

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

VIVIANE RAMOS GOMES GASPAR

**A MENTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAVAM
MATEMÁTICA: UMA INSTITUIÇÃO (?), DIVERSAS EXPERIÊNCIAS NA
CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS DE 1980 A 1990.**

Campo Grande – MS

2015

VIVIANE RAMOS GOMES GASPAR

**A MENTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAVAM
MATEMÁTICA: UMA INSTITUIÇÃO (?), DIVERSAS EXPERIÊNCIAS NA
CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS DE 1980 A 1990.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação Matemática da
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação Matemática.
Orientador (a): Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de
Souza

Campo Grande - MS

2015

VIVIANE RAMOS GOMES GASPAR

**A MENTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAVAM
MATEMÁTICA: UMA INSTITUIÇÃO (?), DIVERSAS EXPERIÊNCIAS NA
CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS DE 1980 A 1990.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Heloisa da Silva
Universidade Estadual Paulista Julio de
Mesquita Filho, campus de Rio Claro/SP.

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Prof.^a Dra. Luzia Aparecida de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, 02 de Março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela vida e por todos.

A minha família que sempre está ao meu lado me apoiando em todas as minhas decisões. Em especial, à minha mãe Solange, também Educadora, por deixar como herança os meus estudos.

Ao meu esposo, Rogério. Ao meu filho amado, Heitor Augusto Gomes Gaspar que me acompanhou durante esses dois anos de mestrado, nos estudos em casa, nas reuniões do Hemep, nas aulas e seminários, enfim. Obrigada meu filho pela paciência e carinho.

A minha amiga Juliana Vicente, por seus conselhos e incentivo.

Aos membros do Grupo HEMEP que me acolheram, tornando-se fundamentais na construção dessa pesquisa: Prof^ª Luzia, Prof^º Thiago, Prof^ª Carla, Marcos, Carlos, Nathalia, Natalia, Tiaki, Carol, Vivian e Endrika.

A Professora Dra. Ednéia Martins-Salandim, pelas contribuições no texto de análise.

Aos meus queridos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, turma de 2013. Vocês foram maravilhosos, principalmente meus amigos Juliana de Sousa Pardim, Júlio, Jonas, Miriam e Marcos que sempre estiveram ao meu lado compartilhando momentos de estudos, alegrias, tristezas e dificuldades.

A banca examinadora, Professor Dr. Thiago Pedro Pinto e Professora Dra. Heloisa da Silva, pelas valiosas sugestões e orientações.

A CAPES pelo o apoio financeiro.

Aos interlocutores dessa pesquisa: Madalena, Celina, Miriam, Marisandra, Damaris Lima e Damaris Viana Sanches. Sem suas preciosas colaborações não seria possível a realização desse trabalho.

A minha querida orientadora – Luzia Aparecida de Souza –, por ter depositado em mim confiança, credibilidade e por ter permitido que eu percorresse caminhos que me fizeram ser essa pesquisadora. Agradeço por sua orientação, dedicação, amizade, atenção, paciência, reflexões, por seus valorosos conhecimentos e, principalmente, por ter acreditado em meu trabalho.

A Mozart, Chopin, Listz, Bethoven, Schubert e outros grandes nomes da música clássica que proporcionaram a mim momentos de concentração em que só existiam a música e a dissertação.

*Eu não pinto as coisas como as vejo, mas sim
como as penso.*

(Pablo Picasso)

RESUMO

Essa pesquisa constitui-se no campo da História da Educação Matemática e se estrutura de modo a compreender o cenário acerca do exercício de uma formação, específica, por prática de mentoria a professores do Ensino Primário em uma instituição privada de Campo Grande/MS nas décadas de 1980 a 1990. Buscamos contribuir, por meio desse estudo, com as investigações referentes à formação de professores que ensinam e/ou ensinavam Matemática no país. Para tanto, nos baseamos em estudos sobre como a formação de professores vem sendo abordada, em teorias historiográficas voltadas para a desconstrução da ideia de verdade e na história oral como metodologia de pesquisa qualitativa que tem o foco, principal, na criação intencional de fontes historiográficas a partir de situações de entrevista. Este trabalho partiu de alguns indícios dos relatos de vivências de professores que, ao chegarem em uma instituição de ensino privada, no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, sendo iniciantes na carreira docente ou não, passavam por situações de acompanhamento em sua prática, sendo orientados pela coordenação/direção ou por professores mais “experientes” dessa instituição, o que chamamos aqui de prática de mentoria. Assim, a partir das fontes orais e escritas, buscamos caracterizar a mentoria, principalmente com relação ao ensino de Matemática, por meio de dois movimentos analíticos distintos que evidenciaram alterações na postura dessa pesquisadora, passando pela busca de um olhar sobre a temática “relações de poder”. O primeiro deles discute a mentoria focando uma perspectiva de discurso pautado em um poder central, que vem de “cima para baixo” e o segundo busca articular discursos e contra discursos sobre a prática de mentoria evidenciando linhas de forças multidirecionais. Como nos múltiplos discursos sobre as mentorias no Colégio Batista, haviam relações estabelecidas entre professor, aluno, supervisor e diretor. Cada qual exercia seu papel de modo a legitimar ou não as ações um do outro.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. História Oral. Formação de Professores de Matemática. Prática de Mentoria. Colégio Batista.

ABSTRACT

This research is constituted in the area of History of Mathematics Education and structure in order to understand the scene for the exercise of a formation, specific for practical mentoring to primary school teachers in a private institution of Campo Grande / MS in decades 1980 and 1990. we seek to contribute, through this study, with the investigations into the training of teachers who teach and / or taught mathematics in the country. For this, we rely on studies on how the training of teachers is being addressed in historiographical theories aimed to deconstruct the idea of truth and oral history as a qualitative research methodology that has the focus, principal in the intentional creation of historiographical sources from interview situations. This work is guided in known experiences of teachers, to reach an private educational institution, the College Baptist South Mato-Grossense, and beginners in the teaching profession or not, passed by monitoring situations in their practice, being guided by the coordination / direction tutor "experienced" this institution, we call here the practice of mentoring. Thus, from the spoken and written sources, we seek to characterize the mentoring, particularly with respect to teaching mathematics through two distinct analytical movements that show changes in posture that researcher fostered by research, trying to show a look on the theme "power relations ". The first discusses the mentoring focusing one speech perspective guided by a central power, which comes from "top to bottom" and the second seeks to articulate discourses and counter discourses on the practice of mentoring evidencing lines of multidirectional forces. As in the multiple discourses on mentorias the Baptist College, had established relationships between teacher, student, supervisor and director. Each exercised its role in order to legitimize or not the actions of each other.

Keywords: History of Mathematics Education. Oral History. Mathematics Teacher Education. Mentoring practice. Baptist College.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de Colaboradores.....	40
Figura 2 – Maria Madalena Messias, entrevista realizada em 10 de Setembro de 2013	52
Figura 3 – Miriam Ferreira Abreu da Silva, entrevista realizada em 30 de Outubro de 2013.....	81
Figura 4 – Marisandra de Souza Nepomuceno, entrevista realizada em 02 de Dezembro de 2013	96
Figura 5 – Oliveira Flores, entrevista realizada em 12 de Fevereiro de 2014	102
Figura 6 – Damaris Viana Sanches Oliveira, entrevista realizada em 29 de Agosto de 2014.....	133
Figura 7 – Sobre a Madalena de papel e tinta.....	160
Figura 8 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Maria Madalena Messias.	160
Figura 9 – Sobre a Miriam de papel e tinta.....	164
Figura 10 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Miriam Ferreira de Abreu ...	164
Figura 11 – Sobre a Marisandra de papel e tinta	167
Figura 12 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Marisandra de Souza Nepomuceno	167
Figura 13 – Sobre a Celina de papel e tinta	170
Figura 14 – Nuvem de palavras da textualização da Professora Celina Oliveira Flores.	170
Figura 15 – Sobre a Damaris Pereira de papel e tinta.....	173
Figura 16 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Damaris Pereira Santana Lima	173
Figura 17 – Sobre a Damaris Viana de papel e tinta	176
Figura 18 - Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Damaris Viana Sanches Oliveira	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.1 MAPEAMENTOS DE PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA.....	16
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS COM NARRATIVAS.....	23
2 HISTÓRIA ORAL: PERSPECTIVA, CONCEPÇÕES E ABORDAGEM.....	28
2.1 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA	32
2.2 HISTÓRIA ORAL: ENTRE PROCEDIMENTOS, CUIDADOS E ALGUMAS PERMANÊNCIAS.....	36
3 HISTÓRIAS NARRADAS: VOZES NA PESQUISA.....	52
3.1 MARIA MADALENA MESSIAS.....	52
3.2 MIRIAM FERREIRA DE ABREU	81
3.3 MARISANDRA DE SOUZA NEPOMUCENO.....	96
3.4 CELINA OLIVEIRA FLORES	102
3.5 DAMARIS PEREIRA SANTANA LIMA.....	124
3.6 DAMARIS VIANA SANCHES OLIVEIRA.....	133
4 A(S) MENTORIA(S) NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE	139
4.1 REFLEXOS DE UMA ORIGEM: “A” MENTORIA NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE.....	140
4.1.1 Um início, uma história: a educação nas escolas Batistas	141
4.1.2 A mentoria como prática formativa no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense.....	148
4.2 CONSTRUINDO MARCAS DE UM SUJEITO DE PAPEL E TINTA	156
4.3 MULTIPLAS MENTORIAS: RELAÇÕES NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE	178
4.3.1 O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense visto por dentro.....	179
4.3.2 De portas abertas: a espera do olhar na porta	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES (em CD-Rom)	
ANEXOS (em CD-Rom)	

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de efetivar-me¹ como aluna regular no curso de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, tinha uma ideia rudimentar sobre o que é, ou do que se trata um curso de mestrado nessa área. Como tenho fascínio em ensinar, amo a sala de aula, o ambiente escolar, as relações com os colegas, lidar com alunos de diversas faixas etárias e, principalmente, ensinar Matemática, o título “Educação Matemática” chamou-me atenção desde quando cheguei a Campo Grande-MS e tomei conhecimento sobre o curso. Da licenciatura em Matemática onde me formei, Unesp de Presidente Prudente-SP, os indicativos para cursar uma pós-graduação em nível de mestrado tendiam às ciências exatas, como Física, a própria Matemática e até Engenharia Cartográfica ou, poderia cursar o mestrado em Educação – a saber, em Presidente Prudente, na Unesp, esse curso é bastante almejado. Enfim, após alguns anos lecionando em turmas da Educação Básica – tanto em Presidente Prudente como em Campo Grande – tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS buscando o aperfeiçoamento do meu trabalho como professora de Matemática, além das possibilidades de melhorar minha carreira profissional, buscando novas oportunidades.

Em contato com essa área de conhecimento, pude compreender melhor esse campo e desconstruir a ideia rudimentar que tinha sobre o curso. Nesse sentido, o que compreende o campo de conhecimento em Educação Matemática? Posso pensar em Educação Matemática como uma área que volta-se para o ensino da Matemática?

Respostas para essas questões podem ser atendidas pelos estudos de alguns pesquisadores, assim, nesse momento, senti a necessidade de discutir melhor esse campo no qual me incluo como pesquisadora. Souza (2006) aborda esse tema, dialogando com diversos autores que discutem os movimentos da Educação Matemática ao longo do tempo. Nesse trabalho, em um de seus capítulos, a autora destaca tendências e abordagens no campo da Educação Matemática, deste modo a concebe como um “campo autônomo de investigação”². Essa autonomia decorre da capacidade de gerar questões e inquietações próprias que estão ligadas não só a Matemática, ou à Educação, mas às ligações que são estabelecidas ao pensar

¹ O uso do pronome pessoal em primeira pessoa, neste momento, é proposital por posicionar-me como sujeito em pesquisa que se encontra em movimento, possui crenças e acredita em mudanças e possibilidades desenvolvimento.

² Para melhor compreensão dessa expressão indicamos o trabalho de MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação, Maringá, n.8, p.35-62, 2001.

na Matemática em situação de ensino, ou seja, situações ligadas à Educação. Nesse aspecto, uma das características principais no campo da Educação Matemática, evidenciada pela a autora, é a do diálogo com outras áreas de conhecimento, “tendo em vista as possibilidades de ampliação de enfoques e perspectivas que contribuem para a compreensão de questões próprias a essa região.” (p. 56)

A Educação Matemática não se reduz a um simples sinônimo de ensinar matemática, perspectiva adotada por aqueles que a tomam por uma abordagem mais prática. Todavia, os que a desenvolvem como uma abordagem teórica fazem pesquisas nessa área em instituições acadêmicas. Tentar entender o ensino e a aprendizagem de Matemática, faz com que o educador/pesquisador transite por diversas áreas e cenários, conhecendo diversos teóricos e experiências. Pesquisas vinculadas a essa área tem interlocução com a Psicologia, Educação, Matemática, Filosofia, Antropologia, Sociologia, a História, dentre outras.

Concordamos com Garnica e Souza (2012), quando propõem pensar a Educação Matemática como um campo de investigação, campo esse, que pode ser entendido como uma prática social exercida por uma comunidade que sistematiza, reflete, produz e atua de forma a compreender a Matemática em situações de ensino e aprendizagem. Os referidos autores destacam diversos temas que envolvem esse campo de investigação:

o estudo de currículos, a formação de professores, a criação e análise de situações didáticas, as potencialidades metodológicas da modelagem matemática, a História da Matemática como recurso para o ensino de ciências, a resolução de problemas, a informática e as outras mídias como recursos para o ensino de Matemática, a Filosofia da Matemática e da Educação Matemática, o estudo das relações entre matemáticos e educadores matemáticos, da “Matemática do matemático e da “Matemática do professor de Matemática”, a Psicologia da Educação Matemática, a História da Educação Matemática, a linguagem matemática em seus múltiplos vínculos com outras linguagens, a Etnomatemática, as concepções de professores, alunos e familiares, o estudo das tendências de pesquisa em cada uma dessas temáticas, das metodologias de pesquisa criadas/efetivadas na área, dentre outros tantos temas. (p. 20-21).

A partir dos temas apresentados pelos autores, não podemos nos limitar em pensar esse campo como sendo sinônimo do ensino de Matemática, contudo pensar a Matemática no cenário de ensino e aprendizagem. O que possibilita fazer interlocuções com outras áreas de conhecimento, conhecendo diversos teóricos, metodologias, outras abordagens e perspectivas.

No interior desse “universo” que é a Educação Matemática, nos cabe aqui, discutir melhor o tema da História da Educação Matemática, o que nos interessa diretamente por

tratar-se de uma pesquisa que investiga práticas do passado. Antes de esclarecer com mais apreço os objetivos e direcionamentos desse trabalho, optei, nesse momento, por discutir o tema supracitado anteriormente. É relevante lembrarmos que esta presente pesquisa de mestrado se intitulava, inicialmente, “Formação de professores que ensinavam Matemática em Campo Grande/MS: um olhar para práticas “informais” entre as décadas de 1980 a 1990.”

O estudo da História da Educação Matemática proporciona um diálogo entre História, Educação, Matemática e outras áreas. Olhar para práticas do passado nos ajuda a compreender, projetar, propor e avaliar as práticas do presente. Nesse sentido, a História da Educação Matemática nos ajuda a “compreender as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e aprendizagem de Matemática” (GARNICA e SOUZA, 2012, p. 41), e como as comunidades organizam/organizavam, produzem/produziam e compartilham/compartilhavam conhecimentos matemáticos.

Essa linha de pesquisa agrega estudos de diversos saberes, que, no nosso caso em específico, traz contribuições para tentarmos compreender práticas escolares; alterações e permanências no que tange o ensino de Matemática e como vêm se formando os professores de Matemática no Estado de Mato Grosso do Sul.

Nessa perspectiva, ao ingressar no mestrado em Educação Matemática, pude iniciar as atividades junto ao grupo “História da Educação Matemática em Pesquisa” (HEMEP)³. Voltado a pesquisas em História da Educação Matemática, este grupo tem por objetivo (projeto) contribuir para um mapeamento (histórico) da formação e atuação de professores que ensinam/ensinavam Matemática no sul de Mato Grosso Uno e em Mato Grosso do Sul, bem como buscar melhores compreensões da dinâmica escolar no contexto do ensino e da aprendizagem de matemática.

Buscando articular esse projeto – do mapeamento da formação de professores no estado de Mato Grosso do Sul – com a minha experiência profissional e meus anseios pessoais emergiu a intenção dessa pesquisa.

O interesse em contribuir com esse projeto surgiu ao ouvir relatos de professores (colegas de trabalho) que vivenciaram uma prática de formação pouco convencional das ditas regulares. Atuando em um colégio de Campo Grande/MS como professora de Matemática no Ensino Fundamental II, pude perceber o destaque de algumas professoras da Educação

³ Grupo formado em 2011, devidamente cadastrado no CNPQ e certificado pela UFMS. Compreende as seguintes linhas de pesquisas: Aspectos históricos do ensino e da aprendizagem de matemática, História da formação de professores que ensinam matemática, história oral e narrativa. Tem por objetivo contribuir para um mapeamento da formação de professores que ensinam matemática no país, bem como para uma melhor compreensão da dinâmica escolar no contexto do ensino e da aprendizagem de matemática.

Infantil com relação às suas práticas na sala de aula: tais professoras revelaram o que era reconhecido pelos pares da instituição como um bom desempenho na alfabetização, tanto para a leitura e escrita, quanto para o ensino de matemática. Nas reuniões do grupo HEMEP esse tipo de prática acabou sendo apresentada em algumas narrativas de outras pesquisas. (SOUZA, 2011; REIS, 2014b)

Nessa pesquisa, estabelecemos como interlocutores professores (com formação, seja em nível médio no Magistério ou em nível Superior em Pedagogia) que, por ventura, ao ingressarem na instituição de ensino recebiam da coordenação e/ou por parte dos colegas mais “experientes” uma espécie de “ajuda” ou, podemos dizer, um “acompanhamento mais de perto” para auxiliá-los em sua prática, que, por conseguinte estamos associando a outro “tipo de formação”, que chamamos aqui de prática⁴ de mentoria. Tais práticas, evidenciadas em décadas passadas, nos trouxeram a possibilidade de olhar para uma formação de professores, inicialmente, não encontrada na literatura vigente. Dessa forma, temos como objetivo principal nesta investigação **compreender a formação por mentoria na prática de professores que ensinavam Matemática, em uma instituição privada de Campo Grande/MS, nas décadas de 1980 a 1990⁵.**

Esta pesquisa está inserida no campo da História da Educação Matemática, que vem possibilitar a compreensão do ensino, aprendizagem, formação e práticas matemáticas e seus entornos. Neste sentido, buscamos compor um cenário de práticas (não institucionais) de formação na época mencionada. Essa composição é estruturada a partir de um exercício de mapeamento. Segundo Garnica,

Esboçar um mapeamento – termo inspirado nos fazeres cartográficos – é elaborar, em configuração aberta, um registro das condições em que ocorreram/ocorrem a formação e atuação de professores de Matemática, dos modos com que se deram/dão a atuação desses professores, do como se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertiam/ subvertem as legislações vigentes” (GARNICA, 2011, p.241).

Pretendemos alcançar o objetivo da pesquisa aqui proposta percorrendo os seguintes objetivos específicos:

⁴ A palavra prática, abordada nesse trabalho, será melhor caracterizada nos capítulos de análise.

⁵ Os primeiros profissionais contatados por esta pesquisadora indicaram as décadas de 1980 e 1990 como profícuas ao tipo de estudo proposto. Além disso, o estudo dessas décadas interessa, historicamente, ao grupo HEMEP por serem seguintes ao momento de dissolução do Mato Grosso (Uno) e consequente criação do estado de Mato Grosso do Sul.

- mapear indícios do acontecimento de uma prática de formação por mentoria entre professores do Ensino Primário em Campo Grande/MS e sua relação com um modelo de ensino considerado “ideal” à época;
- compreender como os mentores estruturavam a formação dos professores que estavam em atuação nas décadas de 1980 a 1990 nessa instituição;
- compreender quais práticas de ensino de matemática eram privilegiadas no processo de formação por mentoria.

Tendo em vista esses objetivos, estruturamos essa dissertação em quatro capítulos que apresentaremos adiante, direcionando as discussões em torno de uma revisão de literatura, da abordagem teórico-metodológica utilizada, os depoimentos gerados e os exercícios analíticos nessa pesquisa.

No primeiro capítulo buscamos apresentar um apanhado geral sobre o que se tem pesquisado, nos últimos tempos, no campo de formação de professores que ensinam Matemática no país. A fim de compor esse cenário buscamos discutir, segundo nossas escolhas, sobre: o que pesquisadores, que tem se dedicado a realizar um mapeamento e/ou o estado da arte, sinalizam; de que forma tem aparecido elementos ou aspectos referentes ao nosso objeto de investigação nos trabalhos voltados para a formação de professores, especificamente, produzidos com narrativas. Embora esses trabalhos, utilizando-se ou não de narrativas, voltam-se para perspectivas que algumas vezes se aproximam da nossa investigação, ainda não encontramos trabalhos que tematizem a proposta que aqui apresentamos. Nesse contexto buscamos elementos que nos orientem a compreender, de forma mais adequada, esse campo de formação que investigamos.

