, a presente investigação teve por objetivo construir uma história acerca do Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici-RO, com um olhar específico sobre a formação *para* ensinar matemática nos primeiros anos da escolarização básica, bem como responder à pergunta: de que maneira se constituiu historicamente a trajetória do Curso de Magistério em Presidente Médici-RO, mais especificamente com relação à formação para ensinar matemática nos primeiros anos da escolarização básica?

Para tanto, a pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, denominado **UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS VÁRIAS HISTÓRIAS**, apresenta-se as escolhas metodológicas da pesquisa, assim como o caminho percorrido para a construção dessa história, articulando-a com autores da historiografia, da História da Educação Matemática e da História Oral.

No segundo capítulo, intitulado **PESQUISAS QUE COMPARTILHAM O MESMO OBJETO DE ESTUDO: UM PANORAMA**, é apresentado um cenário nacional dos trabalhos desenvolvidos até o momento que comungam do mesmo objeto, a fim de evidenciar a relevância da pesquisa em questão e situá-la com as existentes, além de evidenciar as aproximações e os distanciamentos do que já foi produzido.

O terceiro capítulo, **PRIMEIROS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DAS ESCOLAS NORMAIS AO CURSO DE MAGISTÉRIO**, traz um breve panorama histórico da formação de professores no Brasil, bem como os contextos iniciais da formação de professores em Rondônia, no intuito de contextualizar o cenário de formação de professores das Escolas Normais ao Curso de Magistério.

O quarto capítulo, intitulado **ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: AS ENTREVISTAS**, socializa as narrativas dos colaboradores, as quais compõem nossos dados, possibilitando, assim, a construção da história aqui proposta.

O quinto capítulo, **UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: O CURSO DE MAGISTÉRIO EM PRESIDENTE MÉDICI E A FORMAÇÃO PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA**, apresenta uma narrativa criada a partir da análise narrativa das considerações propiciadas por meio das informações obtidas pelas entrevistas.

E, por último, apresenta-se o capítulo **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**, destacando que as narrativas expressam de forma marcante que os conhecimentos adquiridos durante o curso

repercutiram/repercutem nas práticas docentes dos egressos, indicando, ainda, o impacto do curso em suas formações profissionais e pessoais.

1 O CAMINHAR TEÓRICO E METODOLÓGICO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS VÁRIAS HISTÓRIAS

A melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos, e de ser ensinada.
(Jacques Le Goff)

Este capítulo tem por objetivo apresentar as escolhas metodológicas da pesquisa, bem como o caminho percorrido para a construção de uma história. Para tanto, recorre-se a uma discussão inicial a respeito do conceito da História Nova, em seguida apresenta-se a História Oral como metodologia de pesquisas em história e, por fim, o caminhar metodológico da constituição dessa investigação.

1.1 UM OLHAR SOB A “NOVA HISTÓRIA”

O historiador Michel de Certeau (1975, p. 4) ressalta que “a história é um discurso que produz enunciados ‘científicos’, se define com esse termo a possibilidade de estabelecer um conjunto de *regras* que permitam controlar operações proporcionais à produção de objetos determinados”. Essa produção de objetos está diretamente associada à construção histórica pelo historiador e/ou pesquisador que utiliza o ferramental teórico e metodológico do/no campo da história, visto que na escrita da história faz-se necessário um método científico, portanto, é uma ciência. Valente (2013, p. 25) destaca que

quando se ultrapassa a ideia de que a história não é uma cópia do que ocorreu no passado, mas sim uma construção do historiador, a partir de vestígios que esse passado deixou no presente, passa-se a tratar a história como uma produção. Será o ofício do historiador, produzir fatos históricos apresentando-os sob a forma de uma narrativa.

Durante muito tempo, a história foi concebida como o simples fato de narrar acontecimentos do passado. Essa visão começou a ser modificada a partir do século XIX, “quando a história se constituiu como disciplina científica, a identidade do historiador foi colocada como oposta à do romancista, do poeta, do contador de histórias, do narrador” (CURY,

2011, p. 12). Contudo, é no século XX, com a criação da Escola dos Annales, que esse movimento da Nova História ganha força, emergindo um novo modelo historiográfico.

Caracterizada como um movimento promovido por historiadores franceses, a Escola dos Annales, criada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, “passou a questionar a hegemonia da História Política, atribuindo-lhe muitos defeitos” (CURY, 2011, p. 13). Deste modo, a geração de historiadores envolvidos em sua criação começou a pensar em uma Nova História, uma história que se interessasse mais na realidade do trabalho e da produção do que nos eventos e regimes políticos (CURY, 2011). Assim, ao invés de escrever a respeito da guerra, por exemplo, a partir do que contavam as autoridades, começou-se a ouvir quem realmente vivenciou a guerra: os soldados.

Se a história, como sempre pretendeu Febvre, era filha de seu tempo, não seria possível continuar a fazer esse tipo de história convencional que nem correspondia aos anseios de uma humanidade que vivia, nessas décadas, momentos de convulsões e rupturas com o passado, nem conseguia responder satisfatoriamente as exigências do novo homem que daí surgia (BURKE, 2010, p. 7).

Então, opondo-se a essa concepção de História tradicional pautada no positivismo, a

Nova História tem, em primeiro lugar, objetivos de alargamento e aprofundamento da história científica. Mas continua a alargar o campo e os métodos da história e, o que é mais importante, Stone⁵ não teve em conta o que podia ser verdadeiramente novo, “revolucionário”, nas novas orientações da história: a crítica do documento, o novo tratamento dado ao tempo, as novas relações entre material e “espiritual”, as análises do fenômeno do poder sob todas as suas formas e não só do político (LE GOFF, 2003, p. 143).

Abandona-se a ideia de resgatar, reconstruir ou narrar o passado. Ou seja, o historiador e/ou pesquisador que se alia a essa metodologia tem por objetivo construir, “com rigor, a partir de uma diversidade de fontes” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 21-22), sua versão histórica; portanto, caracteriza-se como uma construção histórica.

Consoante a história alicerçada na Escola dos Annales, a historiografia amplia o conceito de fontes históricas, bem como a concepção de documentos. Há autores que indicam a distinção entre ambos, enunciando que “fontes seriam os resíduos do passado que chegam até nós; documentos são as fontes que, num determinado momento, em determinadas condições e

⁵ Lawrence Stone, historiador anglo-saxônico.

segundo determinados interesses tomamos efetivamente como recursos para uma investigação” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 27). Sendo assim, nossa concepção de documentos diz respeito às mais diversificadas fontes, afinal, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79). No mais, todo documento que produz algum vestígio para a pesquisa passa, também, a ser fonte historiográfica.

As propostas historiográficas advindas da Escola dos Annales influenciaram, teórica e metodologicamente, as pesquisas em História da Educação e, conseqüentemente, em História da Educação Matemática (CURY, 2011), que se apropriam desse ferramental para suas investigações. Portanto, ao lançar um olhar acerca da formação para o ensino de Matemática nos primeiros anos de escolarização constituídos pelo Curso de Magistério em Presidente Médici-RO, nos apoiaremos nos recursos teóricos e metodológicos da Nova História.

1.2 HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISAS EM HISTÓRIA

Com as discussões promovidas no século XX a respeito da “Nova História”, a História Oral “surge como alternativa viável à historiografia, ou seja, a escrita de histórias a partir da experiência acumulada de uma pessoa em preferência às evidências percebidas em documentos escritos” (CURY, 2011, p. 21). Contudo, não está caracterizada como uma metodologia própria de pesquisas historiográficas.

A partir de seu surgimento e consolidação nos Estados Unidos da América, logo após a Segunda Guerra Mundial, a História Oral começou a ganhar visibilidade, estando presente em pesquisas das mais diversificadas áreas. Isso possibilitou diferentes compreensões a respeito de sua configuração, havendo três posturas mais comuns entre autores: os que a defendem como técnica, os que a consideram como disciplina e, ainda, os que a concebem como metodologia (CURY, 2011). Ressalta-se que, em nosso estudo, a compreendemos como uma metodologia, uma vez que a

história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em

primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 15).

A História Oral tem seus próprios métodos de investigações, sendo caracterizada como uma metodologia de pesquisa apoiada fundamentalmente na memória. Nesse sentido, entende-se “a memória como uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente” (DELGADO, 2010, p. 15). Recorrer à memória para a construção de narrativas que, por sua vez, tornam-se “documentos cuja a função é preservar a voz do depoente” (GARNICA, 2004, p. 87), não significa ignorar as demais fontes, tais como: documentos escritos, livros, cadernos, fotografias, etc., visto que para uma abordagem histórica quanto mais diversas forem as fontes, melhor respaldada será a construção histórica (ALBUQUERQUE; PINTO; NEVES, 2016). Seu uso busca, principalmente, reconhecer e valorizar os testemunhos dos protagonistas de acontecimentos históricos, fatos considerados relevantes para a história, em especial à HEM, recorrendo às memórias que, não sendo registradas, podem se perder ao longo do tempo.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas, porém é importante destacar “que quando se vale da entrevista para obter informação objetiva ou dados exatos, não se pratica história oral e sim se faz uso convencional de entrevistas. É equívoco supor que o mero ato de entrevistar equivale a fazer história oral” (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 25). A escolha da História Oral dentre tantas metodologias que se apoiam em entrevistas ocorreu por “esta permitir uma maior aproximação dos significados atribuídos pelos interlocutores às situações por eles vivenciadas” (REIS, 2014, p. 27). Neste sentido, inspirados na História Oral, as narrativas dos colaboradores estão incorporadas à pesquisa por considerá-las parte integrante do trabalho, já que um dos seus objetivos é “dar voz” àqueles que contribuíram para a construção dessa história.

Sinalizada brevemente nossa concepção diante da metodologia adotada em investigação, faz-se necessário discorrer e contextualizar a respeito do nosso caminhar metodológico para a presente construção histórica.

1.3 CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA LOCAL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Em concordância com Goldenberg (2004), acreditamos ser fundamental explicitar os processos que orientaram nossas considerações, sejam eles avanços ou retrocessos, uma vez

que esse caminhar compõe não somente a pesquisa, mas também faz parte da constituição do pesquisador.

Após delinear, de modo geral, os princípios que norteariam o nosso caminhar metodológico e a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)⁶, lançamo-nos à procura dos colaboradores⁷. No primeiro momento, alguns deles não eram desconhecidos por completo, em virtude de a cidade ser consideravelmente pequena, já tendo algumas informações prévias. Para a escolha, adotou-se como critério de inclusão que o egresso do curso tivesse atuado com o ensino de Matemática nas séries iniciais, com formação apenas em magistério, buscando contemplar, ao menos, um egresso de cada década. Porém, antes mesmo de iniciar um contato mais formal com esses possíveis nomes, foi realizada uma visita à escola onde o curso funcionou durante sua existência, na busca de lista dos concluintes e/ou demais documentos que pudessem nos auxiliar, constituindo-se como fonte.

Nessa primeira visita, encontramos nos arquivos da secretaria da escola as Atas de Resultados Finais⁸ de todas as turmas referentes aos anos de 1983 a 2001⁹. A partir delas, foi possível: chegar a mais nomes de possíveis colaboradores; os números de matriculados, desistentes e transferidos; as disciplinas estudadas e, através das notas, fazer um mapeamento das disciplinas que os alunos tinham mais dificuldades; e, estabelecer quantos dos concluintes eram homens e quantos eram mulheres. Elas foram digitalizadas na própria instituição, serviço que demandou duas manhãs. Além das Atas, encontramos o Decreto de criação e reconhecimento da escola.

Outras fontes, como por exemplo o Projeto Político Pedagógico, o planejamento de professor, entre outras, não foram encontradas; acredita-se que tenham sido “perdidas” ao longo do tempo. Nesse sentido, Garnica e Souza (2012) destacam que há muitas queixas de pesquisadores em História da Educação no que se refere à valorização e conservação de

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) via parecer nº 4.458.354, de 11 de dezembro de 2020.

⁷ Os entrevistados, que se constituem como testemunhas oculares da presente pesquisa, serão identificados durante todo o trabalho como colaboradores, visto que a participação é espontânea, sendo relevante preservar uma possibilidade confortável para as duas partes (pesquisadora e participante) (MEIHY; HOLANDA, 2019).

⁸ Documento que informa, ao final do ano letivo, o desempenho da turma. Esse documento é emitido após as avaliações finais de cada disciplina por parte do professor, e serve para comunicar os conceitos e/ou notas obtidas pelos alunos.

⁹ Período em que o curso funcionou nessa instituição, já que, anteriormente, as turmas de 1981 e 1982 tiveram suas atividades iniciadas em outro local, na Escola 15 de Novembro, e, mais tarde, em 1983, após a criação da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, o curso teve suas atividades transferidas para essa instituição, permanecendo até o fechamento dele.

documentos antigos por parte das instituições escolares, principalmente por esses documentos, em raríssimos casos, terem algum “valor” legal ou serem úteis burocraticamente. Desta forma, devido inúmeras situações – falta de incentivo e valorização da sociedade, falta de espaço, etc. –, as escolas acabam descartando ou armazenando indevidamente esses documentos.

Todavia, esse aspecto não foi impedimento para a realização dessa investigação, uma vez que

a história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador [...]. Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cordas de atrelagem. Análises de pedras pelos geólogos e de espadas de metal pelos químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1989, p. 249).

Após as visitas a escola, iniciou-se o contato com os colaboradores, o qual ocorreu, inicialmente, via *WhatsApp*, quando eram explicados o objetivo da pesquisa e a metodologia adotada. Confirmada a participação dos primeiros colaboradores, partimos para a elaboração do roteiro de entrevista (APÊNDICES B e C), com questões que conduziram o diálogo. O roteiro continha questões voltadas à formação básica, formação profissional – com relação ao magistério – e atuação profissional; em ambos os casos, com um olhar mais cuidadoso para o ensino de Matemática. Ressalta-se, no entanto, que essa estrutura não impediu que os colaboradores trouxessem em suas narrativas contribuições de outros elementos que considerassem relevantes.

Alguns contatos foram estabelecidos, porém uns se recusaram a contribuir; já outros aceitaram em um primeiro momento e, quando procurados para marcarmos a data, desistiram ou mostraram não ter disponibilidade. Assim, foram realizadas seis entrevistas, sendo cinco com egressos do curso e uma com o professor responsável por disciplinas¹⁰ relacionadas à formação para ensinar matemática no período de 1983 a 1996. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, o que garantiu uma boa resolução e facilitou as etapas seguintes, quais sejam: transcrição e textualização. As datas, os horários e os locais foram previamente estabelecidos de acordo com a disponibilidade do colaborador.

¹⁰ Durante seus 13 anos de trabalho no Magistério em Presidente Médici, o professor ministrou aulas de Matemática, Física, Estatística Educacional e Didática da Matemática.

Quadro 1 – Entrevistas realizadas

Nome do Entrevistado	Vínculo	Período de vínculo com o Curso	Data da entrevista
Claudio Miros Schuvartzhaupt Dutra	Egresso	1997	02/09/2021
Maria Alessandra Ferro Barbosa	Egressa	1992-1994	02/09/2021
Adailza Parente de Souza	Egressa	1981-1983	06/09/2021
Cássia Cristina da Rocha Machado	Egressa	1998-1995	03/12/2021
Magna Almeida da Silva	Egressa	1998-2000	12/01/2022
José Walter Caetano dos Santos	Professor formador	1983-1996	15/03/2022

Fonte: autoria própria.

A primeira entrevista (APÊNDICE E) foi realizada com o senhor Claudio Miros Schuvartzhaupt Dutra, atualmente professor da rede municipal de Educação, que preferiu realizá-la na escola onde trabalha. Contudo, o professor afirmou não ter concluído o Curso de Magistério – ele apenas deu início às atividades, migrando, posteriormente, para o Curso Proformação¹¹, por esse motivo a mesma não foi incorporada ao capítulo 4. Após o diálogo com o professor, entretanto, pude chegar a mais dois colaboradores. Então, a partir do chamado critério de rede, “quando um entrevistado indica outro que julga poder nos auxiliar” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 53), no mesmo dia e local realizei a segunda entrevista, com a professora Maria Alessandra Ferro Barbosa.

Devido as suas demandas, a diretora da escola, professora Adailza Parente de Souza, que também aceitou contribuir com nossa pesquisa, disse não ter disponibilidade de ser entrevistada naquele mesmo dia. Sendo assim, marcamos para a semana seguinte, e desta forma foi feito.

Por serem os primeiros contatos com a realização de entrevistas, e por ainda estar me familiarizando com a metodologia, após a realização destas entrevistas percebi que alguns pontos necessitariam de adequação, como, por exemplo, a condução desta pesquisadora frente ao colaborador na busca de extrair o máximo de informações sem causar nenhum tipo de desconforto. Além disso, foi necessário adequar o roteiro com questões mais pontuais sobre a formação para ensinar matemática propiciada pelo curso.

¹¹ Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999, que se tratava de um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de educação à distância, dedicado à formação de professores leigos das séries iniciais.

As entrevistas foram conduzidas de forma leve para que os colaboradores se sentissem o mais à vontade possível, no intuito de que se identificassem, de fato, como seres históricos, colaboradores com sentimento de pertença a esta construção histórica. Concebemos que não é função da história construir heróis; assim, buscamos considerar a relevância de cada um deles, não colocando nenhum dos participantes em lugares privilegiados, já que “a ‘entre/vista’, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo” (PORTELLI, 2010, p. 20).

Na continuidade, foram estabelecidos contatos com outros colaboradores, egressos do curso, dentre eles as professoras Cássia Cristina e Magna Almeida que rapidamente se prontificaram em participar. Uma outra entrevista também foi marcada, porém no momento a egressa não autorizou a gravação e disse não lembrar de muita coisa da época. Tivemos, então, uma breve conversa em que a mesma chegou a falar sobre diversas lembranças, porém como não houve autorização, não procedemos com a entrevista.

Por fim, após alguns contatos e imprevistos, e posteriormente ao exame de qualificação, foi realizada a entrevista com o professor formador José Walter que, apesar de certos contratempos, sempre se mostrou disposto e entusiasmado em colaborar com a pesquisa.

Realizadas as entrevistas, foi iniciada a fase chamada transcrição. “A desgravação (ou transcrição) é uma alteração do suporte da entrevista (seja ele magnético ou digital) para o papel, a fixação do diálogo por meio de caracteres gráficos” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 107). Essa é uma das etapas consideradas mais demoradas, pois exige um trabalho minucioso por parte do pesquisador.

Após transcritas, foram textualizadas. Esse processo

consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a seqüência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática. Os momentos da entrevista são, assim, “limpos”, agrupados e re-allocados no texto escrito (GARNICA, 2004, p. 93-94).

Depois de concluídas, as textualizações foram enviadas para cada um dos colaboradores para que pudessem ler e, assim, autorizarem ou não seu uso em nossa pesquisa. Destaca-se que

nesse momento cada colaborador teve plena liberdade de retirar, acrescentar ou modificar quaisquer informações contidas no texto, para que só após fosse solicitada sua assinatura da carta de cessão. Isso porque, “é direito do entrevistado ocultar informações já ditas no momento da gravação ou acrescentá-las quando julgar necessário” (SOUZA, 2006, p. 96).

Os dados foram produzidos basicamente a partir das entrevistas, porém não desprezamos as demais fontes, pois acreditamos que “nenhuma operação historiográfica, [...] pode negligenciar fontes disponíveis, ainda que seja possível tomar algumas fontes como prioritárias (pela natureza das informações que elas nos trazem) e secundarizar – mas nunca desprezar – outras” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 51).

1.4 A NARRATIVA E SUA ANÁLISE

A compreensão de narrativa usada nesse trabalho é pautada em Bolívar (2002), que a entende como um relato originado das experiências individuais de cada pessoa. “Além da possibilidade de ser mobilizada como fonte em pesquisas científicas, a narrativa também tem sido pensada e utilizada como um procedimento de análise” (REIS, 2014, p. 33).

Quanto aos tipos de análise, Bolívar (2005) *apud* Garnica (2010, p. 36-37) afirma que

há a possibilidade de uma análise paradigmática das narrativas. Tal análise consiste em separar unidades potencialmente significativas (à luz das compreensões do intérprete) para a constituição de uma versão daquela história narrada, cujas lacunas poderiam ser supridas por outras narrativas. Mas ainda [...] existe uma análise narrativa de narrativas. Trata-se de uma análise que geraria um texto diferenciado, do ponto de vista da forma, daquela narrativa primeira. Dessa forma, ter-se-ia uma outra narrativa em que estariam patentes a subjetividade do intérprete e as redes de sentidos que ele retira de quaisquer fontes por ele julgadas como potenciais contribuições para a compreensão de uma dada situação ou modo de narrar.

Para Bolívar (2002, p. 15 – tradução nossa), “fica claro que a pesquisa narrativa, cujo resultado é um relato narrativo, tem a vantagem de não violar ou privar as vozes dos sujeitos investigados, não impondo análises categóricas muito distantes de suas palavras”.

Nesse sentido, ao nos referirmos à narrativa como possibilidade de análise, comungamos com a concepção de Garnica, Silva e Fernandes (2010, p. 9) quando destacam que “não cabe ao pesquisador julgar as narrativas orais, já que estas funcionam como suportes para a história contada pelo pesquisador sobre o fenômeno pesquisado”. Assim, as entrevistas

foram analisadas não no sentido de julgar as informações expressas por elas, mas no aspecto de “costurar” essas informações, constituindo, desta maneira, uma narrativa mediante as considerações feitas nas entrevistas, bem como nas demais fontes (MORAIS, 2012). “As considerações são as evidências, tendências, ou singularidades que se conseguiu notar entre as entrevistas” (MORAIS, 2012, p. 66).

Em nossa pesquisa, colocamo-nos frente ao desafio de articular as compreensões obtidas com base nas informações explicitadas nas narrativas dos colaboradores, recorrendo à análise narrativa. Para a análise, então, criamos um texto narrativo, nossa versão histórica da formação *para* ensinar Matemática nas primeiras séries da educação básica propiciada pelo Curso de Magistério, texto construído de forma figurada, a exemplo do que faziam nossas avós, costurando os vários retalhos para confeccionar a colcha.

Apresentados a perspectiva metodológica adotada na pesquisa e o caminhar para a construção do cenário de investigação, o próximo capítulo socializa o universo de pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas no Brasil que adotaram o Curso de Magistério como objeto de estudo.

2 PESQUISAS QUE COMPARTILHAM O MESMO OBJETO DE ESTUDO: UM PANORAMA

Considero o estado da arte a caracterização de um processo num certo período histórico e que permite fazer correlações entre as pesquisas produzidas.

(Marisol Vieira Melo)

O objetivo desse capítulo é compor um cenário dos trabalhos *stricto sensu* desenvolvidos até o momento em nível nacional e que compartilham do mesmo objeto do presente estudo, evidenciando a relevância da pesquisa em questão e a situando juntamente às demais, bem como identificando aproximações e distanciamentos do que já foi produzido.

2.1 APRESENTAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISAS *STRICTO SENSU* QUE INVESTIGARAM SOBRE O CURSO DE MAGISTÉRIO

Para a constituição desse panorama foram realizadas duas buscas por pesquisas *stricto sensu* no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², sendo a primeira em novembro de 2020 e a segunda em agosto de 2021. Para tanto, utilizou-se o seguinte descritor de busca: Curso de Magistério em nível médio.

No universo pesquisado, a plataforma indicou um número de 84 produções; porém, dessas, 13 tinham maior aproximação com o nosso objeto: 3 teses e 10 dissertações. As outras 71 compartilhavam apenas algum descritor de busca, por exemplo: Magistério para se referir ao exercício da docência, curso para se referindo a outras modalidades de formação, etc.

O Quadro 2 apresenta um panorama dos trabalhos selecionados e foi organizado em ordem temporal, do mais antigo ao mais atual.

¹² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Quadro 2 – Apresentação das teses e dissertações vinculadas ao Curso de Magistério em nível médio

Título	Autor	Modalidade	Ano	Instituição
Formação do Magistério de 1º Grau – reconstrução de uma política	Neyde R. Innocencio (INNOCENCIO, 1978)	Tese	1978	Fundação Getúlio Vargas (FGV)
A Produção de Conhecimento nas Escolas de Magistério	Ana Cristina Salibe Baptistella (BAPTISTELLA, 1993)	Dissertação	1993	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Nível Cognitivo de Alunos do Curso de Magistério	Maria A. Belintane Fermiano (FERMIANO, 2000)	Dissertação	2000	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Aprendizagem da Docência no Curso de Magistério: construindo um processo	Viviane Beatriz Fernandes Andreossi (ANDREOSSI, 2004)	Dissertação	2004	Universidade Federal de São Carlos (UFScar)
Adeus Professores... O Curso de Magistério Acabou	Luisa Emilia Lima de Moraes (MORAES, 2008)	Tese	2008	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Da Escola Normal a Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: prática e apropriações (1961-1981)	Sandra H. Frankfurt (FRANKFURT, 2011)	Tese	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Memórias e Trajetórias de Professores Egressos do Curso de Magistério da Escola “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados (1971-2001)	Maria do Carmo Campos da Silva (SILVA, 2013)	Dissertação	2013	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Trajetórias de egressos do Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.) – (1993-2013)	Mirna do Carmo Ribeiro Ordones (ORDONES, 2013)	Dissertação	2013	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
A Formação Matemática de Professores do Ensino Primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho	Ana Carolina de Siqueira Ribas dos Reis (REIS, 2014)	Dissertação	2014	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
A formação do Magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível	Clara Ramthum do Amaral (AMARAL, 2014)	Dissertação	2014	Universidade de Brasília (UnB)

Docência e História de Vida no Curso Técnico em Magistério de Catalão-GO	Mara Rúbia Guardieiro Costa (COSTA, 2015)	Dissertação	2015	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Sobre a formação de professores das séries iniciais na Região de São José do Rio Preto – SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)	Marinéia dos Santos Silva (SILVA, 2015)	Dissertação	2015	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Um estudo sobre o Curso de Magistério: sim, ele ainda existe!	Lilian Alves Pereira (PEREIRA, 2017)	Dissertação	2017	Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Fonte: organizado pela autora a partir de dados coletados da BDTD.

Em posse desses trabalhos foi realizado um fichamento construído a partir de uma leitura cuidadosa do sumário, resumo, introdução, metodologia e considerações finais, buscando identificar elementos como: objetivo, objeto, sujeitos da pesquisa, metodologia utilizada, teóricos mais citados e principais resultados.

O trabalho mais antigo é o de Innocencio (1978). Nele, a autora se propôs a analisar a política de formação do Magistério de 1º grau instituída pela Lei nº 5.692/71, tomando por base os aspectos que se referem especificamente ao professor de 1ª a 4ª séries. A autora utilizou a metodologia de análise de texto a fim de reconstruir historicamente a política de formação do professor primário, destacando os fatores de ordem econômica, política, social e ideológica. A autora enuncia em suas considerações que a política de formação do Magistério primário, adotada com a Lei nº 5.692/71, criou condições para que o sistema de ensino fosse servido por professores com níveis de preparo desiguais, o que contrariava o que o próprio Estado pregava como princípio básico de sua filosofia educacional, a democratização do ensino e como uma das metas prioritárias a melhoria do rendimento do sistema escolar.