O segundo capítulo apresenta reflexões teóricas e metodológicas que fundamentam o desenvolvimento dessa pesquisa. Num primeiro momento, discutimos a pesquisa qualitativa no campo da História da Educação Matemática em articulação com a metodologia história oral. A partir disso, propomos delinear pressupostos historiográficos, dialogando com pesquisadores de diversas áreas que fundamentam a história oral como abordagem metodológica. Também poderão ser vislumbrados, nesse capítulo, os “procedimentos” metodológicos que orientaram o caminhar dessa investigação e como essa metodologia se mostrou (olhando para aspectos técnicos, procedimentais e alguns cuidados necessários) significativa na pesquisa aqui relatada. Olhar para o percurso metodológico em nossa pesquisa é discutir como essa teoria metodológica se mostrou para nós enquanto pesquisadores, como ela se tornou outra ao ser significada e utilizada em formação e contexto específicos. Nesse

sentido, discutimos alguns cuidados e posturas adotadas, conscientes ou não, pela autora dessa pesquisa diante de um caminhar metodológico que se mostra significativo no campo da Educação Matemática, refletimos sobre algumas potencialidades da metodologia história oral e esboçamos o movimento analítico a que nos dedicamos.

O terceiro capítulo apresenta as entrevistas estruturadas na versão de textualização, tendo como pano de fundo os depoimentos orais gerados. São seis narrativas de professores da instituição de ensino.

O quarto e último capítulo esboça dois movimentos analíticos que evidenciam alterações na postura dessa pesquisadora fomentadas pela pesquisa. Estes movimentos pretendem explicitar formas de compreensão disparadas/desenvolvidas pela autora dessa pesquisa ao longo do mestrado. O primeiro deles busca exercitar um olhar da autora efetivamente presente, ao longo da pesquisa, sobre a temática “relações de poder” como unidirecional, de cima para baixo. Considerando o desconforto da própria autora, frente aos estudos realizados no Grupo de Pesquisa, quando se percebia advogando por essa perspectiva, optamos por colocá-lo para fora, reforçando seus tons, suas marcas de modo que um segundo movimento, de desconstrução desse primeiro, fosse possível e desejável. Desse modo, o primeiro movimento discute a mentoria focando uma perspectiva de discurso pautado em um poder central, que vem de “cima para baixo” e o segundo busca articular discursos e contra discursos sobre a prática de mentoria evidenciando linhas de forças multidirecionais. Este último movimento estrutura-se a partir de dois exercícios: o primeiro de uma análise por singularidades de cada narrativa produzida e o segundo que busca, considerando essas singularidades, compreender as relações de poder constituintes de uma (múltipla) noção de mentoria.

A dissertação é finalizada com algumas considerações sobre a pesquisa

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para aqueles que querem ingressar na carreira do magistério a formação é uma necessidade básica⁶ e, desse modo, corrobora com um afastamento da ideia de magistério como missão ou vocação. Essa formação (institucionalizada/regulamentada) ocorre em um momento identificado como formação inicial, que é o primeiro contato que o futuro professor tem com discussões teóricas e metodológicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da disciplina que irá desenvolver na educação básica. Em momento posterior, são reconhecidas práticas de formação continuada, que acontecem como uma atualização ou aprofundamento das informações e conceitos recebidos na formação inicial.

Este texto se estrutura a partir de uma busca por compreender qual possível cenário tem sido delineado para a formação de professores de Matemática quando consideramos pesquisas do tipo estado da arte e, de modo mais específico, pesquisas que trabalham com experiências particulares de formação a partir de narrativas. O objetivo desse capítulo, portanto, é problematizar a pesquisa aqui em desenvolvimento junto a um cenário investigativo sobre a formação de professores.

1.1 MAPEAMENTOS DE PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Nos últimos anos a quantidade de pesquisas que tratam sobre a formação de professores que ensinam Matemática tem aumentado consideravelmente e alguns

⁶ A lei n. 5.692, de 1971, que rege o período aqui estudado já exigia como formação mínima para o magistério: *formação de nível de 2º grau (habilitação específica de 2º grau)*, destinado a formar professores do ensino do 1º grau, da 1ª a 4ª série; *formação de grau superior no nível de graduação ou licenciatura curta*, destinado a formar professores para lecionar em todo o 1º grau e *formação em nível superior em licenciatura plena*, destinado a preparar professor de disciplina em todo o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A nova LDB de 1996, Lei 9394, incorpora alguns itens da lei anterior, redesenhando o quadro da formação de professores exigindo a formação em nível superior para professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que nas duas leis há brechas para a atuação do professor Leigo (profissional sem habilitação mínima). Como, por exemplo, no caso da Lei de 1971. “[...] Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; [...]” (BRASIL, 1971).

pesquisadores têm se dedicado a mapear o que vem sendo realizado, em termos de pesquisa, sobre essa temática em diferentes momentos da história.

Considerando nosso interesse em compreender um pouco melhor esse cenário, para, então, termos elementos que nos direcionem a discussões sobre o tipo de formação que queremos caracterizar nessa presente pesquisa e considerando os diversos autores que atuam nesse âmbito, daremos destaque a alguns trabalhos que foram realizados no campo da Educação Matemática e que constroem mapeamentos indicando direções e opções na pesquisa sobre formação docente.

Ferreira (2003), em seu estudo e nos de seu grupo de pesquisa⁷, apresenta um panorama das pesquisas que versam sobre o tema formação de professores que ensinam Matemática, mais especificamente, nas décadas de 1970, 1980 e 1990. O foco nesse texto é discutir a trajetória de pesquisas que versam sobre formação de professores tanto no âmbito internacional (mais especificamente dos Estados Unidos), como das produções brasileiras (teses e dissertações), até 2000, que remetem a questões políticas, sociais, teóricas e epistemológicas.

No que se refere às pesquisas internacionais, segundo a autora, a década de 1960 é marcada pela ausência de pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, era difícil compreender como se dava a formação de professores naquela época. Um dos fatores atribuídos a isso deve-se à pouca relevância, dada pelos governantes, sobre o foco em formação de professores e pela falta de investimentos em políticas públicas. Já no final da década de **1970**, a principal característica das pesquisas educacionais é que estas possuíam cunho quantitativo e investigavam a eficiência de diversos métodos para treinar professores em tarefas específicas. Ferreira (2003) menciona que a apreensão central era “modelar o comportamento do professor e examinar os efeitos de determinadas estratégias de ensino” (p. 21). Ainda enfatiza que a

⁷ As ideias apresentadas em seu artigo partem da tese de doutorado da autora, dos estudos advindos da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM) e da necessidade em compreender/conhecer melhor o que se tem pesquisado no campo de formação de professores e do desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Nos estudos do grupo GEPFPM, criado por pós-graduandos da Área de Educação Matemática da FE/Unicamp durante o segundo semestre de 1999, são realizadas leituras e discussões que englobam o tema formação de professores, como também discussões envolvendo aportes teórico-metodológicos acerca da investigação sobre formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Dentre as contribuições do grupo GEPFPM, Ferreira (2003) ressalta a participação no I SIPEM (Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, ano de 2000), em que foi apresentado um trabalho que versa sobre um levantamento do estado da arte da pesquisa sobre formação de professores que lecionam Matemática. Este trabalho trouxe contribuições significativas para os pesquisadores atuantes neste campo, recuperando boa parte da produção brasileira sobre o tema. Esse grupo é coordenado, atualmente, pelo professor Dr. Dario Fiorentini. Fonte: <<http://gepfpm.wordpress.com/>>. Acesso em: 05 de Mai 2014.

perspectiva da pesquisa dessa época, centrava-se na questão: “o que é um ensino eficiente?”, orientando os estudos de programas de formação inicial e continuada.

As questões e temas que orientavam os estudos no campo de formação de professores foram ampliados em **1980**, emergindo, a partir de então, uma grande variedade de metodologias e o interesse de outras áreas como, Antropologia, Sociologia e Filosofia por esse campo. Nesse contexto, aspectos importantes emergiram, como as influências do curso de formação de professores sobre o desenvolvimento cognitivo e moral do professor. Em meados dessa década, ocorreram mudanças no campo da formação de professores em diversos países potencializando diferentes ideias. Uma delas concebia a formação como treinamento a ser encaminhado por um profissional experiente, acreditava-se que o “desenvolvimento das habilidades só seria possível por meio da prática” (FERREIRA, 2003, p. 22). Outra ideia era de que a formação era sinônimo de educação, no sentido de ensinar uma profissão, sendo que nessa concepção a formação seria desenvolvida no contexto da universidade. Para a referida autora, embora tenha ocorrido, em seus termos, um avanço nos estudos sobre a formação de professores, “há muito se tornou evidente que não conseguiam abranger toda a complexidade da cultura da sala de aula e que suas propostas não alcançavam os resultados esperados.” (p. 23).

No Brasil, as pesquisas sobre formação de professores tiveram um início tardio com relação a outros países. Ferreira (2003) aponta que, até meados de 1980, pouco havia sido escrito sobre a formação de professores de Matemática no país. A partir dessa época, esse tema torna-se um dos mais ativos. Ferreira fortalece essa afirmação descrevendo a tese de Fiorentini (defendida em 1994) que amplia esse quadro fornecendo elementos importantes referentes às pesquisas sobre formação de professores de Matemática no Brasil. Dario Fiorentini realizou um inventário da produção acadêmica na área de Educação Matemática no país, analisando 204 teses e dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação no período de 1960 a 1990. Nesse estudo, o autor focaliza as tendências temáticas, teórico-metodológicas e questões dos pesquisadores. Desse trabalho, Ferreira (2003) destaca que, entre as diversas áreas da Educação Matemática, o tema de formação de professores aparece em 34 dos 204 trabalhos analisados por Fiorentini, sendo classificados em três categorias: formação inicial, formação continuada em serviço e competências técnicas do professor.

Esse levantamento, que foi iniciado por Dario Fiorentini, indica que os primeiros trabalhos acadêmicos sobre formação de professores de Matemática começam a surgir em meados de 1970, a partir de dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação em

Educação. Desses trabalhos, emergiram temas que foram relacionados em três categorias, conforme Ferreira (2003):

- estudos diagnósticos dos cursos de licenciatura;
- estudos comparativos acerca das influências de determinadas características dos professor sobre o desempenho dos alunos;
- estudos avaliativos acerca da *eficiência de propostas de treinamento* de professores. (p.27, grifo nosso)

Interessante observar que esses temas abordados assemelham-se, em boa parte, aos que eram estudados, na época, em diversos países e, segundo a autora, a principal preocupação das pesquisas centrava-se no desenvolvimento de estratégias eficientes de *treinamento*⁸ como, também, em estudos que diagnosticavam e comparavam influências do professor com relação ao desempenho do aluno. No que diz respeito a crenças dos professores, suas concepções e valores, não foram encontradas pesquisas sobre esses temas. Com o surgimento de novos cursos de pós-graduação⁹, ocorrem mudanças significativas nesse quadro a partir de 1980 e começam a emergir outras temáticas:

- avaliação de cursos de licenciatura;
- atitudes de professores de matemática diante das novas tecnologias;
- concepções/percepções dos professores de matemática;
- estudo sobre a prática pedagógica dos professores de matemática (p. 28).

Com a tentativa de superar o modelo vigente, a partir de 1980, começou-se a desenvolver pesquisas, nos Estados Unidos, sobre o pensamento do professor, todavia eram pesquisas que investigavam o professor como sendo um obstáculo à implantação de mudanças e não como “um profissional com uma história de vida, crenças, experiências, valores e saberes próprios” (FERREIRA, 2003, p. 23). A mudança na visão de formação e de ensino e aprendizagem ocorreu com a percepção do professor enquanto um agente cognoscente¹⁰. Nesse contexto, as principais questões dos pesquisadores eram:

[...] o que os professores conhecem? [...] que conhecimento é essencial para o ensino? [...] Desde então, o pensamento do professor tem sido descrito de diversas formas (perspectiva, conhecimento prático, imagem, conhecimento pessoal etc.) (FERREIRA, 2003. p.23-24).

⁸ As décadas de 1950 e 1960, segundo o estudo de Pires (2008), foram fortemente influenciadas pelo Movimento da Matemática Moderna (MMM), priorizando modelos pedagógicos Teoricista e Tecnicista, em que a relação professor-aluno era centrada no professor.

⁹ Conforme Fernandes (2004), a década de 1980 foi decisiva para a Educação Matemática no Brasil com o surgimento de cursos, programas e pesquisas voltadas para o Ensino da Matemática e seus entornos.

¹⁰ Conforme perspectivas de correntes construtivistas disseminadas por Jean Piaget, são sujeitos cognitivos, que tomam conhecimento, que aprendem.

Segundo esta autora, pesquisas centradas no processo de aprender a ensinar dos professores, em suas crenças, concepções e valores, começaram a ser desenvolvidas a partir de meados de **1990**, passando a analisar “os processos de mudanças e inovações com base em dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais.” (p. 24)

Com a mudança no paradigma da formação de professores, as pesquisas sobre esse campo, cresceram tanto quantitativamente como qualitativamente, tal que o professor passa, a partir daí, a ser considerado um elemento importante do processo de ensino-aprendizagem. Seguindo esse mesmo mote, o levantamento realizado por Passos (2009), assinala que a formação continuada passa a ser foco de discussão somente após uma década do foco da licenciatura ter se consolidado. Segundo o corpus de sua investigação as propostas de formação são planejadas por diversas abordagens. “Iniciam-se como uma receita de “como ensinar determinados conteúdos, passam pelo levantamento de concepções de professores e alunos sobre alguns conteúdos e movem-se, atualmente, nas direções de levar o professor a pesquisar a própria prática” (PASSOS, 2009, p. 299). Nesse sentido, constatou-se a transição de um contexto de “treinamento do professor” para “um convite à reflexão”.

Ferreira (2003) destaca que, a partir daí, ocorrem transformações no que tange ao tema treinamento/formação de professores, no sentido de que algumas pesquisas começam a perceber o professor de Matemática, identificando e discutindo suas percepções, concepções, crenças e valores a ponto dele ser visto como um agente importante no processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência ganhou força no início da década de **1990**. Segundo a autora, o paradigma do “pensamento do professor” ganha espaço num movimento em que os pesquisadores passam a se interessar pelo que os professores pensam sobre sua própria formação, como avaliam essa formação partindo da prática. Esses estudos apresentaram abordagens metodológicas e teóricas diversas.

Após três décadas de pesquisas, analisadas, sobre formação de professores que ensinam Matemática “foram desenvolvidas inúmeras investigações cujo principal objetivo era conhecer a licenciatura, identificar seus problemas e propor alternativas” (FERREIRA, 2003, p. 30). A autora também discute que o processo de formação acadêmica tem sido um dos principais temas das pesquisas que versam sobre formação de professores de Matemática no país.

No levantamento realizado por André (2009) indica que nos anos de 1990, a maior parte das pesquisas (72%) relacionadas ao tema formação de professores, investigavam cursos

de formação inicial e, dentre os mais investigados estão os cursos de formação de nível médio (Escola Normal).

A tendência de investigar cursos (com início nos anos 1980) de licenciaturas retorna com vigor nos últimos anos da década de 1990, preocupando-se com disciplinas específicas, estágios supervisionados, dentre outros. Embora haja uma permanência em termos do foco na formação inicial quando observadas as décadas de 1980 e 1990, há uma mudança, como já apontado anteriormente, em relação à perspectiva com que esses estudos se efetivavam: passa-se a compreender essas questões a partir da visão do profissional, de suas concepções.

A formação continuada aparece nas pesquisas alterando-se de forma significativa ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. Conforme Ferreira (2003), a princípio, as pesquisas envolviam estudos referentes a “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores e professores” (p. 32). Ainda dentro desse foco, a autora destaca dois tipos de estudos: os que são voltados para o uso de tecnologias e os estudos voltados para o desenvolvimento de propostas curriculares.

Outro trabalho, em destaque, refere-se ao artigo publicado em 2002 por Dario Fiorentini em parceria com outros pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM). Fiorentini et al (2002) apresentam um balanço de 25 anos de pesquisas brasileiras que foram produzidas no período de 1978 a 2002, fazendo um levantamento de 112 teses e dissertações. Esse levantamento tem o foco na formação de professores que ensinam Matemática¹¹ e no desenvolvimento profissional.

Ao realizar este levantamento, em suas análises, estes autores destacam dois focos temáticos que emergiram a partir do balanço das pesquisas sobre formação de professores, são eles: a Formação Inicial e a Formação Continuada.

As pesquisas sobre formação Inicial, com 59 estudos, abrangem quatro modalidades: “antigo Magistério 2º Grau; Pedagogia; Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Matemática” (Fiorentini et al, 2002, p. 141) e as sobre formação continuada contemplam 51 estudos de “propostas, projetos, cursos, trajetórias e experiências individuais ou coletivas que têm como preocupação básica a atualização ou desenvolvimento profissional dos professores” (ibidem, p. 148).

¹¹Termo usado para contemplar, além dos Professores de Matemática, professores que lecionam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Embora não tenham formação específica, em Licenciatura em Matemática, ensinam Matemática e isso requer uma formação.

Passos (2009) realizou um mapeamento sobre a formação de professores, analisando artigos publicados em periódicos de âmbito nacional, estruturando-se a partir do estudo das principais revistas em Educação Matemática (selecionadas a partir do qualis – A e B – da CAPES) das últimas décadas (1976 - 2007), como: Bolema¹², EMR¹³, Gepem¹⁴, Zetetiké¹⁵ e Educação Matemática e Pesquisa¹⁶.

Neste trabalho, a formação inicial apresenta-se como um tema recorrente nas publicações, abordando, principalmente, a Licenciatura como um dos primeiros focos de investigação. O ensino de graduação, concepções, as crenças, posturas reflexivas e valores passaram a ser investigados a partir de 2000. Nessa direção, André (2010) constata em suas pesquisas que somente a partir dessa época houve a superação da dicotomia em que o foco das pesquisas passa ser não só os cursos, mas principalmente as concepções, representações, saberes e práticas do professor, complementa sua constatação indicando que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular experiências de formação com práticas do professor em sala de aula.

Dessa forma, a partir dos levantamentos sobre formação de professores analisados, encontramos três trabalhos¹⁷ que discutem propostas de treinamento de professores de Matemática. A intenção em olhar para essas pesquisas se deu pela possibilidade de traçar

¹²Boletim de Educação Matemática – <http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/bolema>

¹³Educação Matemática em Revista – EMR. <http://www.sbem.com.br/index.php?op=EM>

¹⁴Boletim do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática – Gepem. <http://www.gepem.ufrj.br/>

¹⁵Zetetiké: Revista de Educação Matemática - <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/>

¹⁶EMP: Educação Matemática e Pesquisa - <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/>

¹⁷Fiorentini (1993) apresenta um estudo descritivo da produção acadêmica (Dissertações e Teses de Mestrado, Doutorado ou Livre Docência) que foram defendidas a partir da década de 1970 nos cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesse trabalho, identificamos em um dos focos temáticos: “Formação do professor de Matemática”, o subfoco “focalizando a formação do professor de matemática”, (Fiorentini, 1993, p.71). Das 34 dissertações/teses analisadas, 14 referem-se à formação em serviço, sendo que 5 abordam sobre cursos de treinamentos de professores. Levantando essas referências, encontramos no banco de teses da Unicamp três pesquisas sobre esse assunto, especificamente: GANNAN, Abdala. Uma proposta metodológica para treinamento de professores de matemática do 2º grau, em serviço. 1981. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1981. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 02 de abril de 2014. ALCURE, Leila. Audio-visual: meio auxiliar no treinamento de professores? 1982. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática) – Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1982. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 02 de abril de 2014. VILA, Maria do Carmo. Um modelo de metodologia operatória como alternativa para melhoria do ensino de Matemática. 1982. 276 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática) – Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1982. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

possíveis aproximações, ou não, com o tema da nossa pesquisa¹⁸. Tais pesquisas (desenvolvidas na década de 1980) apontaram que a formação para professores em serviço, era concebida como treinamento por meio de um profissional mais experiente; buscavam estratégias eficientes no treinamento de professores e investigavam projetos de treinamento/reciclagem/adestramento para professores de Matemática. Contudo, a nossa pesquisa se difere dessas listadas, por tratar-se de um modo de formação que não havia uma regulamentação, certificação, horários marcados, um padrão específico de formar o professor. A busca por aproximação trazia, então, efetivo distanciamento, mas indicava como possibilidade o redirecionamento do olhar para a questão da experiência, da prática docente e, com esse, para trabalhos desenvolvidos a partir de narrativas de professores.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS COM NARRATIVAS.