O trabalho de Baptistella (1993) analisou o processo de produção do conhecimento nas Escolas para Formação de Professores a nível de 2º grau em uma escola localizada na cidade de Recife. Para tanto, recorreu à etnografia, ao estudo de caso e às entrevistas. Concentrando-se na disciplina de Didática e Prática da Matemática no curso profissionalizante do Magistério, a autora trata a respeito da disciplina Didática e Prática da Matemática no curso, bem como a questão do papel da professora no desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa de mestrado de Fermiano (2000) verificou e analisou o nível cognitivo de alunos do Curso de Magistério, seguindo os princípios e as orientações da teoria de Jean Piaget. A pesquisadora caracteriza sua pesquisa como *ex post facto*, em que recorreu a metodologia de investigação piagetiana ao mobilizar 23 sujeitos alunos de uma Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus, no ano de 1995. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicadas provas referentes a conservação do volume, oscilações do pêndulo e operações combinatórias com aplicação individual e executadas de acordo com orientações do “método clínico” utilizado por Piaget e colaboradores.

A dissertação de Andreossi (2004) estudou os componentes curriculares da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, visto que esses são espaços onde os alunos têm um contato mais direto com a realidade na qual atuarão. A autora adotou a seguinte problemática: como se caracteriza a aprendizagem da docência em um Curso de Magistério, por meio de experiências vivenciadas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado? Para responder a essa pergunta foi realizado um estudo de caso, sendo selecionada uma aluna do 3º ano do Curso de Magistério do Centro Específico e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), situado na cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo. Além disso, a autora recorreu a fontes documentais como relatórios, entrevistas semiestruturadas, regências de aulas e observação de aulas.

O trabalho final de doutorado de Moraes (2008) discorreu sobre o fim do Curso de Magistério em Mococa (SP). A autora propôs a discussão partindo de entrevistas realizadas com as alunas da última turma que se formaram no ano de 2004, dando ênfase ao movimento que levou ao encerramento do curso e a trajetória das egressas no ensino superior. Ainda, discutiu a respeito da falta de prestígio desses cursos, em nível médio e superior, bem como sobre a não valorização da professora no Brasil.

Frankfurt (2011), em seu trabalho, teve o objetivo de investigar como ocorreu a transição da formação de professores na Escola Normal para a formação na Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, a partir de 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, em duas instituições de naturezas distintas: uma pública e outra particular. Para o desenvolvimento do estudo, a autora apropriou-se do aporte teórico e metodológico da pesquisa historiográfica. Assim, realizou visitas às duas instituições definidas, analisou documentos referentes ao curso de formação de professores e realizou entrevistas. A autora priorizou o efeito

e as consequências da Lei nº 5.692/71, posicionando-se na questão da influência da ditadura militar nos surgimentos dos cursos técnicos.

A dissertação de Silva (2013) teve como objetivo analisar as trajetórias de professores egressos do Curso de Magistério da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, no período de 1971 a 2001. A pesquisa recorreu a aportes teórico-metodológicos da História e da História da Educação. A construção bibliográfica tomou como base textos sobre História Cultural, História da Educação, Formação de Professores, Memória e História Oral. Para a construção do objeto e desenvolvimento da pesquisa, a autora analisou documentos de arquivos da escola, como as pastas de ex-alunos e antigos professores do Curso de Magistério, as listas de matrículas, os livros de registros de diplomas, os diários oficiais, as fotografias, entre outros. Na perspectiva da História Oral, foi empregada a técnica de entrevistas, as quais foram realizadas com professores egressos do curso por meio de um roteiro semiestruturado.

O estudo de Ordonez (2013) objetivou conhecer a trajetória de profissionalização dos egressos do Instituto de Educação do Amazonas entre os anos de 1993 e 2013. Para a coleta de dados, a autora utilizou a entrevista narrativa, ou relato autobiográfico, por acreditar que ela tem como propósito acompanhar o individual e o coletivo articulados ao longo da vida, considerando o contexto profissional. Os sujeitos que compuseram essa investigação foram 10 egressos do Curso de Magistério da instituição pesquisada. A pesquisadora destaca nos resultados que, ao rememorem suas trajetórias pessoais e profissionais, os interlocutores fizeram uma caminhada desde a formação inicial até o momento atual e, nesse relato, demonstraram crescimento ao ressaltar que todo esse processo (pessoal e profissional) que vivenciaram nos últimos anos foi profícuo.

Já o trabalho de mestrado de Reis (2014) teve por intuito criar um cenário da formação matemática de professores do Ensino Primário na Escola Normal Joaquim Murtinho, instituição pública de formação de professores que funcionou em Campo Grande – na época, região sul de Mato Grosso – no interstício de 1931 a 1940 e de 1948 a 1974. Para compor o cenário de investigação, a autora adotou a História Oral como metodologia de pesquisa de modo a compreender a formação matemática a partir de quem vivenciou esse processo. Além das entrevistas com ex-alunos, também foram mobilizadas fontes escritas disponíveis em acervo na Escola Estadual Joaquim Murtinho. Em seu trabalho, a autora destacou, como marcas fortes

das entrevistas, a política, a desvalorização profissional, a predominância de mulheres no curso, a disciplina e a ausência de informações sobre o ensino de matemática como algumas das temáticas que orientaram a construção dessa história da Escola Normal Joaquim Murтинho.

A dissertação de Amaral (2014) reconstruiu a história da formação do Magistério primário no decorrer dos primeiros anos da Capital Federal, tendo como foco o Curso Normal proposto no Plano de Construções Escolares de Brasília como parte integrante do Centro de Educação Média. Tratou-se de uma pesquisa histórica em que a autora recorreu aos procedimentos da análise documental de arquivos e documentos bibliográficos, além de analisar depoimentos orais de gestores, professores e alunos pioneiros do Sistema Educacional de Brasília, muitos desses com ligação direta com o Curso Normal. Esses depoimentos encontravam-se presentes no acervo do projeto Memória da Educação do DF.

O trabalho de autoria de Silva (2015) teve por objetivo constituir uma narrativa histórica sobre a formação (em nível de 2º grau) de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto/SP, nas cercanias das décadas de 1980 e 1990. Na pesquisa, a autora aborda os perfis de docentes e discentes dos diferentes cursos de formação, as discontinuidades políticas, as propostas implantadas, os quadros curriculares e as vivências de professores no período. A metodologia utilizada foi a História Oral, tendo sido entrevistados 10 personagens entre discentes e docentes. Além das fontes orais, a pesquisadora recorreu a documentos escritos relacionados ao Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹³. A autora destaca que os dados revelaram a dificuldade em romper com as discontinuidades nesse campo, pois as políticas públicas voltadas para a formação docente mostram-se de forma urgente e emergente ao serem implantadas para sanar problemas da sociedade brasileira relativos à escolarização.

A tese de Costa (2015) vislumbrou compreender a formação docente dos professores do Curso Técnico em Magistério do Colégio Estadual João Netto de Campos, a partir de suas histórias de vida. A metodologia utilizada contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuaram no Curso Técnico em Magistério do Colégio Estadual João Netto de Campos, no período de 1972 a 2002. Os depoimentos desses

¹³ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do Magistério que surgiu para substituir os antigos Magistérios e os normais.

sujeitos foram analisados com a intenção de se conhecer qual a concepção de formação docente dos professores que atuaram no curso, *lócus* de investigação.

A pesquisa de mestrado de Pereira (2017), a mais recente das encontradas, teve por objetivo compreender o currículo de um Curso de Magistério. Para tanto, a pesquisadora pautou-se na metodologia de análise proposta pelo inglês Stephen Ball¹⁴ e difundida no Brasil por Jefferson Mainardes (2006). Os dados foram produzidos na Escola de Educação Básica Pedro II, de Blumenau (SC). Como instrumento de produção de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes do Curso de Magistério. A pesquisadora enuncia que os dados inferem que o currículo do Curso de Magistério seleciona certos sujeitos, produzindo identidades; que os estudantes são mulheres oriundas das classes populares que veem nessa formação a possibilidade de ascensão social, profissional e estabilidade financeira, bem como escolheram esse curso por ser uma formação gratuita. A pesquisa mostrou, ainda, que as políticas de formação de professores precisam ser mais efetivas, gratuitas e de qualidade social.

Todos os trabalhos adotaram a perspectiva de pesquisa qualitativa, utilizando diferentes procedimentos metodológicos; entretanto, apenas dois se referem a pesquisas historiográficas. Tal constatação mostra que as pesquisas históricas, tendo como tema os Cursos de Magistérios, tiveram pouca produção.

Dentre os trabalhos encontrados, destaca-se que três estão na região Sul, seis na Sudeste, dois na Centro-Oeste e apenas 1 na região Norte (Estado do Amazonas), sendo que este não adota a perspectiva histórica. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de enriquecer esse cenário, uma vez que se acredita que o estudo do passado permite-nos problematizar o presente. A maioria dos trabalhos inventariados enuncia como resultado as influências de políticas públicas que ocorreram globalmente e tiveram novas leituras em cada *lócus* pesquisado.

O levantamento realizado encontrou uma quantidade relativamente pequena de produções referentes ao Curso de Magistério, formação essa que teve impacto significativo quanto a profissionalização docente por todo o Brasil.

Observa-se, ainda, que pesquisas realizadas até o momento referentes ao Curso de Magistério abordaram uma realidade local ou a formação em outros aspectos, alguns voltados para a prática docente e outros a legislações referentes aos cursos de formação do professor.

¹⁴ *Policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas).

Apenas os trabalhos de Baptistella (1993) e Reis (2014) referem-se à preparação do professor com relação ao ensino de matemática nas séries iniciais, sendo o trabalho de Reis (2014) o que mais se aproxima do presente estudo. Além disso, nenhum dos trabalhos teve como lócus o município de Presidente Médici no Estado de Rondônia – como a proposta desta pesquisa –, daí a relevância de contribuir com esse cenário, construindo uma versão histórica da formação para ensinar matemática de um curso responsável por formar professores para o ensino primário no Estado, bem como durante os 20 anos de existência no município.

Consideramos importante destacar que após esse levantamento, em fevereiro de 2022, foi publicado o trabalho intitulado *O curso de magistério em Ji-Paraná - RO (1970-2001): um estudo dos saberes matemáticos presentes na formação de professores primários no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon: Pesquisa historiográfica*, de autoria de Simone Navarro da Cruz, tendo orientação do professor doutor Marlos Gomes de Albuquerque – mesmo orientador da presente pesquisa. O trabalho teve por objetivo investigar os saberes matemáticos presentes na formação de professores do Curso de Magistério, em nível de 2º grau, no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon (IEEMR), em Ji-Paraná - RO (1970-2001). Tratou-se de uma pesquisa historiográfica inserida no campo da HEM, sendo que as fontes utilizadas pela autora foram entrevistas, fotografias, currículo do curso, relatórios da secretaria, fichários da escola, cadernos, entrevistas e documentos legais. Essa recente pesquisa em muito se aproxima da proposta desenvolvida por nós; contudo, se diferencia com relação ao *lócus* de investigação e a metodologia adotada.

Embora a presente pesquisa tenha aproximações com todos esses trabalhos no que se refere ao objeto de estudo (o Curso de Magistério em nível médio), se diferencia de todos no que tange ao tratamento específico da formação inicial docente com relação a formação *para* ensinar matemática nas séries iniciais, bem como em relação ao contexto local onde se passa a pesquisa (a Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, localizada na cidade de Presidente Médici, interior de Rondônia).

Composto o cenário de pesquisas desenvolvidas a respeito do Curso de Magistério no Brasil, bem como as aproximações e os distanciamentos com a presente pesquisa, o próximo capítulo apresenta uma discussão a respeito do funcionamento das Escolas Normais até a criação do Curso de Magistério, no Brasil e em Rondônia.

3 PRIMEIROS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DAS ESCOLAS NORMAIS AO CURSO DE MAGISTÉRIO

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

(Roque Spencer Maciel de Barros)

O objetivo desse capítulo é descrever brevemente, de forma panorâmica, os primeiros movimentos de formação de professores para atuarem no ensino primário no Brasil, fazendo um percurso a partir do cenário nacional até a realidade vivenciada no Estado de Rondônia.

3.1 O CONTEXTO NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A história não obedece uma sequência linear, “mas é formada por permanências e rupturas, pois as reações e decisões do homem são carregadas de subjetividade” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 49). O homem, no meio em que vive, constrói sua história, portanto, a história é a ciência do homem no tempo, como bem enunciou Bloch (2001). Tal assertiva contempla, também, nosso objeto de estudo, que envolve o percurso histórico da formação de professores que ensinam matemática.

Os primeiros movimentos institucionais para formar professores a fim de atuarem nas escolas primárias do Brasil emergem a partir de 1830, quando são criadas as Escolas Normais em vários estados brasileiros. “A origem deste nome, ‘Escola Normal’, é decorrente de uma instituição francesa que durante o período de 1760 a 1793, abrigava crianças entre 5 e 12 anos com o objetivo de dar instrução educacional e técnica igualitária para todos” (BAPTISTELLA, 1993, p. 5). Eram escolas bastante simples, e

predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras¹⁵. Portanto, o que se

¹⁵ Criada pela primeira lei de educação no Brasil, as escolas de primeiras letras foram implantadas em cidades, vilas e locais populosos, e deviam adotar o método intitulado ensino mútuo (SILVA, 2020).

pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Villela (2000) destaca que o Ato n. 10 da Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro definia as disciplinas que seriam ensinadas, ministradas pelo diretor, que também era responsável por transmitir:

os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional (VILLELA, 2000, p. 109).

O funcionamento das Escolas Normais foi marcado por diversas reformulações, uma vez que “não lograram êxito, seja por falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou, pela ausência de interesse pelo Magistério. O fato foi que a implantação das escolas normais não produziu os resultados esperados” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13797) e torna-se perceptível que a desvalorização da profissão docente que vivenciamos no tempo presente é, portanto, algo que advém desde muito tempo.

Destarte, quem faz pesquisas no campo da história não pode olhar a relação passado e presente como uma construção direta de causa e efeito, afinal a história não é linear; “há rupturas e discontinuidades inultrapassáveis, quer num sentido, quer noutro” (LE GOFF, 2003, p. 24). Essa realidade permeia o período imperial, quando as Escolas Normais tiveram uma trajetória instável marcada por abertura, fechamento e uma nova criação em todas as províncias brasileiras. Em 1870, essas instituições começaram a ganhar estabilidade (TANURI, 2000), uma vez que, nesse período, vigoravam “as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino” (TANURI, 2000, p. 64).

No ano de 1890, já no período Republicano, sob a direção de Caetano de Campos¹⁶, o Estado de São Paulo deu início a uma grande reforma educacional que, por sua vez, refletiu em outros estados do país. Essa reforma trouxe avanços quantitativos e qualitativos no que diz respeito ao desenvolvimento das escolas de formação de professores (TANURI, 2000), sendo

¹⁶ Antônio Caetano de Campos foi um médico e educador brasileiro responsável pela chamada Grande Reforma no Ensino.

que entre as maiores implicações está o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com a revolução de 1930 durante o Governo Getúlio Vargas, a educação mais uma vez passa por reformulações, o que acabou refletindo novamente na formação de professores. Isso porque, “desencadeou-se um intenso movimento de armação, no Executivo federal, de um aparelho nacional de ensino e de elaboração de códigos e ‘leis orgânicas’, visando estabelecer diretrizes e estruturas organizativas para os diversos ramos e níveis de educação no país” (DRAIBE, 1985, p. 69). É relevante destacar, também, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, já que muitas das transformações ocorridas¹⁷ a partir de 1930 são oriundas de movimentos propostos por ela.

Mesmo com todos os processos de reformulação, e com a expansão das Escolas Normais, o padrão de ensino ofertado não transmitia avanços significativos:

uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

A proposta de Anísio Teixeira¹⁸ com essa reforma foi de desenraizar o que era chamado por ele de “vícios de constituição das Escolas Normais”. Para tanto, transfigurou a Escola Normal em Escola de Professores, tendo agora um currículo mais elaborado, composto por uma diversidade de disciplinas (SAVIANI, 2009).

Outras instituições seguiram o mesmo caminho, uma vez que

os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo

¹⁷ A criação do Ministério da Educação em 1930, a Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1931 e o Estatuto das Universidades Brasileiras (SOUZA, 2018).

¹⁸ Educador e escritor brasileiro, pioneiro na implantação de escolas públicas em todos os níveis, Anísio Teixeira é considerado o principal idealizador das mudanças significativas no âmbito da educação brasileira do século XX.

pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 146).

O período de 1939 a 1971 trouxe um marco importante para a formação do profissional docente no Brasil: a organização e implantação dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, bem como a consolidação do padrão “Escola Normal”.

Os cursos, tanto de pedagogia quanto das demais licenciaturas desse período, tinham um formato que ficou conhecido como 3+1, que consistia em três anos de disciplinas específicas da área¹⁹ e mais um ano de didática. No caso da pedagogia, exercia “à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74). Com essa estrutura, o modelo de formação de professores estabelecido anteriormente pelos institutos de educação se perdeu no tempo, visto que visava fornecer uma formação voltada à pesquisa, dando um caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009).

Em 1946 foram promulgadas, pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino Normal, que preconizavam uma regularidade na formação do professor sem trazer grandes transformações:

apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (TANURI, 2009, p. 75-76).

Com as Leis Orgânicas em vigor na época, ficou definido “como competência da União fixar ‘as diretrizes e bases da educação nacional’” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13798). Contudo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi instituída somente em 1961. Com a Lei n. 4.024/61 são criados, também, os cursos técnicos profissionalizantes voltados à formação do professor primário; no entanto, a implementação da mesma não surtiu nenhum efeito significativo para a formação de professores.

¹⁹ No curso de pedagogia os próprios Fundamentos da Educação (TANURI, 2000).

A implantação do regime militar, em 1964, promoveu ao campo educacional, mais uma vez, novas adequações, sendo promulgada, em 1971, a Lei n. 5.692/71²⁰, que foi responsável por descaracterizar o ensino primário e secundário, os quais foram renomeados de primeiro e segundo graus, respectivamente.

Esta mesma Lei dá ênfase aos estudos profissionalizantes, dentre eles, a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. O Curso de Habilitação Específica para o Magistério foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação – CFE – em 1972. O Parecer CFE 349/72 dava indicações dos currículos mínimos para o curso e orientações para o trabalho a ser realizado nas disciplinas: Fundamentos da Educação, que deveria abranger os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau, os aspectos legais, técnicos e administrativos; Didática, os aspectos referentes ao planejamento, à execução e à verificação da aprendizagem; e Prática de Ensino que, segundo o Parecer, deveria desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado, visando estabelecer relações entre a Metodologia e a Prática de Ensino (CORREIA, 2008, p. 12).

Sendo assim, os docentes, que até então eram formados por meio dos Cursos Normais, começaram a realizar sua formação profissional, em nível de 2º grau, através do Curso de Habilitação Específica para o Magistério. Consequentemente, com seus impactos,

todos os Estados Brasileiros deveriam ajustar-se para pô-la em pleno exercício. Porém, tal ação foi muito diversificada devido às condições estruturais e econômicas de cada um dos Estados da federação, em especial aqueles mais longínquos do núcleo central econômico do país, que apresentaram mais dificuldades em fazê-lo (CRUZ, 2022, p. 60).

Com relação ao ensino de Matemática para os futuros professores do curso, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer CFE n. 349/72, estabelecia que:

deve-se focar sua estrutura básica, conduzindo o professorando a realizar todo encadeamento de ações para que possa, futuramente, levar o educando, com apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de problemas práticos (BRASIL, 1972, p. 143).

²⁰ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971). Para alguns autores se trata da segunda LDB instituída no Brasil; outros, contudo, destacam ser uma lei de grande contribuição para o âmbito da educação, mas não se trata de uma LDB, pois a LDB de 1961 era suficientemente permissiva para o interesse privado se expandir, não sendo, então, necessária uma nova LDB. Logo, a Lei n. 5.692/71 propôs, com sua implementação, reformas pertinentes ao período vivenciado.

Mesmo apresentando contribuições significativas no âmbito da Educação, a Lei n. 5.692/71 provocou prejuízos para a formação específica do professor, uma vez que diminuiu o tempo da formação profissional unificando o currículo da 1ª série do 2º grau (CORREIA, 2008). Nesse sentido, no que se refere à habilitação do profissional, o país passou, novamente, por uma situação alarmante: “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Desta forma, a fim de minimizar as deficiências da formação de professores – as quais repercutiram em todo o país –, em 1982 surgiu o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que tinha como intuito propor uma nova filosofia e prática pedagógicas, priorizando a formação do professor das séries iniciais do primeiro grau e da pré-escola. Estudos como de Tanuri (2000) e Saviani (2009) apontam que a implantação dos CEFAM trouxe melhorias significativas quanto a qualidade do ensino, o que refletiu em profissionais melhores habilitados.

Os chamados Cursos de Magistério permaneceram presentes por todo país até o início dos anos 2000. Contudo, com a expansão dos cursos de pedagogia – que assumiram a responsabilidade pela formação do professor primário – houve o fechamento do Curso de Magistério em várias instituições. A mudança ocorreu sob influência da LDB n. 9.394/96 que, em seu artigo 87, inciso 4º, preconizou que “até o fim da Década da Educação²¹ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 30) Porém, em abril de 2013, a Lei n. 12.796²² “revogou o inciso 4º do 87º artigo [...] e voltou a legitimar o curso de Magistério como formação inicial para professores” (PEREIRA, 2017, p. 12). Entretanto, em Rondônia o curso permanece extinto desde início dos anos 2000.

De acordo com Pereira (2017), posteriormente, em 2014, mais uma lei aprovada prescrevera a respeito do funcionamento do Magistério, dessa vez a Lei n. 13.005/2014 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos a contar a partir de junho de 2014. Esse, por sua vez, determina estratégias e metas para a educação brasileira e,

²¹ A década da educação é correspondente ao período de 1997 a 2007, conforme artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

²² Lei que alterou a LDB/96.

contrapondo a Lei n. 12.796, estabeleceu como uma de suas metas “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 48).

Entretanto, mesmo com todas essas leis e reformulações, o Curso de Magistério ainda vigora em algumas partes do país recebendo o nome de Curso Normal de nível médio, a exemplo das cidades de São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Campo Grande (MS), João Pessoa (PB), Fortaleza (CE), Salvador (BA), Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS) – contudo, com formato e objetivo distintos do estabelecido pela Lei n. 5.692/71 (MATTOS, 2020).

Desta forma, a história da formação de professores que ocorreu nacionalmente trouxe, também, reflexos que se correlacionam com a história ocorrida localmente, no Estado de Rondônia, onde os movimentos não se distanciam totalmente daqueles vivenciados no restante do país.

3.2 PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA: UM OLHAR SOB A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

O Território Federal do Guaporé, atual Estado de Rondônia, foi criado pelo Decreto-Lei n. 5.812, de 13 de setembro de 1943, através do desmembramento de terras pertencentes aos Estados do Amazonas e Mato Grosso. Os primeiros indícios de exploração desse espaço geográfico foram registrados no século XVI, período em que os indígenas foram escravizados por povos europeus para a realização de trabalhos agrícolas e coleta de produtos nativos do Brasil (cacau, canela, cravo, guaraná, dentre outros), que por não existirem na Europa cativavam o interesse dos europeus (RUEZZENE, 2012).

Mesmo com registros de ocupação e exploração dessas terras desde a segunda metade do século XVI, estudos como de Lima (1993) e Ruezzenne (2012) indicam que a primeira escola foi criada bem mais tarde, no ano de 1913, pois “os desbravadores do Alto Madeira e Guaporé, tinham por meta a exploração de seu potencial, transformá-los em bens econômicos e enriquecer sem compromisso com a região [...]. Logo, não sentindo a necessidade de criar escola e desenvolver o ensino” (LIMA, 1993, p. 10).

A criação desta primeira escola, em Porto Velho, designada Escola Municipal Santo Antônio, coincide com a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, período em que surgem os primeiros núcleos urbanos (LIMA, 1993). Assim, buscando atender a demandas de vagas, nos anos seguintes são criadas instituições escolares, fazendo com que no ano de criação do Território Federal do Guaporé a educação apresentasse o seguinte quadro: “28 escolas – 39 professores – 527 alunos (Curso primário)” (LIMA, 1993, p. 29).

Com uma predominância significativa de professores leigos²³ atuando no ensino primário e a expansão do número de escolas por consequência do aumento de alunos, no ano de 1938 foi implantado o Curso Normal rural de nível ginásial, no colégio Nossa Senhora Auxiliadora, também no município de Porto Velho – esse foi o primeiro curso para habilitar professores para o exercício do Magistério. No entanto, ele não foi suficiente para atender as necessidades e demandas educacionais da época. Assim,

em 1947, o Governo do Território, visando suprir o sistema educacional com professores habilitados, criou através do Decreto nº 47 de 19/12/1947, a Escola Normal ‘Carmela Dutra’ mantendo o curso normal regional, equivalente ao curso ginásial, com duração de 4 (quatro) anos. Funcionava em regime de externato e internato, este último destinado as alunas oriundas do interior do Território (LIMA, 1993, p. 17).

Em seus primeiros anos de funcionamento, o quadro de professores que lecionava no curso era composto, em sua maioria, por médicos, engenheiros, arquitetos e advogados, que trabalhavam sem receber nenhuma remuneração. As vagas eram destinadas a alunos de ambos os sexos, adotando como critério para ingresso: ter idade entre 13 e 25 anos; ser brasileiro; comprovar sanidade física e mental; e, ser aprovado via exame de admissão – conforme exigência do Decreto-Lei n. 8.530²⁴ de 1946 (LIMA, 1993).

Le Goff (2003) destaca que não se faz história sem documentos, mas assumimos a concepção de documentos adotada pela Nova História, que vai desde documentos escritos a registros orais e fotográficos. Com relação aos documentos iconográficos, a exemplo das fotografias, Dalcin (2012, p. 4) enuncia que seu uso “vem ganhando espaço nas pesquisas históricas, deixando de ser apenas apêndice do texto com caráter figurativo para se tornar

²³ Termo empregado para se referir aqueles que exercem o ofício docente sem habilitação específica.

²⁴ Lei Orgânica do Ensino Normal, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

registro histórico”. Com base nesse pensamento, apresentamos abaixo um registro da primeira turma de concluintes do Curso Normal Regional Carmela Dutra, importante marco para a história da formação de professores primários do Estado.

Figura 1 – Primeira turma de concluintes do Curso Normal Regional Carmela Dutra.



Fonte: Ivo Feitosa²⁵.

Apesar de o Curso Normal Regional Carmela Dutra funcionar em regime de externato misto, pode-se observar na Figura 1 a presença significativa de mulheres, o que reforça a feminização do Magistério discutida por diversos autores²⁶.

Em 1952, foram criados o curso ginasial Presidente Vargas e curso Pedagógico de habilitação de Magistério de nível médio, ambos na Escola Carmela Dutra, passando esta a se denominar Escola Normal do Guaporé. O curso Pedagógico só foi instalado em 1954. Com a reforma do ensino através da Lei nº 4.024/61, o estabelecimento passou a denominar-se Colégio Normal Carmela Dutra (LIMA, 1993, p. 18).

O movimento de constituição do Estado culminou com o desenvolvimento educacional, isso porque, em paralelo ao crescimento populacional, aumentava também o anseio para a implementação de novas escolas, bem como o desejo de, posteriormente, cursar o ensino superior (RUEZZENE, 2012).

²⁵ Site Gente de Opinião, disponível em: <http://www.gentedeopinioao.com.br/lerConteudo.php?news=49853>. Acesso em: 08 out. 2021.