As narrativas – enquanto estruturação da experiência como relato – podem trazer práticas de subversão ou elementos não institucionais que, por vezes, não são encontrados em outros tipos de documentos. De acordo com Bolívar (2002), para podermos entender algumas características humanas é preciso narrá-las por intermédio de uma história.

Para tentar compreender essa dimensão nos voltamos para a coletânea de Vicentini et al (2008), “Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos” e Garnica (2014), “Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil”. Esses pesquisadores discutem perspectivas de formação por meio de narrativas de: professores do ensino básico, das redes municipais ou estaduais de ensino; do Ensino Superior; coordenadores pedagógicos; orientadores pedagógicos; assessores educacionais entre outros.

Na obra de Vicentini et al (2008), a intenção dos autores foi organizar uma coletânea mobilizando experiências de formação vinculadas à figura do professor-formador, sendo que este está envolvido, principalmente, com formações continuadas em instituições públicas. Esse profissional (o professor-formador denominado, por vezes, de Assistente Técnico Pedagógico) é designado para trabalhar com a formação continuada, lidando com professores de diversos níveis, escutando suas queixas, promovendo cursos, palestras, combinando saberes, socializando suas experiências, sendo graduados, mestres ou doutores

¹⁸A partir da análise dos trabalhos de mapeamento, essa intenção surgiu como forma de buscar uma compreensão sobre essa perspectiva de formação que apareceu nas décadas de 1970 e 1980, tendo como principal característica a noção de formação como treinamento.

que atuaram como professores antes de serem formadores. A sua ação situa-se entre formação e intervenção no estabelecimento de ensino, no projeto disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Um trabalho nessa coletânea, de Soligo e Prado, intitulado “Quem forma quem, afinal?”, tem seu principal foco voltado para depoimentos de diferentes¹⁹ profissionais que narram suas experiências. Destacamos a narrativa da professora iniciante, Tamara Abrão Pina Lopretti, que relata a relevância de suas experiências com os estudos e pesquisas durante o processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

[...]. Assim, é na busca pelo diálogo das experiências de formação com os acontecimentos da profissão, com leituras e referenciais teóricos que me ajudem a compreender o que estou vivenciando, na partilha e troca com outras colegas de profissão, na observação de professoras mais experientes (mas que comungam dos mesmos princípios educativos), e principalmente, na observação atenta, no questionamento e registro permanente dos acontecimentos e vivências da minha própria sala de aula – tomando-a como lugar privilegiado para ensinar, aprender e pesquisar – que tenho alcançado resultados significativos como professora [...]. (VICENTINI et al, 2008, p. 21)

A busca por exemplos no exercício da profissão e a valorização dos conhecimentos de profissionais mais experientes dão indícios para outros olhares sobre a formação docente, mais próximos daquilo que buscamos investigar.

Esse texto, também, discute algumas modalidades formativas vinculadas a ações do processo pedagógico escolar, no que tange à orientação e ao acompanhamento pedagógico da equipe de professores. Em um dos relatos, emerge a ideia da importância do trabalho de orientação pedagógica junto ao corpo docente, como podemos observar no depoimento de Márcia Alexandra Leardine

Estar em sala de aula muitas vezes causa a sensação de isolamento, parece que estamos ilhados, vem a impressão que as exigências são tantas e os programas são tão pesados que não dá tempo de se dedicar a outra coisa. [...] Por isso, o papel da coordenadora pedagógica da escola onde trabalho tem sido fundamental para a nossa equipe, auxiliando-nos na superação de resistências ao trabalho coletivo, explorando nossas singularidades, incentivando a cooperação profissional, as parcerias, o diálogo, o debate, a reflexão, o estudo. Além disso, há o apoio ao registro do trabalho e a valorização dos saberes provenientes de nossa prática, o que tem sido essencial para todos nós. (VICENTINI et al, 2008, p. 41)

¹⁹ Professor alfabetizador iniciante, professor experiente e orientador pedagógico.

As reflexões tomadas por essa professora, acerca do trabalho que é realizado em conjunto com a coordenação pedagógica, abarcam aspectos formativos imersos nessas relações. Como podemos observar no depoimento de Renata Barrichelo Cunha que narra situações quando se posiciona como professora e, em um outro momento, quando passou a ser coordenadora na mesma instituição.

Minhas primeiras experiências como professora na Educação Infantil foram como auxiliar e as colegas com as quais convivi constituíram-se como presenças significativas no meu processo de formação. [...] Depois de um ano e meio como auxiliar, assumi minha primeira classe de Maternal. [...] 'O que é que eu faço agora?' foi sempre a pergunta instigadora diante do enfrentamento do novo e que me mobilizava a buscar e construir jeitos de fazer e pensar sobre o meu trabalho. As dúvidas maiores sempre eram as relacionadas aos conteúdos, isto é, ao como ensinar. Pude sempre contar com as parcerias mais experientes da escola e com as reuniões pedagógicas, mas o que mais me ajudou na construção de significados das dificuldades e aprendizagem de coisas que eu não sabia foram os encontros de orientação individual com as coordenadoras. As relações com as duas coordenadoras que tive nessa época, além de respeitosas e afetuosas, foram pontuadas pela escuta e pela confiança antecipada. [...] Esse modelo de coordenação eu incorporei, inclusive, na minha própria prática como coordenadora: rascunhar os conceitos e atividades com as professoras (estudar junto); registrar num caderno específico as dúvidas, combinados, coisas a providenciar [...] Aprendi com as minhas coordenadoras e com esses assessores 'fazendo junto': perguntando, registrando, estudando, criando roteiros, desenvolvendo problemas, produzindo material didático [...]. (ibidem, p. 42)

A professora Renata narra suas experiências profissionais relacionado outros educadores que foram significativos no seu processo de se constituir professora. Percebe-se, nesse relato, uma relevância ao trabalho que é feito em parceria com outros profissionais mais experientes, no caso com coordenadoras que acompanharam a professora nos momentos individuais, influenciando, assim, sua prática como coordenadora a partir das ações observadas quando ainda era professora.

Nesse contexto, Soligo e Prado discutem que as relações colaborativas estabelecidas por profissionais num ambiente escolar são um processo de formação que envolve dedicação, persistência, disposição para ouvir e vontade de produzir transformações necessárias para a aprendizagem desse profissional.

Fazendo menção ao professor-formador (profissional que podemos identificar – a partir dos estudos reunidos na obra de Vicentini et al (2008) – como sendo aquele que proporciona uma formação em espaços e contextos vinculados a Secretarias de Educação exercendo formações continuadas), podemos inferir que nas pesquisas produzidas com

narrativas, especificamente as discutidas nessa obra, experiências são narradas no interior do ambiente escolar apontando a simples observação de um profissional mais experiente, seja ele um colega de trabalho (professor), um coordenador pedagógico, ou mesmo, a observação de uma aula “modelo” por meio de um DVD, como processos de formação que ocorrem de forma individualizada, a partir de necessidades que partem do próprio sujeito. Vale ressaltar que esses processos estão direta ou indiretamente vinculados a programas regulares promovidos por um órgão público. Essas categorias aproximam-se de aspectos em nossos depoimentos, no momento em que o professor ao ser orientado por um profissional “experiente”, incorpora as ações observadas/orientadas em sua própria prática, entretanto se distancia nos aspectos institucionais, de modo a não se vincular a programas de formação seja em redes municipais ou estaduais.

Como vimos, o trabalho com narrativas permite deslocar o foco apontando para práticas formativas diversas e contínuas e, por essa razão, consideramos oportuno dialogar, também, com Garnica (2014). Como proposta de mapeamento essa obra aborda estudos sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, porém de natureza historiográfica²⁰. As pesquisas desenvolvidas no projeto de Mapeamento se propõem a investigar a formação e atuação de professores de Matemática no Brasil, ao longo do tempo, utilizando, principalmente, testemunhos orais e fontes de diversas naturezas (documentos institucionais, legislações, fotografias, atas publicações escolares, livros didáticos etc.). Esse projeto busca elaborar registros das condições em que ocorreu/ocorrem a formação e atuação de professores de Matemática e, sua relevância, nesse contexto, se dá no modo em que o projeto investiga as formas “como se vem dando a atuação desses professores, como eles se vêm apropriando dos materiais didáticos, como vêm seguindo ou subvertendo as orientações legais em vigor” (GARNICA, 2014, p. 16).

As narrativas elaboradas nos trabalhos do Mapeamento são textos produzidos por meio da oralidade, que assumem formas e estilos diversificados construídos a partir da leitura de cada pesquisador. São narrativas históricas que emergem das memórias de colaboradores, memórias essas que são transformadas pelas ações próprias da investigação, materializadas em documentos resultantes de entrevistas, juntamente com fontes diversas.

²⁰Para composição desse trabalho, foram elaborados textos objetivando construir um cenário do Projeto do “Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil” estruturado pelos membros do GHOEM – “Grupo História Oral e Educação Matemática”.

Um ponto interessante relatado pelos autores, no tocante à temática do projeto, diz respeito à diversidade de contextos em que a formação e atuação de professores de Matemática são abordadas na pesquisa. Alguns focalizam cursos que formam docentes em instituições de ensino superior, outros dedicam-se a abordar esse tema em regiões específicas ou em escolas específicas, outras tomam como foco principal o próprio professor, independente da instituição em que se formou, ou região e escola que atua, também, há pesquisas que contemplam a formação de professores do Ensino primário, no nosso caso além de contemplar um estudo com professores do Ensino Primário, a pesquisa se restringe a uma única instituição do ensino privado.

O principal aspecto desse projeto, em proximidade com o exercício aqui relatado, corresponde às possibilidades em perceber atores que, ao relatar suas experiências, revelam pontos de vistas que em outros tipos de documentos não seriam contemplados.

Nas pesquisas brasileiras, as fontes sobre as vidas dos atores em mapeamentos similares ao que propomos têm sido, majoritária e usualmente, os estáticos registros escolares (diários de classe, boletins de supervisores de ensino, registros de exames, atas e livros de presença) que, embora também sejam materiais importantíssimos em nossos estudos, pouco ou nada falam sobre as expectativas singulares desses atores sobre a profissão, seus encantamentos e desencantamentos, suas ansiedades, seus motivos e justificativas para terem desenvolvido suas experiências como as desenvolveram. Não falam, via de regra, das imposições a que foram submetidos, das formas de subversão que implementavam (ou não), das possibilidades de formação a que recorrem, das limitações políticas, geográficas etc. Ou antes, falam desses enfrentamentos mas sempre universalizando o “ser professor” e explicando sua trajetória a partir de um emaranhado de causas e consequências de uma conjuntura maior, como a econômica e política. Tanto quanto auscultar os espaços tutelados, para a configuração de um cenário assim é preciso ouvir também os “espaços intersticiais” (GARNICA, 2014, p. 50-51)

Desse modo, as “histórias” construídas a partir desse projeto abrangem uma colocação do foco sobre cenários muito diversificados, dos pontos de vista humano, político, econômico, sociocultural, escolar, permitindo, assim perceber conexões que não se evidenciam quando a formação e a atuação de professores de Matemática no Brasil são abordadas na perspectiva genérica e universalizante.

A pesquisa, aqui, apresentada coloca-se em consonância aos trabalhos desenvolvidos no GH OEM, por corroborar com o projeto de mapeamento da formação e atuação de professores que ensinavam/ensinam Matemática no Mato Grosso do Sul. Desse modo, procuramos olhar uma perspectiva de formação que, embora reconhecendo em algumas

narrativas específicas a existência de aspectos similares, esses não vem sendo tematizados na maior parte das pesquisas de que temos nos aproximado. Trata-se da perspectiva de mentoria. Nessa direção, a partir do momento que consideramos diversas pesquisas sobre formação de professores, a ideia da mentoria (aparentemente discutida como uma prática de formação), não é explorada.

Diante disto propomos investigar uma possibilidade de olhar para uma formação por mentoria junto a professores que ensinavam Matemática e que nos proporcionam a compreensão das práticas de apoio e subversão a modelos clássicos e institucionais de formação inicial e continuada, focos das pesquisas realizadas na linha de Formação de Professores e delineadas brevemente acima.

2 HISTÓRIA ORAL: PERSPECTIVA, CONCEPÇÕES E ABORDAGEM

Consideramos que uma metodologia de pesquisa, pela natureza que lhe atribuímos e esboçaremos mais adiante, não tem paternidade, no sentido de pertença a uma área à qual se tem que prestar contas sempre que ocorre um processo de mobilização. Desse modo, a metodologia aqui apresentada é própria deste trabalho, dessa pesquisadora e, portanto, respeita seus processos de amadurecimento, suas necessidades de diálogo e as necessidades que seu percurso investigativo impõe.

Nesse sentido, houve uma primeira necessidade em diferenciar posturas, encontrar marcas próprias daquela que reconheceríamos como uma postura qualitativa de pesquisa, ou como em geral referenciada, de Pesquisa Qualitativa.

Dialogando com Goldenberg (2003), o debate entre a *sociologia positivista* e a *sociologia compreensiva* pareceu um bom caminho para identificar as marcas pelas quais buscávamos.

De um lado, o modelo de pesquisa positivista – divulgado por Augusto Comte (1789 – 1857) – que foi significativamente refutado pelos pesquisadores qualitativos. Nesse movimento as áreas do conhecimento passam pelo critério da verdade: só é considerado verdade o que pode ser submetido à experimentação. Nessa concepção a teoria é neutra e isenta de subjetividade. Para os positivistas a ciência é única e verdadeira e, portanto, pode ser comprovada por um pesquisador que se mantém objetivo e imparcial, evitando, assim, contaminações da pesquisa por suas crenças, percepções, preconceitos e julgamentos. Sendo assim, o sujeito e o objeto do conhecimento, nessa abordagem, estavam sempre separados.

Essa noção, ou sua atribuição ao positivismo, certamente não é uma discussão inovadora, mas é necessária quando, no final desse processo, reconhecemos ser esta a postura com que a autora dessa dissertação se identificava no início do mestrado: uma ciência pura, objetiva. Desse modo, distanciada temporalmente daquele momento, é possível pensar em um processo fundamental à formação do pesquisador: o de desconstrução.

Por outro lado, a sociologia compreensiva, conforme afirma Goldenberg (2003) busca por procedimentos metodológicos que se diferenciem daqueles usados nas ciências físicas e matemáticas. Isso porque, havia o reconhecimento de que o objeto de estudos das ciências sociais lida, principalmente, com valores, emoções e subjetividades. Dentro dessa perspectiva podemos associar o paradigma positivista a pesquisas de caráter *quantitativo*, que abrangem a ideia de racionalidade, que também é entendida como quantificação. A pesquisa quantitativa, de modo recorrente, vem sendo articulada a noções de objetividade, mensuração, definição de conceitos e principalmente com o rigor científico.

A preocupação com esse processo traz outra identificação com outro discurso que não é o do positivismo, mas que vem da sociologia compreensiva, que está associado à ideia de pesquisa qualitativa. Assim, muda-se a concepção em dizer que não é o resultado, mas sim o processo que importa, desse modo surge, com essa percepção, outra possibilidade de investigação.

Quando algumas dessas noções começam a ser confrontadas para o surgimento de uma abordagem dita qualitativa, os argumentos de resistência apontam como potencialidades, daquele modelo que colocava a superar, a existência de regras, a segurança e objetividade por essas garantida, a confiabilidade absoluta, a produção de uma verdade científica e, portanto, única e o discurso de que *a medida era algo bom* se altera para algo como *só é bom se pode ser medido* (Cf. GARNICA, 2011). Nesse contexto, como podemos caracterizar uma pesquisa qualitativa? Para Goldenberg os investigadores, nessa perspectiva, são sujeito e objeto de sua própria pesquisa, ou seja, existe, na abordagem qualitativa um posicionamento de reconhecer a subjetividade inerente à prática do pesquisador que faz, no limite, que este analise, investigue seu próprio olhar sobre o mundo. A diferença entre as duas abordagens aqui brevemente discutidas não está na existência ou não de uma subjetividade, mas no seu reconhecimento. Considerando a abordagem qualitativa, esse reconhecimento traz uma “nova” necessidade de expor e justificar escolhas, de explicitar valores que permitam ao leitor identificar quem e de onde se fala.

Podemos compreender melhor essa esfera, segundo a concepção de Garnica (2006) afirmando que

[...] o adjetivo “qualitativa” estará adequado às pesquisas que reconhecem: (a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. (p. 88)

Nessa mesma direção, Goldenberg (2003) explicita como constante esse movimento de reconfigurações.

A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o ethos do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa.” (p. 45)

O pesquisador envolvido nessa perspectiva, por estar ciente das interferências de seus valores durante o processo da pesquisa e no momento de seleção e encaminhamento do problema estudado, privilegia um movimento de registro de suas opções e impressões. Esse movimento não visa generalizações, mas um aprofundamento na questão cujo estudo foi proposto. Esse aprofundamento é local e requer um cuidado para não haver um deslocamento do objeto em estudo em relação ao cenário que o produziu e que este produz, explorando ramificações que reforçam seu caráter sociocultural.

Segundo as concepções apresentadas por esses autores, a história oral pode ser tomada como uma metodologia de pesquisa qualitativa²¹, cuja abordagem se compromete na construção – intencional – de fontes históricas a partir de situações de entrevista.

Embora seja um ponto comum essa aproximação com a historiografia por conta da produção de fontes históricas, existem trabalhos que se utilizam da história oral sem preocupação em produzir um estudo histórico sobre as fontes produzidas.

Considerando o cenário de discursos e contradiscursos no qual se coloca a pesquisa qualitativa e considerando os diversos usos da história oral (metodologia, técnica e

²¹ A história oral também tem sido abordada como técnica (fazendo referência à criação de arquivos orais para o complemento de outros tipos de fontes) ou como disciplina.

disciplina), buscamos, inicialmente, compreender como esta se constitui como metodologia e discorrer a respeito de sua abordagem e constituição enquanto metodologia qualitativa nas pesquisas de ciências humanas e sociais. Um outro olhar para esse processo fez ressaltar nesse movimento um ranço de busca pela origem na história da história oral, o que nos fez optar por um novo direcionamento: aquele que se preocupa em dispor considerações acerca de como a história oral se constituiu nessa pesquisa.

Trabalhamos com a história oral enquanto metodologia qualitativa de pesquisa que tem como principal função a criação intencional de fontes, sendo que essas fontes são disparadas pela oralidade e começam a se constituir em situações de entrevistas. Por conta de nosso interesse nessa investigação, optou-se pelo trabalho com a história oral temática que, segundo Garnica (2003), se centra num conjunto restrito de temas pretendendo compor “aspectos” da vida/memória dos entrevistados.

A operação historiográfica é um conjunto de ações que transforma fontes em narrativas históricas, tal que, essas, sempre se apoiam em uma determinada metodologia. Cabe ao pesquisador no estudo da Historiografia e seus agentes, “questionar-se sobre o que é escrever História, o que são e como são elaboradas narrativas históricas”, como também sustentar uma concepção de História e os modos de praticar Historiografia. (GARNICA et al., 2011, p. 237.)

As fontes nunca são objetivas, pois elas são atravessadas por uma subjetividade tanto daquele que narra, quanto daquele que entrevista, quanto daquele que lê a narrativa e a compõe junto ao narrador e entrevistador. Os documentos orais são resultantes de um trabalho conjunto do entrevistador e do entrevistado. É o pesquisador que escolhe com quem irá falar, porém é o interlocutor que decide se irá realizar a entrevista. É o pesquisador quem seleciona as questões do roteiro, mas é o interlocutor quem decide se, o quanto ou o que vai narrar. “O resultado final da entrevista é o produto de ambos, narrador e pesquisador” (PORTELLI, 1997b, p. 36).

O pesquisador, ao analisar as fontes historiográficas produzidas por meio da oralidade, cria outras fontes, estabelece novos olhares de passado ao estabelecer versões acerca do contexto abordado pelas fontes. Esse trabalho analítico requer, por parte do pesquisador, uma mobilização de uma variedade de recursos/fontes. Cada um desses recursos possibilita conhecer perspectivas e promover um diálogo entre elas. Nesse sentido, acreditamos a história oral ser uma abordagem qualitativa que nos proporciona novos olhares, novos encontros,

novas perspectivas e significados que possibilitam compreender um cenário investigativo dentro de uma perspectiva historiográfica.

A história oral, enquanto metodologia qualitativa de pesquisa se coloca como uma articulação ressonante entre procedimentos investigativos e fundamentação teórica. Desse modo, para compreendermos melhor a área de conhecimento em que estamos envolvidos e a metodologia que orienta o desenvolver do nosso trabalho, um breve delineamento sobre os movimentos na área da História faz-se necessário a partir desse momento. A perspectiva histórica, advinda desse movimento e suas abordagens fundamentam, contextualizam e sustentam o trabalho com a história oral pautando-se numa visão mais contemporânea de História e Historiografia. Trata-se da fundamentação teórica que orienta a estrutura desse trabalho. Nos tópicos que se seguem, serão delineados os encaminhamentos procedimentais dessa pesquisa e como essas questões (olhando para aspectos técnicos, procedimentais e alguns cuidados necessários) aparecem ressonantes em nosso trabalho.