²⁶ Tambara (1998); Almeida (1998); Campos (2002); Silva (2002); Vianna (2002).

A partir dos anos 1970, com incentivos políticos para a ocupação de terras rondonienses, o crescimento demográfico se intensificou junto com a emergente necessidade de abertura de novas escolas e de profissionais habilitados para atendê-las. Lima (1993, p. 21) destaca que,

muitas das vezes as comunidades anteciparam à ação governamental, instalando escolas em espaços físicos por elas construídos e elegendo para exercer as funções de administração e de docência um de seus membros com mais aptidão. [...]. Isto implicou no crescimento do número de escolas funcionando em locais improvisados não adequados (barracas e tapiris) e no aumento do contingente de docentes leigos.

Não se distanciando do que ocorrera no restante do país, as políticas de formação de professores primários também influenciaram a realidade no Estado de Rondônia. Com a questão do professor leigo muito presente em todo o território nacional, e com o intuito de sanar a falta de profissionais habilitados, foram implementados, em caráter emergencial, diversos programas de formação de professores por todo país (GROMANN DE GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2020), dentre eles o Projeto Logos II, um projeto criado pelo governo com a participação do MEC.

O Logos II foi um projeto que tinha como objetivo formar professores que eram leigos e habilitá-los em nível de segundo grau para o exercício do Magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau entre as décadas de 1970 e 1990. O Projeto Logos II caracterizava-se por utilizar o sistema modular e possuía um plano de atividades no qual o aluno estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem. Foi implantado em diversos entes da federação, entre eles, o estado de Rondônia (GROMANN DE GOUVEIA; GOUVEIA NETO, 2020, p. 1).

Em Rondônia, o Logos II foi implementado em 1976, ainda na condição de Território Federal, tendo suas atividades encerradas no ano de 1994. “Após o encerramento do Projeto Logos II no Estado de Rondônia, conjecturamos que o Projeto Fênix o sucedeu, utilizando a estrutura e organização do primeiro” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016). No entanto, por não serem objetos de nossa pesquisa não os exploraremos aqui, mas destacamos que já há estudos a respeito do Logos II²⁷ e do Fênix²⁸ em Rondônia.

Ainda com a repercussão e os impactos da Lei n. 5.692/71 no Estado, após a emancipação política, em 22 de dezembro de 1981²⁹, e com a interiorização dos cursos

²⁷ Gromann de Gouveia (2016).

²⁸ Nörnberg (2004).

²⁹ Lei Complementar n. 41, de 31/12/1981.

profissionalizantes em nível médio, o Curso de Magistério ganha espaço, tornando-se, durante quase três décadas, o maior responsável pela formação de professores para o ensino primário local, bem como colaborando, também, para que as emergentes demandas educacionais fossem supridas.

Recebendo impacto das exigências mínimas para o exercício do Magistério estabelecidas pela LDB n. 9.394/96, o Curso de Magistério teve seu funcionamento, no Estado de Rondônia, até início dos anos 2000. A partir daí, os cursos de pedagogia, por sua vez, assumem a formação de professores para atuar nas séries iniciais.

No presente estudo, direcionando nosso foco para um espaço mais pontual, ou uma história local, propusemos investigar o percurso histórico da formação de professores formados via Curso de Magistério no município de Presidente Médici, formação ofertada em nível de 2º grau, com um olhar mais dedicado à formação *para* ensinar Matemática nas séries iniciais; para isso, fez-se necessário identificar vestígios que estabelecessem conexões do global com o local. A história global apresenta apenas reflexos na história local, pois são os aspectos locais que determinam suas particularidades, consolidando a formação de sua identidade. É a história local, portanto, que propicia a apropriação das especificidades de uma determinada localidade.

Discorrido sobre os aspectos da formação do professor primário, o capítulo seguinte apresenta as narrativas geradas por meio das entrevistas.

4 AS ENTREVISTAS

A memória aplicada ao passado histórico significa o reconhecimento/apropriação de todas as formas de vida [...] que povoam aquele passado; o reconhecimento das identidades, suas condutas, suas contradições; a reapropriação de seu estilo, de sua funcionalidade interna, de sua possibilidade de desenvolvimento. Tudo isso com o objetivo de repovoar aquele passado com muitas histórias entrelaçadas e em conflito e de restituir ao mesmo tempo histórico o seu pluralismo de imagem e a sua problematicidade.
(Franco Cambi)

Esse capítulo tem como intuito apresentar as narrativas geradas por meio das entrevistas realizadas que estão organizadas em ordem cronológica de vínculo com o curso, partindo do vínculo mais antigo (ocorrido no começo do curso) e percorrendo em direção ao mais novo (mais próximo da extinção do curso). São narrativas que compõem nossos dados, possibilitando, assim, a construção da história ora proposta.

4.1 JOSÉ WALTER CAETANO DOS SANTOS³⁰



José Walter Caetano dos Santos
Fonte: arquivo pessoal do colaborador.

Meu nome é José Walter Caetano dos Santos, nasci no dia 06 de outubro de 1959, em Patos, Sertão do Estado da Paraíba. Fui professor no Curso de Magistério em Presidente Médici

³⁰ Professor do Magistério de 1983 a 1996.

por 13 anos, de junho de 1983 à junho de 1996, nesse período ministrei aulas das disciplinas de Matemática, Didática da Matemática, Estatística Educacional e Física.

Sou graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Regional do Nordeste, atual Universidade Estadual da Paraíba, porém um semestre após ingressar na Licenciatura também iniciei Bacharel em Matemática na Universidade Federal da Paraíba. Eu iniciei os dois cursos porque tinha interesse tanto em lecionar quanto em fazer pesquisa, então fiz a experiência dos dois cursos para ver com qual mais me identificaria e decidiria seguir, porém, não cheguei a concluir o Bacharelado em Matemática. No meu último ano da licenciatura, o deixei para me dedicar a conclusão da licenciatura, porque vi naquele momento que era o curso que eu mais me identificava. Meus dias eram muito intensos, eu fazia os dois cursos e ainda trabalhava! Então como já havia percebido qual era a carreira que gostaria de seguir, abandonei o bacharelado e fui fazer especialização em Educação, também na Universidade Federal.

Ser professor não era minha primeira opção, na época tínhamos os cursos de elite que eram Direito na Área de Humanas, Medicina na Área Biológica e Engenharia na Área de Exatas, esses eram os cursos mais procurados. Nas décadas de 1970 e 1980, quem tivesse uma pessoa com um desses cursos na família era privilegiado. Então primeiramente eu prestei vestibular para Engenharia Civil, fiquei na lista de excedentes³¹, mas na época ninguém desistia quando passava para esses cursos, quem fazia a matrícula permanecia até finalizá-lo.

Como segunda opção eu fiz a Licenciatura em Matemática. Escolhi esse curso por alguns motivos: na 4ª série primária que a gente chamava, hoje 5º ano, eu passei por uma situação constrangedora com uma professora, ela colocou um problema das 4 operações para eu resolvê-lo: eu fui até o quadro, olhei e fiquei pensando uns 5 minutos... Nessa época o professor era autoridade máxima, a sua figura passava mais autoridade do que a do nosso próprio pai, como fui educado na época do regime militar, quando o professor falava era como uma ordem, ai de você em casa se não o obedecesse! Eu não sabia como resolver aquele problema, então fiquei calado abaixei a cabeça, estávamos numa sala com mais de 40 alunos. A professora olhou para mim e disse assim: “Que menino burro! Você vai fazer no próximo ano o Exame de Admissão para entrar no ginásio, como é que vai passar se não sabe o mínimo!?”

³¹ Lista de espera de candidatos aprovados em vestibular e não ingressa no curso por vagas insuficientes para o total dos aprovados.

Não sabe esse problema das 4 operações! Vá para seu lugar! Que menino burro!” Eu simplesmente fui me sentar na minha cadeira e eu fiquei olhando para ela por um bom tempo e pensando: “Eu ainda vou ser professor de Matemática para ter uma prática diferente dessa professora, vou ser um professor que os alunos irão gostar de mim, tanto pelo que sou como pessoa, quanto profissional, vou me dedicar!”. A partir daquele momento me esforcei para mostrar que realmente iria fazer ao contrário da minha professora.

Se fosse hoje, no momento que nos encontramos em nossa sociedade, onde os pais trabalham, os filhos ficam com a secretária doméstica, com parentes ou em casa sozinhos com o irmão mais velho, eu teria tido outra reação, se não tivesse aquela criação que tinha sempre tendo alguém orientando, conversando, talvez minha reação fosse em desistir da escola, ser mais um evadido. Eu fiz ao contrário, quando foi no próximo ano eu participei do Exame de Admissão e entrei no Ginásial, porque na época era assim: a gente terminava a 4ª série e quem desejava prosseguir os estudos iria fazer tipo um vestibular para ingressar no ginásio na escola pública, quem terminava a 4ª série e não conseguia passar para uma escola pública, porque na época era bem concorrido, teria que ir para uma escola particular, se não estivesse condições financeiras ficava esperando até passar na escola pública para ingressar no ginásio, que hoje é de 6º ao 9º ano. No meu caso, tive uma professora, amiga da minha mãe... Minha mãe também era professora Normal na época, e essa amiga dela preparava os alunos para entrar no ginásio em escola pública, daí ela me deu uma bolsa de estudo na escola dela para me preparar. Estudei e consegui no primeiro ano ser aprovado. A partir de então, passei a ser o melhor aluno em matemática, porque me dedicava bastante.

E olha como são as coisas, anos se passaram e a filha dessa mesma professora que me reprimiu, passou no Curso de Administração, porém ela tinha muita dificuldade em Matemática e advinha quem foi orientá-la na parte de Matemática? Eu, professor Walter... Naquela época eu já fazia o Curso de Matemática e orientei essa filha dela e fiz tudo ao contrário da professora, tratei a filha dela muito bem, não era habilitado ainda, mas fiz o possível para ter uma postura diferente da mãe dela. Através daí a sementinha começou a ser plantada. Um outro motivo foi o meu contato com a sala de aula, em 1975, enquanto eu fazia o 2º ano Científico³² comecei lecionar na 4ª série do Ensino Fundamental, pois na época como havia muita falta de professores, a gente podia lecionar, essa falta de professores é algo muito antigo, não é de hoje!

³² Atual ensino médio.

Perdi meus pais muito jovem, pai com 4 anos e mãe com 9, após a perda da minha mãe tive que me separar da minha família biológica para que uma outra família me criasse, com 17 anos meu pai adotivo faleceu, então tive que começar trabalhar logo cedo para ajudar minha mãe em casa e naquele momento eu só via a educação como possibilidade.

Sou fruto de regime muito tradicional, nós dessa época fomos educados com muita repressão, com muito medo e isso refletia também na vida escolar, por isso que hoje há essa diferença com relação ao respeito a figura do professor, porque naquela época o professor era um pai, ou até mesmo mais que um pai, porque a gente passava mais tempo com o professor do que com a própria família, então existia essa diferença de sociedade e de geração. A mãe não trabalhava fora de casa, ela tinha mais tempo para cuidar dos filhos, as tarefas domésticas eram responsabilidade da mãe, o pai que trabalhavam fora de casa, a mãe se dedicava e acompanhava seus filhos, tinha essa diferença... Eu tive um problema porque minha mãe era professora e ela não tinha muito tempo para a gente, mas como eu era filho de uma professora tinha que seguir aquele exemplo e por ser filho adotivo, tinha que ser o melhor em casa, em tudo, era uma responsabilidade grande, e isso fez que eu crescesse muito em reflexão de vida, em valorização de vida, família e educação, porque para mim isso é a herança que você pode deixar para o seu filho.

Eu sempre fui uma criança bem ativa, não parava no lugar, dentro da sala de aula me comportava, mas extraclasse eu era bem trabalhoso em relação a aprontar, não gostava desse tradicionalismo da época, sempre fui um pouco contestador das situações, e não sou diferente até hoje. Eu não gostava daquele tipo de ensino onde tínhamos que decorar tudo, eu queria aprender mesmo. Lembro-me o quanto sofria com a professora de Geografia, ela queria que decorássemos nome de rio, a localização... Na minha 5ª série ginásial, atual 6º ano, na minha casa tínhamos um tio de uns 80 anos e ele faleceu nessa época, no dia do velório dele passei a noite inteira estudando Geografia porque tinha que apresentar um trabalho no outro dia, para você ter ideia da responsabilidade que tínhamos logo cedo e não podia adiar o compromisso escolar.

A respeito da Matemática que você perguntou, lembro-me como ela era temida por alguns. Quando concluíamos o Ginásial tínhamos três caminhos para o “Ensino Médio”, podíamos ir para o Normal Magistério, que chamávamos de pedagógico em minha época, para o Técnico em Contabilidade ou o Científico que normalmente era para quem tinha a pretensão

de terminar a Educação Básica e ir direto para a faculdade. Essa escolha funcionava meio que assim: as pessoas que não gostavam de exatas ou que tinham dificuldades em Matemática no Ginásio preferiam ir para o Magistério porque não queriam enfrentar a Matemática do Científico, que pra eles era algo muito difícil, então dentre as opções que tinham eles escolhiam o Magistério. Hoje eu fico pensando, como essa pessoa que optou pelo Magistério por não gostar de Matemática exerceu ou exerce em sua docência? Qual professor tínhamos? Fica uma reflexão.

Na graduação continuava o tradicionalismo e ainda tinha a falta de valorização das disciplinas pedagógicas, tais como: Didática I e II, Estrutura do Ensino do Primeiro Grau I e do Segundo Grau II, que estudávamos as leis vigentes da Educação Nacional e tínhamos a Psicologia Educacional I e II. Meus colegas do curso de Licenciatura não valorizavam essas disciplinas; eles as chamavam de tamborete, porque eles só iam e ficavam sentados observando, já as específicas, essas sim, para eles eram disciplinas. No meu caso como já tinha atuado em sala de aula durante o Científico eu conseguia enxergar e valorizar essas disciplinas, sempre gostei muito, são disciplinas que contribuem para a minha prática até hoje.

O olhar do curso em si era mais voltado para Matemática Pura, para fazer pesquisa e não para ser professor de 1º e 2º graus, para enfrentar uma sala de aula. Das disciplinas específicas que tínhamos na grade curricular, eu diria que a que mais contribuiu na minha formação enquanto professor de Matemática foi Fundamentos da Matemática Elementar que até hoje, a Universidade trabalha com a mesma coleção de livros do Gelson Iezzi, aquela era a carta mestra do currículo das Universidades da época, essa disciplina foi uma experiência muito boa com relação a formação específica.

Durante a faculdade, eu continuei trabalhando, na época tinha um programa chamado SEAF, Serviço de Auxiliar de Ensino e Família, era um programa em que os acadêmicos e famílias da comunidade se inscreviam com a assistente social da faculdade. Quando uma família precisava de um professor para orientar um filho que estava com dificuldade, ligava para a universidade que indicava um estudante da licenciatura inscrito no programa. Eu trabalhava Física e Matemática. Isso contribuía muito, tanto como um auxílio financeiro, como também para nossa formação. Na universidade tinha também um pré-vestibular e uma Escola de Aplicação de Ensino de Primeiro e Segundo Graus para os licenciandos estagiarem, eu estagiei nessa escola no 1º grau. No 2º grau (Ensino Médio) eu estagiei numa escola de renome,

a Escola Estadual da Prata, era a maior escola de Campina Grande, então eu pude vivenciar diferentes realidades ainda durante a minha formação acadêmica.

Sobre quando vim para Rondônia que você me perguntou, quando terminei a licenciatura no segundo semestre de 1982, sai da república que eu morava e fui morar com minha mãe, porque ela havia se mudado da minha cidade natal e estava morando em Campina Grande e lá, eu fui trabalhar em uma escola particular no mesmo bairro onde eu morava. O meu desejo era buscar melhores condições de trabalho, eu não concordava com a política educacional do estado pelo qual eu fui formado e uma situação específica a qual passei, que me deixou mais desmotivado de permanecer na Paraíba: tinha uma família muito conhecida politicamente na cidade de Campina Grande e dentre os alunos que eu orientava com aulas particulares, tinha um filho do Senador, lembro que era ano de copa e esse Senador chegou para mim e disse: “Professor eu estou querendo fazer uma cirurgia na Europa e também aproveitar a copa na Espanha e gostaria que por esse período o senhor ficasse responsável pelo acompanhamento escolar do meu filho, não só na disciplina que o senhor orienta, mas em todas as disciplinas e quando eu chegar o senhor pode ficar tranquilo que eu vou te dar um documento para o senhor trabalhar Matemática na cidade “fulana”, eu já conversei com a direção e estão precisando com urgência, eu só preciso que o senhor espere o tempo de eu chegar para poder assumir essas aulas.” Isso era para eu trabalhar no estado, entrar no estado era muito difícil, porque a política estava em primeiro lugar, quem não tinha um padrinho dificilmente terminaria o curso de licenciatura e já conseguia ir trabalhar no estado. Fiquei alegre, continuei com todos os meus compromissos e ainda fiz esse acompanhamento do filho dele, até ao ponto de aos finais de semana ir para a fazenda acompanhar o filho dele devido as atividades escolares.

Quando ele retornou eu entreguei o filho dele com todas as atividades em dias, ele me deu uma cartinha, tipo um memorando e eu convicto de que seria um professor do estado, todo alegre peguei aquele documento e fui para a cidade indicada pelo senador, a cidade deveria ser a uns trinta quilômetros de onde eu morava. Peguei o ônibus e fui chegando na cidade procurei pelo colégio, foi fácil a localização porque era o único de nível médio. Quando cheguei lá procurei pela direção da escola e foi quando me veio a decepção, o diretor me disse que o Senador estava enganado, que não estavam mais precisando de professor de Matemática, pois a vaga já havia sido preenchida. Fiquei muito triste, porém peguei minhas coisas e fui para minha casa e nunca mais o procurei.

No início de 1983 tive um convite para trabalhar em Rondônia, recebi uma carta de um amigo que trabalhou e fez toda a licenciatura comigo em Campina Grande, o professor Paulo Leite, ele estava em Presidente Médici, o primo dele, professor João Edilson, também formado em Matemática estava morando em Rondônia e assim que ele concluiu a licenciatura em 1982 já foi para Médici. Chegando em Médici ele me escreveu essa carta perguntando se queria vir para Rondônia. Durante o período que estudava, sempre admirei nas aulas de geografias essa Região Amazônica, eu só conhecia por livros, a ideia que eu tinha era a mesma que muitos ainda têm nos dias de hoje, pensava que encontraria muitos índios desnudos e onças pelo caminho... Na carta ele me convidava para vir e dizia para trazer comigo professores de áreas diferentes. Além de mim para dar aula de Matemática e Física, ele queria um professor de Língua Portuguesa e Inglês, de Geografia e História e também de Educação Física. A carência aqui era muito grande, o professor chegava pela manhã e à tarde já ia dar aula.

Eu mesmo querendo melhores condições de trabalho fiquei pensando muito com o convite, porque a tristeza do Nordeste é ter que deixar sua terra, é muito triste! Depois fiquei imaginando que profissionais chamaria para vir comigo, conversei com um professor de Educação Física, ele era da minha terra natal e trabalhava na mesma escola que eu, eu não o conhecia muito, mas conhecia a família dele. Eu cheguei na escola e falei “Você topa ir para Rondônia?” Ele rapidamente aceitou, só que disse: “O problema é, como vou para Rondônia sem condições financeiras?” Ele era recém formado também, nas mesmas condições que eu. Eu disse para ele que íamos dar um jeito. Depois convidei a professora de História e Geografia que também trabalhava nessa mesma escola e era minha vizinha, eu cheguei para ela e expliquei o convite que havia recebido e disse que também estavam precisando de professor de História e Geografia, ela se animou, porém retratou o mesmo problema, condições financeiras para chegar em Rondônia. Estávamos todos no mesmo barco! Depois de falar com esses professores eu fiquei pensando quem formado em Português e Inglês eu convidaria... Conversando em casa, minha irmã que na época fazia a 8ª série do ginásio, falou que ia conversar com a professora dela. Na noite daquele mesmo dia quando foi para a escola ela já conversou com essa professora que também aceitou o convite. Então assim completamos o grupo, eu, professor José Walter Caetano Dos Santos para dar aulas de Matemática e Física, o professor Ademilton Alves Canuto de Educação Física, a professora Maria Ineide Batista de História e Geografia e a Adelita, não

me recordo do sobrenome dela, para Língua Portuguesa e Inglês. Bastava agora saber o que faríamos para chegar até Rondônia.

Mesmo após concluir a licenciatura eu continuei trabalhando com alguns alunos da época do SEAF, dentre eles haviam os filhos de um médico, logo depois de decidir que ia vir embora para Rondônia, eu cheguei para esse médico e disse que não poderia mais participar do vestibular dos filhos dele, pois estava indo embora para Rondônia, e esse médico conversou com a esposa e disse para que eu ficasse tranquilo e que como forma de gratidão pelo o que eu já havia feito pelos filhos deles eles me dariam 20% do valor da passagem de avião. Naquela época só viajava de avião quem tinha recurso financeiro, era muito caro e para vir para Rondônia era mais de uma semana viajando de ônibus e não tinha ônibus direto, a gente tinha que ir para Brasília, em Brasília pegávamos um ônibus para Cuiabá e em Cuiabá talvez um para Presidente Médici. Sem falar dos atoleiros que tinham, muitos criticam os professores leigos que chegaram aqui na década de 70 eu defendo porque eles faziam tudo na escola, eles eram tudo! Eram merendeiros, faziam a limpeza da escola, iam buscar merenda, andava muitos quilômetros a pé, o salário só Deus sabe o quanto sofriam para ir buscar, e quando era automóveis sofriam com as chuvas que formavam atoleiros.

Fiquei bem contente com a notícia do médico e sua esposa, pois agora eu só precisava de 80% do valor, por outro lado também pensava nos meus colegas. Então começamos a pensar em estratégias: a primeira coisa que fizemos foi falar com a Polícia Rodoviária para fazermos um pedágio e com a autorização deles colocamos no centro da cidade uma faixa *Ajude Professores irem para Rondônia!* Convidamos nossos familiares para nos ajudar. Eu era pobre, porém como tinha facilidade em Matemática eu tinha algumas amizades com pessoas de poderes aquisitivos melhor, essa era uma vantagem na época.

Na minha adolescência em minha cidade natal, eu participava de um grupo que ajudava comunidades carentes chamado Interact Clube e durante a faculdade participei do Rotaract que era próprio para universitários, fui secretário em ambos, então isso também me ajudou muito na comunicação com as pessoas, fui criado nesse ambiente, porque minha mãe era muito pobre, mas ela ajudava muito as pessoas carentes, mesmo sendo pobre, muitas vezes ela pegava pessoas em situações de rua, sem mesmo conhecer e levava para nossa casa, fomos criados nesse ambiente de ajudar as pessoas.

Além disso, fizemos um Livro Ouro³³. Com o pedágio, o apoio dos clubes e a ajuda de amigos e familiares, arrecadamos o suficiente para irmos para Rondônia e nos mantermos até o primeiro pagamento. Todo esse dinheiro arrecadado era para todos igualmente, não tinha essa que um amigo meu ajudou com a quantia maior então eu receberia uma quantia maior, era para todos. O momento mais difícil de tudo isso foi me despedir da minha família, eu saí de madrugada para ninguém me ver saindo, saí sem me despedir de ninguém.

Chegamos em Médici, uma cidadezinha pequena onde as condições básicas eram mínimas, dava para contar nos dedos as casas de alvenaria construídas. A primeira dificuldade foi encontrar uma casa para alugar, porque não tinha casa, ficamos acho que mais de um mês na casa desse meu amigo que havia me convidado, até encontrarmos uma casa. Chegamos numa tarde e na noite do mesmo dia já fomos dar aula na Escola Presidente Médici. Ela era uma escola recém inaugurada, antes as atividades estavam funcionando na Escola 15 de Novembro. A primeira turma do Magistério estava terminando nesse mesmo ano, eu cheguei no dia 16 de junho que por coincidência, não posso esquecer dessa data, comemoravam a emancipação política do município, que foi em 1981, faziam-se dois anos.

Eu tive o privilégio de participar da formatura da primeira turma de Magistério de Presidente Médici, hoje alguns desses professores já estão aposentados. Eu espero que muitos alunos formados pelo curso tenham seguido carreira docente, porque eu via nos olhinhos deles que era o que queriam, tinha dificuldade? Tinha! Mas havia interesse e isso era o que fazia a diferença: o interesse! Muitos procuravam o curso, principalmente nas primeiras turmas, porque já atuavam como professor leigo e a Lei 5692/71 passou a exigir essa habilitação, outros porque viam o curso como uma maneira de se profissionalizar e conquistar independência financeira. Essa procura dava-se em grande maioria por mulheres, e as primeiras turmas que tinham mais homens, principalmente a primeira. Algumas com um aluno homem ou até mesmo nenhum.

Uma dificuldade que tínhamos aqui, principalmente nos primeiros anos, era com a falta de energia, na época era termoelétrica e faltava muito combustível para funcionarem os geradores nas escolas. Na maioria das vezes, os alunos estavam fazendo prova, não importava se era a primeira ou a quinta aula, se estavam terminando ou não, o professor tinha que dispensar a turma e deixar a prova para a próxima aula, isso era ruim para o professor que tinha que

³³ Livro onde as pessoas assinam para ajudar financeiramente alguma instituição ou movimento, muito utilizado na década de 80 e 90 para angariar fundos para formaturas.

elaborar outra prova e para os alunos que ficavam naquela ansiedade esperando para refazê-la posteriormente. Depois nos adaptamos com essa situação, quando íamos aplicar prova falávamos para os alunos levarem uma vela, porque as vezes faltava pouquíssimo tempo para terminarem a prova, recorriamos a vela ou lanternas, para que não precisássemos refazer tudo novamente!

Na época nós éramos muito valorizados, não só em questão salarial, tinha a valorização e o respeito pela pessoa do professor, porém nossa carga horária era bem intensa, trabalhávamos três períodos, em todas as modalidades de ensino que a escola ofertava e também com disciplinas que não eram de nossa formação. O Estado de Rondônia em si, ainda era muito jovem, então havia uma carência muito grande de profissionais. Havia poucas oportunidades de formação, tanto para os que já moravam aqui, quanto para os professores recém formados que vieram para cá, como foi meu caso. Minha especialização eu fiz em período de férias no Rio de Janeiro, ia de ônibus nas férias de junho e dezembro. No período em que estávamos trabalhando nós desenvolvíamos algumas atividades complementares, que era chamado de extraclasse na época. Para você ter uma ideia do nosso salário, eu viajava com meu salário de dezembro quando chegava final de janeiro para começar as aulas em fevereiro, às vezes, eu nem havia mexido no meu salário de janeiro e eu passeava bastante e ainda ajudava minha família! Porém, para mim, o maior salário que um professor pode receber é o de saber que contribuiu com o crescimento pessoal e profissional de alguém, então eu sempre busquei não só trabalhar o conteúdo, mas também o lado humano, porque a sociedade precisa mais de humanidade e amor, sempre procurei ter essa boa relação com meus alunos. Tinham aqueles que diziam “vou te pegar na esquina”, mas só falavam, até hoje eu estou aqui, vivo! Isso era porque eu trabalhava com disciplinas que eles consideravam difíceis, como hoje, muitas vezes o aluno não gosta da disciplina e também não gosta do professor, as vezes até gosta do professor, mas o não gostar da disciplina acaba influenciando e gerando um desinteresse também. Eu recém formado, com aquele gás para trabalhar, querendo ou não um pouco influenciado pelo regime que fomos formados, aquele de exigir tudo do aluno, mas mesmo assim sempre busquei ser um professor diferenciado, um professor amigo. Então com meus alunos, principalmente do meu querido Magistério, mostrava que eles precisavam ter aquele cuidadinho, porque eles iam trabalhar com crianças, mostrava o caminho para que os alunos deles não passassem pelo que eu passei lá na minha 4ª série. Eu nunca dava as coisas prontas para eles, as vezes eles até

ficavam meio assim, e eu falava vocês vão me crucificar, mas depois vão dar valor a esse sacrifício quando vocês estiverem na sala de aula. No Magistério eu sempre tive esse olhar profissional e humano, porque não era fácil, alguns alunos trabalhavam e estudavam, precisavam negociar suas horas de Estágio com o patrão, eu buscava incentivá-los, as vezes queriam desistir, principalmente nos primeiros anos, eu não me recordo de nenhum aluno que desistiu no terceiro, buscava sempre conversar e dar apoio a eles.