2.1 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Estar em estado de palavra [...] é estar em estado de prontidão para o nascimento de algo, para o parto de novos temas, problemas, abordagens e conceitos.” [...] Estar em estado de palavra é sentir prazer de criar, de inventar, de enredar, de tramar, de dizer de maneira nova, de fazer ver de outro ângulo, aquele assunto já tão desgastado.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 259-260)

Os historiadores, escreveu Durval Muniz de Albuquerque Junior (2011), finalmente se descobriram em estado de palavra e perderam a inocência diante delas.

Por muito tempo as palavras, para os historiadores, era um instrumento ligado aos fatos, aos acontecimentos. Serviam para dizer o que se passava lá no passado. Para o autor, o próprio historiador é um sujeito que só existe e precisa estar em estado de palavra, para esboçar a si mesmo como sujeito de uma narrativa como, também, do objeto e sujeito que vai tratar.

Assim como na Literatura, a História só existe em estado de palavra. Entretanto, na década de 1960 do século passado alguns autores defendiam a separação entre a História e a Literatura nos textos dos historiadores, tal que caberia ao historiador abordar somente os fatos, e aos escritores era permitida a ficção, entendida como invenção dos eventos que narra. “A história teria como compromisso a procura da verdade, a Literatura poderia ser fruto da pura imaginação”. (ALBUQUERQUE JR, 2007, p.44). As relações entre história e literatura e o lugar (ou lugares) que as mesmas ocupam, são muito bem discutidas pelo autor em seu livro

História: a arte de inventar o passado. Durval pauta-se na discussão sobre a articulação da História com a Literatura e não em uma separação entre elas.

Mesmo tendo, no século XIX, se separado da literatura, da ficção, em nome da cientificidade, quase dois séculos depois a historiografia descobre que não conseguiu se afastar da dimensão literária, ficcional e artística. “A *história não conseguiu se ver livre da literatura [...] ambas só existem em estado de palavra*” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.252). Apesar de suas “regras de produção” serem distintas, ambas são consideradas formas de construir narrativamente o tempo, os eventos, os espaços, os sujeitos, os personagens. Também, como produto de tramas, enredos e fabulações. Essas ciências existem porque os homens necessitam de significados, de conceitos e são capazes de formular símbolos e metáforas. “A história foi uma das formas criadas pelos homens para usar a palavra e com ela dar sentido a sua existência no tempo e espaço”. (idem, p.257)

Os poetas conhecem as “armadilhas” das palavras. Os literatos sabem das artimanhas de estar em estado de palavra, enquanto que, os historiadores acreditavam na boa intenção das palavras, crendo que estas entrelaçavam-se com as coisas, os fatos, com a realidade, estavam destinados a falar a verdade, somente os que as desvirtuavam, a usavam de má fé. Para os historiadores as palavras podiam oferecer uma versão realista das coisas, na qual os fatos, os eventos eram narrados, por meio das palavras, e redigidos exatamente da “forma” em que foram executados. Assim, mesmo penetrados pelo espírito das palavras, acreditavam que, eram puros, imaculados, podendo voltar à vida.

A partir dos séculos XVI e XVII, com a aparição da imprensa, os recursos historiográficos (documentos impressos, fontes, objetos históricos) aumentaram consideravelmente. Conforme Silva e Rolkouski (2006) diversos profissionais produziam documentos que valorizavam os costumes, leis, a cultura, comércio, finanças e a população. Com tais publicações o campo da história também aumentou, vários textos históricos passaram a ser produzidos como, o estudo da cultura popular, o romance histórico, a biografia e a autobiografia.

O início da carreira acadêmica de historiador se deu na Alemanha no século XIX. Os formadores eram um grupo de classe média e viviam isolados em províncias longe da realidade da vida política e social.

O desenvolvimento, no século XIX, de uma profissão acadêmica do historiador trouxe consigo uma posição social mais definida e consciente. Isso exigiu também que os historiadores, do mesmo modo que os outros

profissionais, tivessem algum tipo de formação diferenciada. (THOMPSON, 2002, p. 78)

No século XIX, quando a história se constituiu como disciplina, o trabalho do historiador, como já mencionado, era visto como oposto ao do literato. Acreditava-se que o historiador era neutro, imparcial e exercia seu trabalho de voltar ao passado desvinculado do presente, tinha uma postura positivista, cientificista voltada para uma história dos heróis, dos grandes nomes e acontecimentos. Contudo, as fontes orais, fotográficas ou pictóricas não eram vistas de forma a compor um trabalho historiográfico. Já na primeira metade do século XX, foi fundada a Escola de Annales, contemplando um conjunto de pesquisadores, como Marc Bloch, Lucien Febvre, Henri Pirenne dentre outros “que encorajava[m] várias inovações teórico-metodológicas no âmbito da História (como ciência) e da historiografia (como fazer científico)” (CURY, 2011, p. 17). Defendendo um novo paradigma para os estudos históricos, “aquela nova geração de historiadores passaram [sic] a questionar a hegemonia da História Política” *ibidem*. Buscava-se uma nova história, preocupada com o cotidiano, com fatos e acontecimentos compreendidos entre as “minorias”. Todavia, a Nova História ou História Nova veio com o surgimento da terceira geração da escola de Annales, tendo como base filosófica “a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (CURY, 2011, p. 20), ou seja, aproximando historiadores dos antropólogos. A história deveria ser problematizada, partindo de questionamentos e indagações vindas dos historiadores, organizando e criando suas fontes. Portanto, sem problema não há história.

Enfim, a história se aproxima das outras ciências sociais, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e, inevitavelmente, como afirma Albuquerque Jr., Literatura e História se reencontram buscando as semelhanças que as unem e as diferenças que as separam. A literatura vem se oferecer como signo, escritura ou inscrição do passado, não como os historiadores pensavam sendo um resto, um fragmento ou evidências. Anteriormente, os historiadores acreditavam que seus objetos eram exatamente do mesmo jeito dos acontecimentos que haviam ocorrido no passado. Com a mudança de paradigma, finalmente tomam consciência que “só em estado de palavra podem transformar documentos em monumentos”, construir objetos, sentidos e significados aos relatos narrados de outros tempos (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 253). Concordamos com Albuquerque Jr, que “a historiografia é, hoje, o uso metódico, regado e policiado pelos pares, das palavras, para com elas estabelecermos versões do passado as quais venham incidir criticamente no presente.” (p.

257). O passado é uma leitura do presente que se presentifica a partir de vários olhares, ele é criado, inventado no presente.

Podemos afirmar, a partir de Marc Bloch, que a História é a ciência dos homens no tempo, que estuda/cria o passado dialogando com o presente, vivendo em comunidade, assim “aprendemos que é o presente que interroga o passado e conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas. O passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado” (ALBUQUERQUE JR, 2007, p.33). Os homens inventam a História através de suas ações e de suas representações, tal que

O momento de invenção de qualquer objeto histórico seria o próprio passado e caberia ao saber histórico tentar dar conta dos agentes desta invenção, definindo que práticas, relações sociais, atividades sociais produziram um dado evento. Os documentos históricos são tomados como pistas através das quais se tenta rastrear o momento desta invenção. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 24)

O termo invenção remete a uma dada ruptura, um corte ou a um momento inaugural de alguma prática, de algum costume, de alguma concepção. Na abordagem do evento histórico, este termo enfatiza a descontinuidade, a ruptura, a diferença, a singularidade, além de afirmar o caráter subjetivo da produção histórica e a necessidade de ampliação de fontes.

As fontes não falam por si só, elas respondem às questões feitas no presente. Segundo Garnica e Souza (2012), fontes são os resíduos que um pesquisador – que deseja compreender um campo a partir de uma investigação historiográfica – dispõe ou criam. Das fontes – sejam elas registros escritos, pictóricos ou qualquer outra forma material que possibilite resíduos de um passado que chega até nós – abordadas nas investigações historiográficas, existem também as fontes orais, que podem ser criadas por meio de entrevistas tornando-se documentos orais no momento em que esse registro é gravado, transcrito e, portanto, gerem documentos escritos. Uma fonte é sempre criada, pois “é a leitura (e o leitor) que a faz dizer alguma coisa, é o leitor, no ato da leitura, que atribui significado à fonte”. (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 31)

É necessário assumir, em meio a essa discussão, que o passado se presentifica de vários modos, a partir de vários olhares; de apostar na perspectiva de que o passado é uma leitura (e uma leitura do presente, uma criação/invenção do presente), mas uma leitura e uma criação tornadas possíveis a partir de múltiplas perspectivas que devem vir à cena como que para esboçar um jogo entre perspectivas que têm duração, o que leva tempo. (GARNICA et. al., 2011, p. 225)

Os indícios do passado – as fontes – são interrogados a partir do presente, são, inclusive, reconhecidas enquanto tais a partir de perspectivas do presente. Dependendo o que cada pesquisador deseja estudar, coisas diferentes podem ser ditas a partir de um mesmo documento. “Um documento abre perspectivas de análise, mas dificilmente dá conta, sozinho de montar todo um cenário.” (GARNICA; SOUZA, 2012, p.33).

Por meio desta metodologia de pesquisa, pretende-se construir versões históricas a partir de fontes orais e outras possíveis fontes, pelas quais se espera compreender e compor um cenário da formação por mentoria que era exercida ao olharmos por um tipo de formação de professores.

2.2 HISTÓRIA ORAL: ENTRE PROCEDIMENTOS, CUIDADOS E ALGUMAS PERMANÊNCIAS

“A voz segue com cautela o deslindar do passado e pouco a pouco descreve experiências vividas. As palavras cartografam vivências a partir de um tempo ausente que se tornou presente pela linguagem. Esse é um “tempo que nos arrasta em seus passos miúdos” e, no dizer de Lya Luft, “devora tudo pelas beiradinhas, roendo, corroendo, recortando e consumindo”. Na esteira do tempo (Cronos), esse devorador age e tudo consome; sua irmã, a memória (Mnemósine), guarda os momentos mediante a razão narrativa, presente nos sujeitos através da linguagem. Esta expressa, na razão narrativa, um instrumento de poder, ausência e sedução. A ausência está subordinada ao que já se passou na vivacidade do momento vivido. Torna-se presente pela memória, objetivando-se através da linguagem falada no ritual da narrativa. Dessa forma, tem-se a ausência como sinalizadora do passado que torna presente, pela narrativa, as impressões menos vivazes, mediante o ato de lembrar e de recordar. O poder e a sedução remetem ao encantamento do outro que, no registro do falante, tranqüiliza-se ao penetrar em sua escuta e aprisioná-lo na teia de significados que a narrativa oferece. O narrador, no momento de sua fala, exerce sobre o outro o poder de seduzir, desviando atenções para as cenas fulgor de sua vida. Assim, a linguagem, a partir da razão narrativa, registra contornos presentes no falar dos sujeitos, demonstrando o acontecido nas dobras do tempo, como um evento que se caracteriza pelo pressuposto da verdade vivida. (GROSSI; FERREIRA, 2001, p.30)

Ao observar indícios das práticas formativas, nas décadas de 1980 a 1990, por meio de relatos de alguns professores, a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa exercita sua potencialidade ao permitir transformar relatos de vida em documentos, explorando a oralidade por meio de narrativas, que são desenvolvidas em situações de entrevistas. Ao narrar o sujeito constrói sua experiência. Narrar a vida, os acontecimentos, experiências e vivências nada mais é do que uma forma de se inventar, criar a si próprio. De acordo com Bolívar (2002), “a narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas, mais radicalmente, media a própria experiência em si e configura a

construção social da realidade.”²² (p.4). Para Bolívar, a narrativa é uma forma particular de construir a própria experiência, pois envolve um processo reflexivo de si próprio. O momento da construção de fontes, por meio de narrativas, abrange também um momento da construção de si frente ao outro. A produção da narrativa é uma confecção conjunta entre o que narra e o que ouve a narração.

A articulação entre narrativas e outros tipos de fontes permite a construção de versões históricas plausíveis sobre um cenário de formação por mentoria que era exercido em uma instituição de ensino privado de Campo Grande/MS, mais especificamente no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense²³. No caso dessa proposta de pesquisa, particularmente, esse corpus documental ganha uma relevância ainda maior tendo em vista que, talvez, por não ser uma prática regulamentada, não encontramos outros tipos de documentos. Garnica e Souza (2012) ressaltam que a história da escola é estruturada por meio dos registros escritos enquanto “suas relações pedagógicas efetivam-se mais marcadamente pela oralidade, que enreda as tramas do cotidiano.” (p.85). Conforme Silva e Souza (2007), a intenção de trabalhar com entrevistas no âmbito da história oral, não possui o intuito de obter informações somente de um determinado tema, mas coloca-se como uma possibilidade de produzir documentos históricos (orais e escritos) a serem disponibilizados ao público de modo a fomentar outras investigações.

A história oral, como metodologia, expressa um conjunto de procedimentos que não teria sentido sem uma fundamentação. Tendo esta sido explicitada acima, nos voltamos à proposta e implementação dos procedimentos regulares. Esboçamos de forma sintetizada, um diálogo com Garnica (2011, p. 236) que propõe: uma operação historiográfica se inicia com uma questão/pergunta e em consequência uma seleção/criação de fontes; tal questão indica um grupo inicial de possíveis depoentes cuja memória é significativa para a pesquisa; esse depoente, ao aceitar participar da entrevista, indica outros depoentes disparando o chamado “critério de rede”, permitindo, assim, a formação do núcleo de colaboradores; são elaborados roteiros (envolvendo questões correspondentes ao objetivo da pesquisa) que orientam as entrevistas semi-estruturadas; as entrevistas (podem ser realizadas em quantas sessões forem necessárias) são gravadas e/ou filmadas gerando um documento imagético, gravações essas

²²La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.

²³O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense da cidade de Campo Grande MS surgiu na década de 1980 pela Convenção Batista Sul-Mato-Grossense e vigorou até os meados de 2004. A Convenção Batista é uma Associação Civil, de natureza religiosa e de caráter filantrópico, constituída por iniciativa das Igrejas Batistas estabelecidas no Estado de Mato Grosso do Sul e sem fins lucrativos. Dos registros encontrados sobre esse Colégio não há um consenso quanto à nomenclatura, dessa forma optamos pela nomenclatura mais utilizada, a com hífen. (Conforme podemos perceber no ANEXO B)

que constituem o documento base da pesquisa; posteriormente essas entrevistas gravadas são transformadas em textos escritos numa sequência de momentos, chamados de transcrição (quando o registro da oralidade passa pela degravação bruta) e textualização, à qual seguem tantas edições quantas julgarem necessárias sempre em negociações com o depoente. Garnica (2011) afirma que não há regras para esse processo de textualizar, sendo que depende do estilo e sensibilidade do pesquisador.

Podemos salientar que o autor não pretende listar passos ou regulamentar uma trajetória metodológica, no entanto, vem abranger os momentos que caracterizam a história oral como metodologia para uma pesquisa em Educação Matemática.

Em acordo com os pressupostos metodológicos levantados por Garnica (2011), passaremos a delinear os nossos “movimentos” metodológicos, suas especificidades e alguns cuidados procedimentais. Entendendo que movimento, aqui não refere-se à mudança, ao efeito de deslocar-se a partir de um plano inicial, mas a uma ação trilhada que está suscetível a imprevistos e ao inesperado (GARNICA, 2014).

No texto de Portelli (1997a), por exemplo, conseguimos estabelecer algumas ligações dentro das entrevistas realizadas. O referido autor discute, em seu texto, princípios éticos no trabalho com a história oral afirmando-os como tão necessários quanto a postura praticada por cidadãos e intelectuais acadêmicos. Nesse contexto, é relevante discutir sobre as relações estabelecidas em situações de entrevistas e, também, sobre a utilização e a interpretação da fonte oral gerada.

Ao trabalhar com indivíduos nas entrevistas, existem várias situações que devem ser respeitadas. Como em qualquer pesquisa de cunho qualitativo, no trabalho de campo²⁴ são estabelecidas regras de convivência, de comportamento e de compromissos éticos envolvidos nessas relações. Quando o depoente aceita participar de uma entrevista, ele dispõe de seu tempo, de seu espaço íntimo. Abre, muitas vezes, as portas de sua casa a uma pessoa estranha para contar-lhe sobre um período de sua vida. Portanto, se posicionar com respeito e honestidade frente àqueles com quem trabalhamos, é, no mínimo, uma postura que deve ser adotada por um pesquisador, “bem como o respeito intelectual pelo material que conseguimos” (PORTELLI, 1997a, p. 15).

Para tanto, cuidados devem ser tomados, tais como: cuidados na elaboração do roteiro (buscando não induzir o entrevistado a falar apenas o que gostaríamos de ouvir, se colocando como alguém interessado em aprender com o interlocutor); do contato com os depoentes

²⁴Expressão adotada por Portelli (1997a), referindo-se aos procedimentos práticos da história oral.

(ficando à disposição do entrevistado para agendar local e horário das entrevistas, fornecendo-lhes as informações que estes julgarem necessárias sobre o pesquisador e sua pesquisa); no ato da entrevista (mostrando uma escuta atenta e interessada, não interrompendo a fala do entrevistado); com os recursos técnicos (cuidando da bateria e posicionamento do gravador); na gravação da entrevista (indicando locais e momentos com o mínimo de ruídos externos que poderão afetar a qualidade da gravação); elaboração da transcrição e textualização (buscando manter o tom do entrevistado não descaracterizando o que foi dito); com o retorno do documento produzido para autorizar sua publicação e mobilização por outros pesquisadores.

É no trabalho de campo que são aprofundadas as questões levantadas pelos pesquisadores e é por meio de conversas/diálogos que as pessoas narram suas experiências e suas memórias individuais. Portanto, a “História Oral é uma ciência e arte do indivíduo.” (PORTELLI, 1997a, p. 15)

[...] Ainda que seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais [...] Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. **A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico**, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. **Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas.** Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são exatamente iguais. (p. 16, grifo nosso)

Concordamos com Portelli ao dizer que a memória é individual, mesmo constituída em um meio social ela é única em cada indivíduo. No momento da entrevista, ouvindo e dialogando com o depoente, é importante reconhecer a existência de múltiplas narrativas, pois isso nos protege de perspectivas totalizantes e da crença em uma verdade única. A história oral não tenta representar a realidade, mas, por meio de narrativas, a constrói por meio de uma multiplicidade de versões que, nem sozinhas, nem em conjunto, podem ser identificadas como “A” realidade.

Pensando no momento de construção da fonte oral, para ter sucesso em uma entrevista, segundo GOLDENBERG (2003), é importante que o pesquisador mostre:

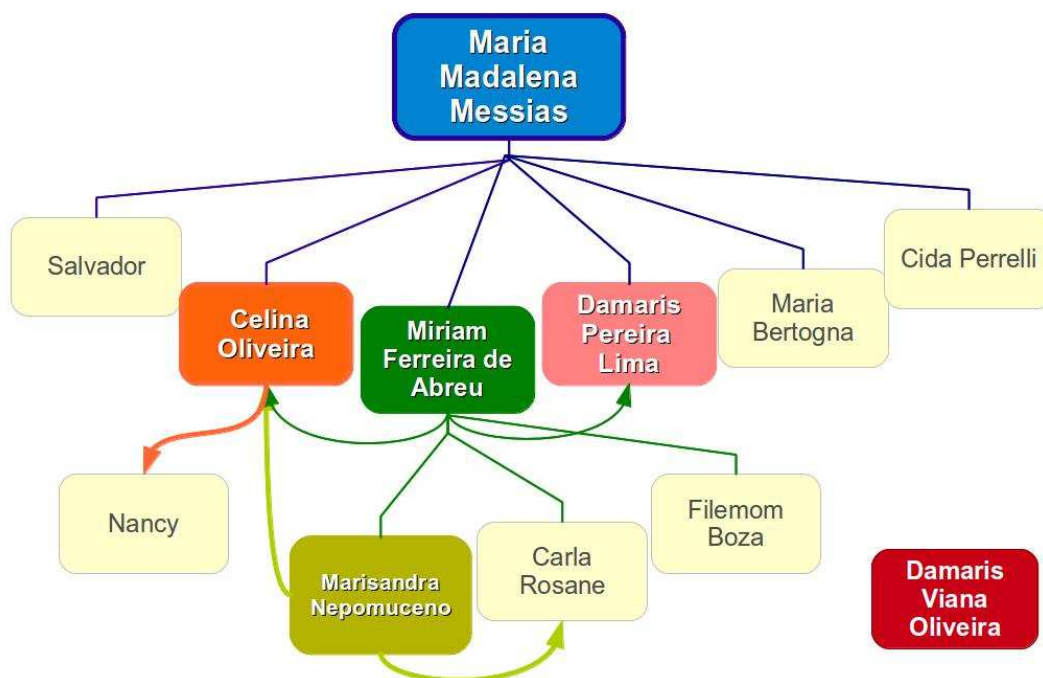
interesse real e respeito pelos seus pesquisados, flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas em sua pesquisa, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista ou "sair de cena" e, como lembra Paul Thompson, principalmente, disposição para ficar calado e ouvir. (p. 57)

Antes mesmo de elaborar um roteiro que oriente o diálogo na entrevista, é preciso lembrenhar-se num processo de conhecimentos e/ou reconhecimentos. No mesmo instante que estuda, continuamente, o referencial teórico que sustenta os procedimentos da investigação, faz-se também um estudo inicial dos possíveis depoentes que vão/estão sendo mobilizados para a pesquisa.