A relação com a escola, dos alunos com os professores e com a comunidade em si era muito gostosa. Nós professores eramos muito unidos, por sermos de outras regiões, muitas vezes nos reuníamos para “chorar as mágoas” e amenizar a saudade da família. Naquela época havia uma força sindical muito grande porque existia mais união entre os professores, essa era uma das vantagens de ser professor nessa época, mesmo deixando nossas cidades que eram mais desenvolvidas.

Os eventos promovidos pela escola tinham um envolvimento grande dos alunos e da comunidade, tinha o desfile do 7 de setembro que os alunos eram obrigados a participarem, tinha a festa junina que era tradicional na Escola Médici e as Feiras de Conhecimentos e de Ciências que produziam trabalhos muito bons para época. Nas Feiras de Conhecimentos trabalhávamos esse lado científico, nós tínhamos o laboratório de Física, Química e Biologia, eram laboratórios excelentes, com equipamentos de qualidade, com tudo novo, muitos materiais de física bem atuais para época, muitos deles eu nem conhecia ainda, mais aproveitei na física principalmente na parte experimental. Era muito gratificante e saiam trabalhos fantásticos e super criativos! Me lembro de um trabalho feito pelos alunos, usando História da Matemática, em que eles trabalharam com as origens dos números, começaram com a origem dos números Hindu Arábicos. Ornamentaram uma sala e para essa atividade não havia ninguém igual ao pessoal do Magistério, eles tinham uma criatividade sem igual! Fizeram uma sala de luxo na época, tapetes... Parecia que estávamos no Palácio do Luís XV. Adaptaram toda essa sala, colocaram as ovelhinhas, colocaram objetos concretos da época para explicar a origem dos números. Era uma coisa Fantástica!

A grade curricular que você me perguntou, no Magistério tínhamos as disciplinas de núcleo comum que era estabelecida pela 5692/71 e tinha também algumas disciplinas que eram implantadas de acordo com as especificidades locais como, por exemplo, Noções de Agricultura e Educação para o Lar, essas disciplinas a escola que determinava se entrava ou não para a

grade curricular. Era a Secretaria de Educação, na época a SEMEC, que nos disponibilizava a grade curricular e os planos de ensino, até um tempo atrás eu tinha alguns guardados, mas as traças haviam praticamente tomado conta de tão antigo e acabei me desfazendo, a partir daí elaborávamos os planos de aula. Esses planos continham cabeçalho, objetivo geral e específicos, o conteúdo a ser trabalhado, a metodologia/estratégias e os recursos.

Você me perguntou sobre os conteúdos trabalhados no Magistério, em Matemática, no primeiro e no segundo ano, o conteúdo era núcleo comum, era a mesma Matemática do Colegial, porém eu diferenciava com meus alunos, buscava priorizar aquilo que realmente os preparavam para serem professores primário, eu buscava trabalhar com eles a matemática mais básica, a matemática da 1ª a 4ª série. Eu sempre tive bem claro em minha cabeça essa diferença entre formar um aluno do Colegial e do Magistério.

Em Estatística Educacional eu não trabalhava a estatística do ensino de contabilidade ou do Ensino Médio (colegial) e sim, a Estatística Educacional, o que considerava que era importante para eles, como saber fazer um gráfico e analisá-lo, verificar o desempenho de uma turma. Trabalhava ensinando-os a fazer um diagnóstico de uma turma com fechamentos de notas bimestrais e finais. Visando até para caso de os professorados se tornarem supervisores já terem esses conhecimentos. Era um pouco mais difícil trabalhar Estatística naquela época, não tínhamos um fácil acesso ao papel milimetrado e também não tínhamos os recursos que temos hoje, principalmente os recursos tecnológicos, mas conseguíamos “nos virar” com o que tínhamos em nossa disposição. Era mais trabalhoso porque tudo era feito manualmente com o auxílio de régua, transferidor e compasso.

Na Didática da Matemática nós trabalhávamos com planejamentos, como desenvolver cada conteúdo nos diferentes níveis de escolarização, na pré-escola, na 1ª série, na 2ª série, na 3ª e na 4ª. Eu trabalhava muito Piaget e Montessori, práticas com Construtivismo, sem mesmo saber que era construtivismo.

Gostava muito de trabalhar com materiais concretos, como o Ábaco, Material Dourado, Blocos Lógicos... Esses materiais eram confeccionados de acordo com o que tínhamos ao nosso alcance, precisávamos usar a criatividade. Um dos que mais utilizava era o Ábaco, não aquele Ábaco oriental, ele era confeccionado pelos próprios alunos. Na época tínhamos muito acesso a madeira, então era ela que utilizávamos, pegávamos uma base e mais quatro hastes circulares, a outra parte fazíamos com arame ou com tampinhas de refrigerante abertas para facilitar

colocar sobre as hastes de madeira. Deixava que os alunos usassem a criatividade deles porque achava algo primordial, pois através dela eu tinha um aluno mais crítico. Ao trabalhar a construção desses Ábacos eu já inseria os conceitos de medidas. Eu falava para eles: “Vamos confeccionar agora para saber quantas tampinhas são necessárias em cada haste.” Eu pedia para fazerem umas quinze ou mais para que pudesse trabalhar composição e decomposição, era aí que eles aprendiam aquele *vai um*. O que é *vai um*? Não é uma unidade. Eles tinham que aprender que uma unidade seria substituir uma dezena por dez unidades, substituir uma nota de dez cruzeiros por dez notas de um cruzeiro e assim por diante... Então eu ia trabalhando unidades simples, milhares, milhões e bilhões, a gente ia aumentando o Ábaco de acordo com a série que estavam estudando e conforme os alunos iam entendendo, por isso eu já pedia para eles construírem a base com espaço porque com o tempo eles iam só aumentando! Também aproveitava para ensinar as quatro operações, trazia problemas para que os alunos utilizassem o Ábaco como uma calculadora, trabalhava primeiramente só mental e o concreto, só depois que passavam a fazer no caderno, primeiro eles iam entender porque usavam aquele sistema. A operação que dava mais trabalho era a subtração com reserva, justamente por causa do *vai um* ou emprestar.

Além do Ábaco que usava para trabalhar todas essas problemática, utilizava-se jogos como: dominó, baralho... Que também era confeccionado pelos alunos, eu os utilizava para trabalhar principalmente as noções básicas de frações, porcentagem e probabilidade. Gostava também de trabalhar com os álbuns seriados³⁴, trabalhava de acordo com cada parte da matemática, por exemplo, a álgebra de 1ª a 4ª. Naquela época, na 4ª série, hoje 5º ano, já se estudava equação, só que esses valores que a gente não conhecia, eram substituídos por quadradinho, usávamos as formas geométricas: quadradinhos, triangulozinho..., mas não deixava de ser equação. Eu trabalhava com os álbuns principalmente com o terceiro ano, para tentar amenizar a defasagem dos primeiros anos.

Para trabalhar com os Álbuns Geométricos eu verificava na realidade deles quais os conteúdos que eles precisariam dentro do currículo no ensino de 1ª a 4ª série, fazia a listagem de conteúdos e eles escolhiam qual era a parte que eles preferiam trabalhar, pois eles eram conscientes em não escolher o que tinham facilidade, para eles não era coerente, porque

³⁴ Recurso visual formado por folhas (ou cartazes) organizado em uma sequência lógica, com informações de um dado assunto (SCHELEDER, 2011).

precisavam entender o que havia dúvidas, aprimorar onde tinham menos conhecimento e ter uma reflexão crítica em cima desses conteúdos, para melhor desempenho na prática pedagógica deles. E mais uma vez trabalhávamos com os materiais que estavam a nosso alcance, porque quando eles fossem para a sala de aula também seria assim, eles não teriam todos os recursos que quisessem, teriam que improvisar. Com esses álbuns eu conseguia trabalhar com as noções básicas da Geometria Plana e Espacial.

Já os Álbuns Aritméticos, eu trabalhava as operações fundamentais, também tinha um olhar mais voltado para os conteúdos que os alunos tinham dificuldades em termos de teoria e prática para lecionar de 1ª a 4ª série, algumas coisas da alfabetização, só que na realidade eu não trabalhava muito alfabetização, o material que dava para a alfabetização normalmente era adaptado na 1ª série para quem fosse trabalhar com a pré-escola, porque naquela época a pré-escola era mais para socializar o aluno, e não era obrigatório. Trabalhávamos com os conceitos e as aplicações dos conceitos!

Eu também pedia para que elaborassem problemas do dia a dia e explanassem em sala de aula, eu fazia muito isso, gostava de trabalhar com grupos, passava trabalhos em que os alunos tinham que apresentar na frente como se estivessem dando aula. Eu exigia o protagonismo desses alunos, sinto que estava um pouco à frente da época, eu era topetudo! Porque em nossa formação colocavam que o professor era o dono da verdade, não errava e eu sempre procurei mostrar que não era assim, que o professor ele é o mediador dos conhecimentos. É claro que mudei com relação a minha prática ao longo do tempo, não é porque fui formado na década de 1970/80 que eu vou ser igual. Eu não sou igual ao que fui em minha formação, nem enquanto formador de Magistério e muito menos como professor do Ensino Fundamental e Médio hoje, pois procuro muito formação continuada e fazer a diferenciação do ensino de minha época.

Sobre os livros que você me perguntou, tínhamos livros sim! Eu trabalhei bastante com o livro Didática da Matemática do Rosa Neto e também com livro Matemática para o Magistério I e II. O I era para trabalhar os conteúdos referentes a 1ª e 2ª séries e o II os de 3ª e 4ª, eram continuação do conteúdo. Esses livros na maioria das vezes nós que comprávamos, alguns tinham na biblioteca, mas era bem difícil, como eu sempre viajava para estudar e visitar minha família, acabava comprando. Também usei os materiais do Logos II, que na época achava um material bem interessante.

Para mim o essencial para a formação Matemática no curso de Magistério era que o aluno dominasse as quatro operações básicas, tanto na teoria quanto na prática e também soubesse relacionar a Matemática com as situações problemas da época dele. Eu nunca fui aquele professor seguidor de livro, daqueles que seguiam de capa a capa, eu chegava e já sabia a realidade deles e trabalhava naquilo que eles tinham dificuldades e seria importante para eles, eu já conhecia a realidade deles, sabia que muitos não tiveram um professor habilitado em anos anteriores, eu não criticava como eles foram ensinados até ali, como e quais conteúdos foram passados para eles, mas tinha conhecimento dessas dificuldades.

A gente tinha uma escola bonita, com laboratório lindo e excelente, mesmo as vezes improvisando em física e química com nossas latinhas de leite ninho para fazer lamparinas, a gente adaptava para fazer nossos experimentos, isso contribuía para que os alunos tivessem mais criatividade porque a gente não tinha aquele material pronto, essa era a vantagem. Eles usavam a criatividade e os materiais que eles tinham ao alcance deles para trabalhar essa prática! A reciclagem dos materiais era utilizada.

Os alunos do Magistério eram bem preparados, não vou dizer que concordava plenamente com o currículo que era posto, mas eles eram bem preparados, além das práticas nas aulas eles tinham os estágios. Nunca fui professor de Estágio, normalmente era o professor de Didática Geral, mas a gente sempre tinha aquela conversa de sala dos professores e de conselhos de classe. Eles tinham o estágio que era só observação, onde eles iam para a sala de aula observar as práticas de um professor atuante para conhecer as turmas e as práticas do professor e tinham a regência em que assumiam a sala de aula, em ambas as fases eles tinham o acompanhamento do professor de Estágio que ficava no cantinho da sala o observando e fazendo suas anotações, quando chegava na sala ele tecia seus comentários, as vezes individualmente dependendo do que precisava ser ajustado outras coletivamente com toda a turma sem falar de qual estagiário estava se referindo. Quando estavam na regência o professor de Estágio também acompanhava a construção dos planos de aula, havia esse suporte pedagógico.

Das avaliações que você mencionou, na época estávamos em um sistema totalmente tradicional, não se levava muito em consideração o lado qualitativo e sim prevalecia o quantitativo, não se tinha aquelas avaliações parciais, como eu trabalhava no Magistério a minha avaliação era específica do Magistério, era um tratamento diferente do Colegial, é claro!

No Magistério eu valorizava muito a criatividade deles, os trabalhos que eles apresentavam. As apresentações deles eram o que eu mais valorizava, porque era importante tanto no estágio como profissionais, quanto pessoal na prática do cotidiano em suas relações. Eu exigia muito, isso eu sei, mas conseguia olhar para meu aluno com diferentes olhares. Com os alunos do Magistério eu conseguia ter esse olhar mais voltado para o qualitativo do que para o quantitativo.

Eu trabalhei no Curso de Magistério até junho de 1996, sai porque na época eu estava muito chateado com a política educacional e na minha opinião quando você não está contente com o sistema há duas saídas: ou você procura se habilitar em outra área onde você tem mais valorização e/ou afinidade ou você vai tentar lutar para melhorar o que não te agrada, mas para isso você precisa de um grupo decido a lutar pelas mesmas coisas, caso contrário é melhor procurar rumo! E foi isso que eu fiz, realizei o concurso da Eletronorte e vim para Ji-Paraná, porém não tive coragem de deixar a sala de aula, eu permaneci na educação, porque desde o momento que escolhi ser professor não consegui mais ficar longe da minha sala de aula, quatro anos após ser transferido para Ji-Paraná tive um problema de saúde e o médico disse que precisaria escolher entre um dos empregos e eu deixei a Eletronorte que era um emprego federal para ficar em um emprego estadual, decidi ficar com o trabalho que eu amo, porque de 1995 para cá a valorização do professor já não estava muito boa, mas mesmo assim preferi permanecer. O único período que fiquei ausente da sala de aula foi quando fui vice diretor da escola pela qual eu trabalho há 26 anos, eu não me identifiquei com o cargo de direção, mas foi bom porque eu conheci o trabalho da direção e da supervisão, agora quando preciso de alguma coisa, sei como funciona e consigo compreender o lado desses profissionais, nesse sentido eu acho que é bom o professor passar por esses cargos.

É muito bom poder recordar a Rondônia das décadas de 1980 e 1990, é um período da minha vida da qual tenho saudade! Esse relato é o início da minha carreira profissional, nessa terra prometida. A história de um navegador – pesquisador, que sonhava percorrer os rios da Amazônia: o Machado saindo de Presidente Médici-RO e desembarcando em Ji-Paraná-RO, no encontro das águas com o Rio Urupá, formando o Rio Ji-Paraná, na ilha do coração na região central do estado de Rondônia e seguindo para o Madeira em Porto Velho na capital até o mar a dentro...

Essa trajetória iniciada a 40 anos continua até os dias de hoje. O segmento desse percurso encerrará com um capítulo da dissertação do meu Mestrado em Educação e que a minha jornada de trabalho pelo Magistério, ainda se perdura. Agradeço aos meus alunos que passaram pela minha formação do Magistério, ao Prof. Dr. Marlos da Unir-RO, Campus de Ji-Paraná e a sua orientanda Elianai Rodrigues, pela iniciativa e oportunidade de participar desse contexto histórico da Educação Matemática de Presidente Médici - RO, nessa pesquisa de Mestrado que muito contribuirá para a História da Educação Matemática em Rondônia e dará segmento para outras pesquisas.

4.2 ADAILZA PARENTE DE SOUZA³⁵



Adailza Parente de Souza
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.

Meu nome é Adailza Parente de Souza. Eu nasci em 22 de janeiro de 1966, na cidade de Campo Mourão no Paraná. Cursei minha educação básica no Estado de São Paulo, lá estudei da 1ª a 8ª série. Depois me mudei para Rondônia, onde terminei o Magistério, e voltei para São Paulo e depois retornei para Médici de novo.

Acho que é a melhor fase da vida, essa fase que a gente estava estudando, tenho saudade dessa época. Uma lembrança muito forte que tenho do meu ginásio é de um professor que chamava Anísio, ele pedia um caderninho pequeno de 200 folhas que era só para matemática, ele era formado em matemática e era muito bom. Ele era um professor bastante tradicional, a

³⁵ Aluna do Magistério de 1981 a 1983.

metodologia dele era sempre quadro, giz e... Essa troca, mandava a gente ao quadro, sempre tirava dúvida, bem tradicional mesmo.

Como você me perguntou, eu não tenho muita lembrança de mudanças no ensino durante o meu período de estudo, mas lembro que da infância eram ótimas aulas.

Eu me formei no Curso de Magistério em 1983, fui da primeira turma. Inicialmente o curso teve as atividades iniciadas aqui na Escola 15 de Novembro³⁶, a Escola Médici na época ainda não estava concluída. Então a única escola era o 15, aí depois que ela foi concluída aí migramos pra lá né.

Sobre a escolha do curso né? Na época era a única opção! (risos) Não tinha outro curso. Quando eu vim de São Paulo eu cheguei aqui no 15 já era no segundo ano do ensino médio, então fiz o segundo e terceiro ano aqui. Essa chegada do Magistério foi algo bastante significativo pra Médici, o curso foi muito bem recebido porque era uma oportunidade para ter professores formados no município, né? Porque os professores da época, a maioria deles, tinha só até o quarto ano. Então foi bem recebido!

Os professores que trabalhavam no Magistério tinham nível superior, a maioria deles tinha vindo da Paraíba. Só que eu acho que eles não tinham uma formação específica para o Magistério. Acho que eles foram aprendendo no decorrer do curso...

No período que eu estudei o curso era noturno e a gente era muito prejudicado devido à falta de energia, na época faltava muita energia! Quando eu comecei aqui no 15 mesmo, eu era a última a sair da escola porque eu morava longe, precisava esperar minha mãe me buscar, e até que ela percebia que estava sem energia... Eu sempre ficava esperando com o guarda, que era o seu Dorval na época, depois que eu ia embora. E lá no Médici também era a mesma coisa faltava muita energia e a gente era dispensado. Mas o espaço da escola era muito bom, era uma escola bem ampla e arejada, não se tinha falta de material pedagógico e nem didático. A única coisa que interferia era a questão da energia mesmo.

Sobre as disciplinas que você me perguntou, lembro que tínhamos Matemática, Português, História, Geografia, Ciências que era mais voltado para a área da saúde, Estatística, Didática e Recreação e Jogos, são essas as disciplinas que eu me lembro. Aí tínhamos o estágio que era realizado na própria Escola Médici.

³⁶ Escola onde a colaboradora está atuando como diretora.

As aulas relacionadas a Matemática eram ministradas pelo professor Zé Walter, e ele passava bastante dicas para concursos e para vestibulares, não eram aulas muito voltada para a matemática das séries iniciais não. Mas com relação aos conteúdos a ser ensinado nas séries iniciais erámos bem preparados, não tínhamos muitas dificuldades, eu creio que pela facilidade que a gente tem com a matemática das séries iniciais.

Com relação aos materiais didáticos usados nas aulas, lembro que nós não tínhamos livros, as aulas eram mais tradicionais, estilo quadro, giz, atividades no caderno, apresentação de trabalhos, apresentações em grupos...

Da formação para ensinar matemática nas séries iniciais propiciada pelo Magistério, o que me marcou mesmo foi a dinâmica do professor. Ele era um professor mais amigo. A gente tinha esse relacionamento, aluno e professor... Não era distante não, era bem próxima e era gostoso. A gente se reunia nos finais de semana para fazer os trabalhos. Na época eu tinha bastante facilidade em matemática, eu gostava de matemática! Então a gente tinha essa troca. Eu achava a formação muito boa. Gostava... Não tinha nada para acrescentar.

Com relação a minha atuação profissional, inicialmente eu trabalhei 15 anos no CEEJA, depois eu vim para o 15 e trabalhei 3 anos em sala de aula e depois fui para Supervisão, Direção, sala de aula de novo, e agora estou na direção novamente.

Eu acredito que a formação que eu recebi no Magistério influência totalmente na minha prática profissional, principalmente com relação a didática. Mas não acho ser essa formação suficiente porque os professores, não sei agora como está acontecendo, mas acho que eles precisam trabalhar mais com o concreto, porque acho que o aluno aprende mais com o concreto do que só na prática de livro e exercícios.

Eu não tive dificuldades em trabalhar com a matemática nas séries iniciais, acho que por dois motivos, primeiro pela formação recebida e segundo, por estar, mesmo depois de formada, em constantes buscas de orientações. Eu procurava trabalhar muito esse ensino com o concreto com os alunos. Até mesmo quando eu trabalhei no seriado noturno, também fui trabalhar com matemática, então eu levava mais esse lado do concreto, acho que os alunos “pegava” mais para o cotidiano deles.

Eu acho o Magistério um curso que deveria voltar novamente, porque hoje quando o aluno sai do Ensino Médio e vai para a pedagogia... Eu acho muito pobre, o ensino da Pedagogia das séries iniciais. Aqui na escola quando a gente recebe algum estagiário a gente percebe

nitidamente essa falta do magistério, que não teve essa didática para eles trabalharem confecção de cartazes, de material... Agora o Estado tem outras oficinas assim que se oferece nas escolas, mas teve essa falta... Então seria muito bom se o curso voltasse.

4.3 MARIA ALESSANDRA FERRO BARBOSA³⁷



Maria Alessandra Ferro Barbosa
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.

Meu nome é Maria Alessandra Ferro Barbosa, nasci em 24 de maio de 1975 na cidade de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul. Viemos para Rondônia no ano de 1979, eu era criança de 4 anos de idade, então assim, toda minha educação básica cursei em escolas públicas do município de Presidente Médici. Fiz todo meu primário aqui nessa Escola 15 de Novembro³⁸, depois fui pra Escola Médici³⁹ e depois também estudei no Paulo Freire⁴⁰.

Com relação a estrutura dessas escolas na época, a Escola 15 de Novembro tinha sofrido algumas reformas, já estava bem estruturada, já possuía biblioteca, eu lembro tinha uma professora que emprestava livro para gente. Logo depois o Paulo Freire foi inaugurado também, uma estrutura nova, uma escola toda bonita. E o Médici quando fomos estudar lá também era bem estruturado, já tinha laboratório, tinha feira de ciências, era uma escola muito bem estruturada, tudo muito bem elaborado e assessorado. Era muito bom estudar lá! Porém a gente enfrentava uma questão que eu achava difícil na época, que era muita lotação, muito aluno, as

³⁷ Cursou o Magistério de 1992 a 1994.

³⁸ Primeira Escola criada no município.

³⁹ Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici.

⁴⁰ Escola Professor Paulo Freire, escola estadual também pertencente ao município de Presidente Médici.

salas eram muito lotadas de alunos e era muito quente, então isso atrapalhava bastante, é uma das lembranças que eu tenho da época.

Sobre as aulas de matemática, durante meu período de estudo, eu tive a sorte de estudar com professores que eram da área, que possuíam formação específica. Eu não me lembro de em nenhum dos segmentos que estudei de ter tido um professor que não fosse da área. Esses professores no geral pautavam-se em uma metodologia de ensino mais tradicional, era aula expositiva, muita atividade. No ginásio⁴¹ mesmo com o professor Braga⁴², a gente tinha muita resolução de atividade. Eles eram professores bem exigentes, cobravam aprendizado do aluno, a gente fazia muito exercício. Eu lembro que o professor do primário mesmo, exigia muita resolução de exercícios, ele era muito severo e bem disciplinador. Então assim, as atividades eram muito extensas e com isso as aulas ficavam bem cansativas porque a gente tinha que escrever muito e fazer muita atividade.

Nessa trajetória eu percebi algumas mudanças com relação ao ensino de matemática de acordo com o profissional que nós fomos recebendo, por exemplo, no início estudei com um professor tradicional, “linha dura”. Depois tive dois professores com formação mais nova, que já possuíam uma bagagem diferente, com uma maneira de ensinar diferente. Com eles nós tínhamos mais abertura pro diálogo na sala de aula, trocava mais informações, às vezes podíamos sentar-nos junto com um colega e o colega ajudar. Então tinha essa interação na sala de aula, o que ajudava muito. Às vezes, o professor explicava de um jeito, a gente não conseguia entender e ele pedia pro colega que tinha entendido explicar pra gente, com o Braga eu lembro que tinha muito isso e eu achava interessante e ele explicava de várias formas, ele falava que a matemática tinha vários caminhos, mas que o resultado sempre seria o mesmo, mas ela tinha vários caminhos... Então a gente é quem tinha que encontrar um caminho que fosse mais adequado pro entendimento da gente.

Na época que estudei não tínhamos nenhum evento diretamente relacionado com a matemática como temos nas escolas nos dias de hoje, tinha outras coisas: feira de conhecimento que às vezes, alguém tinha algum trabalho que envolvia a matemática, a química ou a física, mas assim, especificamente algum evento que envolvesse a matemática nem se ouvia falar.

⁴¹ Correspondia aos anos finais do ensino fundamental.

⁴² Professor no ensino ginásial.

Com relação a minha formação profissional, conclui o Curso de Magistério no ano de 1994, fiz o 2º e 3º anos e paguei disciplinas do 1º. Na época em que a gente morava aqui não tínhamos muita opção. Ou você fazia o Magistério ou o Técnico em Contabilidade. Aí o Técnico em Contabilidade era noturno, então tinha a questão de o pai não deixar sair à noite, aquela coisa toda que era muito presente na época. E aí só me sobrou fazer o Magistério porque era a maneira que eu teria de me profissionalizar e logo ter a independência financeira, né?

O grupo de professores que dava aulas no Magistério era bem seleto com professores excelentes. Eu me lembro que eles tinham uma preocupação muito grande em formar profissionais competentes, eles tinham essa preocupação. Então eles pediam muito pra gente fazer material concreto isso em todas as áreas, inclusive matemática que era professor José Valter⁴³, um professor muito responsável! E ele tinha essa preocupação de como que a gente ia ensinar. Com ele nós tínhamos aulas, onde precisávamos apresentar os trabalhos, ele colocava gente pra apresentar a aula e ensinava muito essa questão de como abordar o assunto, de como trabalhar o assunto... Sempre estar levando essa metodologia de fazer a criança entender no concreto, pra ela desenvolver a habilidade matemática se apropriando mesmo do conceito.

Como durante todo o Curso eu estudei com o professor José Valter, no 2º e 3º anos e as disciplinas que eu paguei do 1º ano também foram com ele, eu não percebi nenhuma mudança significativa com relação ao ensino, porque ele tinha uma metodologia bastante voltada pro uso do material concreto que na época era uma coisa diferente. Até então as maneiras como eu tinha aprendido eram em aulas mais pautadas na questão da oralidade e exposição, a gente não tinha muito essas coisas de contar o grão do feijão ou de ter um álbum seriado ou coisa do tipo, não tínhamos essa ideia de ter um material concreto ou brinquedo pra poder trabalhar.