Partindo das poucas informações que tínhamos do objeto a ser investigado (professores do Ensino Primário que recebiam, em determinadas décadas, um tipo de acompanhamento diferenciado da academia, em sua prática em sala de aula), emergiram os seguintes questionamentos: quem será entrevistado? Como chegar até esses interlocutores? O quê ou de que forma iremos dialogar com esses depoentes, para narrarem sobre um período de sua vivência que nos interessa?

Os primeiros interlocutores foram indicados na relação profissional da autora desta pesquisa como profissionais que atuaram nas décadas aqui referidas, nessa escola. A cada nova entrevista outros nomes foram surgindo, criando, assim, uma rede de colaboradores, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 1 – Rede de Colaboradores



Fonte: Dados da Pesquisa

O primeiro interlocutor, a primeira, Professora Madalena, foi contatada por essa pesquisadora por conta de um relacionamento profissional que perdura há alguns anos. Maria Madalena Messias é diretora de um colégio, da rede privada da cidade de Campo Grande-MS, que a autora dessa dissertação trabalhou, entre os anos de 2009 e 2013. Aliás, foi dessa relação profissional e do conhecimento por parte de professores do Ensino Primário, da escola, que afirmavam ter suas práticas acompanhadas/alteradas por Madalena (tal qual aprendeu em seus tempos de professora) que emergiu a questão de pesquisa. Para essa entrevista foi pensado um roteiro em que constassem questões sobre a formação e atuação de professores do Ensino Primário nas épocas de 1980 a 1990. Essa entrevista foi significativa em nossa pesquisa (pensando que, inicialmente, não encontramos nenhum tipo de documento que nos reportasse a essa investigação ou desse indícios de possíveis nomes para serem entrevistados), pois a partir daí disparou-se o que chamamos de "critério de rede" a fim de obtermos outros colaboradores, como podemos observar na figura 1.

Dos professores indicados por Maria Madalena, três foram entrevistados. Miriam foi a segunda entrevistada, indicando cinco nomes, entre os quais dois já haviam sido indicados por Maria Madalena. A interlocutora Marisandra foi entrevistada, indicando dois nomes já relacionados anteriormente, contudo, com um desses nomes, após várias buscas e tentativas não conseguimos contato com essa possível interlocutora, Carla Rosane. A última interlocutora entrevistada, a Professora Damaris Viana Sanches de Oliveira, não foi indicada por nenhuma das outras interlocutoras, como podemos observar no fluxograma. O que ocorreu foi que o nome de uma professora "Damaris" foi indicado por duas depoentes. Na busca de informações e certificações sobre essa professora "Damaris", certificamos que a mesma foi identificada como Damaris Pereira de Santana Lima. Contudo, nesse processo de buscas para identificar essa professora, algumas coincidências, quanto à atuação docente no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense e o período em questão, nos levaram ao contato com a Professora Damaris Viana Sanches de Oliveira, que atuou nessa instituição lecionando no Ensino Primário, e em uma conversa informal revelou que havia sido demitida dessa instituição quando atuou no Colégio. Expondo esse fato para a banca examinadora, os mesmos sugeriram buscar por essa e outros possíveis interlocutores que poderiam narrar sobre outras situações do Colégio. Desse modo, intencionalmente, optamos por entrevistá-la.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro²⁵ sistematicamente pensado e elaborado a partir das indagações e objetivos que norteiam a pesquisa. Partindo de um estudo e questionamentos pertinentes em torno do nosso objetivo da pesquisa, foram elaborados dois modelos de roteiros (um para o professor “formador” e outro para o professor “em formação”)²⁶. O início de nossas entrevistas foi marcado pela apresentação de uma questão disparadora (questão ampla), de modo que o depoente discorresse sobre uma temática geral com a menor intervenção possível do entrevistador. Quando necessária, essa intervenção tem o intuito de mobilizar o roteiro como orientador do diálogo. Muitas vezes, o entrevistado narra de tal forma que engloba várias das questões descritas no roteiro, o pesquisador deve ficar atento para o momento certo de realizar uma pergunta, ou até mesmo de mudar de assunto.

O ato da entrevista é um momento de mútua colaboração, já que falas e silêncios significam e direcionam o diálogo. Entrevistador e entrevistado atuam e, por mais que o interesse esteja em privilegiar a narração do entrevistado, a presença constante do entrevistador como aquele para quem se fala traz marcas à narrativa.

Entendemos que ao narrar-se, o entrevistado descreve e compõe seu cenário, todavia “o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências.” (GARNICA, 2003, p. 24). Narrar é contar histórias e, para Bolívar (2002) em sutil afastamento da perspectiva de Garnica (2003), o momento da narrativa envolve um processo de constituição do sujeito, sendo que esse sujeito sempre narra em direção a alguém. Deste modo, memórias não são abertas ou apresentadas, mas construídas no contexto da entrevista, frente àquele interlocutor.

As histórias narradas, as entrevistas produzidas em áudio são consideradas fontes, entretanto, para a análise e divulgação dessas fontes optamos por usar como suporte o texto escrito que é gerado a partir da oralidade. “A oralidade, assim, é nosso ponto de partida para a compreensão. A escrita, nosso ponto de partida para a análise formal.” (GARNICA et. al., 2011, p. 235). A oralidade transforma-se em texto escrito passando por um primeiro processo de “transcrição”, neste nos comprometemos com os elementos linguísticos presentes nos diálogos. Por conseguinte, as transcrições passam por um segundo momento de edição

²⁵ Conforme registrado anteriormente, os roteiros mobilizados se encontram no APÊNDICE A.

²⁶ Queremos deixar claro que esses roteiros não foram fixos no decorrer de toda a pesquisa, eles foram se alterando, mesmo que pontualmente, à medida que nos deparamos com situações e/ou questões que nos instigassem a compreender tais práticas de formação. De qualquer forma, seguem, no APÊNDICE, os dois modelos de roteiros que orientaram as nossas entrevistas.

chamado de “textualização”²⁷. Neste, o texto transcrito é tratado pelo pesquisador. Buscamos construir uma narrativa mais fluente, formando um texto em que as informações são colocadas de forma corrente e integradas ao contexto da pesquisa, podendo omitir alguns vícios de linguagem, entonações, ruídos, etc. Pode-se optar por um modelo em forma de diálogo pesquisador/entrevistado ou por um estilo de redação no qual apenas o depoente se pronuncia em primeira pessoa. No caso de nossas textualizações, não houve um padrão pré estabelecido. Conforme havia a percepção do estilo de narração do depoente, em algumas de nossas textualizações optamos por uma narrativa em que as questões foram incorporadas no texto, contudo, em outros momentos mantivemos algumas questões do pesquisador, as que consideramos ser relevantes na narrativa. Nesse sentido, acreditamos que uma das características fundamentais na textualização, adotada na história oral, é a de manter o “tom” do entrevistado. Igualmente, Albuquerque Jr (2007) afirma que o oral não pode ser oposto ao escrito, “como duas realidades distintas, mas como formas plurais que se contaminam permanentemente, pois haverá sempre um traço de oralidade riscando a escritura e as falas sempre carregarão pedaços de textos.” (p. 230).

Após um longo cuidado e esforço no tratamento da transformação da narrativa oral para o texto escrito, retornamos o contato com o entrevistado, disponibilizando a textualização e a transcrição para os depoentes a fim de tecerem considerações, censuras, acrescentar ou retirar informações, esclarecer trechos ou parágrafos. Entendemos a textualização como um processo de negociação entre pesquisador e entrevistado, mobilizando um exercício de interpretação do pesquisador ao editar, limpar termos, frases e parágrafos referente ao que foi dito, quando o entrevistado quis dizer algo. Esse processo foi movimentado em nossa pesquisa não de forma constante, sendo que a cada depoente, em suas especificidades, cuidados e negociações foram abordados de modos diversificados (observações que podem ser mais esclarecidas adiante) durante o retorno dos documentos gerados. A partir daí – não somente, pois a análise perpassa por todos os momentos da pesquisa - foram feitas as devidas análises e interpretações das fontes orais obtidas, como também das potenciais fontes escritas. As análises se constituem desde o movimento das entrevistas, durante a construção dos registros escritos (transcrição) até o texto gerado e aprovado pelo interlocutor.

²⁷Tomamos o cuidado de introduzir notas de rodapé em nossas textualizações tendo como o objetivo complementar informações referentes a nomes, lugares, instituições, ou esclarecer informações no sentido de torná-las mais claras de modo que essas não contemplem somente o nosso objetivo de pesquisa de trabalho, como também possam deixar registros a serem aproveitados para futuras pesquisas, considerando que essas são fontes de investigação.

Os registros criados estarão disponíveis a partir da permissão do entrevistado, este é quem decide o que de sua memória poderá ser utilizado e tornado público. A consolidação do arquivo gerado pelos depoimentos orais se constitui através de uma carta de cessão (disponível no ANEXO B), sendo esta entregue ao depoente durante a conferência da transcrição e textualização, com o intuito de obter a assinatura para autorizar qualquer pessoa/pesquisador a utilizar as informações presentes na entrevista. Como se trata de um olhar acerca de práticas de mentoria, em uma instituição privada, não encontramos registros escritos, como atas de reuniões pedagógicas, cadernos de planejamentos, cadernos de alunos, livros ou apostilas. Contudo, a toda entrevista houve o questionamento sobre tais registros.

Quando nos colocamos em frente a um entrevistado, há algo que ele espera de nós e nós dele. Precisamos fazer um esforço para criar um ambiente em que ele se sinta à vontade o suficiente para expor suas ideias, suas memórias e dar condições para que ele narre e tome suas próprias decisões, nesse sentido, não interferir ou interromper a fala do depoente é fundamental. O pesquisador não só realiza uma entrevista, no sentido lato da palavra, mas inicia uma conversa. “A arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir” (PORTELLI, 1997a, p. 22).

Nesse movimento observamos algumas particularidades em nossas entrevistas, desde o contato com os interlocutores até a efetividade das entrevistas e retorno das mesmas.

Em entrevista com a Madalena, por haver uma relação profissional de quase 5 anos, ou seja, uma grande proximidade profissional e porque não dizer afetiva, por diversas vezes ela se “desviou” do tema proposto no roteiro. Percebemos que, talvez pela aproximação e amizade, ela se sentiu mais a vontade em compartilhar angústias, contar conquistas e lutas que enfrentou ao longo de sua carreira e de sua vida particular. Em sua narrativa, fez uma longa explanação sobre a história do Colégio Batista, desde quando ela entrou no colégio como professora até se tornar proprietária e diretora da nova instituição que passou a se denominar Colégio Evangélico Campo-Grandense, também conhecido como o “antigo Colégio Batista”.

Em contrapartida, o depoimento da Professora Marisandra Nepomucendo, por exemplo, foi sucinto e pontual, respondendo às questões do roteiro sem fugas para outros temas. Nesse contexto, poder-se-ia falar no pouco contato existente entre pesquisadora e entrevistada, ou simplesmente na característica própria dessa segunda. Do mesmo modo sucinto, vamos dizer, que foi a entrevista dessa interlocutora, Damaris Viana Sanches narrou sobre as questões que lhe foram indagadas “sem mais delongas”. Tornando-se uma entrevista “curta” a Professora Damaris foi bastante pontual em suas respostas, mesmo mostrando-se a

vontade, foi preciso realizar várias intervenções durante a entrevista no sentido de instigar a depoente a narrar mais sobre o assunto, a entrevista efetivou-se como um diálogo. Diferente da Marisandra e Damaris, essa pesquisadora já conhecia a Professora Madalena pelo contato de alguns anos. A questão fundamental que se apresenta é que nenhuma entrevista é igual à outra, nada é experienciado do mesmo modo por duas pessoas e isso traz para a pesquisa uma preocupação com as singularidades de cada indivíduo.

O entrevistador pode influenciar direta ou indiretamente a narrativa do entrevistado. Diretamente, por conta da narrativa ser orientada pelas questões do pesquisador. Indiretamente, pois só a visualização do gravador e a nossa “estranha” presença na posição de “autoridade” acadêmica que interroga, questiona aspectos pessoais da vida do depoente, afeta e influencia a postura do depoente, tal que esse seleciona o que pretende narrar.

Segundo Portelli (1997a), a narrativa pode ser afetada de diversas formas, por exemplo, no caso do entrevistado conhecer o entrevistador de relações anteriores, conhecer sua família, sua história, saber de suas relações sociais, de sua profissão, conhecer suas amizades, que por vezes, pode ser comum a do entrevistado, isso, com certeza, influencia na narrativa do depoente que pode se mostrar mais receptivo, aberto e prestativo no momento da entrevista. Pensamos ser necessário aqui uma ampliação: a narrativa sempre é afetada pelo entrevistador, pois sempre que falamos o fazemos em direção a alguém. Em alguns momentos, uma certa proximidade pode trazer maior receptividade e abertura para diálogo e, em outras, é justamente isso que pode limitar a abordagem do tema em estudo.

No caso da depoente Celina Oliveira Flores, particularidades interessantes emergiram aos olhos do pesquisador. Apesar de ambas não se conhecerem ou se relacionarem, muito ouviu-se falar da entrevistada. Após indicações das depoentes Miriam e Madalena, foi feito um contato via telefone e, por meio de uma conversa informal, foi realizado um convite à Dona Celina para uma entrevista. Celina aceitou, prontamente, o convite marcando o encontro em sua residência. Um novo roteiro foi estruturado²⁸, considerando que essa depoente foi diretora da instituição mencionada, estabelecendo fortes relações com o processo de “formação” que estamos caracterizando. Dona Celina foi bastante receptiva quanto à realização da entrevista. Logo de início, ela se mostrou bastante interessada sobre o que iríamos tratar na entrevista, porém um tanto receosa, ficando atenta aos detalhes e informações que foram passados antes de começar a gravação. Foi feita uma apresentação breve explicando o vínculo com a instituição onde trabalhou (nas décadas de 1980 a 1990)

²⁸ Conferir a segunda proposta de roteiro no Apêndice.

com os outros depoentes e sobre a intenção do trabalho. Antes de iniciar a gravação, ela contou que anteriormente vieram outros pesquisadores entrevistá-la utilizando um questionário. Após ouvir uma breve explicação de como é feito o nosso trabalho com a história oral, sobre os procedimentos e o encaminhamento da entrevista, a depoente expressou um grande interesse nessa entrevista (demonstrando tranquilidade). Afirmou que esse modo de fazer pesquisa é interessante e diferente do que foi abordado anteriormente por outros pesquisadores. Desde então, mostrou-se mais a vontade no tocar da entrevista, demonstrando interesse pelo tema proposto. Após passar algumas informações importantes, Dona Celina pediu para que desse orientações de como seria a entrevista e pediu para ler o roteiro antes de começar a gravar. Depois disso, imediatamente após o *play* do gravador, a entrevistada iniciou sua fala apresentando-se, narrando sua história, sua formação e dando continuidade a uma conversa que se despreendeu totalmente do roteiro.

Algo peculiar tem se mostrado nessa pesquisa quanto ao movimento dos roteiros. De todas as entrevistadas, duas das depoentes pediram que enviassem o roteiro para fazer uma leitura do mesmo, antes da entrevista. Pode-se perceber diferenças no tocante das entrevistas quando o interlocutor tem acesso ao roteiro. Das depoentes que o leram ora se mostraram curiosas quanto ao assunto proposto, ora um tanto receosas em não dar conta de falar sobre aquilo, como podemos perceber na entrevista com a interlocutora Damaris.

A Professora Damaris Pereira Santana Lima foi citada por duas depoentes: a Professora Maria Madalena e a Professora Miriam. Não havia, entretanto, a lembrança de seu nome completo, apenas a recordação de que atualmente ela atuaria como professora na UFMS e teria formação em Letras. Em busca no site da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especificamente no curso de graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, foi encontrado o nome completo da professora Damaris no curso de Letras – licenciatura com habilitação em Português/Espanhol, a partir desses dados e do currículo lattes da professora Damaris, foi enviado um e-mail, que não obtivemos resposta. Desse modo, foi feito um contato pelo Facebook²⁹ e, por meio dessa rede social, ela retornou a mensagem agendando um encontro no Departamento em que trabalha. Nesse encontro, foram dadas breves informações sobre a pesquisa e sobre a indicação de seu nome como possível colaboradora. Damaris mostrou-se muito curiosa sobre como poderia contribuir com uma pesquisa na área da Educação Matemática, sendo ela da área de Letras. Mesmo feita a explicação de que, tendo atuado como professora primária, trabalhou com o ensino de Matemática naquele contexto,

²⁹ Site de serviço de rede social: www.facebook.com.

nas décadas de 1980 a 1990, isso não foi suficiente para dissipar suas dúvidas de efetiva colaboração. Essas dúvidas, entretanto, não ofereceram resistência no aceite ao convite para a entrevista, que foi agendada para a semana seguinte a esse encontro. Damaris afirmou seu interesse na leitura prévia do roteiro que lhe foi enviado por email. No dia da entrevista, no horário combinado e antes mesmo de darmos início à gravação, a depoente pegou um caderno com algumas anotações e começou a falar, continuamente, a partir do que ela leu no roteiro. Falou sobre sua formação, onde se formou, em qual ano e pontuou que não estava entendendo o que, enquanto Doutora em Letras, de suas lembranças iria contribuir para nossa pesquisa em Educação Matemática. Ao ler a questão geradora “fale sobre sua experiência com a supervisora Miriam nas décadas de 1980 e 1990, quando atuou na instituição do Colégio Batista”, Damaris mostrou novamente seu incômodo em relação à quase completa ausência de lembranças sobre o período e a supervisora citados. Após reforçar a importância de suas lembranças enquanto professora do Ensino Primário, e, portanto, do ensino de Matemática em sua prática para a pesquisa, Damaris mostrou-se mais confortável e a entrevista foi iniciada.

Na história oral, conforme constatado em diversas pesquisas, eventualmente são utilizados disparadores de memória (como fotografias, atas, jornais e outros documentos de diversas naturezas) para auxiliar as narrativas dos depoentes em momentos de entrevistas. No caso de nossa pesquisa, como já dito anteriormente, inicialmente não encontramos qualquer vestígio escrito ou imagético que nos aproximasse do objeto que estamos investigando. Assim, optamos pela criação de disparadores de memória (micro narrativas)³⁰ a partir de uma primeira narrativa realizada. Esse exercício potencializaria a criação de disparadores narrativos e tornaria ainda mais efetivo o critério de rede pelo qual optamos. A ideia do critério de rede mobilizado neste trabalho funcionou de forma específica³¹ como um disparador de memórias dentro dessa perspectiva do próximo professor a ser entrevistado. Desse modo, as entrevistas que forneciam informações sobre possíveis depoentes eram fonte para a composição de pequenas narrativas que articulavam as experiências de um entrevistado com um professor cuja entrevista ainda seria feita. Essas pequenas narrativas exploravam, portanto, relações e percepções que constituem o que chamamos de rede de interlocução. A mobilização tanto do critério, quanto da criação dessas pequenas narrativas trouxe duas questões a serem pensadas: a limitação de um espaço cujo estudo não era previsto por essa

³⁰As micro narrativas podem ser visualizadas nas textualizações que procedem a primeira entrevista.

³¹De forma não prevista, por conta do critério de rede, as práticas investigadas nessa pesquisa giraram em torno de uma única instituição, de modo que os nomes indicados pelos depoentes a cada entrevista permitiu que focássemos no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense.

pesquisa (Colégio Batista Sul-Mato-Grossense) e a potencialidade de disparar memórias de modo significativo em relação ao roteiro.

Após a primeira entrevista, foi elaborada uma micro narrativa em que essa (primeira) interlocutora menciona ações, experiências e lembranças de colegas de trabalho, que, por conseguinte, ao final da entrevista, são indicados como possíveis interlocutores. As micro narrativas revelam-se como um potencial em nossas entrevistas, no sentido de observarmos o que parecia ser o término de uma entrevista, ao finalizar as questões abordadas, após a leitura da pequena narrativa o depoente discorre de forma, digamos que, quantitativa e qualitativa em comparação com a narrativa anterior.

Essas micro narrativas foram elaboradas por meio de uma leitura atenta das textualizações, procurando por marcas que evidenciassem informações do depoente a quem entraríamos em contato, potencializando o disparo de recordações a respeito das experiências correlacionadas pelo outro interlocutor. A micro narrativa foi apresentada para o interlocutor, junto ao roteiro, ao final da entrevista, como podemos observar nas textualizações que se seguem (a partir da segunda entrevista). Após a apresentação de cada micro narrativa, o interlocutor narra mobilizando suas lembranças, além de reconhecer, ou não, as experiências contadas pelo outro depoente. Percebemos que, com essas micro narrativas além do depoente narrar sobre aspectos de interesse para nossa pesquisa, esse também menciona outros que, de outra forma, não obteríamos informações, como também indicar outros nomes para novas entrevistas. Em especial na entrevista com a Professora Celina, após a leitura do disparador de memória, essa narra sobre particularidades, aspectos de sua formação e, sua experiência profissional que se mostrou relevante em nossa investigação.

Com relação ao reencontro com as depoentes, destacamos algumas percepções. De modo similar, a maior parte de nossas entrevistadas realizaram algumas ou várias correções referente a ideias repetidas, complementos de informações, nomes, lugares etc. Houve, também, exclusões de parágrafos (no caso, a depoente Maria Madalena optou por retirar trechos de sua narrativa em que mencionava ações de outros colegas de trabalho, considerando ser trechos que poderiam comprometer sua imagem) e edições pontuais. Ambas leram somente as textualizações³², concedendo, assim, total legitimidade sobre o documento gerado.

³² Em nossa pesquisa, como nas pesquisas realizadas no grupo Hemep, os depoentes tendo os textos (transcrição e textualização) em mãos para a leitura, optam por ler somente a textualização. Esses não se reconhecem na transcrição, cuja a leitura é dificultosa. Às vezes o depoente até inicia a leitura pela transcrição, mas ao se dar conta do outro texto abandona a transcrição e parte para leitura somente da textualização.

Em um caso em específico, com a depoente Celina, o que seria um simples retorno transformou-se em uma nova entrevista³³. Após várias tentativas para retornar, enfim chegou o momento em que Celina assinaria a carta de cessão. Foi esclarecido, via telefone, que esse encontro tinha por objetivo finalizar e executar a conferência da entrevista anterior. Contudo, por conta de novas evidências que emergiram, após a qualificação e da entrevista com Damaris Vieira Sanches Oliveira, foram elaboradas algumas questões concernentes à narrativa de Celina para esse segundo momento.

Celina foi muito receptiva desde o início do encontro, conversando sobre sua vida pessoal, sobre os filhos, netos, família, do envolvimento com sua igreja e, logo em seguida, apresentou os textos impressos a fim de iniciarmos o encerramento da entrevista anterior. Não tínhamos a intenção, inicial, em realizar uma “nova entrevista”, foi algo inesperado. Celina fez pequenas alterações pontuais na textualização, em seguida, pediu-se a autorização para gravar a conversa, a fim de facilitar ao pesquisador o registro das discussões que seriam realizadas nesse segundo momento. Celina concordou com a gravação e ao realizar a primeira pergunta, que correspondia a um determinado tema, a interlocutora iniciou uma narrativa fluente e ininterrupta, de modo que as outras questões que ainda seriam feitas foram contempladas nessa narrativa. É interessante observar nesse acontecimento, bem como nas outras entrevistas, uma potencialidade evidente em nossa metodologia: a questão disparadora. Buscamos exercitar esse modo de fazer entrevistas em nosso grupo de pesquisa e, particularmente nesse trabalho, consideramos ser essas questões potenciais para desenvolver uma narrativa.

Por se tratar de um retorno da primeira entrevista, ao final do encontro Celina assinou a carta de cessão, concedendo os direitos para o uso da textualização no presente estudo. De modo particular, como se trata de duas entrevistas, foi elaborada uma nova carta de cessão (APÊNDICE B) contemplando as datas das duas entrevistas.

Todas as impressões registradas até o momento, referentes à metodologia história oral, compõem o processo de maturação dessa autora, processo esse que consideramos primordial no caminhar de uma pesquisa.

Para o movimento analítico não foi diferente. Certa angústia foi vivenciada, por essa autora, no início do curso de mestrado e nas discussões no grupo de pesquisa. Essa angústia mostrou-se mais forte em momento anterior à sua qualificação, quando foi mencionada a

³³A textualização do segundo encontro com a Professora Celina está disponível na sequência da primeira entrevista.

possibilidade de uma análise olhando para as relações de poder (Michel Foucault). Havia nesse momento uma concepção sobre a ideia de poder, pensando num poder que sempre se coloca “de cima para baixo”, que é central, está relacionado no sentido negativo, o poder que pune e julga. Desse modo, a angústia estava na percepção de uma análise pela qual se faria julgamentos ou mesmo críticas às práticas narradas sobre o Colégio estudado. Leituras foram feitas no grupo de pesquisa e essa concepção de poder foi se alterando, no sentido de compreender que ele não é para ser generalizado, universalizado, porque é, também, local. As marcas das narrativas evidenciaram as noções de linha de força. Uma noção que se apresentou na leitura de Albuquerque Jr. (2007) das aproximações com o Foucault, da obra *Microfísica do Poder* (2014) e, também, da leitura de Vigiar e Punir (2013). A ideia arraigada foi desconstruída, outro modo de olhar a noção de poder emergiu.

As leituras ajudaram a refletir sobre um modo de pensar a análise. Percebemos, dentro das narrativas, discursos de origens diferentes, discursos que são da Convenção Batista, discursos que são práticas que se distanciam da Convenção, discursos “micros” nas narrativas e que isso nos leva, segundo a banca de qualificação, a nos aproximar do discurso do Foucault sobre a noção do poder.

Conforme Machado (2014), a questão do poder surge nas obras do Foucault assinalando uma reformulação de objetivos teóricos e políticos. Quando a ideia do poder se mostra ele tem que reformular os objetivos para dar conta de compreender a noção de poder, que se complementa pelo estudo das culturas, pela análise dos vestígios, pelo projeto da genealogia do poder, ou seja, do modo de olhar para as ramificações do poder dentro das culturas. Foucault tem que inovar metodologicamente para dar conta de responder questões sobre a noção do poder.

Nessa direção, o movimento do estudo com a obra de Foucault é de tentar olhar e retirar algumas questões que podem ser metodologicamente interessantes para essa pesquisa, buscando aproximações que nos inspiram a tomar alguns cuidados e, de dizer, sobre a impossibilidade de mobilizar Foucault como referencial analítico. Com efeito, como afirma Machado (2014), “[...] é importante não perder de vista que se trata de análises particularizadas, que não podem e não devem ser aplicadas indistintamente a novos objetos, fazendo-lhes assim assumir uma postura metodológica que lhes daria universalidade.” (p.21). A ideia não é discutir o poder, mas nos posicionamos, intencionalmente, na direção de olhar para o modo como Foucault analisa, estabelecendo, quando possível, alguns paralelos com relação ao modo de fazer da nossa análise.

Nesse sentido o capítulo de análise se organiza passando pela busca das linhas de força e da estratégia que criamos ao colocar dois textos independentes entre si, em relação à perspectiva de análise. A direção foi de exercitar dois movimentos que envolvem três exercícios analíticos: um (primeiro movimento) olhando a prática de mentoria, mas focando em uma perspectiva de discurso pautado em um poder central, que vem de “cima para baixo”, nessa direção buscamos esboçar como a Educação se apresenta no Colégio Batista ao mesmo tempo em que explicitamos um olhar desta pesquisadora que esteve presente em grande parte de seu caminho na Pós Graduação; um segundo, articulando discursos e contra discursos sobre a prática de mentoria e evidenciando as linhas de forças, buscamos por por micro relações de poder, por pequenas subversões e, com isso, buscando desconstruir a noção em que se pauta o primeiro movimento analítico. Esse segundo movimento envolve um exercício de análise de singularidades³⁴ (fundamental para compreender as práticas e o tom dado pelo sujeito narrado, ou seja, pela narrativa) e, a partir deste, um exercício de articulação em torno da temática de mentoria. Cada texto vai trazer uma ideia do Colégio Batista Sul Mato-Grossense (sem ponderar um texto no outro), evidenciando distintas “mentorias” por meio de distintas leituras.

³⁴Para esse texto nos referenciamos em Martins-Salandim (2010). Para essa autora a “análise de singularidades”, abordada em seu trabalho, configurou uma sistematização de um tipo de análise que, mesmo implícita, já havia sido pensada em outros trabalhos sobre narrativas. Ao decidir sistematizar e apresentar esse modo de análise, a pesquisadora se deparou com desafios e dificuldades ao longo de sua análise. Buscou registrar e caracterizar as particularidades e peculiaridades de cada depoente e depoimento, segundo seu ponto de vista. A maior dificuldade atribuída pela autora, nesse momento de análise, foi com relação ao cuidado de não transformar a noção de singularidade em um resumo das textualizações. Esse exercício permitiu um olhar para movimentos específicos no que tange à compreensão dos cursos de Matemática e a relação em que cada entrevistado tinha com esses, desse modo foi possível atribuir uma contribuição singular de cada depoimento. Conforme Martins-Salandim, o exercício analítico por singularidades permitiu perceber temas que se manifestaram no conjunto dos depoimentos coletados (p. 63).

3 HISTÓRIAS NARRADAS: VOZES NA PESQUISA

Assim, sejam quais forem as intenções que tivermos, o trabalho que realizamos adquire uma dimensão dialógica intrínseca, na qual nossas interpretações e explicitações (expressamente claras) coexistem com as interpretações que os leitores delas fazem [...] aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores. (PORTELLI, 1997a, p. 27)

3.1 MARIA MADALENA MESSIAS

Figura 2 – Maria Madalena Messias, entrevista realizada em 10 de Setembro de 2013



Madalena no seu ambiente de trabalho em Campo Grande-MS. Fonte: arquivo nosso

Fale um pouco sobre a sua formação.

Meu nome é Maria Madalena Messias, nasci em 27 de Setembro de 1957. A minha formação, no Ensino Médio foi o magistério, mas quando eu me formei eu já dava aula há algum tempo. Comecei a dar aula na sétima série, com treze ou quatorze anos. Então eu comecei a dar aula no interior, também dei aula no Mobral³⁵, na alfabetização para jovens e adultos. Nesse momento, nós fazíamos várias capacitações. Inclusive, dessa época eu tenho registro. Remexendo nos meus documentos antigos eu encontrei um certificado de 1974, sobre uma formação que eu fiz para alfabetização de jovens e adultos.

Nessa época eu já estava com 15 ou 16 anos, acho que 16 anos. Eu já dava aula há algum tempo na zona rural em Naviraí³⁶, Mato Grosso do Sul, no sul do estado.

A minha formação foi no magistério, na época a formação para professor era o magistério. Eu já tinha experiência de sala de aula, então, na realidade, eu acredito mesmo que a minha formação começou aos sete ou oito anos de idade, quando me colocavam numa escolinha dominical para conduzir as crianças e dar aulinhas para as crianças. Foi lá que eu aprendi a ministrar as aulas e desenvolver um planejamento e também a ter um domínio sobre a turma. Eles perceberam, na minha igreja, que eu tinha muito domínio. Desde menina eu já dava aulinha lá nas salas das escolas dominicais. Eu era uma criança.

Olha, não sei se foi essa experiência que me despertou para a docência. Na realidade a docência veio por acaso, porque o meu grande sonho era a medicina. Só que pra uma criança, ou seja, uma adolescente do interior, pobre e com poucos recursos, a medicina era um sonho impossível. Na época eu não enxergava assim, mas era inatingível. Na minha cidade não tinha o científico, o 2º grau que preparava para a medicina. Tinha o magistério, era isso que me aguardava e eu fui educada pra casar.

Na minha família era assim, a gente atingia uma certa idade e... Minha mãe não queria que eu me casasse cedo, ela até gostaria que eu estudasse, mas isso também dependia de mim. Eu não podia namorar, porque lá na minha casa era assim: começou a namorar já tinha que

³⁵Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propunha a alfabetização de jovens e adultos. O Mobral foi idealizado pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. <
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>>

³⁶ Cidade em que nasceu. Naviraí está localizada a 356 Km da capital do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

marcar a data de casamento, tinha que fazer uma opção. E claro que como toda adolescente da época eu optei por casar né [risos]... mas eu não deixei de dar aula. Parei por um ano depois que me casei.

Assim, eu não sei desde quando sou professora, realmente desde sempre. E eu sempre digo uma coisa: eu tinha aquele foco de medicina, medicina, sabe? E na minha cabeça eu falava que precisava ajudar pessoas, queria trabalhar com gente. Eu tinha umas ideias de adolescente cheio de ideais e sonhos, acreditando que tudo pode. E o meu sonho era medicina, eu sonhava com isso, mas o que me surgiu foi o magistério. Surgiu a oportunidade, eu não escolhi isso. Eu tive a oportunidade de fazer esses cursos de capacitação, de pegar turmas na zona rural, de alfabetizar jovens e adultos ainda mocinha. Com 16 anos eu já era professora de jovens e adultos [Mobra].

O fator principal que me levou a fazer o curso do magistério foi o fato de que eu já era professora, já ministrava aula e precisava de um certificado, eu precisava dessa capacitação, porque a prática eu já tinha. O magistério era um curso que, na época eu achava excelente, pra mim era tudo de bom, mas na realidade, o que aprendi no magistério foi Didática. Sobre a Didática eu tive uma professora maravilhosa - ela está bem velhinha agora - não consigo me lembrar o nome dela. Ela era excelente, e como eu já tinha uma prática, ela me trouxe as teorias. E sobre o magistério eu digo sempre que eu não escolhi o magistério, o magistério me escolheu. Eu não escolhi ser professora, mas fui muito feliz profissionalmente. Eu não fui infeliz porque não fiz medicina, eu não me considero uma pessoa infeliz. Porque com o passar do tempo, com o amadurecimento, eu descobri que estava lidando com gente e era o que eu sonhava: trabalhar com pessoas. As pessoas me perguntavam, por que medicina? “Ah, porque eu quero cuidar de pessoas...”. Hoje eu sei que no magistério eu cuidei da formação de muitas pessoas. E eu me apaixonei pelo magistério, me apaixonei no decorrer da vida. Hoje eu posso dizer com todas as letras sou apaixonada por Educação. Quem me conhece percebe isso na minha fala, no meu modo de vida, isso é visível, em tudo que eu faço, pois respiro Educação.

Com relação ao Colégio Batista Sul-Mato-Grossense. Como você entrou nessa instituição? Como era sua regência, participação...?

Entrei no Colégio Batista no início da década de 1980. Foi assim, eu era uma

professora do Estado e a Dona Celina³⁷, que era a diretora do Colégio Batista, em uma reunião de diretores ouviu – “Olha! – a diretora da minha escola, Dona Terezinha, falou – Eu tenho uma professora de alfabetização de excelência, é a melhor professora que eu já tive lá na minha escola”. Então a dona Celina, que era a coordenadora do Colégio Batista, tentou me trazer para esse colégio. Ela descobriu que eu morava na mesma vila que ela e então me procurou na minha casa. Um dia bateu em minha porta e perguntou se eu não gostaria de ir trabalhar no Colégio Batista. Eu falei não, pois estava muito bem onde eu estava. Era uma escola daqui de Campo Grande, onde eu ia de bicicleta ou tinha que andar muito! Andar muito, assim! Andava uns... dois... uns três quilômetros da minha casa. E eu ia a pé, era muito escasso ônibus naquele bairro. Só que, eu tinha um amor por aquela escola e pelas crianças. Lá era uma favela e, ao redor, tinha o corredor do Nova Lima. A escola mais próxima era essa escola, Ada Teixeira³⁸, e funcionava numa igreja. Era tudo de madeira, dava para ouvir o que a professora falava do outro lado da parede.

Nessa escola eu trabalhava com a primeira série e tinha um período intermediário. Como tinha muitas crianças, as aulas eram das seis e meia às dez e meia, depois dez e meia às duas e meia e depois até seis e trinta, mais ou menos isso não lembro os horários exatos. Eram três períodos, “puxadão”. Eu tinha um amor muito grande por aquelas crianças. E aquelas que tinham mais dificuldades, no sábado eu as levava para a escola para dar reforço, passava pelas casas e ia chamando, tinha sempre uns dez alunos que demoravam mais para aprender. Durante a semana não tinha espaço para dar reforço para eles, eu tinha uma preocupação... A minha sala tinha quarenta e cinco alunos. O mínimo de alunos que a gente tinha era quarenta, as salas eram cheias. Eram crianças carentes, cheias de piolhos, bicho de pé. Nós éramos professores, éramos sanitaristas. Eu nunca me esqueço que eu comprava um saco branco (sabe aquele saco de açúcar...) e deixava ele branquinho na “quiboa”. Então comprava um “pentinho” fino e na hora do intervalo, do recreio, eu ia tirando os piolhos das crianças. E às vezes mesmo dentro da sala, no caso daquela criança que não tinha concentração, pois passava o tempo todo concentrada nos piolhos! Eu levava aquele “pentinho”, aquela toalhinha branquinha e tirava os piolhos. Na hora que estava todo mundo eu colocava no meu colo e estava lá tirando piolhinho das crianças também. Porque eu tinha uma visão social mesmo, do intuito social, não era só...[o telefone de Madalena toca, ela atende e depois retorna. Diz que está esperando uma ligação importante].

³⁷ Celina de Oliveira Flores diretora da instituição mencionada.

³⁸ Escola Estadual de 1º e 2º Graus Profa. Ada Teixeira do Santos Pereira – Nova Lima, Campo Grande/MS.

Sair dessa escola para ir pro Batista foi um parto, um parto seco. A Celina me chamou e na primeira vez eu não aceitei. Ah eu falei não... Não! Eu não tenho intenção de deixar, porque eu gosto muito. E ela falou: mas por quê? “Ah, eu gosto muito de lá”. Aí eu vim para o Batista que estava no seu início. Antes disso já tinham me convidado para vir trabalhar no Batista, não foi a Celina, só que na época eu não aceitei. Falei não, não, não... foi a... eu não me lembro o nome da coordenadora. Foi no começo do Batista, eu ainda fazia magistério ali bem pertinho. Fiz o magistério no colégio São Luiz próximo ao Batista. Na época não fui, estava ajudando meu marido e acabei não indo.

Vou te dizer como eu vim para o Batista: depois de muita insistência da Dona Celina, e assim... o meu filho mais velho, estudava na Funlec³⁹ que era em frente à minha casa e eu andava “desgostosa” com a Funlec. Eu vim no Colégio Batista e a Dona Celina aproveitou a oportunidade e fez uma proposta quase irrecusável, eu não ia pagar a escola dele. Ela me deu uma bolsa! Porque ela não dava bolsa assim, ela me deu uma bolsa para os dois filhos e eu viria para o Colégio Batista. Ela descobriu que o Estado tinha um convênio com o Colégio Batista e que eu poderia ir cedida para lá. Eu trabalhava meio período pelo Estado e outro meio período por minha conta, mais ou menos assim. Fiquei uns três ou quatro anos desse jeito. Até o Batista dar uma boa “guinada”.

Eu trabalhava com a alfabetização. Quando eu vim pra “cá” eu falei pra ela que eu viria com uma única condição, eu não ia pegar mais alfabetização, porque eu me envolvia demais, me desgastava. Eu já estava há um bom tempo com a alfabetização no Estado e no município também. Trabalhei no município de Naviraí, então desde o início eu trabalhava com a alfabetização. Eu queria sair um pouco, experimentar outras turmas. Não! Não, eu não queria experimentar porque eu já havia trabalhado, eu trabalhei com aquelas salas multisseriadas. Tinha primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, tudo junto. Mas eu queria uma outra série diferente. E ela falou: “Está bom então. Eu vou te dar a segunda série que não está alfabetizada, é um desafio para você.” Só que quando eu cheguei, tinha uma sala que já tinha passado por umas três professoras, uma sala de trinta alunos de primeira série. Ela estava desesperada no dia em que cheguei pra assumir. Os pais estavam reunidos com ela, bravos. E ela precisava resolver com urgência aquele problema da primeira série. Então acabei dando aula, acho que eu dei aula só um dia para a segunda série. No outro dia ela sentou comigo, nós ficamos horas e ela tentando me convencer a mudar de turma, aí eu acabei trocando a turma.