Uma coisa muito forte nas falas dos professores: nós ouvíamos muito eles falarem que tudo que eles precisavam tinham que buscar com recurso próprio, fosse um livro, fosse um assunto novo que eles estivessem querendo se aprofundar. Eles que tinham que comprar o material, tinham que pegar o dinheiro deles. Não se falava em formação, não se falava de atualização de conhecimento com eles.

Nós alunos também não recebíamos nenhum incentivo e apoio do estado. Tudo era caro, porque eu me lembro que, assim, nossa família era de origem bastante pobre na época, a gente

⁴³ Professor responsável pelas disciplinas relacionadas a Matemática durante os 13 primeiros anos de funcionamento do Curso – José Walter Caetano dos Santos.

era bem fraco a situação. Às vezes, eu precisava comprar as coisas e meu pai juntava um dinheirinho me dava pra comprar o material, acho que tinha muito gasto de livraria porque fazia aqueles álbuns seriados, comprar aquelas pastas, aquelas coisas... Então era bastante custoso fazer o Magistério ficava caro, não ficava barato e saía tudo do bolso do aluno mesmo. Até o sulfite, na época era extenso, a gente usava extenso, então tudo era comprado mesmo. Na minha turma chegamos até a se juntar pra fazer arrecadação entre os alunos pra compras de livros pra gente estudar, pra ler, né? Pra ter certo conhecimento.

Os professores eles eram muito bons, eles eram muito preocupados. Os livros que nós usávamos, na maioria dos casos a gente comprava o livro em sebo já usado pra poder estar estudando né os conceitos, e era tudo muito voltado pro concreto era muito discutido essa questão tanto nas didáticas que na época era a finada professora Graça Sônego que era professora, ela tinha vindo do Paraná era uma pessoa bastante informada, muito ativa. Ela trazia bastante isso pra gente e essa preocupação, de trabalhar, ensinando a gente a fazer as rodas de conversa, as oficinas em sala de aula, em como trabalhar isso com o aluno, como abordar, todos os assuntos. E o professor José Valter tinha muita preocupação com relação ao ensino da matemática dentro dos conceitos no concreto pra criança ir se apropriando do conhecimento, de forma que ele compreendesse dentro do desenvolvimento cognitivo dele. Depois com o passar do tempo quando eu comecei a estudar, eu fui percebendo o quanto que ele lá sem a formação que eu estava tendo depois de já ter me profissionalizado, como que ele estava acertando naquele ensino dele sem ter aquele conhecimento.

Eu me recordo que, na época, tinha-se muita dificuldade nas didáticas, no ensino das didáticas porque eram professores muito exigentes, tinha-se também muita dificuldade na Matemática, em específico no último ano, porque tinha a questão do álbum seriado que a gente tinha que montar que era muito complexo, mas que também ele apropriava a gente muito do conhecimento das frações, de como trabalhar elas.

Muitas coisas me marcaram da época do curso... O Curso de Magistério foi tudo, entendeu? Tinha a professora Jacilda do Nascimento, que era professora de artes, com ela a gente fazia muito teatro e essas coisas eram muito interessantes. As aulas expositivas que a gente tinha que dar pros alunos, a gente sempre pensava em alguma inovação, alguma coisa pra surpreender a turma, surpreender o professor... A relação era muito interessante porque o professor dava o melhor dele e a gente tentava sempre superar o que ele estava

ensinando. Então assim, o Curso de Magistério foi um curso que eu gostei muito de fazer, até mesmo porque eu comparava muito o Curso com o Colegial e (já que eu fazia os dois) e o curso do Colegial era muito maçante, muito expositivo, muito cansativo! E no Magistério tinha essa questão de ir pro fazer... O colocar a teoria na prática! E tinha os erros, professor chamava atenção, no final ele dava o *feedback* e turma também fazia apontamentos de onde erramos e o que era necessário melhorar... E a gente tinha isso, e era uma coisa muito positiva, porque na época não se via isso!

Hoje eu fico olhando lá atrás, eu fico assim... Nossa como que eles já acertavam lá! Porque eles eram excelentes, são excelentes profissionais né? Então eles estavam adiante na época. Aquele grupo de professores do Magistério, era um grupo que eles estavam um pouco à frente da sua época, entendeu?

Além das atividades em sala a gente tinha questão das brincadeiras. Os professores tanto das didáticas quanto o professor José Valter tinham muito essa preocupação de estar inserindo nas brincadeiras, na recreação e jogos os conceitos matemáticos. Eu lembro que eles pediam muito essa questão... Pra gente estar aproveitando esse espaço da recreação, de jogos pra estar inserindo o conhecimento matemático ali, na brincadeira.

Pra mim o que aprendi lá no Magistério foi fundamental. Porque eu considero que eu tive uma excelente formação e o que eu aprendi lá, junto com as formações que eu tive posteriormente me ajudou muito. Assim, as outras formações que tive complementou muito, mas aquela primeira aprendizagem do Magistério ela foi uma bagagem bastante rica. Me ajudou muito.

Eu já estou com vinte e quatro anos trabalhando no estado⁴⁴. Trabalhei quatorze anos em sala e desses quatorze anos, doze foram na alfabetização, trabalhando o ensino de língua portuguesa e matemática, com a formação em Magistério. E, sem dúvidas, a formação que tive trouxe impactos significativos com relação a minha prática. Sempre em sala de aula eu tive aquela preocupação com o aprender do aluno. Eu me sentia responsável por ele aprender. E isso eu acredito que me foi passado na minha formação. Essa responsabilidade. Então, assim, até foi muito, porque isso de certa forma até me prejudicou um pouco, eu me sentia tão responsável, que aquele aluno que não conseguia atingir o resultado esperado, eu me culpava... Sentia culpada por ele não aprender, eu sofria com isso. Com o passar do tempo que eu fui perceber

⁴⁴ Rede Estadual de Educação.

que não se tratava disso. E em conversas, muitos professores da minha época também passaram por isso, também sentiram isso de sofrer porque o aluno não aprendia, de não conseguir atingir a aprendizagem desejada. E assim, não era uma reponsabilidade só nossa, existe n fatores que influencia na aprendizagem da criança, que não é só o mediador.

Quando eu iniciei na alfabetização eu iniciei com o projeto CBA⁴⁵ que estava em fase inicial, então era desafiador porque ele estava sendo implantado, era novo e eles traziam algumas coisas assim, algumas metodologias inovadoras, só que pra mim não era muito difícil porque eu já tinha essa bagagem da formação, que me dava um certo suporte... Eu lembro das inspeções que teve de Brasília na escola, e eles elogiavam, porque eu trabalhava com muito, muito recorte, colagem, e na época se pedia muito isso. Então eu usava muito aquele suporte que eu aprendi na sala de aula... Colocar o aluno pra fazer, pra ele pesquisar, ele buscar e ele ir montando, ele fazendo... Eu me senti preparada mesmo pro contexto da sala de aula, com relação a Matemática mesmo, não me recordo de nenhum conteúdo que tive dificuldades para ensinar.

Um dos desafios que eu enfrentei durante o meu trabalho como alfabetizadora e na minha formação no Magistério, era que os pais me consideravam uma excelente professora e sempre procuravam colocar alunos comigo, na minha sala. Então às vezes, eu tinha dificuldade, porque ficava superlotada, e isso aconteceu durante todo o tempo que eu estive em sala de aula... E isso eu atribuo a qualidade dos professores que eu tive na minha formação. Que como eu tive bons professores... E eu sempre fui uma aluna mediana, mediana pra boa! Então eu tive um aproveitamento bom, e isso me tornou uma profissional também de boa qualidade. Penso que se eu não tivesse tido bons formadores, talvez eu também não tivesse sido uma professora o qual os pais reconhecessem o trabalho e quisesse que os filhos estivessem comigo. Então acho que isso é muito relevante, e é uma coisa que eu me orgulho! O tempo que eu tive alfabetizando eu procurei fazer um bom trabalho. Me afastei de sala de aula por motivos de saúde mesmo, mas assim é uma coisa que eu tenho saudade. Eu gosto muito do que eu faço!

Eu me lembro bem de quando veio a notícia que o Magistério seria extinto... Foi assim uma coisa que causou muito burburinho na cidade, cidade pequena... As pessoas elas lamentavam muito, reclamavam muito de fechar, de não ter mais o curso. Questionavam muito

⁴⁵ Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), projeto que tinha como objetivo a flexibilização do currículo, dos tempos e espaços de aprendizagem (REIS *et al.*, 2019).

como é que seria toda essa questão... O quanto que as crianças iam perder com essa ausência da formação do Magistério porque ela dava todo um suporte... Quem foi pra uma pedagogia tendo a formação no Magistério, já foi bem “amaciado”! Já foi com uma bagagem boa de conhecimento, diferente de quem pega pra fazer um Curso de Pedagogia sem ter passado por essa formação do Magistério. Porque, assim, a formação de nível superior ela é ampla. Ela vai dar uma gama de conhecimento que não é tão específica e voltado pro ensinar. No Magistério, você estava aprendendo conceito, mas você também tinha a oficina... Ali eles não te ensinavam só o conceito, eles te ensinavam a fazer, e alfabetizar o aluno nos conceitos matemáticos e linguístico exige muito do profissional. O curso de Letras me ajudou muito com a questão de alfabetizar na língua portuguesa. Então no caso da Matemática acredito que não seja diferente. Acredito que se um professor que tenha a formação de Magistério e uma formação Matemática pro ensino da Matemática, os alunos que passarão por eles só têm a ganhar. Seria o ideal! Eu imagino que seria o ideal. Tem que se ensinar o professor a ensinar, porque está entrando muita gente na sala de aula pra trabalhar com a criança sem ter o conhecimento necessário de como lidar com essa criança, e isso é ruim porque quem perde é a criança... Traumatiza, as vezes a criança passa a não gostar da escola, não querer estudar, porque acha difícil, porque é tudo muito abstrato... Acho que isso é um elemento que deve ser pensado quando se fala em Educação.

No Magistério os conteúdos matemáticos eram ensinados em conformidade com o “como ensinar”. Eu me lembro muito que o professor pedia pra gente interdisciplinar todo o conhecimento. Então, se você tinha um texto que te possibilitava trabalhar duas, três disciplinas naquele texto, você ia trabalhar em português, matemática, geografia... Dependendo da informação que tivesse ali, você ia abordar vários pontos do programa dentro daquele texto. Seria o que hoje se refere aos “projetos aula”, né? Que você trabalha com essa questão interdisciplinar, que era isso que os professores pediam pra gente lá, então assim, só ampliou e mudou de nome, mas assim era isso...

Depois com o passar do tempo eu aprendi principalmente em língua portuguesa, trabalhar o ensino da estrutura com fórmulas: o que que é a sílaba simples, né? É uma vogal com uma consoante, vogal com vogal... Então eu estruturava a fórmula e o aluno entendia a fórmula, que era a formação da sílaba, pra ele poder ir pra construção da palavra. E isso é um conceito matemático, quando você fala em fórmula você está trazendo conceito de matemática

pra dentro da língua portuguesa... Essa minha estratégia de trabalhar eu atribuo a essa evolução desse conhecimento que com a formação a experiência vamos adquirindo e melhorando.

4.4 CÁSSIA CRISTINA DA ROCHA MACHADO⁴⁶



Cássia Cristina da Rocha Machado
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.

Meu nome é Cássia Cristina da Rocha Machado, nasci no dia 18 de novembro de 1977 na cidade de Campinas, em São Paulo. Viemos pra Rondônia eu penso que não tinha um ano de idade, então cresci aqui, porque já viemos direto pra Médici. Então toda a minha educação básica eu cursei aqui.

Minha lembrança mais forte da época, é da minha primeira série, estudei numa escola da zona rural, porque nós morávamos perto de uma linha no quilômetro vinte, aqui próximo, e me lembro que era um professor que trabalhava todas as disciplinas, com todas as turmas da educação básica, isso é algo que ficou bem marcado para mim. Me lembro do professor, me lembro do nome do professor, das aulas que ele dava. Que mesmo naquela época, ele já era um professor muito didático, muito didático mesmo! Era um homem! Professor Paulo... Penso que foi por isso que ficou tão marcado. O segundo ano eu já fiz na cidade. A minha mãe veio pra Médici porque os meus irmãos mais velhos tiveram que avançar no estudo, depois de terem concluído a quinta série naquela época. Aí minha mãe teve que vir pra cidade e eu vim junto, então a partir daí fiz o fundamental aqui em Médici.

⁴⁶ Aluna de 1993 a 1995.

Quando cheguei na cidade me deparei com uma diferença estrutural da escola onde estudei o primeiro ano. A escola da zona rural era uma escola muito inferior! Era uma escola de assoalho alto, de madeira, sem água encanada, não existia energia naquela época, a merenda era toda assim enlatados, sucos empacotados, coisas que já vinham semiprontas pro professor só preparar instantâneo, quase que instantâneo. Porque o professor tinha que fazer tudo, fazia tudo! Inclusive a merenda. Então na cidade a estrutura física era bem melhor, só que mesmo assim não se comparava à hoje, com relação a recurso didático, a recurso financeiro. Era bem diferente...

O ensino naquela época era muito tradicional, em especial o ensino de matemática. Era tudo decorado, o professor tomava tabuada e eu me lembro que a gente tinha que ter a tabuada na ponta da língua! Aí o professor ficava sentado lá na mesa dele com os alunos todos enfileirados, e ele ia por ordem chamando um a um, que sentava do lado da mesa dele e ele ia aleatoriamente perguntando quanto era tanto vezes tanto. E nós tínhamos que ter a resposta na ponta da língua! Então era uma pressão grande que nós sofriamos, porque tínhamos medo de errar. Eu tive sorte de ter tido professores bons, no sentido de não punir aqueles que erravam a tabuada, mas existia também aqueles que puniam, o que não foi o meu caso.

A respeito do Magistério que você me perguntou, eu me formei em mil novecentos e noventa e cinco. Minha escolha em fazer o curso teve muita influência familiar, do contexto que eu estava inserida. Minha mãe era professora, minhas tias eram professoras! Então cresci nesse meio, e era algo que eu também gostava, que me atraía. A Educação é algo que sempre me atraiu. Na época nós tínhamos outros cursos técnicos. Nós tínhamos três opções: Colegial, Contabilidade e o Magistério. Nesse caso dois que eram profissionalizantes: Contabilidade e Magistério. E para ingressar em qualquer uma das opções bastava ter concluído o que hoje é o ensino fundamental.

O Magistério foi um curso excepcional, diria que melhor do que a faculdade que fiz depois! Eu fiz pedagogia, também por opção. O meu Magistério foi um curso que me preparou muito, muito mesmo pra sala de aula, com relação a didática, né? Um curso muito bom, que me deixou excelentes lembranças.

Um problema que tínhamos que eu me lembro, é que faltavam muito professores. Em biologia, por exemplo, me lembro que às vezes passávamos quase que um semestre inteiro, ou mais de um semestre faltando aquele professor, aí lá no final que chegava o professor,

normalmente vindo do Nordeste, porque naquela época muitos professores vinham de fora, e aí assumia aquelas aulas e tentavam, porque eles também eram bons professores, mas não tinham nenhum tempo hábil para cumprir todo o currículo, tenho certeza que por isso acabava ficando alguma coisa para trás. Mas as disciplinas que eram de maior peso, as didáticas, que era didática da matemática, outras didáticas também... Essas sim, tinham professoras que eram formadas na área e eram excelentes, professoras muito didáticas. Então as disciplinas de peso mesmo, sempre foram ótimas.

Eu não me lembro muito do nome das disciplinas, a lembrança forte que tenho, principalmente com relação a formação para ensinar matemática, é da disciplina de didática da matemática, que era uma disciplina onde tínhamos a prática, que era muito bem trabalhada em sala. E também os períodos de estágios, que se iniciava desde o primeiro ano, em alguns momentos observando o professor, outros momentos já na prática.

Nós tínhamos uma sala que era só nossa, e todas as disciplinas aconteciam ali, não fazíamos rotatividade, e sim os professores. Então era uma sala muito personalizada, que tinha nossa cara mesmo. Eu tenho muitas boas lembranças disso, e sinto até saudade! Havia um vínculo muito forte de nós alunos, com os professores, um vínculo que saía dos muros da escola.

Na época eu me lembro que tinha muito envolvimento da comunidade com as atividades promovidas pela escola. Nós fazíamos muitas ações, até para angariar fundos para a formatura, e não tínhamos dificuldades em vender rifas, tanto para a comunidade quanto para alunos de outras turmas... A comunidade era muito participativa, fazíamos festas fora da escola, fechávamos a rua e vendia-se come e bebes e a comunidade estava sempre presente.

Sobre as aulas das disciplinas relacionadas ao ensino de matemática que você perguntou, eu achava muito boas, cobrava-se até no cartaz que nós fazíamos. Hoje a gente vê terminadas turmas fazendo cartazes pra algum trabalho, é feito de qualquer maneira, às vezes bonito, mas sem aquela didática. Eles exigiam e ensinavam inclusive isso, a margem, as cores, uma escrita, não só no cartaz, como nos trabalhos escritos e naquela época era tudo manual. Íamos muito no quadro também e o professor ensinava, no exercício da profissão, como um professor deveria se portar... Hoje acho que nem me lembro disso, mas eles ensinavam o lado que que tínhamos que começar escrever e como apagar... A forma didática de fazer.

Como foi me perguntado dos conteúdos relacionados a matemática, eu não tenho muitas lembranças. Lembro-me das metodologias, trabalhávamos muito com a prática, tudo que nós

fazíamos era na prática, não tínhamos apoio de recursos tecnológicos como existe hoje. Trabalhávamos muito com o concreto, sentávamos para fazer recortes, o professor em muitos momentos trabalhava com a gente tendo que dar as aulas, como se estivéssemos em sala de aula!

Lembro que em didática da matemática mesmo, fizemos uma pasta, tipo portfólio, das figuras geométricas, era algo muito bonito de se ver. Eu não me lembro mais qual era, mas tinha toda uma intenção pedagógica por trás. Como eu já mencionei, eu acho que o Magistério, mais especificamente a didática da matemática, me preparou muito mais para a sala de aula do que o nível superior.

Eu já sou professora a vinte e seis anos, e acho que a formação que recebi no Magistério influencia muito na minha prática, até mesmo na função de diretora que estou agora. Com toda certeza ao longo da formação adquirimos competências e habilidades que influenciam em nossa prática profissional, na forma como conduzir, direcionar, aplicar o trabalho em sala de aula e também fora dela... Para atender um professor que está na sala de aula atuando com as turmas, sejam elas de primeiro, segundo, terceiro ano ou até mesmo de ensino médio, é necessário ter um olhar diferenciado para a prática dele e direcionar, orientar... Ser de fato um suporte. Então o Magistério me ensinou muito isso.

Eu acho que nenhuma formação por si só é suficiente, então ao longo do exercício da profissão, foi necessário eu me aprofundar, me especializar... Até porque os currículos não são mais os mesmos, as propostas não são mais as mesmas. Então não é o suficiente, ele te dá a base.

Eu nunca tive dificuldade com a matemática das séries iniciais e o que também contribuiu bastante pra essa formação, como experiência, foi o curso do PENAIC⁴⁷ que eu trabalhava como aplicadora, ele dava uma base excepcional para o trabalho da matemática nas séries iniciais.

Quando veio a notícia que o Magistério ia parar de ser ofertado aqui, a gente ouvia muitos comentários de pessoas que gostariam de fazer o curso, mas não teriam a oportunidade, eram comentários de tristeza e lamentação. Até hoje eu penso que todos perdemos com a

⁴⁷ Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, tem por finalidade assegurar que os estudantes dos sistemas públicos sejam alfabetizados em português e matemática, até o terceiro ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic>.

extinção do curso, um curso que de fato preparava muito bem, mesmo considerando que naquela época as coisas ainda eram diferentes, o currículo era outro, as metodologias eram mais tradicionais... Eu tive um Magistério de muita excelência, sabe? Eu penso que hoje para o exercício da profissão, todo profissional para entrar numa sala de séries iniciais deviam passar primeiro pelo Magistério.

Eu não me lembro de muita coisa, essas são as lembranças que tenho. Mas eu só afirmo pra você que eu lembro com muita saudade do curso e penso que se houver, a oportunidade de retornar eu acho que todos ganhariam, acho que as pessoas, os profissionais, seriam mais preparados... Melhores preparados!

4.5 MAGNA ALMEIDA DA SILVA⁴⁸



Magna Almeida da Silva
Fonte: arquivo pessoal da colaboradora.

Meu nome é Magna Almeida da Silva nasci na cidade de Arapiraca, no Estado do Alagoas, em vinte e quatro do abril de mil novecentos e oitenta e um. Viemos para Rondônia em dezembro de 1990, porque aqui havia mais oportunidades de emprego para meu pai e minha mãe. Nós somos uma família grande de sete filhos, era muito difícil criar e educar os filhos no Nordeste.

⁴⁸ Aluna da penúltima turma, de 1998 a 2000.

Praticamente toda a minha educação básica eu cursei na escola Presidente Emílio Garrastazu Médici. Na época que estudei, o Médici já era uma escola muito bem estruturada, com professores excelentes. Os professores eram muito bons!

Eu fui das últimas turmas de Magistério que tivemos aqui, cursei no período de 1998 à 2000. Na época eu optei por fazer o Magistério porque era a única opção que eu tinha. Nós tínhamos a opção ou do técnico em contabilidade, que era noturno e em outra escola mais longe da minha casa, ou Magistério que era de manhã. Aí minha mãe não deixava estudar à noite, porque era menina, muito nova, então acabava que só sobrava ele como opção.

O Magistério era um curso muito bom e na época que fiz muito procurado, quando me formei se não me engano, nos formamos em 36 alunos, só que a procura se dava mais por mulheres, nossa turma como eu disse, era uma turma bem grande e só tinham quatro homens.

No curso nós tínhamos as disciplinas de didáticas, que eram disciplinas específicas do Magistério: Didática de Português, Didática da Matemática, Ciências... E as disciplinas que tinham em quase todos os cursos, que era Geografia, Filosofia, Sociologia, Religião, História... Além do Estágio Supervisionado, que era onde tínhamos mais contato com a prática mesmo. O estágio funcionava assim: nós alunos escolhíamos a escola, na época eu escolhi o 15 de Novembro que estagiei de 3º ao 4º ano e o Médici que eu estagiei de 1º ao 2º ano. Aí tínhamos a professora que era responsável pelo estágio, que fazia todo nosso acompanhamento, nos dava os direcionamentos, acompanhava nossos planejamentos, orientava-nos como fazer, tirava nossas dúvidas e nos avaliava com base no nosso planejamento.

As disciplinas do curso eram bastante dinâmicas, os professores traziam muita prática pra gente fazer em sala, pra gente já ir aprendendo ser um professor. Lembro que esses professores a maioria era de fora, grande parte tinha vindo do Nordeste.

Sobre os materiais que você havia dito, a gente tinha alguns livros que eram fornecidos pelo próprio estado, me lembro só de um livro de gramática que tive que comprar.

A respeito da formação para ensinar matemática que você perguntou, nós não tínhamos uma disciplina específica de matemática, da matemática do ensino médio, por isso acho que tenho muita dúvida na matemática mais avançada, porque quem estudou contabilidade já estudou matemática mesmo, nós do Magistério, não! Tínhamos a Didática da Matemática que era específica para o ensino de matemática do 1º ao 4º ano. Eu só estudei matemática mesmo no primeiro ano, porque no primeiro ano a gente decidia se ia para Contabilidade, ou outro

curso, ou se íamos para o Magistério. Então, até o primeiro ano, eu estudei Matemática, aí depois, não. Hoje, por exemplo, eu tenho dificuldade em porcentagem, em logaritmo, porque os conteúdos de matemática eu não tive na minha formação.

Então, assim... No segundo e no terceiro ano dava-se um foco maior nas disciplinas do Magistério mesmo, voltado para a prática em sala de aula. Me recordo que o português nós tínhamos até o terceiro ano.

Na minha concepção de professora hoje, eu saí do Magistério totalmente preparada, eu não troco o Magistério que eu fiz por uma Pedagogia. Eu não sou pedagoga, sou formada em Letras, mas pelos contatos que tenho com os conteúdos e com a ementa do curso, se assemelha muito com o Magistério, mas no Magistério a prática era totalmente diferente, lá as professoras ensinavam mesmo a gente a dar aula! A gente dava aula para os nossos colegas, para eles verem como estávamos. Então os professores acompanhavam muito esse nosso desempenho enquanto professor. E hoje, principalmente com a expansão das EaD⁴⁹, a gente vê uma dificuldade maior com relação a prática. Os professores do Magistério trabalhavam muito com a prática, com material concreto, sabe? Em didática da matemática mesmo, eu lembro muito bem da professora, o nome dela era Norma... Nossa as aulas dela eram excelentes! A gente aprendeu muito com ela. Muita coisa que aprendi com ela, com os outros professores também, relacionados a prática, eu apliquei em sala de aula.

Tenho muitos momentos bons guardados, mas acho que o que me marcou mesmo foi o estágio, esse contato com os alunos, porque teve alunos que nos elogiavam, sabe? Falavam “nossa a aula de vocês foi ótima”, e isso de o aluno falar para um estagiário que gosta mais da sua aula do que da aula da professora titular... Ah! É algo muito bom de se ouvir (risos). Isso me marcou muito, foi quando pensei “Estou no caminho certo, acho que vou ser professora mesmo!”

Porque assim... No meu entendimento, eu escolhi ser professora não só porque naquele momento foi a única opção que tive. Depois que comecei estudar eu vi que eu tinha o dom mesmo de ser professora! Não é por paixão, você tem que ser professor por amor, você tem que gostar mesmo. Já me perguntaram: “Magna você tem a formação em Letras, por que você não vai dar aula para o ensino fundamental II trabalhando com português?” e eu sempre falo, “não, eu escolhi mesmo as séries iniciais, mais especificamente a Educação Infantil!” Porque eu acho

⁴⁹ Faculdades de Educação à Distância.

que a Educação Infantil é a base de tudo, porque se seu filho não tiver uma boa Educação Infantil você provavelmente terá problemas lá na frente. Você terá problema com lateralidade, você terá problema com socialização, de autonomia, de convivência com o outro, tudo isso!

Você já imaginou? A criança chega para gente sem nem saber pegar no lápis e no final sai escrevendo o nome! Isso é muito bom!

Então todo esse amor foi despertado a partir do Magistério. A princípio não era minha escolha, foi por causa da minha mãe mesmo. Nós eramos em cinco meninas, então minha mãe ficava com medo da gente estudar a noite. E ela disse “Não, vocês vão estudar de manhã!” A gente não queria, mas depois me encontrei!

Outra coisa que eu gostava muito, era que escola promovia as feiras, os campeonatos que de forma direta ou indireta entrava a matemática. Às vezes, competíamos com outras escolas... Ah e tinha a feira de conhecimentos que era tudo, nossa! Que pena que você não passou por isso, porque você é nova (risos). Era muito bom! Competíamos e até ajudávamos a cidade porque arrecadávamos alimentos para distribuir para as famílias carentes.

Ah! Me lembrei que tínhamos também uma disciplina chamada recreação e jogos que era uma disciplina bem interdisciplinar, então tinha a matemática das séries iniciais lá.