³⁹Instituição de Ensino Básico e Superior - Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC). Fundada em 1965 e instituída pela Grande Loja Maçônica do Estado de Mato Grosso do Sul (GLMEMS). Disponível em: <<http://www.funlec.com.br>>

Sabe, sempre fui de coração mole. Ela falou que eu era muito importante e acabou me convencendo. Acabei assumindo a primeira série que ninguém dava conta. Era uma turma indisciplinada, uma turma difícil. Ela falou: “eu sei que você é a única pessoa que pode nos salvar. Você pode nos ajudar”. Eu peguei aquela primeira série e no meio do ano estava todo mundo lendo, tudo organizado. E a partir daí foi muito difícil sair dessa primeira série. Ela me prometeu que era só aquele ano, que no outro ano eu pegaria outras séries. Mas aí logo em seguida ela me deu uma quarta série num outro período, porque me desvinculei, sai totalmente da escola do Estado. Na realidade quando eu peguei, foi mais pra ajudar a escola, porque a escola passava por um momento difícil e eu assumi mais uma série num outro período.

A escola era grande e tinha bastante alunos. Não me lembro a quantidade, mas era uma quantidade razoável. Uns dois ou três anos nós atingimos o “auge”. A Dona Celina era muito séria, procurava sempre professores que desenvolvessem um bom trabalho em todas as séries, principalmente as iniciais. O Colégio deu uma alavancada muito grande nesse período. As salas se multiplicaram, triplicaram muito rapidamente. Nós chegamos em uma época a ter sete primeiras séries, sete primeiros anos, sete! Tinha, acho, três de manhã e quatro à tarde. E tinha bons professores.

Fiquei como professora nessa escola nas décadas de 1980, 1990, até 2004. Acredito que uns vinte e cinco anos ou vinte e quatro anos.

Em 2005, ainda trabalhei como professora, foi até 2005. É! Dá vinte e cinco anos.

Até 2005 você atuou como professora no Colégio Batista. E depois de 2005, qual foi a mudança?

A mudança que teve é que o Batista fechou. Eles resolveram fechar o Batista, disseram que a educação não era o foco dessa Convenção⁴⁰, porque o Colégio Batista pertencia à Convenção. E eles disseram que educação não era o objetivo, não era o foco e então resolveram fechar. O Colégio Batista estava com muitos problemas, muitas dívidas na época, diante do INSS. Eles estavam com muitos problemas financeiros e não era por falta de aluno, era por ingerência. [sussurra]... - não sei se você vai poder por isso... - Eram pessoas que não conseguiram gerir, entendeu, não conseguiram administrar. Porque nessa época a Dona Celina já estava fora há muitos anos. Eles não conseguiram administrar. O Colégio Batista não era de

⁴⁰ Convenção Batista Sul-Mato-Grossense, mantenedora do Colégio Batista.

ninguém, era da Convenção. Não tinha um dono específico, a Convenção e os pastores é que eram os diretores. Nós tivemos alguns pastores que eram excelentes diretores e outros que deixaram a desejar. Deixaram de contribuir, de pagar os encargos, entendeu? Isso não aconteceu só com o colégio, aconteceu com a Convenção, com o Seminário. Como era tudo da Convenção, a dívida virou um bolo e a primeira providência foi fechar o Colégio Batista.

Em outubro, eles nos avisaram que em dezembro não teria mais o Colégio Batista. Nos pegou, assim, de surpresa, levamos um susto porque as salas eram cheias, foi uma coisa inesperada. E nós enlouquecemos, todos nós. Sabe quando o barco se parte no meio do mar e você tenta nadar para alguma direção... Então começamos a fazer reuniões para não deixar fechar o colégio. Só que eles bateram o martelo e falaram que isso era impossível, estava decidido, desativaram o Colégio Batista. No final de 2004, nós começamos a nos reunir com alguns pais e um desses pais foi o Pastor Loiola, que tinha uma oratória muito boa e uma paixão muito grande pela escola. Os filhos dele estudavam na escola, eram excelentes. Nós nos juntamos e começamos a fazer reuniões para formar um novo colégio, para mantê-lo. Nós queríamos manter o Batista. Nós queríamos que eles, da Convenção, nos dessem o Batista e uma oportunidade de continuar. A Convenção disse não, não, não! A partir de então começou a surgir entre nós a ideia de uma cooperativa.

Então nós começamos a fazer reuniões, a tentar montar uma cooperativa. Lógico, eu sempre fui um pouco atrevida eu acho [risos]. Então, eu fiquei doente. Primeiro eu adoeci, fiquei uns meses de cama, fiquei depressiva. Mas aí levantei e “sacudi a poeira”. Logo começamos a nos reunir e com o pastor Loiola (que era o Pastor presidente da Quarta Igreja Presbiteriana Renovada, uma igreja com uns quinhentos membros na época), começamos a levantar para montar uma cooperativa. Primeiro começamos com um grupo de professores da escola e no começo todos estavam muito animados. Só que assim... As pessoas têm muita vontade de fazer as coisas, só que no primeiro obstáculo eles acabam desistindo. Então aos poucos os professores foram se espalhando. Um porque não concordava com uma ideia, outro porque... ao invés de somar eles começaram a se dividir. Então cada um foi cuidar da sua vida. Um foi para o Fleming⁴¹, outro foi para o município, outro foi não sei pra onde. Daí, teve um concurso do município na época, uma turma fez e passou. Todos foram se dividindo, se espalhando, pulando fora do barco. Ficamos eu, o pastor Loiola, a Rosimeri, que era uma das pessoas que tinha saído do Batista e acabou retornando como mãe de aluno. Ela tinha

⁴¹Colégio Alexandre Fleming, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Localizado na cidade de Campo Grande/MS. disponível em: <<http://www.alexanderfleming.com.br>>

filho na escola e também não se conformava. Ficamos ela, eu, o pastor Loiola, o pastor Adão, que era o então pastor diretor da época do fechamento do Batista, mas ele ficou por ali para ver o que sobrava pra ele sabe, ficou no grupo. Ele não fez nada para não fechar o Colégio Batista.

O fato da convenção não aceitar que assumíssemos o nome do Colégio Batista, nos fez mudar para Colégio Evangélico. Não era nossa intenção mudar. Até pouco tempo eu ainda sonhava em ter a placa Colégio Batista, hoje eu já não sonho mais com isso. A gente queria continuar com o nome Batista, não queria tirar, não queria mudar, nem a razão. O então diretor executivo da Convenção, o Pastor John Puli, proibiu. Ele mandou tirar tudo. Queríamos mudar para: Colégio Batista qualquer coisa e, deixar Batista, por exemplo era “Colégio Batista Sul-Mato-Grossense”, a gente queria colocar “Colégio Batista Campograndense” ia ser uma outra razão social. Ele não aceitou e disse que nós estávamos proibidos de colocar Batista no nome. Hoje a gente sabe que ele não podia fazer essa proibição, só que como éramos meio leigos, a gente poderia ter colocado o Batista... ele não tinha nada com isso, mas não colocamos. Inclusive o Pastor Loiola, que é da Presbiteriana, queria que mantivesse o nome Batista. Esse pastor Loiola era uma pessoa com uma boa formação. Ele é formado como administrador, como contador e tinha teologia. Era uma pessoa influente, falava muito bem, tinha o dom do convencimento, eu digo. Então a gente elegeu ele como diretor, porque ele trouxe... No início não seria assim, não seria ele o diretor do colégio, mas ele trouxe... ele conseguiu convencer a igreja a ser a mantenedora da escola, do Colégio Evangélico. Mantenedora não quer dizer que eles iam manter a escola, ia dar só o nome, a razão social da igreja para a escola usar, era isso. A escola tinha que ser autônoma e tinha que se manter, ou seja, ser auto suficiente. Só que ele, naquele arroubo, naquela paixão, contratou professores para todas as turmas de todas as séries. Mesmo sendo influenciado pelo Pastor Adão que ficou como diretor pedagógico na época e contratou professores nos mesmos valores que o Batista pagava. Eu mesma fiquei com um salário... continuei como professora. Nós precisávamos manter o máximo possível, como era o Colégio Batista antes, não vamos trocar. Eu era a alfabetizadora principal do colégio na época. “Não vamos tirar, em time que está ganhando não se mexe”. Então eu continuei com a alfabetização e a Rosimeire passou a ser a Coordenadora Pedagógica Geral.

Devido à Igreja Presbiteriana ser a mantenedora, começaram, lá na igreja, a surgir divergências. Os que trabalhavam na parte administrava da igreja (que não é só o pastor) começaram a achar o seguinte: “olha tem que ter uma coordenadora, porque é o ideal, uma só

para a Educação Infantil e ter uma coordenadora não sei para onde, tem que ter um tesoureiro aqui, tem que ter...” Então o pastor Loiola junto com as pessoas lá nas reuniões foram decidindo e foram contratando as pessoas. Quando a escola reabriu, ela já reabriu com uma nova equipe. Isso foi em 2005, foi quando ocorreu a reabertura da escola. E ele contratou toda a equipe, mas a grande maioria desses funcionários que pegaram os cargos era da Igreja Presbiteriana. O tesoureiro era alguém de lá dele, a secretária era alguém de lá da igreja dele. Então assim, lógico, se a igreja ia ser a mantenedora, o que ela enxergou. Eu acho que o pastor Loiola não teve essa visão, mas a igreja enxergou “nós somos mantenedoras, nós somos os donos”. Assim como a Convenção enxergava que ela podia abrir e fechar a escola na hora que ela quisesse. Então eu acho que eles começaram com essa visão, não era a nossa visão. No início era montar, realmente, a cooperativa. Só que havia uma divergência muito grande, a cada reunião a gente ia perdendo os componentes. Por exemplo, no começo a gente tinha de cento e cinquenta a duzentos pais de alunos e no percurso da montagem da cooperativa fomos perdendo terreno. Os pais foram se afastando, isso foi em novembro ou dezembro. Os pais foram tendo muita divergência, começaram a procurar outras escolas para seus filhos e a matriculá-los. Então a gente foi perdendo praticamente todos aqueles pais que, no início, estavam conosco. Foi perdendo tudo e, quando realmente chegou o momento de reabrir a escola, a gente era um grupo muito pequeno. Éramos eu, alguns pais, uns vinte pais de alunos. A equipe que gerencia a igreja Presbiteriana permaneceu, alguns diáconos, os presbíteros, eles tem lá uma formação diferente da nossa. Então aquele “povo” permaneceu, também poucos pais, professores, acho que eu e só mais dois professores. O resto, cada um foi se ajeitar numa escola, foram embora, entendeu. E no final, no finalzinho, acabaram indo todos os professores. Foram indo. O pessoal da Presbiteriana, o Pastor Loiola, colocou uma coordenadora que tinha dois filhos lá no Colégio Batista e ela falou: “Ah esse professor eu não quero, esse eu não quero, esse eu não quero.”, então acabou ficando com quase nenhum professor. E outros acabaram até se magoando.

E aí começou uma nova equipe. Eu fiquei, pois fazia parte da “cúpula”, então eu acabei ficando. Só que assim, acabou sendo um desgaste muito grande para mim e eu entrei num quadro de depressão. Eu estava passando por um processo de divórcio muito difícil e eu entrei num quadro de depressão. Eu fiquei doente, fiquei seis meses doente, mas mesmo assim eu não deixei a escola totalmente, continuei trabalhando. Eu estava de licença trabalhando como professora, estava muito mal, mas eu não saí, nunca saí de vez. Fiz tratamento trabalhando paralelamente. Pedi um afastamento do Estado, sendo que à noite eu

trabalhava no Estado, na coordenação e continuei trabalhando no Colégio. Só que, o que aconteceu! Com toda essa confusão, houve um desentendimento, não uma briga, mas uma não concordância de um com a ideia do outro. Uma cooperativa é muito difícil, pois cada um pensa de uma forma. Por exemplo, chega um dos pais que são cooperados, “ah, não gostava daquele professor porque ele fala alto, o outro não gostava do outro porque falava baixo demais”, então tinha uma grande discordância, pois são pessoas diferentes. Logo, acabou não dando certo a cooperativa, sem contar que o custo de uma cooperativa era muito alto, então a cooperativa acabou se desfazendo. A Presbiteriana ficou sendo a mantenedora da escola. E nós da equipe, cada um se colocou em um lugar. Eles acharam que para alfabetização eu teria que ficar, eu não poderia sair. Precisávamos alavancar “aquilo lá”. Aí abriram-se as matrículas. Só que, quando abriram as matrículas já era um grupo muito fraco. Tinha uma coordenação nova, uma direção nova, ninguém conhecia, não sabia no que ia dar, entendeu? Então, assim, ninguém sabia o que ia acontecer. Havia um descrédito, não tinha aquela credibilidade.

Em 2005 começamos com oitenta, acho que oitenta e dois ou oitenta e quatro alunos se não me falha a memória. Aí, você imagina, uma escola que havia tido setecentos e vinte alunos, um prédio que comportava mil alunos, começar com oitenta alunos! E como o Pastor Loiola assumiu, ele era o Diretor, ficou decidido que ele seria o Diretor, até mesmo porque ele era um administrador, então ficou decidido assim, ele seria o diretor da escola. Ele tinha uma equipe na igreja dele que trabalhava com reforma então ele contratou essa equipe e fez toda uma reforma. Ah! Não, esqueci de te falar uma parte. Foi uma luta convencer a Convenção a nos deixar a usar o mesmo prédio e alugar, então eles pediram um aluguel muito alto acreditando que não fecharia o contrato. Só que o Pastor Loiola foi lá assinou e falou: “não, está bom!” e assinou um aluguel altíssimo e a escola começou assim. Claro! Se você começa uma escola com o aluguel lá em cima, praticamente sem alunos, com uma equipe cara, porque não contratou os professores dizendo “ah, eu vou pagar a mão de obra do sindicato”, não! Os bons professores exigem uma boa remuneração. Claro que isso não deu certo, então o que aconteceu?

No início, como eu trabalhei muitos anos no Batista, quando o Batista fechou, o Loiola fez um acerto com todo mundo. Então eu recebi um bom dinheiro do Batista, eu tinha umas ações também e vendia, eu estava com um dinheiro bom. Eu tinha um sonho de passar dois anos na Europa, por isso tinha um dinheirinho guardado, um bom dinheiro uns trezentos mil mais ou menos. E na época era muito dinheiro, eu tinha muito dinheiro. Então eu comecei

a até emprestar para socorrer, assim... “preciso de capital de giro, me empresta isso, me empresta aquilo”, ele falava. Logo comecei a emprestar dinheiro para escola. Um dia o Loiola falou assim: “Ah!, eu queria, assim como íamos fazer na cooperativa, transformar isso em cotas”, porque a escola não tinha dono até então, logo ele ficou insistindo para colocar esse dinheiro numa cota, ficar com uma cota da escola, porque ele sabia que eu tinha um bom acerto do Batista. Mas daí eu pensava assim, é cota de quê? Eu ficava pensando, não tem nada! Cota de nada, né! Cota do quê? Nada, né? “Não”, ele falou assim: “Então, faz o seguinte Madalena, empresta esse dinheiro para a escola, se a escola não conseguir te pagar, a Presbiteriana se responsabiliza por isso”. Ele falou isso. A Igreja depois me ressarciria. E eu fui aos poucos, sem perceber, emprestando. Aí, quando eu vi, eu já tinha uma fatia enorme. Claro que a Igreja nem sabia que teria que cumprir. Ele acreditou que a escola ia crescer muito, que ia ter muitos alunos e foi onde cometeu o grande erro, porque é um processo demorado. Começou uma escola nova, o Batista não existia mais. Ele não teve essa consciência que o Batista não existia mais. A escola não tinha mais credibilidade, ele não era um educador, não tinha credibilidade nenhuma. Começou a perceber que os pais começaram a vir porque eu estava lá. Ele começou a perceber que eu tinha um certo, como eu diria, uma certa credibilidade. Por eu ter trabalhado durante muito tempo no Batista ele percebeu a minha credibilidade diante dos pais. Então ele começou a falar: “Você tem que pegar uma coordenação, você tem que...”, sabe! Que eu tinha que ser coordenadora. Até que eu assumi a coordenação da Educação Infantil. A “menina” das séries iniciais saiu. Também, porque era um salário alto e ele não estava conseguindo pagar, ela pediu para sair, ou foi mandada embora, não me lembro. Ele acabou mandando a coordenadora embora porque ele não tinha condições de continuar a pagar, era um salário alto e eu assumi. Comecei também a ajudá-lo na administração. Como ele percebeu que eu tinha uma vasta experiência, a gente começou a conversar muito sobre educação, sobre isso, sobre aquilo... E a gente foi se dividindo nas tarefas.

Um dia ele chegou pra mim e disse assim: “Madalena a Igreja está exigindo mais de mim, ela não quer que eu fique mais com tanto tempo, eu não estou tendo tempo para a Igreja, eu gostaria que você assumisse mais a escola” e eu falei “Olha, eu não quero assumir a direção”, ele falou “então, veja uma pessoa pra assumir a direção pedagógica”. Então ele mandou a diretora pedagógica embora, que era a Rosemere, porque também o salário era alto e falou: “então, veja uma pessoa que você confia”. Eu falei, “Olha! Tem uma pessoa que eu acho que daria certo que é a Rosana Lúcia que está há uns três ou quatro anos lá no

Harmonia⁴²”. Aí eu chamei a Rosana, primeiro liguei, falei pra ela pensar, ela falou que ia orar e depois me ligou perguntando quanto que a gente poderia pagar. Eu falei com o Loiola e fomos negociando, até que ela decidiu deixar o Harmonia e vir para cá, ela já estava cansada de lá. Aí, eu falei com ele, ela fez uma proposta de salário, e mais uma bolsa para filha. E ela acabou vindo para o colégio, voltando para o Colégio Batista. A partir daí fomos ela e eu.

O Loiola foi cada vez mais saindo, saindo, até que ele saiu no papel. Para ele era um grande negócio sair da escola no papel, porque ele tiraria toda aquela responsabilidade da Igreja Presbiteriana e eu sabia, até então, que muitos membros estavam muito insatisfeitos, pois estava virando uma bola de neve. Isso porque, quando ele assumiu, mandou reformar toda a escola, comprou máquina de xérox, a mais sofisticada, entrou com um monte de coisa na escola, refez a sala, remodelou, reformulou a sala de informática e jogou para pagar lá na frente. Veio um pai reclamar “áh, não tem informática!”, então ele foi lá e comprou vinte e oito computadores, jogou pra começar pagar a um ano depois. E uma coisa que ele tinha feito e eu não sabia, ele alugou com a seguinte condição: começar a pagar depois de oito meses. Ele começaria a pagar o primeiro aluguel depois de oito meses, mas o que estava para trás teria que ser pago também.

Eu sabia que ele tinha jogado, eu entendi que ele tinha tido uma carência, mas essa carência era para pagar lá atrás. Então foi indo até que passou a administração, “Você tem muito jeito, você pode tocar”. Eu fui aos poucos assumindo assim sem querer, não cheguei “Áh, eu quero assumir”, não! Aos poucos ele foi falando “Ah eu vou ficar só três horas na escola por dia” e depois foi ficando duas horas, meia hora, uma vez por semana, uma vez por mês e nunca mais. E eu acabei assumindo sozinha a escola, e a escola, nessa época que eu assumi, tinha dívidas e eu não sabia, ele não me contou. E eu ainda perguntei, “e a escola, como está a escola?” e ele falou, “está tudo redondinho, está tudo sob controle”. Estava com uma dívida de aproximadamente duzentos mil reais, e eu já não tinha mais dinheiro, tinha um pouco ainda, eu já vinha emprestando aos poucos para a escola.

Acho que foi em 2008, não lembro bem, que eu assumi tudo. Porque, quando a Rosana veio ele ainda estava lá, eu acho que foi 2008 que assumi, eu não tenho certeza.

A Rosana estava como Diretora Pedagógica. Quando ele saiu, eu joguei ela pra ser diretora. Diretora mesmo da escola, entendeu? Assim, ela começou a assinar como diretora, pois ele é quem assinava como diretor e eu não queria assinar como diretora. Até mesmo

⁴²Colégio Harmonia (Escola Bilíngue Harmonia), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Localizado em Campo Grande/MS, fundado em 1993 pela psicóloga e educadora Regina Martins. Disponível em: <<http://www.colegioharmonia.com>>

porque eu não tinha terminado o processo de separação, estava meio complicado. Eu não queria botar nada no meu nome, a gente estava encerrando lá os litígios da separação, então eu botei ela para assinar como diretora.

Não fui eu que cheguei lá “eu quero montar uma escola”, não foi assim. Eu nunca quis montar, eu tive muitas oportunidades, eu tive muitas mães de alunos que tinham dinheiro e que me sugeriram montar uma escola, de parceria, “áh, você entra com sua sabedoria pedagógica não sei o quê... com sua formação e nós vamos tocar, você entra com cinquenta por cento e eu com cinquenta por cento” e eu nunca quis. Nunca sonhei em ter uma escola, nunca quis “áh ,vou montar uma escola”. Se eu quisesse montar um negócio, provavelmente seria um supermercado, porque minha família tinha isso, então eu já sabia trabalhar com isso e era uma coisa mais certa, mais...