Sobre minha atuação profissional que você me perguntou, eu já sou professora a 19 anos, eu terminei o Magistério em 2000 em 2001 teve concurso, eu passei e em março de 2003 fui convocada.

Acho que a formação que eu recebi reflete muito na minha prática profissional, claro que muita coisa com o passar do tempo a gente acaba esquecendo, mas tem muita coisa que hoje eu aplico em sala de aula que eu me lembro do ensinamento que recebi lá no Magistério.

Eu sinto que saí muito bem preparada do curso, não tive dificuldade em ensinar matemática nas séries iniciais, por mais que não tivemos a formação mais matemática mesmo, mas a formação para ensinar matemática nas séries iniciais foi muito boa. Se eu tivesse que dar aula para alunos depois do quinto ano sim, eu acho que teria dificuldade, mas acaba que minha formação também não foi pra isso, né?

Quando passei no concurso e comecei a trabalhar, eu fui para o sítio tirar as férias de um professor, que tinha sido meu professor, ele ficou sabendo que passei no concurso e falou “manda a Magna para lá!” E eu fui novinha, menos de 20 anos, e fui para lá! E lá eu trabalhava muito com o concreto, por exemplo, para ensinar adição usávamos pedrinhas... Usávamos dos

recursos naturais que tínhamos a nossa disposição para ensinar. Eu acredito que o aluno aprende mais a matemática com o concreto, porque a gente associa mais e não decora. A tabuada, por exemplo, eu tive dificuldade porque eu tinha que decorar, você só ia embora depois de você respondesse corretamente, então isso pressionava a cabeça da gente e já trabalhar com o concreto como os professores ensinaram para gente, o aluno aprende mais, dá significado àquela aprendizagem, a aula fica mais gostosa e prazerosa. Então eu trouxe isso que eu aprendi no Magistério para dentro da sala de aula.

Lá no Médici tinha um pézão daquela árvore das sementinhas vermelhas, não sei se ainda tem, e a gente e catava aquelas sementinhas para trabalhar matemática, as quatro operações. Então isso eu levei para minha prática, ainda mais nos primeiros anos que trabalhei no sítio. Então tinha muita coisa que podia explorar, caçava todas as sementinhas, pedrinhas. Eu sempre procurei trabalhar com jogos, e com materiais concretos, mas claro que sem fugir do conteúdo.

Uma dificuldade que eu tive no início foi que eu não tinha prática para eu ensinar quatro turmas, e eu peguei logo de cara uma escola multisseriada⁵⁰, então já imaginou meu primeiro trabalho, nova, em uma escola multisseriada? A primeira série não tinha livro, a segunda, terceira e quarta tinha, aí tinha que repartir o quadro, tinha que fazer comida e eu não sabia fazer comida (risos). Então foi um pouco difícil.

Quando soubemos que o Magistério ia ser extinto... Nossa foi muito triste, eu mesmo pensei “o que vai ser agora?” porque até então pouquíssimas pessoas faziam faculdade. Quando entrei na faculdade em 2004 nem tinha EaD. Então fiquei pensando nisso, porque o Magistério preparava a gente pra ser professor e sem ele teríamos que fazer faculdade. Sem falar que mesmo nós que tínhamos a formação pelo Magistério e já atuávamos, tínhamos que fazer a faculdade, né? Então pensa... Se em alguns casos os pais não deixavam fazer curso à noite, imagina em outra cidade... Então, quando veio a notícia, foi uma bomba, porque já tinha turma preparada para fazer o curso e não tinha mais essa possibilidade. Então esse término foi algo muito triste para toda a comunidade.

⁵⁰ Trata-se de uma organização onde o professor trabalha simultaneamente, em uma única sala, com vários anos do ensino fundamental.

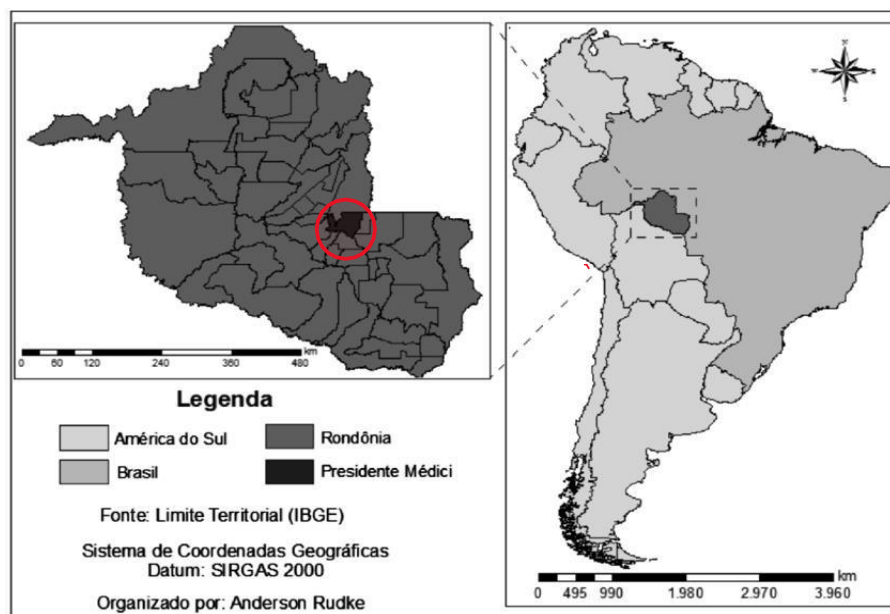
5 UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: O CURSO DE MAGISTÉRIO EM PRESIDENTE MÉDICI E A FORMAÇÃO PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

Quando começamos a juntar os pedacinhos dos retalhos de nossos caminhos, nos deparamos com uma infinidade de desafios que nos provocam a (des)construir e (re)construir novamente.
(Helen Arantes Martins)

A história apresentada a partir de agora é uma das versões possíveis de ser construída com base nas informações lidas e ouvidas, bem como das situações vivenciadas ao longo da realização da pesquisa. Trata-se de uma narrativa produzida através de uma “amarração” dos relatos que foram julgados pertinentes durante todo caminhar da pesquisa, possibilitando, então, uma compreensão da formação do professor primário recebida pelo Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici.

Essa história tem seu enredo desenvolvido na região central de Rondônia, especificamente no município de Presidente Médici (FIGURA 2), distante 408,6 km da capital Porto Velho. Os primeiros registros de ocupação deste município ocorrem a partir da construção da BR 364, por volta dos anos de 1970, período em que a migração para este Estado se intensificou. O grupo de pioneiros advindos de várias regiões, especialmente do Estado de Mato Grosso do Sul, buscava conquistar uma propriedade rural e, assim, ter “melhores condições de vida”.

Figura 2 – Mapas situando Presidente Médici em Rondônia e no Brasil.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Area-de-estudo-municipio-de-Presidente-Medici-Rondonia_fig2_267095888, 2021⁵¹.

Os primeiros colonos que chegaram a essas terras se instalaram em quatro barracas localizadas a 33 km da Vila de Rondônia (atual município de Ji-Paraná) e, por esse motivo, em seus primeiros anos de ocupação ficou conhecida como Vila 33. Posteriormente, no ano de 1973, os moradores da então Vila 33 discutiam a respeito de um novo nome para essa localidade quando, no dia 30 de junho desse mesmo ano, por meio de um plebiscito, o lugarejo passou a se chamar Presidente Médici, em homenagem ao Presidente do Brasil naquele ano, o General Emílio Garrastazu Médici (MOREIRA, 2004). Com a emancipação política do município de Ji-Paraná pelo Decreto-Lei n. 81.272, de 30 de janeiro de 1978, Presidente Médici passou a ser considerado distrito de Ji-Paraná, conquistando o *status* de município no ano de 1981, pela Lei Federal n. 6.921.

A história da educação em Presidente Médici teve um importante ponto de inflexão no dia 18 de junho de 1971, com a chegada do senhor Noé Inácio dos Santos, acompanhado de sua esposa, Perolina da Silva Santos, e seus 14 filhos. A família havia saído do Estado do Mato Grosso do Sul e chegou ao município carregando sonhos e esperanças de uma vida melhor.

⁵¹ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Area-de-estudo-municipio-de-Presidente-Medici-Rondonia_fig2_267095888. Acesso em: 23 out. 2021.

Percebendo a necessidade de uma escola que atendesse a comunidade local, bem como preocupado com a escolarização dos filhos, Noé foi ao encontro das autoridades na busca de permissão para o funcionamento de uma escola em sua própria residência (MOREIRA, 2004). E, assim, teve início a primeira escola de Presidente Médici, a qual, em seus primeiros anos, funcionou em uma pequena sala na casa do senhor Noé, tendo como primeiro professor o senhor Rodolfo Rufino – este professor, porém, permaneceu por pouco tempo, indo embora devido a problemas de saúde de sua esposa. Preocupado, então, com a alfabetização das crianças, Rodolfo pediu para que a filha do senhor Noé Inácio, dona Evanize Inácio dos Santos⁵², assumisse as aulas.

Reconhecendo a importância de se construir um espaço escolar que atendesse a população daquela localidade, “o governador da época João Carlos Marques Henrique e o secretário de educação Leônidas Rachid Jaudy, [...] assinaram o Decreto-Lei nº 627 de 26 de setembro de 1972, concedendo a criação da escola Isolada 15 de Novembro” (MOREIRA, 2004, p. 23). Esta escola funcionava nos períodos matutino e vespertino atendendo as turmas de 1ª a 3ª séries e, noturno, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores se referia aos conteúdos a serem trabalhados, porque não possuíam materiais didáticos atualizados para aplicarem no contexto da sala de aula e, muito menos, instruções do Estado acerca dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, os professores acabavam utilizando livros do seu período de alfabetização, advindos de sua região de origem (MOREIRA, 2004).

Abandonando a sala da casa do senhor Noé, foi criado o primeiro espaço escolar de Presidente Médici, a Escola Isolada⁵³ 15 de Novembro, um espaço de estrutura simples em madeira, tipo de construção muito presente na época (FIGURA 3). Moradores contam que a construção foi feita a partir de uma mobilização da própria comunidade.

⁵² Primeira professora de Presidente Médici contratada pelo Estado.

⁵³ Classes autônomas na qualidade de unidade de funcionamento que, mesmo existindo leis que regulamentavam seu funcionamento de ensino, na prática, na maioria dos casos, adequava-se de acordo com as necessidades locais (ROSSI, 2017).

Figura 3 – Primeiro espaço escolar de Presidente Médici (Escola Isolada 15 de Novembro).



Fonte: arquivo pessoal de Eunice dos Santos de Souza.

É importante ressaltar que no mesmo espaço eram realizados os cultos religiosos da Igreja Batista, denominação religiosa seguida pela família do senhor Noé. Tal fato, posteriormente, desencadeou um grande conflito religioso na região, visto que muitos pais de alunos, de origem católica, passaram a não se sentirem à vontade com a situação e “resolveram que não queriam que seus filhos continuassem estudando com professores e alunos que tinham uma religião contrária a que eles professavam, temendo que fossem inculcados outros valores religiosos” (MOREIRA, 2004, p. 28). Iniciou-se, então, uma separação religiosa: a Escola 15 de Novembro foi transferida para as dependências da Igreja Católica e uma nova instituição, sob responsabilidade da professora Evanize, foi criada, a Escola Maria Zulima Silveiro Pinheiro.

Buscando solucionar a emergente demanda de vagas, em 1975, por meio do Decreto n. 753 de 19 de maio, foi criado o Grupo Escolar Argeu Macedo⁵⁴, o qual constituía-se de uma construção simples em madeira que contava com quatro salas de aulas. A criação do Grupo Escolar rompeu com a separação religiosa, voltando os alunos das diferentes denominações religiosas a frequentarem os mesmos espaços escolares.

Reconhecendo a necessidade de um curso para habilitar profissionais para atuarem no ensino primário e recebendo influências do cenário nacional de formação de professores, o

⁵⁴ Unidade referenciada na reforma educacional paulista de 1890.

Curso de Magistério teve suas atividades iniciadas no município de Presidente Médici no ano de 1981, funcionando primeiramente nas dependências da Escola 15 de Novembro.

Passado à condição de município, e com o crescimento populacional avançando, o então Governador Coronel Jorge Teixeira de Oliveira autorizou a criação de mais escolas na cidade. Assim, em 24 de janeiro de 1983, por meio do Decreto n. 815, foi criada a Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici. Ela teve suas atividades iniciadas com o funcionamento do ensino primário e ginásial, bem como três turmas do Magistério, que passaram a exercer suas atividades nessa nova instituição (MOREIRA, 2004), tendo sua primeira turma de formandos neste mesmo ano.

Adailza Parente de Souza foi aluna da primeira turma do Curso de Magistério. Nascida em 22 de janeiro de 1966, na cidade de Campo Mourão, no Paraná, mudou-se junto com sua família para São Paulo onde cursou da 1ª a 8ª séries e deu início ao Curso de Magistério. Em 1982, porém, junto de sua família, chegou a Presidente Médici dando continuidade às atividades do curso.

Adailza lembra que, ao chegar em Presidente Médici, o Curso de Magistério ainda funcionava nas dependências da Escola 15 de Novembro – maior escola da cidade na época. A Escola Presidente Médici, no entanto, ainda estava sendo construída e, quando foi concluída, passou a sediar as atividades do curso. Lembra ainda da importância da chegada do Magistério ao município, já que – nas suas palavras – o curso era uma oportunidade de se ter professores formados na cidade, uma vez que aqueles que ali trabalhavam na época, em sua maioria, eram professores leigos.

Figura 4 – Formatura da primeira turma de Magistério de Presidente Médici – 1983.



Fonte: arquivo pessoal da colaboradora Adailza Parente de Souza.

Identificando os componentes que aparecem na Figura 4, têm-se, da direita para a esquerda: na parte superior, a professora Maria Ineide Batista e o professor João Edilson Rodrigues; na parte inferior, a segunda da esquerda para a direita (primeira fila) é a colaboradora e egressa Adailza Parente de Souza.

Apesar de criada em 1983, e mesmo enfrentando pequenos problemas com a estrutura e com o corpo docente⁵⁵, a escola teve seu reconhecimento somente no ano de 1991, por meio do Parecer n. 160/CEE/RO/91, atendendo um público de 1.227 alunos, sendo 49 da Pré-Escola, 873 do Fundamental, 242 do Colegial e 63 do Magistério (CEE/RO, 1991).

No período de 1981 a 2001, a Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici formou 19 turmas de Magistério, totalizando 420 alunos⁵⁶, sendo que fica evidente neste curso a questão da feminização já que, deste total de formandos, 337 eram mulheres (80,24%) e apenas 83 homens (19,76%). “O magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 4). Ainda

⁵⁵ Pelo Parecer n. 160/CEE/RO/91, no ano de sua emissão, no ensino de 5ª a 8ª séries, faltava um professor habilitado para o ensino de Matemática, uma professora normalista ministrava aulas de Português para a 5ª e 6ª séries e um professor leigo (com curso de teologia) lecionava aulas de Ensino Religioso e Educação Moral e Cívica.

⁵⁶ Dado inferido a partir de levantamento das Atas de Resultados Finais.

vigorava o “*pensamento de que dar aula para os pequeninhos era para mulher*”⁵⁷. O Quadro 3 apresenta um panorama dos concluintes em cada ano.

Quadro 3 – Número de formandos do Curso de Magistério por ano, de 1983 a 2001

Ano	Número de Mulheres	Número de Homens	Número Total
1983	14	5	19
1984	11	11	22
1985	4	4	8
1986	19	7	26
1987	18	9	27
1988	25	5	30
1989	20	11	31
1990	15	0	15
1991	12	0	12
1992	9	1	10
1993	26	2	28
1994	18	0	18
1995	10	0	10
1996	14	2	16
1997	24	0	24
1998	15	3	18
1999	24	10	34
2000	33	4	37
2001	26	9	35

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das Atas de Resultados Finais de 1983 a 2001.

A partir de 1992, passou a também funcionar no município o Curso Técnico em Contabilidade. Com essa oferta, o público masculino acabava se dividindo entre os dois cursos, chegando a se ter algumas turmas sem a presença de homens na condição de aluno, conforme pode ser observado no Quadro 3. Essa, no entanto, era uma opção que muitas mulheres não tinham, uma vez que perdurava a ideia de que um curso técnico voltado a exatas era destinado ao público masculino.

A escolha pelo curso, em sua maioria, se dava por falta de opção, pelos pais não permitirem que suas filhas estudassem distante de casa ou em período noturno, mas também pela possibilidade de emprego e motivação pessoal. Além disso, principalmente nos primeiros anos de funcionamento, a procura ocorria por professores leigos, já que, em seu Art. 30, a Lei n. 5.692/71 passou a exigir

⁵⁷ Excerto da narrativa de Claudiomiro.

como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, p. 3).

Maria Alessandra Ferro Barbosa nasceu em 24 de maio de 1975, na cidade de Fátima do Sul, Mato Grosso do Sul. Sua família veio para Rondônia no ano de 1979, período em que este Estado passou por um intenso fluxo migratório. “De 1970 e 1980 o Território Federal de Rondônia teve um aumento de aproximadamente 353% em seu número de habitantes, superando em três vezes o crescimento da população do Brasil” (GROMANN DE GOUVEIA, 2016, p. 14).

Maria Alessandra concluiu o curso no ano de 1994, mais de uma década após Adailza. Em seu caso, a escolha pelo curso ocorreu por falta de opção na época, uma vez que, após concluir o Ginásio (5ª a 8ª séries), as opções existentes na cidade eram: Colegial, Técnico em Contabilidade (noturno) e Magistério. Porém, uma realidade muito presente na cidade durante esse período é que os pais não permitiam que as filhas estudassem à noite, o que também era uma realidade na família de Alessandra. Dessa forma, ela viu o Magistério como uma possibilidade de se profissionalizar e conquistar sua independência financeira.

Diferente de Maria Alessandra, Cássia da Rocha Machado, nascida no dia 18 de novembro de 1977 na cidade de Campinas, em São Paulo, escolheu o Curso de Magistério devido ao contexto em que cresceu: como era filha e sobrinha de professoras (tendo exemplos familiares), Cássia escolheu trilhar os caminhos da docência.

Magna Almeida da Silva, nascida em 24 de abril de 1981, foi outra aluna do Curso de Magistério em Presidente Médici, da penúltima turma. Iniciou o curso por sua mãe não permitir que estudasse em outro período senão o matutino, quando, então, se encantou com a docência e se encontrou como professora. Para ela, o curso foi o grande responsável pela sua constituição profissional.

Durante o funcionamento, o curso contou com um número significativo de matrículas. O Quadro 4, elaborado a partir das Atas de Resultados Finais, apresenta um panorama dessas matrículas.

Quadro 4 – Relação de matrículas no período de 1983 a 2001

1983			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	37	11	19
Desistências	21	2	0
Reprovações	0	1	0
Transferências	0	0	0
1984			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	82	11	23
Desistências	46	2	2
Reprovações	17	5	1
Transferências	3	0	0
1985			
	1º ano ⁵⁸	2º ano	3º ano
Matrículas	-----	46	11
Desistências	-----	21	3
Reprovações	-----	2	0
Transferências	-----	1	0
1986			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	40	45	33
Desistências	12	15	6
Reprovações	13	0	0
Transferências	0	2	1
1987			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	68	45	30
Desistências	17	6	2
Reprovações	10	0	0
Transferências	7	2	1
1988			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	24	37	31
Desistências	3	5	0
Reprovações	0	0	0
Transferências	1	3	1
1989			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	16	18	37
Desistências	1	2	4
Reprovações	1	0	0
Transferências	2	1	2
1990			
	1º ano	2º ano	3º ano

⁵⁸ Ata não encontrada.

Matrículas	26	12	17 ⁵⁹
Desistências	7	2	1
Reprovações	6	0	0
Transferências	4	1	0
1991			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	38	13	12
Desistências	9	2	0
Reprovações	8	0	0
Transferências	2	0	0
1992			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	32	32	10
Desistências	8	3	0
Reprovações	1	0	0
Transferências	2	2	0
1993			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	20	25	28
Desistências	2	5	0
Reprovações	6	0	0
Transferências	1	0	0
1994			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	32	17	19
Desistências	12	5	0
Reprovações	5	0	0
Transferências	3	1	1
1995			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	31	20	11
Desistências	8	5	0
Reprovações	1	0	0
Transferências	1	0	1
1996			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	21	21	18
Desistências	5	2	1
Reprovações	3	1	0
Transferências	1	2	1
1997			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	38	23	27
Desistências	5	1	1
Reprovações	17	2	2
Transferências	0	0	0

⁵⁹ Uma aluna falecida.

1998			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	41	39	21
Desistências	4	5	1
Reprovações	10	4	1
Transferências	4	1	1
1999			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	43	38	34
Desistências	3	1	0
Reprovações	16	0	0
Transferências	1	1	0
2000			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	----	40	37
Desistências	----	2	0
Reprovações	----	1	0
Transferências	----	2	0
2001			
	1º ano	2º ano	3º ano
Matrículas	----	----	37
Desistências	----	----	2
Reprovações	----	----	0
Transferências	----	----	0

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados das Atas de Resultados Finais.

Por meio do Quadro 4 é possível observar um número considerável de desistências, fato que pode estar associado com a não identificação pessoal com o curso, já que o maior número está concentrado no primeiro ano, além das dificuldades encontradas em se manter no curso exercendo uma jornada exaustiva de trabalho. Nesse sentido, o professor José Walter destaca que muitos alunos trabalhavam e estudavam e, muitas vezes, principalmente nos períodos de estágios, precisavam negociar suas horas de trabalho com os patrões.

Durante os 20 anos de funcionamento do curso, ocorreram algumas mudanças de grade curricular e de nomenclatura de algumas disciplinas. Os registros de avaliações, contidos nas Atas de Resultados Finais, mostram que, de forma geral, os alunos do Magistério estudavam disciplinas como: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Inglesa, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Geografia, Geografia do Estado de Rondônia, História, História da Educação, OSPB⁶⁰, Biologia, Biologia Educacional, Química, Física, Literatura Infantil, Matemática, Recreação e Jogos, Fundamentos da Educação, Estatística, Estágio

⁶⁰ Organização Social e Política Brasileira.

Supervisionado, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem, Filosofia, Filosofia Educacional, Estrutura do 1º Grau, Técnico em Agricultura, Educação Moral e Cívica, Didática Geral, Didática da Matemática, Didática de Português, Didática das Ciências e Didática de Estudos Sociais⁶¹.

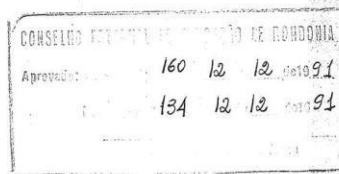
Figura 5 – Grade curricular do Curso de Magistério em 1991.

GOVERNO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI
GRADE CURRICULAR DO 2º GRAU

HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO

DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE	
	1ª	2ª	3ª	HORAS	
Núcleo Comum Lei 5.692/71	Língua Portuguesa	3	2	2	280
	Literatura	2	2	2	240
	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	2	-	-	80
	Geografia	2	-	-	80
	História	2	-	-	80
	O.S.P.B.	-	1	-	40
	Matemática	3	3	3	360
	Química	2	-	-	80
	Física	2	-	-	80
	Biologia	2	2*	-	160
	Educação Artística	-	1	-	80
	Educação Física	2	2	2	240
	Educação Moral e Cívica	1	-	-	40
	Programas de Saúde	-	1	-	40
	Ensino Religioso	-	-	1	40
	SUB-TOTAL	23	14	10	1.920
Parte Diversificada	Filosofia	-	2	-	80
	Estudos Regionais	-	-	2	80
Módulo Profissionalizante	Fundamentos da Educação	2	5	4	440
	Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau	-	-	2	80
	Didática	2	4	5	440
	Estatística Aplicada a Educação	-	-	2	80
SUB-TOTAL	4	11	15	1.040	
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	27	25	25	2.960	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	94	110	156	360	
TOTAL GERAL				3.320	

*Na 2ª Série versará em forma de Biologia Educacional
Módulo : 40
Módulo Aula : 45
Módulo Recreio : 15




Fonte: Conselho Estadual de Educação/RO (1991).

⁶¹ Dados extraídos das Atas de Resultados Finais.

A grade curricular de 1991 (FIGURA 5) evidencia que as disciplinas ministradas eram divididas em três categorias: Núcleo Comum (1.920 horas), obrigatório em todo âmbito nacional estabelecido pela Lei n. 5.692/71; Parte Diversificada (160 horas), estabelecida de acordo com as necessidades e especificidades dos estabelecimentos de ensino; e, Mínimo Profissionalizante (1.040 horas) e Estágio Supervisionado (360 horas), totalizando, assim, uma carga horária de 3.320 horas.

Com relação as disciplinas associadas à formação *para* ensinar matemática, ou seja, as disciplinas relacionadas à preparação do profissional docente para o ensino de matemática nas séries iniciais, o histórico escolar, apresentado na Figura 6, mostra que, no ano 2000, representava 712 horas da carga horária total, distribuídas em 200 horas de Matemática, 160 horas de Didática da Matemática, 40 horas de Estatística Aplicada à Educação e 312 horas em Estágio Supervisionado.

Figura 6 – Histórico escolar de egresso do Curso de Magistério.



GOVERNO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 EEEFM PRESIDENTE EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI
 ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado de Rondônia
 DECRETO DE CRIAÇÃO: 815- 24/01/83

NOME DO(A) ALUNO(A): [REDACTED]
 DATA DE NASCIMENTO: [REDACTED]
 NOME DO PAI: [REDACTED]
 NOME DA MÃE: [REDACTED]

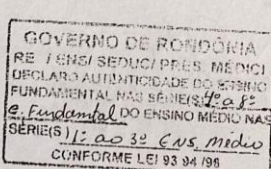
HISTÓRICO ESCOLAR
 HABILITAÇÃO: CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

DISCIPLINA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
	NOTA	C Ho	NOTA	C Ho	NOTA	C Ho
Língua Portuguesa	82	160	76	80	88	40
Literatura	77	80	81	40	85	40
Língua E. M. Inglês	82	80	-	-	-	-
Geografia	87	80	-	-	-	-
História	83	80	-	-	-	-
Matemática	75	160	70	40	-	-
Química	81	80	-	-	-	-
Física	68	80	-	-	-	-
Recreação e Jogos	-	-	86	40	90	40
Ed. Física	80	120	-	-	-	-
Biologia	78	120	-	-	-	-
Psicologia do Desenvolvimento	-	-	83	40	-	-
Didática Geral	-	-	80	80	-	-
Filosofia	82	80	86	40	-	-
História do Estado de Rondônia	-	-	-	-	86	40
Biologia Educacional	-	-	92	40	-	-
Psicologia Educacional	-	-	86	40	-	-
História da Educação	-	-	87	40	-	-
Didática de Português	-	-	81	80	90	80
Sociologia da Educação	-	-	-	-	71	80
Educação Artística	93	40	-	-	-	-
Didática da Alfabetização	-	-	-	-	81	80
Didática da Matemática	-	-	83	80	86	80
Geografia do Estado de Rondônia	-	-	-	-	76	40
Filosofia Educacional	-	-	-	-	66	40
Psicologia da Aprendizagem	-	-	-	-	67	40
Estrutura e Func. Do Ensino do 1º Grau	-	-	-	-	76	80
Didática de Estudos Sociais	-	-	76	80	-	-
Didática das Ciências	-	-	-	-	88	40
Estatística Aplicada a Educação	-	-	-	-	82	40
Estágio Supervisionado	-	-	90	160	90	152

SÉRIE	ANO	ESTABELECIMENTO	CIDADE	ESTADO
1ª	1998	EEEFM. Presidente Emílio G. Médici	Presidente Médici	RO
2ª	1999	EEEFM. Presidente Emílio G. Médici	Presidente Médici	RO
3ª	2000	EEEFM. Presidente Emílio G. Médici	Presidente Médici	RO

OBSERVAÇÕES:

EXPEDIDA EM 26/ 03/2003



LÉLIA SECRETÁRIO MONTENEGRO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 MÉDICI O. S. N.º 1404/ABR/SEEDUC

MÁRIA BICALVA NUNES
 CHEFE DO PIR
 O. S. N.º 0943/ABR/RENS/SEEDUC

Soyonete de Almeida Medeiros
 DIRETORA-GERAL
 O. S. N.º 1404/ABR/SEEDUC 1301/03

Fonte: arquivo nosso.

No que tange ao corpo docente, concebe-se que “o professor migrante é aquele que melhor se move entre o desejo e a necessidade de conviver com as diferenças e com os pluralismos especiais e temporais, sociais e individuais, construindo um saber plural”

(TEIXEIRA, 2002, p. 14). Por ser um território em processo de colonização, o Estado de Rondônia, na década de 1980, possuía pouquíssimos profissionais habilitados, e os professores que lecionavam no Curso de Magistério eram migrantes advindos, em sua maioria, da região Nordeste.

O professor José Walter é um desses exemplos. Nascido e formado no Estado da Paraíba, chegou em Presidente Médici em junho de 1983, e narra em detalhes como veio “parar” em Rondônia, após um convite de um colega da licenciatura que aqui estava. Ele enuncia a necessidade que o município de Presidente Médici enfrentava de profissionais habilitados, uma vez que, ao ser convidado, o professor Paulo Leite deu a ele a missão de trazer consigo profissionais formados nas áreas de História e Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física.

Assim, após reunir o grupo de professores, uma nova missão foi dada: conseguir recursos financeiros para custear não só a sua viagem, como a dos colegas que se encontravam nas mesmas condições. Diversas foram as iniciativas para angariar fundos, dentre as quais ele destaca que, em parceria com a Polícia Rodoviária, fizeram um pedágio em um ponto estratégico da cidade com a faixa: *ajudem professores a irem para Rondônia*. Essa ação movimentou grande parte da comunidade e, então, conseguiram mais do que o suficiente para os custos da viagem até o município. A luta travada por esses profissionais é o retrato da garra e determinação de muitos professores migrantes no Brasil.

Após todos esses esforços, acompanhado dos professores Maria Ineide Batista⁶², Adelita⁶³ e Ademilton Alves Canuto⁶⁴, e em busca de uma maior valorização profissional, o professor José Walter deixou seu Estado⁶⁵ de origem e veio para o município de Presidente Médici. O professor destaca que, mesmo sendo a Paraíba um Estado mais desenvolvido, grande parte dos profissionais docentes recém-formados naquela Unidade Federativa buscava uma maior valorização em outros estados. Isso porque, em sua terra natal, a política educacional vigente na década de 1980 era pautada no apadrinhamento; logo, sem nenhuma interferência política, dificilmente um professor recém-formado conseguiria um emprego no Estado.

⁶² Professora de História e Geografia.

⁶³ Professora de Português e Inglês.

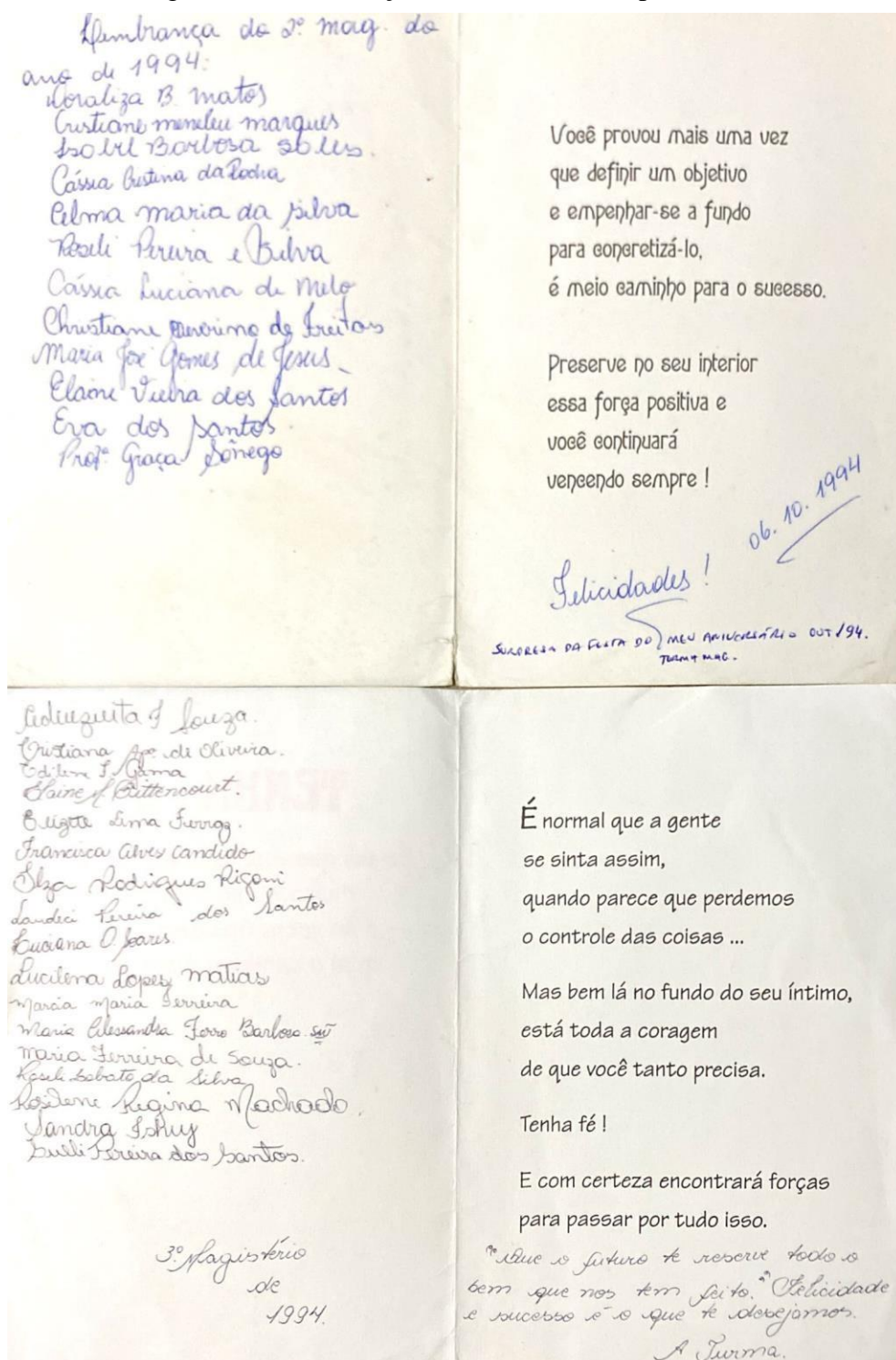
⁶⁴ Professor de Educação Física.

⁶⁵ Naturais do Estado da Paraíba.

Apesar das dificuldades de um município ainda em formação, os professores que aqui chegavam eram bem remunerados – o professor José Walter destaca que, com o salário, conseguia se manter, viajar e ainda ajudar seus familiares na Paraíba. Além da remuneração, havia a valorização, o reconhecimento do profissional docente e o trabalho em conjunto por parte da comunidade escolar, o que fica evidente nas falas das egressas que recordam com apreço da relação que possuíam, principalmente, com o docente de Matemática e Didática da Matemática, professor José Walter, relação que ultrapassava os muros da escola, já que em muitos finais de semana se reuniam para fazer trabalhos.

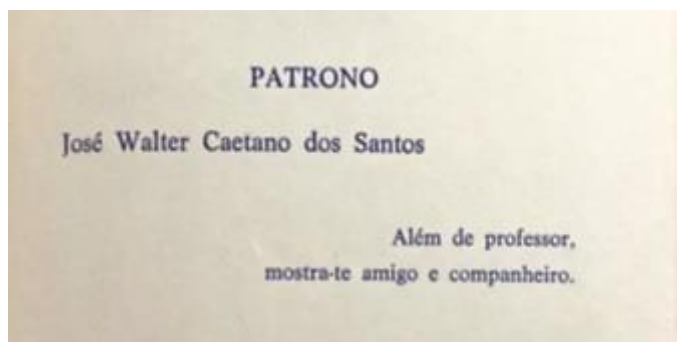
Além do respeito ao professor, havia um sentimento de carinho e amizade. Essa boa convivência e parceria era algo almejado por José Walter, quando destaca que sempre buscou ser um professor diferenciado, um professor amigo. Os cartões de felicitações ao aniversário do professor José Walter e parte do convite de formatura do ano de 1995 demonstram essa aproximação e convivência amigável entre os professores e os alunos do Magistério.

Figura 7 – Cartões dos egressos em felicitação ao aniversário do professor José Walter, 1994.



Fonte: arquivo pessoal do professor José Walter Caetano de Souza

Figura 8 – Trecho retirado do convite de formatura da turma de 1995.



Fonte: arquivo pessoal de José Walter Caetano dos Santos.

Cássia sinaliza que havia uma parceria muito grande entre professor, alunos e comunidade em geral, uma vez que – nas palavras dela – se tinha muito envolvimento da comunidade com as atividades promovidas pela escola, o que fortalecia os eventos oferecidos. Como exemplo, pode-se citar o tradicional desfile de 7 de Setembro, os quais, “na década de 1980 eram temáticos, isto é, cada instituição poderia abordar um tema educativamente relevante que agregasse significado para o progresso social da comunidade” (CRUZ, 2022, p. 85-86).

Figura 9 – Desfile dos alunos da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, 1983.



Fonte: arquivo pessoal de José Walter Caetano dos Santos.

Observa-se, por meio da Figura 9, que os momentos cívicos eram bastante valorizados nas décadas de 1980 e 1990, e tinham o intuito de despertar naquela comunidade de alunos o sentimento de amor, orgulho e respeito à Pátria.

Além dos desfiles, a Escola Presidente Médici promovia as Feiras de Conhecimentos. Magna lembra com entusiasmo e saudade desse evento, destacando que era um momento muito bom e que, com ele, ainda contribuía com a cidade, uma vez que arrecadavam alimentos para serem doados às famílias carentes. O professor José Walter também se recorda das feiras, as quais, para ele, eram um momento muito gratificante e de muita dedicação dos alunos. Fala, em específico, de um trabalho a respeito da origem dos números, onde, usando a História da Matemática, os alunos, de forma lúdica, ilustraram em sala de aula o percurso da origem ao desenvolvimento dos números.

Muitos são os elogios dos egressos ao se lembrarem das aulas e dos professores do Magistério. Esses professores, em sua maioria, possuíam formação específica nas suas áreas de atuações; porém, devido a carência de docentes habilitados, acabavam assumindo aulas de outras áreas de conhecimento – fato presente no Estado de Rondônia ainda nos dias de hoje.

O registro fotográfico apresentado na Figura 10 traz parte do corpo docente do Magistério. Para tanto, apresentamos cada um dos professores e respectivas áreas de atuações, partindo da esquerda para a direita: Eliane Martins de Moura (Português e Inglês); Marcia Raffa (Didática); Rosa Molina (Português); Yolanda Gardenal Camolez (Estágio Supervisionado); José Walter Caetano dos Santos (Matemática, Física, Didática da Matemática e Estatística Educacional) e Maria das Graças Sônego (Didática).

Figura 10 – Corpo docente do Magistério, 1991.



Fonte: arquivo pessoal de José Walter Caetano dos Santos.

Apesar das décadas de 1980 e 1990 serem marcadas pela rigidez e pelo tradicionalismo, as egressas relatam que os professores do Magistério “*estavam um pouco à frente de sua época*”⁶⁶, tratando-se de profissionais criativos e comprometidos com a formação de futuros professores das séries iniciais. As metodologias utilizadas, principalmente nas disciplinas relacionadas à formação para ensinar matemática, eram pautadas na ludicidade e nos materiais concretos. Os professores buscavam agregar metodologias que envolvessem os alunos de forma que pudessem prepará-los para a prática em sala de aula.

José Walter explica que, em sua prática, “*gostava muito de trabalhar com materiais concretos*”⁶⁷, os quais eram confeccionados pelos próprios alunos utilizando a criatividade e as matérias-primas que tinham ao seu alcance. Em geral, eram materiais recicláveis de baixo custo, ou custo zero, uma vez que ele acreditava que essa seria a realidade que seus alunos enfrentariam enquanto professores; isto é, não teriam materiais prontos e nem recursos sofisticados a serem inseridos em suas salas de aula. Dentre os materiais utilizados, o professor cita o ábaco e explica como era confeccionado e para o ensino de quais conteúdos era utilizado:

*“na época tínhamos muito acesso a madeira, então era ela que utilizávamos, pegávamos uma base e mais quatro hastes circulares, a outra parte fazíamos com arame ou com tampinhas de refrigerante abertas para facilitar colocar sobre as hastes de madeira. Deixava que usassem a criatividade deles porque achava a criatividade algo primordial, pois através dela eu tinha um aluno mais crítico. Ao trabalhar a construção desses ábacos eu já inseria os conceitos de medidas. Eu falava para eles: ‘vamos confeccionar agora para saber quantas tampinhas são necessárias em cada haste’. Eu pedia para fazerem umas 15 ou mais para que pudesse trabalhar composição e decomposição. Era aí que eles aprendiam aquele vai um. O que é vai um? Não é uma unidade. Eles tinham que aprender que uma unidade seria substituir uma dezena por dez unidades, substituir uma nota de dez cruzeiros por dez notas de um cruzeiro e assim por diante... então, eu ia trabalhando unidades simples, milhares, milhões e bilhões, a gente ia aumentando o ábaco de acordo com a série que estavam estudando e conforme os alunos iam entendendo, por isso eu já pedia para eles construírem a base com espaço porque com o tempo eles iam só aumentando! Também aproveitava para ensinar as quatro operações. Trazia problemas para que os alunos utilizassem o ábaco como uma calculadora. Trabalhava primeiramente só mental e o concreto, só depois que passavam a fazer no caderno. Primeiro eles iam entender porque usavam aquele sistema”*⁶⁸.

Além do ábaco, era muito recorrente o uso dos álbuns aritméticos para trabalharem com as operações fundamentais, álbuns geométricos para o ensino da geometria, planos e funções,

⁶⁶ Excerto da narrativa da egressa Maria Alessandra.

⁶⁷ Excerto da narrativa do professor José Walter.

⁶⁸ Excerto da narrativa do professor José Walter.

e jogos confeccionados pelos alunos, como dominó e baralho para desenvolverem as noções básicas de frações, probabilidade e porcentagem.

É importante considerar que, para uma boa atuação, se faz necessário que o profissional tenha conhecimentos não só do conteúdo, como também de quando e como ensiná-los. Portanto, “compreender os conhecimentos relativos à disciplina e aos conteúdos matemáticos tornam-se ferramentas fundamentais ao professor para que ele possa destacar maneiras de relacionar ideias particulares ou metodologias dentro da matemática” (SOUZA; BORGES, 2016, p. 6). Nesse sentido, a aquisição dos conhecimentos para ensinar matemática não se dava somente de forma teórica, uma vez que, para o professor, era importante que o aluno do Magistério soubesse o que e como ensinar matemática nas séries iniciais.

Apesar de não ser seguidor de livro didático durante sua atuação no Magistério, o professor José Walter trabalhou com os livros Didática da Matemática, de autoria de Ernesto Rosa Neto, e Matemática Magistério I e II, de autoria de Ruy Madsen Barbosa (FIGURA 11). Devido as condições da época, o Estado dificilmente disponibilizava livros atualizados para os professores; assim, as obras que tinham e utilizavam eram pertencentes a seus acervos particulares, compradas por eles em viagens de formação ou de visita às famílias fora do Estado.

Figura 11 – Livros utilizados nas disciplinas de Didática da Matemática e Matemática.



Fonte: acervo pessoal do professor José Walter Caetano dos Santos.

Os conteúdos matemáticos estudados no primeiro livro, utilizado nas aulas de Didática da Matemática, envolviam a história dos povos egípcios, gregos, árabes e romanos com a matemática, noções primeiras de aritmética abrangendo situações-problemas e conteúdos que relacionavam matemática e psicologia, ou seja, os quatro estágios do desenvolvimento lógico da pessoa humana, assegurados por Jean Piaget. Os princípios estabelecidos por Piaget caminham por uma matemática pautada no concreto (CRUZ, 2022), o que justifica as práticas adotadas pelos professores. O professor José Walter destaca, em sua fala, que na época trabalhava com o construtivismo sem mesmo saber o que era construtivismo.

O segundo e o terceiro livros abordavam os conceitos de conjuntos e operações, relações e funções, número e numerais, numeração, as quatro operações básicas, potenciação, problemas e metodologia, divisibilidade, números primos, racionais e decimais, elementos de geometria, noções elementares de estatística descritiva e representações gráficas.

Estes livros mencionados perpassam os campos da matemática escolar: Números e Operações, Funções, Geometria, Estatística e Probabilidade. Desses campos, a ênfase maior é dada a Números e Operações e Geometria. No entanto, não é abordado, em nenhum dos livros, conceitos referentes a Equações Algébricas.

O foco dado a Números e Operações pode estar associado ao fato de se tratarem de obras destinadas à formação de professores para o ensino primário. O professor José Walter enuncia a divisão dos conteúdos em cada livro: “o I era para trabalhar os conteúdos referentes a 1ª e 2ª série e o II, 3ª e 4ª, era continuação do conteúdo”⁶⁹.

Os conteúdos são expostos de forma objetiva e tradicional, com a apresentação dos conceitos seguida de exercícios pouco elaborados, de repetição e memorização, do tipo: “Faça as seguintes divisões: a) 8161 por 23; b) 152029 por 372”⁷⁰. Quase não há exercícios que levem o aluno a pensar em novas estratégias de resolução. Destaca-se, também, que as obras trazem poucos exemplos de resolução, dando um foco maior às definições. Observa-se que, diferentemente do livro Didática da Matemática que tem uma proposta voltada à teoria do como ensinar, os livros Matemática Magistério têm seu olhar para o que ensinar.

Apesar de possuir um núcleo comum que estabelecia a disciplina de Matemática tanto para o Colegial, quanto para o Magistério, a egressa Maria Alessandra refere que a mesma era

⁶⁹ Excerto da narrativa do professor José Walter.

⁷⁰ Exercício retirado do livro Matemática Magistério I.

tratada de formas distintas em cada uma das formações, uma vez que elas tinham objetivos distintos: uma visava formar para o mercado de trabalho e acesso à universidade, e a outra habilitar professores para o exercício em sala de aula. Por ter feito os dois cursos, ela afirma com propriedade que o Curso de Magistério tratava de uma formação mais dinâmica e participativa, já que nele os alunos podiam expor o que aprenderam na teoria de forma prática.

O professor José Walter também evidencia que sempre buscou diferenciar as aulas do Magistério e do Colegial. As avaliações, por exemplo, que na época eram totalmente voltadas para o formato quantitativo, ao serem feitas no Magistério buscavam reconhecer e valorizar uma perspectiva qualitativa e, sendo assim, eram avaliados os trabalhos apresentados e as atividades desenvolvidas. “*O essencial para a formação matemática no Curso de Magistério era que o aluno dominasse as quatro operações básicas, tanto na teoria quanto na prática, e também soubesse relacionar a Matemática com as situações problemas da época dele*”⁷¹.

Todos os conteúdos e as metodologias aprendidos na sala de aula eram reforçados e aplicados durante o período de estágio. Magna destaca que, de todas as lembranças, a que mais marcou a sua trajetória no curso foi justamente a experiência do Estágio Supervisionado, referindo que foi esse momento de contato mais próximo com os alunos em sala de aula que a despertou para o desejo de ser professora. Narra, ainda, que nessa disciplina havia uma professora que ficava responsável por fazer o acompanhamento, avaliando-os com base nos planejamentos das aulas.

Tal ação, sem dúvidas, era um momento de muitas trocas e aprendizados, já que colocava os alunos do Curso de Magistério cara a cara com a realidade que encontrariam em suas vidas profissionais, caso seguissem a carreira docente. Era também o momento de repensar suas individualidades e concepções, sendo que o acompanhamento e as trocas com o professor de Estágio os auxiliavam no amadurecimento frente a uma sala de aula.

Maria Alessandra destaca que, ao ensinar os conteúdos Matemáticos, os professores frisavam que em suas práticas os egressos inserissem os materiais concretos, levando as crianças a desenvolverem habilidades matemáticas se apropriando do conceito. Elucida a importância do Magistério em sua trajetória quando diz que: “*o Curso de Magistério foi tudo!*”. Acrescenta, ainda, que em seus 12 anos de trabalho com a alfabetização nunca teve dificuldades com o ensino de Matemática, e destaca que levou para sua prática os conhecimentos adquiridos

⁷¹ Excerto da narrativa do professor José Walter Caetano dos Santos.

ao longo do curso. Relata que aprendeu, também, sobre comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, sentindo, em seus primeiros anos de trabalho, até culpa caso um aluno não atingisse a aprendizagem desejada.

As egressas do curso enunciam em suas falas considerarem o Curso de Magistério até mesmo melhor que o curso de Pedagogia – formação em nível superior de parte delas. Isso pode ser explicado pela exploração e abordagem dos conteúdos do curso e as metodologias utilizadas, sempre concatenando teoria e prática; para elas, foi no Curso de Magistério que aprenderam a ser professoras. Percebe-se neste curso a presença da experientiação do saber ensinar e do como ensinar, algo que ficou bem demarcado por meio das narrativas, em especial, com as disciplinas da área de Matemática.

Cássia lembra que no Magistério tudo era trabalhado na prática e aliado ao concreto, bem como que todas as atividades feitas tinham uma finalidade pedagógica. Além disso, o curso promovia, sempre que possível, a interdisciplinaridade, fator bastante relevante, uma vez que

a aprendizagem Matemática é decorrente do desenvolvimento das habilidades, razão pela qual todo trabalho pedagógico do professor deve possibilitar aos estudantes a interconexão entre os saberes, significa dizer que o professor tem o compromisso de possibilitar aos estudantes a reflexão inter e transdisciplinar na abordagem de cada objeto investigado (LOSS, 2016, p. 25).

Mesmo tendo aprendido muito com o curso, para ela nenhuma formação isolada é suficiente, pois um professor precisa estar em constante formação. Cássia acrescenta que ao longo da formação foi adquirindo competências e habilidades que influenciaram em sua prática profissional, assim como na forma como conduz, direciona e aplica o trabalho em sala de aula (e também fora dela). Assevera que, nesse sentido, o curso trouxe ensinamentos praticados ainda hoje na sua função de diretora.

Magna também destaca não ter tido dificuldades em ensinar matemática nas séries iniciais. A dificuldade que encontrou foi em lecionar numa escola multisseriada logo no início da carreira, já que após passar no concurso público foi alocada nessa escola na zona rural para “cobrir” as férias de um professor. As escolas multisseriadas foram uma realidade muito presente no Estado de Rondônia, principalmente na zona rural, até por volta do ano de 2005. Em sua prática, Magna sempre buscou levar os conhecimentos adquiridos durante o curso, sendo que um dos maiores foi o de inserir o uso de materiais concretos e manipuláveis em suas

aulas de matemática, pois acreditava que assim propiciaria uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para seus alunos. Ao que tudo indica, tal pensamento pode estar associado ao seu processo formativo e às práticas exercidas por seus professores ao longo do curso.

Formada em uma turma com 36 alunos, penúltima turma do Curso (FIGURA 12), a presença feminina era marca evidente, já que apenas quatro eram homens.

Figura 12 – Turma de formandos do Curso de Magistério de Presidente Médici, 2000.



Fonte: arquivo pessoal de Magna Almeida da Silva.

As egressas das diferentes turmas lembram com carinho do período em que estudaram. Para elas, a formação recebida foi muito boa e essa avaliação positiva se deve à falta de dificuldades encontradas durante o exercício docente. Em suas falas, evidenciam que o curso tinha como principal preocupação habilitar professores para a prática em sala de aula.

Com os impactos da LDB de 1996, em 2001 o curso teve suas atividades encerradas no município. A notícia de seu fechamento foi recebida com tristeza e lamentação por parte da comunidade, uma vez que muitos viam no curso a oportunidade de se profissionalizar e seguir carreira; já com seu encerramento, teriam que buscar por profissionalização nas cidades vizinhas. A Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici permanece com suas atividades ativas até hoje, atendendo alunos advindos das zonas rural e urbana, do 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa teve como objetivo construir uma história acerca do Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici-RO, com um olhar específico sobre a formação para ensinar matemática nos primeiros anos da escolarização básica, tendo como recorte temporal o período de 1981 a 2001, tempo que coincide com o funcionamento do curso no município. Este Curso de Magistério era responsável por formar professores para atuarem no curso primário (1ª a 4ª séries).

Apoiados na História Oral como metodologia, lançamos um olhar sob as entrevistas realizadas com egressos do curso, bem como documentos escritos. Nesse sentido, buscamos, apoiados na análise narrativa, articular as informações obtidas como em um ato de costurar, construindo uma versão histórica do objeto proposto. Para isso, procuramos evidenciar nossa compreensão a respeito dos movimentos de singularidade e de diversidade que permearam toda a pesquisa.

Como enunciado por Lima (1993), a Educação no Estado de Rondônia se constituiu a partir de demandas emergentes do fluxo migratório para a região, sendo que, em muitos momentos, as primeiras ações para criação de espaços escolares partiram dos próprios moradores, para que posteriormente fossem institucionalizadas pelo Governo do Estado.

Ao que se parece, o Curso de Magistério tem seus primeiros indícios de criação no Brasil com a instituição da LDB n. 4.024/61, porém ganhou força apenas após a instauração da Lei n. 5.692/71. Apesar de poucos estudos, o Curso de Magistério se constituiu como um grande marco para a educação no Brasil e, particularmente, em Presidente Médici. Em seu período de funcionamento foi responsável por habilitar 420 profissionais para o exercício do Magistério na cidade, que, até então, contava com uma presença significativa de professores leigos.

Não se diferenciando dos cursos de formação de professores da época, o Magistério em Presidente Médici teve o corpo discente constituído, em sua maioria, por mulheres, sendo que sua procura ocorria por motivos como: falta de opção e/ou pelos pais não permitirem que suas filhas estudassem distante de casa ou em período noturno, mas também pela possibilidade de emprego e motivação pessoal.

Concernente a preparação profissional para o ensino de Matemática nos primeiros anos de escolarização Básica, as narrativas indicam a preocupação do Curso de Magistério –

personificada no corpo docente – em formar profissionais habilitados tanto no aspecto do conteúdo a ser ensinado, quanto das práticas metodológicas para ensinar. Assim, além dos conhecimentos de aritmética, álgebra e geometria, eram ensinados de forma experiencial como aplicá-los em sala de aula na 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª séries, respeitando os limites e os níveis de aprendizagem de cada aluno.

A partir das informações apuradas a partir das narrativas, evidenciamos que, apesar de possuir um núcleo comum entre o Curso de Magistério e o Ensino Colegial, ambos em nível médio, a Matemática estava presente de forma diferenciada nas duas formações, uma vez que os professores entendiam se tratar de formações com objetivos distintos. Logo, a Matemática no Magistério era pautada na ludicidade, nos materiais concretos e manipuláveis em atividades voltadas à prática docente.

As metodologias e as experiências dos professores formadores propiciaram aos alunos um amadurecimento diante da prática docente, pois trabalhavam com a construção de materiais manipuláveis para o ensino dos conteúdos matemáticos e simulavam situações de sala de aula, em que os alunos assumiam o papel de professores. Além disso, eram trabalhadas a autonomia e a responsabilidade, sendo que os próprios alunos deveriam reconhecer suas dificuldades e buscar “superá-las”.

Por último, destaca-se que nenhuma pesquisa histórica pode ser esgotada, e a construção desta nada impede que novos estudos ou até mesmo novas versões sejam desenvolvidas. Refletir sobre a formação para ensinar matemática nas primeiras séries da educação básica, propiciada pelo Curso de Magistério da Escola Presidente Emílio Garrastazu Médici, “é uma possibilidade que se abre para outros caminhos, outros cenários e outras memórias a registrar” (MARIN, 2019, p. 363).

Para tanto, ficam os seguintes questionamentos para eventuais estudos: quais motivos levaram à extinção do curso em Rondônia, uma vez que registros ainda indicam sua existência em outras partes do país? Quais elementos determinavam os conteúdos matemáticos que seriam ensinados? Que aproximações e distanciamentos o Curso de Magistério em Presidente Médici apresenta em relação ao restante do país?

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. G. **Da formação polivalente ao movimento da Educação Matemática**: uma trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012). 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ALBUQUERQUE, M. G.; PINTO, C. L. C.; NEVES, L. A. Uma trajetória da formação de professores de matemática, em serviço, na região central de Rondônia (1992-2009): em busca de uma construção histórica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3, 2016, Vitória. **Anais...** Vitória, 2016.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- AMARAL, C. R. do. **A formação do Magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964)**: memórias de uma utopia possível. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ANDREOSSI, V. B. F. **Aprendizagem da Docência no Curso de Magistério**: construindo um processo. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- BAPTISTELLA, A. C. S. **A produção de conhecimento nas escolas de Magistério**. 1993. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da Formação Docente no Brasil: da criação das Escolas Normais as transformações da ditadura Civil-Militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2013.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOLIVAR, A. “De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográficonarrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer 349/72**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 5.962 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. Trad. Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2010.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Orgs.). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 123-140.

CEE/RO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 160/CEE/RO/91**. Porto Velho, 1991.

CERTEAU, M. **L'Écriture de l'histoire**. (A escrita da história). Paris: Galimard, 1975.

CORREIA, C. E. F. A formação (*matemática*) dos professores polivalentes. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 9-24. 2008.

COSTA, M. R. G. **Docência e História de Vida no Curso Técnico em Magistério de Catalão-GO**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CRUZ, S. A. N. **O curso de magistério em Ji-Paraná - RO (1970 - 2001)**: um estudo dos saberes matemáticos presentes na formação de professores primários no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2022.

CURY, F. G. **Uma história da formação de professores de Matemática e das Instituições formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 255 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DALCIN, A. Fotografia como fonte para pesquisas em História da Educação Matemática. Anais do In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA, I, 2012, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista, 2012.

DELGADO, L. A. N. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DRAIBE, S. M. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERMIANO, M. A. B. **Nível Cognitivo de Alunos do Curso de Magistério**. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRANKFURT, S. H. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau**: práticas e apropriações (1961-1981). 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, n. 2, p. 29-42, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134443>. Acesso em: 13 out. 2021.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica/Ed. da UNESP, 2012.

GARNICA, A. V. M.; SILVA, H.; FERNANDES, D. N. História Oral: pensando uma metodologia para a Educação Matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, V CIEM, 2010, Canoas. **Anais...** Canoas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

GROMANN DE GOUVEIA, C. T.; GOUVEIA NETO, S. C. de. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e105720, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6i.1057.

INNOCENCIO, N. R. **Formação do Magistério de 1º Grau** – reconstrução de uma política. 1978. 174 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

LIMA, A. M. **Achegas para a História da Educação no Estado de Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: Gráfica Palmares, 1993.

LOSS, A. S. **Anos Iniciais**: metodologia para o Ensino da Matemática. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Appris, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARIN, D. **Uma história da criação dos primeiros cursos de formação de professores (de Matemática) no Triângulo Mineiro- Minas Gerais**. 2019. 384 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

MARTINS. H. A. **Modos de Lembrar e Contar**: memórias de uma escola no município de Vilhena/RO (1960-1980). 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2017.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

MATTOS, L. **São Paulo recria curso de Magistério para formar assistente de professor**. Folha de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/sao-paulo-recria-magisterio-para-formar-assistente-de-professor.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MELO, M. V. **Três décadas de pesquisa em educação matemática na UNICAMP**: um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006. 288p. Dissertação (Mestrado em

Educação: Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 177-203, 2002.

MORAES, L. E. L. de. **Adeus professores... o Magistério acabou**. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MORAIS, M. B. de. **Peças de uma história**: formação de professores de matemática na região de Mossoró (RN). 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

MOREIRA, N. I. **Um reencontro com a educação de Presidente Médici (a história que ninguém havia contado)**. Presidente Médici, 2004.

NÖRNBERG, N. E. A formação do professor leigo em Rondônia: Tempo/espaço de espera e esperança. *Anpede Sul*, 5, p. 01-16, 2004, Paraná. **Painel**. Paraná: PUC. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_48_26_A_FORMA_CAO_DO_PROFESSOR_LEIGO_EM Rondônia___TEMPO_ESPACO_DE_.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORDONES, M. do C. R. **Trajetórias de egressos do Magistério do Instituto de Educação do Amazonas (I. E. A.)** – (1993-2013). 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PEREIRA, L. A. **Um estudo sobre o Curso de Magistério**: sim, ele ainda existe! 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

PORTELLI, A. **Ensaio de história oral**. Trad. de F. L. Cássio e R. Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2010.

REIS, A. C. de S. R. dos. **A formação matemática de professores do ensino primário**: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

REIS, M. A. *et. al.* Uma investigação do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Cuiabá-MT. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e786948, 2019.

ROSSI, E. R. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n.

3, p. 317-325, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i3.38493>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RUEZENNE, G. B. **Os Cursos de Licenciatura em Matemática no Estado de Rondônia: um panorama histórico**. 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHELEDER, J. Atividades Formativas: produção de recursos didáticos para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, 2011.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_ped_pdp_janete_scheleder.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, G. L. Implantação das Escolas de Primeiras Letras na cidade do Assú no Período Imperial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, Maceió, 2020. **Anais...** Maceió, 2020.

SILVA, M. S. **Sobre a formação de professores das séries iniciais na região de São José do Rio Preto-SP na ocasião dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)**. 2015. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

SILVA, M. do C. C. da S. **Memórias e Trajetórias de Professores Egressos do Curso de Magistério da Escola “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados (1971-2001)**. Dourados: Ed. da UFGD, 2013.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Orgs.). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 95-122.

SOUZA, M. C. S. C. de. **Anísio Teixeira e a Educação Brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SOUZA, L. A. **História oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. 2006. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.

SOUZA, K. C. S.; BORGES, M. F. A formação matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2016.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TEIXEIRA, M. C. Prefácio. In: TANUS, M. I. J. **Mundividências**: histórias de vida de migrantes professores. São Paulo: Zouk, 2002.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre História da Educação Matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC, História e Educação Matemática**, Natal, ano 8, n. 12, p. 22-50, jan./jun. 2013.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do Magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Orgs.). **Feminização do Magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 39-67.

VILLELA, H. de O. S. O Mestre-Escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO

Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus de Ji-Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM
Mestrado em Educação Matemática

CARTA DE CESSÃO

Eu, JOSÉ WALTER CAETANO DOS SANTOS,
RG nº 359.955-98 declaro para devido fins que cedo os direitos de minha
entrevista, gravada no dia 15/03/2022, transcrita e textualizada, ficando Elianai
Rodrigues Lima Pedroso autorizada a utilizá-la integralmente ou em partes sem restrição
de prazo. Declaro ainda que tive acesso à textualização para a conferência.
Abdicando de meus direitos e de meus descendentes subscrevo a presente.

Ji-Paraná - RO

16 de JUNHO

de 2022



Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus de Ji-Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM
Mestrado em Educação Matemática

CARTA DE CESSÃO

Eu, Adailza Parente de Souza,
RG n° 234.698.559/RO declaro para devido fins que cedo os direitos de minha
entrevista, gravada no dia 06/09/21, transcrita e textualizada, ficando Elianai
Rodrigues Lima Pedroso autorizada a utilizá-la integralmente ou em sem restrição de
prazo. Declaro ainda que tive acesso à textualização para a conferência.
Abdicando de meus direitos e de meus descendentes subscrevo a presente.

Adailza Parente de Souza
Presidente Médica, 12 de dezembro de 2021



Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus de Ji-Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGE
Mestrado em Educação Matemática

CARTA DE CESSÃO

Eu, Marino Alessandro Ferro Barbosa,
RG nº 529 137 557/R0 declaro para devido fins que cedo os direitos de minha
entrevista, gravada no dia 02/09/21, transcrita e textualizada, ficando Eliana
Rodrigues Lima Pedrosa autorizada a utilizá-la integralmente ou em sem restrição de
prazo. Declaro ainda que tive acesso à textualização para a conferência.
Abdicando de meus direitos e de meus descendentes subscrevo a presente.

Marino Alessandro Ferro Barbosa
Presidente Médico, 28 de Outubro de 2021



Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus de Ji-Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM
Mestrado em Educação Matemática

CARTA DE CESSÃO

Eu, Cássia Cristina da Rocha Machado,
RG nº 30099640-8 declaro para devido fins que cedo os direitos de minha
entrevista, gravada no dia 03/12/2021, transcrita e textualizada, ficando Elianai
Rodrigues Lima Pedroso autorizada a utilizá-la integralmente ou em partes sem restrição
de prazo. Declaro ainda que tive acesso à textualização para a conferência.
Abdicando de meus direitos e de meus descendentes subscrevo a presente.

Presidente Médici - RO, 26 de Janeiro de 2022



Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus de Ji-Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM
Mestrado em Educação Matemática

CARTA DE CESSÃO

Eu, magna Almida da Silva,
RG nº 795123 declaro para devido fins que cedo os direitos de minha
entrevista, gravada no dia 12/01/22, transcrita e textualizada, ficando Eliana
Rodrigues Lima Pedrosa autorizada a utilizá-la integralmente ou em sem restrição de
prazo. Declaro ainda que tive acesso à textualização para a conferência.
Abdicando de meus direitos e de meus descendentes subscrevo a presente.

magna Almida da Silva
Residente médica, 20 de jan de 2022.



Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Campus de Ji-Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM
Mestrado em Educação Matemática

CARTA DE CESSÃO

Eu, CLAUDIOMIRO SCHUVARTZHAUPT DUTRA,
RG nº 533 276 - RO declaro para devido fins que cedo os direitos de minha
entrevista, gravada no dia 02/09/2021, transcrita e textualizada, ficando Elianai
Rodrigues Lima Pedrosa autorizada a utilizá-la integralmente ou em partes sem restrição
de prazo. Declaro ainda que tive acesso à textualização para a conferência.
Abdicando de meus direitos e de meus descendentes subscrevo a presente.

ClaudioMiro S. Dutra
Presidente média - RO. 12 de agosto de 2022

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS COLABORADORES

Meu nome é Elianai Rodrigues Lima Pedroso sou mestranda em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* de Ji-Paraná. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O Curso de Magistério em Presidente Médici-RO: um percurso histórico sobre a formação matemática de seus egressos (1981-2001)**” vinculada a Linha de Pesquisa Formação de Professores que Ensinam Matemática, sob orientação do Professor Dr. Marlos Gomes de Albuquerque.

O objetivo dessa pesquisa é **construir uma versão histórica acerca da formação matemática de professores do ensino primário, formados via Curso de Magistério na cidade de Presidente Médici-RO, durante seus vinte anos de funcionamento.**

Adotando como base metodológica a História Oral, ressaltamos aos colaboradores que, com as entrevistas, desejamos nos aproximar de experiências e memórias sobre a formação matemática propiciada no Curso de Magistério da cidade de Presidente Médici-RO.

O procedimento metodológico adotado perpassa diversos momentos nos quais o colaborador poderá ter acesso a gravação áudio da entrevista, a transcrição literal do que foi dito e a textualização. Sendo as textualizações retornadas ao entrevistado para que dê sua aprovação ou proponha adequações, alterações, inclusões e/ou exclusões, e a assinatura de carta de cessão de direitos dos documentos produzidos.

O colaborador terá plena liberdade para restringir a utilização e/ou divulgação do áudio resultante da entrevista. O arquivamento do material produzido na entrevista e a partir da entrevista será de responsabilidade do pesquisador, sendo esse responsável por garantir o cumprimento dos acordos estabelecidos.

Agradecemos desde já a contribuição.

Elianai Rodrigues Lima Pedroso
Pesquisadora

Marlos Gomes de Albuquerque
Orientador

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR FORMADOR

Entrevista realizada em ___/___/2021, com o(a) professor(a) _____ formador, do Curso de Magistério (considera-se como professor formador aqueles que atuaram no curso de Magistério em Presidente Médici-RO no período de 1981 à 2001, responsável por ministrar disciplinas relacionadas a Matemática).

Dados pessoais

- a) Nome
- b) Data de nascimento
- c) Cidade natal

Formação Profissional

- a) Quais cursos de formação o(a) senhor(a) fez? Como eram? Há quanto concluiu?
- b) A formação propiciada nos cursos trouxe alguma implicação na sua prática docente bem como na sua constituição como profissional?
- c) Na sua formação acadêmica como a matemática era tratada? Quais as memórias que tens quanto a isso?
- d) Na sua opinião a sua formação inicial foi suficiente para atuação docente?
- e) Durante o período de formação se recorda de alguma mudança com relação ao ensino? (legislações, programas de formação, perfil dos professores formadores) Se sim, quais implicações trouxeram?

Atuação profissional

- a) Como o (a) senhor (a) se percebe/percebeu enquanto professor formador do Curso de Magistério? Quais eram suas práticas?
- b) Como o (a) senhor(a) tornou-se professor do Curso de Magistério?
- c) Como era a valorização dos professores nesse curso?
- d) Quais dificuldades foram encontradas durante o período de atuação nesse curso?

- e) Por quanto tempo o(a) senhor(a) atuou com disciplinas relacionadas a Matemática nesse curso?
- f) Quem determinava os conteúdos matemáticos a serem ensinados?
- g) Como eram suas aulas? Quais conteúdos eram ensinados? Qual era metodologia adotada? Quais recursos didáticos eram utilizados? Como os alunos se mostravam nessas aulas?
- h) Além das aulas, o curso propiciava outra atividade extraclasse relacionada a matemática?
- i) Como eram os estágios em Matemática?
- j) O (a) senhor(a) julgar ser suficiente a formação propiciada no curso de Magistério para a atuação matemática nas séries iniciais? Se sim, por quê? Se não o que precisava ser melhorado?
- k) Quais conhecimentos o (a) senhor(a) julgava ser essencial na formação matemática nos Cursos de Magistério para atuação de seus formandos?

Gostaria de comentar sobre mais algum aspecto que não lhe foi perguntado e considera relevante?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EGRESSOS

Entrevista realizada em ____/____/2021, com _____ egresso(a) do Curso de Magistério (considera-se como egresso aqueles que se formaram no curso de Magistério em Presidente Médici-RO no período de 1981 à 2001, e que exerceram e/ou exerce a docência nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental).

Dados pessoais

- d) Nome
- e) Data de nascimento
- f) Cidade natal

Formação Básica

- a) Onde cursou?
- b) Como eram as escolas na sua época?
- c) Quem ministrava as aulas de Matemática? Que lembranças o senhor(a) tem das metodologias adotadas?
- d) Ao longo da sua vida escolar o senhor(a) percebeu alguma mudança significativa quanto ao ensino, em especial de Matemática?

Formação profissional

- a) Quando se formou?
- b) Por que optou pelo curso de Magistério?
- c) O senhor(a) pode me falar um pouco sobre o curso? Em quais condições era ofertado? Tinham professores suficientes? Os professores tinham formação apropriada?
- d) Durante o período de formação se recorda de alguma mudança com relação ao ensino, em especial de matemática? (legislações, programas de formação, perfil dos professores formadores) Se sim, quais implicações trouxeram?

- e) Como eram as aulas referentes a disciplina de matemática? Como eram preparados? Quais metodologias eram adotadas pelo professor? Há algo que lhe marcou?
- f) Além das disciplinas dadas em sala de aula, havia alguma outra atividade relacionada a matemática?
- g) Como você julga a formação propiciada no Curso de Magistério para o ensino de Matemática nas séries iniciais?

Atuação profissional

- a) Há quanto tempo exerce o ofício docente?
- b) O (a) senhor(a) acredita que a sua formação traz impactos quanto a sua prática docente? Se sim, quais são?
- c) O (a) senhor (a) julga a formação matemática propiciada no curso, suficiente para a prática docente nas séries iniciais?
- d) O (a) senhor(a) tem/teve dificuldades ao ensinar matemática nas séries iniciais?
- e) Poderia comentar sobre sua prática nas aulas de matemática nas séries iniciais? Quais metodologias o(a) senhor(a) adota/adotava? Quais os desafios encontrava ao ministrar essas aulas?

Gostaria de comentar sobre mais algum aspecto que não lhe foi perguntado e considera relevante?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM CLAUDIOMIRO SCHUVARTZHAUPT DUTRA

Me chamo Claudiomiro Schuvartzhaupt Dutra, nasci em Foz do Iguazu no Estado do Paraná, no dia cinco de setembro de mil novecentos e setenta e cinco. Iniciei a minha educação básica no estado do Mato Grosso, onde fiz a primeira e a segunda série em uma escola multisseriada. Depois me mudei para Rondônia onde dei continuidade aos estudos aqui mesmo, no município de Presidente Médici.

Na época as escolas eram bem simples. De primeira à quarta série, que eram as escolas multisseriadas, os alunos ficavam todos juntos numa mesma sala. Se fossem poucos alunos, eram todas as séries juntas, se tivesse um pouco mais de alunos dividia-se primeira e segunda série em um turno e terceira e quarta no turno oposto.

Geralmente nem todos professores tinham uma habilitação em magistério para trabalhar com os alunos. Os métodos de ensino eram bem tradicionais, trabalhava-se muito o cálculo mental e a memorização. Essa questão da memorização era em todas as disciplinas, mas em matemática estava mais presente, ou você decorava ou você não passava. Com o passar dos anos houve uma mudança principalmente com relação as metodologias aplicadas no contexto da sala de aula.

Eu fiz o Curso de Magistério da Escola Presidente Médici no ano de 1997, porém após fazer um ano, migrei para o Curso Proformação, que conclui em 2001, depois fiz Pedagogia e Educação Física. Quando iniciei o curso, já trabalhava na condição de professor leigo. Um dos motivos que me levaram à essa profissão, é que eu sempre gostei de trabalhar em contato com pessoas, sempre estava muito envolvido com os trabalhos da Pastoral da Juventude da Igreja Católica, também trabalhava em rádio, então sempre gostei desse movimento de estar com pessoas, e na época, o único caminho que dava essa possibilidade de trabalhar com pessoas e ser um pouco diferente era a Educação, o ambiente escolar.

Como mencionei, minha experiência com o Curso de Magistério da escola Presidente Médici foi bem curta, já que após um ano migrei para o Curso Proformação. O Proformação foi um curso de formação de professores em atividade que teve em todo o estado de Rondônia. Os profissionais que o executaram, tanto os tutores quanto os professores que ministraram o curso, eram todos profissionais capacitados e dinâmicos, tanto que a partir desse curso, eu e vários

colegas professores mudamos a forma de ver a matemática, o português, mas em especial matemática, a forma de ensinar, de mediar esse conhecimento para os alunos.

O professor responsável pela matemática no curso, trabalhava bastante com materiais concretos, ou seja, também trabalhava um lúdico, o que nos possibilitava conceituar aquilo que nós estávamos ensinando.

Eu não me recordo o número da Lei que foi implantada nesse período da minha formação, mas lembro que na época teve esse projeto Escola Ativa no município, e foi junto com esse projeto que veio o Proformação, tanto esse projeto como o curso, tinham um olhar voltado para o como ensinar, onde o professor deixava de ser o centro e o aluno participava desse processo de ensino aprendizagem. E para isso o material concreto era utilizado, possibilitando que o aluno aprendesse brincando os conceitos matemáticos.

Quando trabalhei na escola multisseriada, na zona rural, não haviam muitos recursos, então o que usávamos nas aulas eram sementes, pedrinhas, recursos que tínhamos em nossa disposição, com isso os alunos acabavam dando sentido ao que estavam fazendo, davam significado aquela aprendizagem, não era apenas aprender por aprender ou até mesmo só memorizar. Eu sempre gostei de matemática e por isso, a partir do momento que eu comecei a exercer a docência, buscava fazer com que os alunos também gostassem da matemática, porque a matemática tem a ver com o dia a dia de cada um.

Sempre gostei bastante do lúdico, por isso busco utilizá-lo em tudo que eu faço. E a minha formação possibilitou ainda mais para que eu inserisse essa prática em minhas aulas, até porque sempre vi a matemática como algo que precisa fazer sentido no dia a dia do aluno, já que a partir do momento que nós passamos a entender a matemática ensinada na escola como de uso cotidiano, a gente começa a valorizar mais a matemática. O grande problema da matemática é que muitas pessoas odeiam por ser difícil e muitas vezes, acabam associando automaticamente ao professor, o que cria até mesmo um certo bloqueio quanto a aprendizagem. A partir do momento que o aluno aprende o conceito, aprende as regras, fazendo parte desse processo brincando, utilizando o lúdico, fica muito mais fácil. Então a formação abriu muitos horizontes, consegui perceber alguns métodos mais tradicionais que ainda utilizávamos em sala de aula, que poderia ser substituído por novas práticas.

Acho muito importante passar para os alunos que aquilo que ele traz de casa tem serventia na escola, na escola ele vai apenas sistematizar aquele conhecimento que ele já tem.

Por exemplo, hoje já quase não tem meninos que vendem picolé, mas as vezes vendem salgados para a mãe, vai ao mercado junto de seus pais, então essa vivência de vender algo, observar os preços... Por vezes, o aluno tem dificuldade na tabuada, porém sabe somar, sabe dividir no seu dia a dia, então precisamos aproveitar isso. E a partir do momento que a gente coloca que isso é importante pra ele, ele começa a gostar mais. E aí tudo que faz sentido e a aprendizagem melhora. Na minha prática eu sempre busquei trazer situações-problemas da realidade dos próprios alunos, porque os conteúdos e exercícios tragos nos livros didáticos são apresentados de forma muito mecânica.

No Curso Proformação todas as disciplinas elas estavam interligadas, havia vários projetos desenvolvidos em sala de aula, trabalhava-se com a interdisciplinaridade.

Na minha visão, o Curso de Magistério não preparava tanto com relação a matemática como Curso Proformação. Já o Curso de Pedagogia, que eu fiz depois, acho que deveria dar um pouquinho mais de ênfase para a matemática das séries iniciais, porque muitos professores se formam e tem medo de trabalhar a matemática do quarto e quinto ano, que são conteúdos mais sistematizados, um pouco mais complexos. E eles acabam, deixando de aplicar o conteúdo por medo de errar.

Eu não tive dificuldades em ensinar matemática nas séries iniciais, sempre curioso e gostei de desafios, para mim o erro faz parte do aprendizado, a gente só aprende com ele, eu nunca tive medo de errar e sempre coloquei isso para meus alunos. O maior desafio eu diria que era fazer com que os alunos gostassem da matemática, e a não vessem como um “bicho de sete cabeças”.

O Curso de Magistério era um curso muito procurado por mulheres, porque havia aquele pensamento de que dar aula para os pequeninhos era para mulher, com o passar do tempo começou-se a quebrar esse tabu. Alguns homens fizeram o Magistério, porém a maioria deles hoje não estão atuando em sala de aula. Grande parte da clientela que procurava o curso, era porque o via como uma forma de profissionalização mais rápida, e não se tinha muitas opções no município. Muita gente que hoje trabalha na educação fez o curso, aqui na Escola 15 de Novembro mesmo, temos várias professoras que fizeram o curso: a professora Adailza, a professora Alessandra...

O encerramento das atividades do curso, no início, impactou bastante o município, até porque era muito difícil fazer pedagogia, para começar não tínhamos o curso aqui, então

tínhamos que ir para Ji-Paraná que era mais próximo. Faculdade pública só tinha a UNIR, e devido as condições financeiras, muitos não tinham condições de pagar em uma particular. Então era muito concorrido. Hoje já temos várias faculdades, até mesmo as de Ensino à Distância que tem propiciado a muitas pessoas a formação em nível superior.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O Curso de Magistério em Presidente Médici-RO: um percurso histórico sobre a formação matemática de seus egressos (1981-2001)

Pesquisador: Elianai Rodrigues Lima Pedrosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40495720.5.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.458.354

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – PPGEM do campus de Ji-Paraná da Universidade Federal de Rondônia, de autoria de Elianai Rodrigues Lima Pedrosa, intitulado O Curso de Magistério em Presidente Médici-RO: um percurso histórico sobre a formação matemática de seus egressos (1981-2001). A proposta do estudo é construir uma versão histórica acerca da formação matemática de professores do ensino primário, formados via Curso de Magistério, durante seus vinte anos de funcionamento na cidade de Presidente Médici-RO. Serão realizadas entrevistas e mobilizadas também outros instrumentos de coleta e análise de dados, tais como: documentos escritos, cadernos escolares e fotografias.

Objetivo da Pesquisa:

Construir uma versão histórica acerca da formação matemática de professores do ensino primário, formados via Curso de Magistério, durante seus vinte anos de funcionamento, na cidade de Presidente Médici-RO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação de riscos e benefícios extraído do texto do autor;

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 4.458.354

f. Termo de compromisso do pesquisador.

Recomendações:

não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo pela Aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBSERVAÇÃO: Todos os projetos submetidos ao CEP/NUSAU/UNIR são avaliados com base na Resolução 466/12, Resolução 510/16 (quando pertinente) e nas Normas Operacionais emanadas da CONEP.

PROTOCOLO APROVADO

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto. Esses relatórios devem conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.htm, bem como deve haver menção ao período a que se referem. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. MODELO NO SITE DO CEP/UNIR: <http://www.cep.unir.br/>

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

3. Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 4.458.354

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1667437.pdf	27/11/2020 10:39:59		Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_institucionalassinadado.pdf	27/11/2020 10:39:14	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/11/2020 09:48:22	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	19/11/2020 19:48:23	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_egressos.pdf	19/11/2020 19:47:40	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_professor_formador.pdf	19/11/2020 19:46:48	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	19/11/2020 19:44:09	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Outros	Carta_de_Cessao.pdf	19/11/2020 19:34:59	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Egresso.pdf	19/11/2020 19:33:14	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.pdf	19/11/2020 19:32:24	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/11/2020 19:31:58	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	19/11/2020 19:29:55	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_da_pesquisa.pdf	19/11/2020 19:29:38	Elianaí Rodrigues Lima Pedroso	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 11 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Elen Petean Parmejiani
(Coordenador(a))

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 **E-mail:** cep@unir.br