Eu sou uma pessoa satisfeita com quase tudo na vida, apesar de todos os problema, eu não sou uma pessoa insatisfeita com a vida, não sou! Eu nunca fui muito assim “ai... estou muito insatisfeita”, às vezes eu fico chateada com as situações, com os funcionários, mas eu não sou uma pessoa... Por exemplo, eu sou muito satisfeita com o meu salário, eu tenho uma aposentadoria de três mil reais e acho que é o suficiente pra viver, eu não preciso mais do que isso pra viver, hoje não! A não ser que eu fique doente, mas... E daqui uns dias eu vou requerer mais vinte horas, então vou ter um pouquinho mais, vou ter no mínimo cinco mil de aposentadoria, pra que eu preciso mais do que isso? Por exemplo, a escola... Eu não tenho a escola para enriquecer, não tenho assim... eu quero ter uma escola sim! Eu quero ter uma escola para ter uma entrada bem grande, para eu pagar muito bem todos os funcionários, para eu fazer um prédio maravilhoso, não é uma escola, por exemplo... E eu nunca tive essa visão, muito pelo contrário, eu sempre coloquei dinheiro na escola, até hoje eu não tirei dinheiro da escola, porque o que eu compro, meu carro, minhas coisas, o apartamento eu já tinha sabe. Eu já tinha dois carros quando eu vim para escola, tive que vender... eu vendi tudo, então já tinha tudo isso e tinha muito mais aliás. Essa escola é minha paixão, nós nos perdemos né!

... Naquela época, quando você era professora do Batista, no começo das décadas de oitenta e noventa, como eram as relações entre os professores, entre os alunos, os alunos e professores, coordenadores, o que você lembra?

Eu me lembro bem que nós éramos uma família. Tínhamos uma relação de amor, de amizade muito grande que hoje eu não vejo na minha escola, entendeu? Uma relação de

companheirismo, inclusive entre os professores. Não competíamos entre nós, éramos uma equipe de verdade. Acho que é isso que eu quero resgatar. Isso aí, eu digo, não porque eu acho, porque era assim. A gente ia muito a congressos, eu me lembro que uma vez em que fomos em um congresso, mas não me lembro em que data foi. Todo ano tinha um congresso dos Colégios Batista, chamava ANEB (Associação Nacional dos Colégios Batista) e geralmente era em Julho. Normalmente era no Nordeste, não, tinha em São Paulo também, acho que em Goiás, mas, assim, a maioria era no Nordeste porque a gente unia o útil ao agradável. Eu já ia no congresso e aproveitava as praias, já aproveitava os dias nas praias. Iam praticamente todos os professores. Eu me lembro de um ano em que falei para o pastor Cláudio: “ah, eu não vou esse ano, eu não vou Pastor Cláudio, eu não vou porque estou muito dura. Eu comprei um carro novo, gastei todo o meu dinheiro e ainda comprometi por uns seis meses o meu salário, porque eu comprei um carro zero e eu vou pagar o restante tudo assim... dei cheque sabe” aí ele falou: “Mas só por isso que...” Aí ele falou, “Gente, olha! A Madá...”(eu tenho até vergonha) “...ela não vai porque ela não tem dinheiro, então quem pode ajudar a Madá, ajudar assim ou emprestando um dinheiro para ela ir e depois de seis meses ela paga, quem tem isso, quem pode?”. Eu lembro que eu tinha uma amiga que chama Elba, ela era uma professora da sala, a regente da sala de informática (professora só da sala de informática), e ela tinha, não sei se ela tinha vendido alguma coisa, eu sei que ela tinha dinheiro e falou: “Olha, eu vou pagar, então eu pago. Depois quando ela puder ela me paga”. Fiquei morrendo de vergonha, lógico. E aí ela que pagou aquele ano o meu congresso.

Nesses congressos ia um ônibus daqueles de dois andares lotado. Iam todos os professores e eram excelentes. Sabe quem eram os palestrantes, era o Vasco Moreira⁴³, era o Shinyashiki⁴⁴, o Augusto Cury⁴⁵, quem mais que ia... o Pedro Bandeira⁴⁶.

Todo ano participávamos desses congressos, iam os coordenadores, diretores... Tínhamos coordenadores na escola para a Educação Infantil, para o Fundamental I, que era... não me lembro mais como chamava, tinha do Fundamental II e tinha também do Ensino Médio⁴⁷. Aí, tinha uma diretora pedagógica excelente e o diretor geral que sempre era o pastor. Que era um pastor, sempre.

⁴³Vasco Moreira (não obtemos informações).

⁴⁴Consultor, palestrante e escritor, Roberto Shinyashiki é médico psiquiatra com pós-graduação em Gestão de Negócios (MBA – USP/SP) e Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de São Paulo (USP).

⁴⁵Augusto Jorge Cury, médico, psiquiatra, psicoterapeuta e escritor.

⁴⁶Escritor brasileiro de livros infanto-juvenis. Especialista em letramento e técnicas especiais de leitura, profere conferências para professores em todo o país.

⁴⁷Nomenclaturas que, a época, correspondia respectivamente: Ensino Primário de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971).

Com relação aos professores, não tinha muitas mudanças. Todo mundo queria trabalhar no Batista. Primeiro porque era um ambiente muito bom para se trabalhar e ninguém queria sair. O salário era muito bom, tínhamos um salário muito bom. Era uma das escolas, acho que uma das escolas particulares que pagava melhor. Até porque não tinha fim lucrativo, era revertido todo...

O quadro de professores até se alterava, mas não era muito constante. Então assim, professores inexperientes, só lá no começo do Batista. Depois disso, a maioria que vinha, eram professores tidos como bons professores. A maioria era professor com experiência, a grande maioria. Tinha um ou outro que vinha para auxiliar e passava por um processo meio de formação. Eu me lembro bem que, às vezes, colocava um auxiliar na minha sala e a gente ia trabalhando para depois ele assumir a sala. A maioria tinha uma boa formação.

Sobre esses professores auxiliares. Quando eles ingressavam na instituição, sendo inexperientes, eles passavam por uma sala para depois atuar? Como era o trabalho da coordenação com esses professores?

No início do Batista teve muito professor inexperiente, a maioria era assim, entrava auxiliando um professor. Deixa eu falar da minha entrada no Batista. A coordenadora, normalmente, na época, era muito exigente e o pré-requisito para você ficar na escola, primeiro de tudo, era você ter um ótimo domínio de sala. Tinha que dominar muito bem a sala. A gente não tinha muitas salas indisciplinadas, porque se você não desse conta da turma, você era cortada da equipe. Então normalmente você vinha e tinha que dominar a turma. Eu ingressei na escola na primeira série e até hoje eu me lembro de uma mãe que deu um depoimento dizendo o seguinte: “Quando eu olhei aquela professora pequenininha, magrinha que assumiu a sala da minha filha eu pensei, meu Deus do céu! Imagina, ela falava tão baixinho na fila”, porque as mães meio que acompanhavam, ficavam olhando a gente fazer uma formação na fila e disse: “você era uma professora que falava tão baixinho [sussurra] e aquele monte de aluno, incrível”. Ela disse que pensou assim, “meu Deus do céu! Ela não vai dar conta, não vai!”. Ela ficava todos os dias na janela da minha sala no primeiro pavilhão, tinha uma janela grande e ela ficava lá. E eu entrava com a turma e ela ficava por ali, por fora ouvindo, para ver se a turma não ia virar uma bagunça quando eu entrasse para sala. Disse que

entrava, aí eu continuava falando baixo, fazia a devocional⁴⁸, a oração e começava a aula e aquele silêncio. Aí, ela disse que começou a me observar. Chegou uma época que ela chegou a me chamar para uma... depois de uns quatro anos ou cinco, ela me chamou para montar uma escola... ela ficava observando, ouvindo. Ela falou “como que pode uma pessoa falar tão baixo e dominar toda a turma com uma voz tão baixa, serena, não grita muito. Como que ela consegue?”. E, foi assim meu começo no Batista, eu vim para escola e eu peguei... ah sim, lembra que eu disse que peguei uma outra turma, à tarde, peguei de manhã uma turma que era da primeira série que eu fui socorrer e peguei uma outra turma. Eu nunca me esqueci, foi uma segunda série à tarde mesmo.

A primeira prova que eu fiz, a coordenadora me chamou. Ela também disse que quando me olhou, me entrevistou e não deu muita coisa, não. Falou assim: “essa aí também não vai ficar”, pensou. Depois de muito tempo ela me contou isso. Eu fiz a prova e ela viu que eu fui dando conta e aos poucos percebeu que eu tinha um ótimo... Eu tive que entrar no ritmo da escola que era um ritmo meio “general”, por exemplo, a coordenadora era a Miriam que hoje está no Colégio Militar, ela era muito exigente. Por exemplo, os cadernos das crianças, todos tinham que ter margem e tinha que estar corrigido diariamente.

Como que era o ensino da matemática?

Era assim, para ser considerado um bom professor meus alunos tinham que sair da primeira série sabendo as quatro operações, dominando as quatro operações e dominando bem! É... dominando no sentido de resolver as contas de adição, subtração, multiplicação e divisão, assim, com uma certa agilidade, um certo desembaraço e, ler e interpretar os probleminhas de matemática. Eram as quatro operações basicamente o que a primeira série exigia.

Naquela época, na primeira série usávamos Livro... não! Tinha uma cartilha... [a professora fica pensativa] Era um livro! Um livro⁴⁹.

Porém eu nunca ficava somente nos livros. O livro era só mais um instrumento. Entendeu? Era muito pouco. Não tinha como conseguir atingir os objetivos exigidos pela escola só com o livro. Então era assim... eu usava aquele livro, eu cumpria aquele livro, mas realmente a minha prática era fora do livro. Entendeu? Era só mais um instrumento. Eu, por

⁴⁸ Termo usado pela instituição para designar um período de tempo, que é separado na rotina diária, para dedicar-se às atividades religiosas.

⁴⁹ A professora Madalena não se recorda qual/como era exatamente esse livro.

exemplo, considerava o livro fraco! Muito fraco. Então eu pegava outros livros para complementar. Quando eu peguei a segunda série, pegava outros livros da segunda para complementar. Então o que eu fazia, além de... Por exemplo, eles tinham que aprender a multiplicação, então eu não esperava chegar a época da multiplicação lá no livro para eu começar. Eu começava tudo junto no começo do ano. Então, eu sempre fui uma professora considerada “anarquista”. Por quê? Porque eu sempre trazia... eu sentia a dificuldade das crianças em assimilar aquilo, então eu sempre procurava uma “coisa” para dar um exemplo no concreto, uma coisa significativa. Hoje eu tenho a consciência, depois de muito tempo eu descobri que aquilo se chamava “aprendizagem significativa”, mas eu já tinha uma prática.

Quando eu dava aula lá no Estado, naquela escolinha onde a Dona Celina foi me buscar, tinha um mandiocal atrás da escola e para as crianças aprenderem a multiplicação, a gente arrancava os talos da mandioca, arrancava aquelas folhas, [ilustra com as mãos] tirava folha e pegava um monte de talinho pra gente mostrar que a multiplicação era nada mais do que uma soma, mostrava como era o processo. Porque ao longo da minha prática eu descobri que se você mostrasse primeiro para ele como que era no concreto, depois era muito mais rápido eles aprenderem e eles aprendiam com mais “gosto”, eles se encantavam mais com aquilo. Então mesmo lá nos primórdios quando eu comecei a dar aula, eu já tinha um ensino da aprendizagem significativa. Às vezes, elaborava uma questão do tipo: Olha! Eu tenho uma cachorrinha chamada fulana – numa questão de matemática – a cachorrinha, ela come... nem era da cachorrinha, era do coelhinho. Tinha uma coelhinha lá – meu filho tinha um coelho. Tinha uma coelhinha lá chamada Lalá. Então Lalá come três cenouras por dia, no final de uma semana quantas cenouras a Lalá comeu? - isso no primeiro ano – “Quantas cenouras gente? Pensa?” Então eu já usava essa prática, eu já usava a coelhinha do meu filho para falar das cenourinhas que ela comia, quantas comia por dia, no final da semana. Aí também minha sogra tinha umas galinhas, ela botava um ovo por dia, no final de tantos dias quantos ovos ela botou e depois no mês inteiro quantos ovos vai dar? Eu já tinha essa prática significativa, porque depois se tornava mais fácil.

Eu fazia muito campeonato de tabuada, fazia debates entre meninos e meninas e preparava-os um mês para aquele debate. Eles ficavam sempre ligados o tempo todo: “Oh, gente... oh, fulano ainda está pra traz”, não era pra rir de quem não sabia. Quem sabia muito tinha que achar um jeito para ajudar o outro que não sabia rápido, porque tinha um tempo para responder. Hoje em dia, quando o outro não sabe, um xinga, o outro fica bravo. Lá não podia isso, era proibido. Então os que sabiam mais, que eram mais rápidos... a gente falava assim

“os que sabiam mais”, mas na realidade eles eram mais rápidos e tinham que ajudar os colegas. Mesmo naquele tempo a gente já tinha um ensino significativo. Por isso que quando eu descobri o construtivismo, eu descobri que o construtivismo nada mais era do que algumas noções do que a gente já praticava na escola. Claro que a criança tinha que decorar a tabuada, porque a coordenadora vinha, a Míriam, na minha sala, saber se o meu aluno tinha decorado a tabuada. Isso era uma exigência.

Eles tinham que sair do primeiro ano tendo decorado a tabuada, mas se fizesse com que eles somente decorassem, memorizassem, muitas vezes eles não iam aprender, aí, na hora que ela vinha os alunos ficavam nervosos e não iam saber declamar a tabuada. Então eu procurava, desenvolvia estratégias para que realmente eles aprendessem e na hora de responder eles não tivessem dificuldades. Então, eu criava aqueles debates, aquelas coisas... eu nem lembro, criava tanta coisa, inventava tanta coisa, até premiava. Então, era tanta coisa, tanta coisa, eu fazia medalhinha para dar, premiar quem fosse o mais rápido, quem resolvesse. Uma estratégia que eu usei muito, sempre, era dar muita conta pra resolver. Todos os dias eu passava continhas para resolver, probleminhas, todo dia, todo dia. Eu passava a conta de multiplicar com prova real e a conta de dividir com prova real. Então se eu passasse trinta contas de multiplicar, na realidade ele ia fazer sessenta e mais trinta de dividir, mais sessenta, dava cento e vinte. Eles sempre falavam que fazia calo nos dedos, e eu falava: “então, vocês não querem vencer? A gente tem que se esforçar, tem que fazer calo no dedo”.

Os pais reclamavam muito de mim, porque eu passava muita tarefa, sempre tinha muita tarefa. Daí a Míriam falava: “Ah! O pai que não quiser que tire, eu quero mesmo que reclame que tem muita coisa pra fazer”. Com o tempo essa tarefa acabava se tornando pouca, porque eles começavam a ficar muito rápidos. Hoje eu vejo os professores falarem: “não tem que decorar isso, não tem que decorar aquilo”. Eu acho assim, se você não tem uma outra forma de ensinar então pega o que você sabe. Quando entrou o construtivismo, foi um conflito pra mim, porque eles queriam, no início era assim, as pessoas que vieram queriam que eu deixasse tudo o que eu sabia para começar uma coisa nova. Foi difícil. Isso foi numa época que teve uma inovação no Batista.

A Matemática foi cruel, porque era muito difícil inventar coisas de matemática. De Português é mais fácil você tinha um monte de “textinhos”, um monte de coisas engraçadas. Mas Matemática não tinha muita coisa. Aí começou um novo processo.

A Dona Celina, minha diretora (ela foi minha coordenadora e depois passou a ser diretora na época), ela era muito inovadora, sonhadora. Nesse período, ela começou a trazer

peessoas para dar capacitação pra gente. Começou muito timidamente. Começou trazendo pessoas para dar palestras. Primeiro ela fez o seguinte, ela dividiu do primeiro ao quinto ano, primeira à quarta série na época, e pegou... ai, fugiu o nome agora. Por exemplo, eu era a professora regente na quarta série, aí, ela dividiu, colocou uma professora de Português com formação de Português, uma de Matemática, que era eu, uma de Geografia... ah, essas professoras depois eu posso trazer pra você entrevistar. Então, ela dividiu em... vou ter que buscar a palavra certa, tem uma palavra... Deixou de ser um professor regente. Ela dividiu as disciplinas, de primeira à quarta série sempre foi só um professor, aí ela dividiu, reformulou os horários, o currículo, mudou o currículo. Dividiu por áreas, agora lembrei, dividiu por áreas de primeira à quinta série, quarto ano, não tinha quinta série. Acabou o professor regente.

Só que aí, o que aconteceu é que ela queria mudar para o construtivismo, estava aquela onda. Eu ia nos congressos, ficava ouvindo, lendo, mas com muita resistência. Eu sou uma pessoa muito conservadora, então eu tive muita resistência, porque eu falava: “gente eu não posso mudar”, eu queria entender como você vai trabalhar a partir das experiências da criança. Comecei a perceber que tinha professores encantados, deslumbrados com esse método, nem sabiam direito como funcionava e começaram a fazer muitas coisas erradas. Porque, assim, “ah, a criança aprende sozinha, vou só interferir...” Como vou deixar de dar as minhas quinhentas continhas por mês, os meus trezentos problemas e ia ficar esperando o aluno construir? Eu não tinha internalizado ainda o que era o construtivismo, assim como ninguém.

Nós não estávamos preparados para isso, para o construtivismo. Não era só a nossa escola, eu acho que ninguém estava. Porque as escolas que começaram construtivistas, a maioria morreu! Entendeu? As que ficaram foi a Máxima⁵⁰, o Harmonia⁵¹ que depois foi reformulando tudo, foi mudando com o passar do tempo. A dona do Harmonia, a Regina, ela foi uma daquelas pessoas que vieram do município ou do Estado para desenvolver essas novas práticas do construtivismo. Ela, a Nedy⁵², a Marlene [Marlene Sguissardi da Rosa], que é a dona da Máxima. Então elas foram professoras que foram estudar pra isso, para fazer essa

⁵⁰Escola Máxima de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, baseada em uma concepção pedagógica construtivista. Localizada na cidade de Campo Grande/MS, foi fundada em 1991. <<http://www.escolamaxima.com.br/>>

⁵¹Instituto de Educação Harmonia, de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Fundado em 1993 pela psicóloga e educadora Regina Martins. Localiza-se no município de Campo Grande/MS. <<http://www.harmoniabilingue.com.br/>>

⁵² Professora Nedy Gonçalves Mastrangeli é pedagoga, atuou como Diretora Pedagógica no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense aos meados da década de 1990 até início dos anos 2000.

mudança nas escolas públicas. A Nedy, a Maria Bertogna, a Regina (que é dona do Harmonia), a Marlene (que é dona da Máxima), foram as precursoras do construtivismo na época.

Como acontecia... primeiro dividiu-se por áreas, aí virou uma confusão! No começo foi uma bagunça, um desespero. Por exemplo, o pai matriculava o aluno achando que ia ser meu aluno. “Não, porque eu quero com a professora fulana”, quando chegava estava distribuído. Outro exemplo, a professora de Português não tinha uma formação de língua Portuguesa, éramos todas pedagogas. Ah! Mas a intenção da Dona Celina era colocar professores com formação. Na área de Matemática, era essa a intenção.

Então, o que ela fez? Ela pegou a nossa equipe que era muito boa... a Rosana Guerbim, por exemplo, trabalhava na segunda série e era excelente na área de Geografia e de História, então colocou ela para dar aula de História e Geografia em todas as séries. A Raquel, apesar de não ser muito boa, gostava de língua Portuguesa. Eu, como eles me achavam muito boa em Matemática, me colocaram com Matemática e assim foi, entendeu? Só que as coisas meio que se destrambelharam um pouco e eu acho que foi aí que começou a derrocada do Batista também.

Como ela viu que sozinhos não íamos dar conta, ela começou a chamar essas que estavam fazendo capacitação, era um núcleo onde era aquele Salesiano ali na Barão em frente à praça, sabe onde é ali? Ali era um núcleo de formação dos professores do Estado. Então ali tinha... como é que chamava? Era laboratório, aquilo tudo ali era um laboratório, um grande laboratório onde a Cida Perrelli, a Maria Bertogna, a Nedy e tantas outras trabalharam. A Marlene, a Regina, eu acho, eu não sei se elas estavam lá, mas eram essas turmas que estavam estudando lá dia e noite para reestruturar o ensino no Mato Grosso do Sul. Só que quando essas pessoas se formaram, o que elas fizeram? Uma foi montar sua escola, entendeu? Elas foram tirar proveito do que elas aprenderam. A intenção do Estado, era de preparar elas para dar um retorno ao Estado, mas não deram retorno, elas foram dar retorno nas escolas particulares, como no Batista, entendeu? Elas foram aonde pagavam bem. O Estado desembolsou uma fortuna para prepará-las. Aí, a Dona Celina começou a chamar, por exemplo, a Nedy para dar palestras para gente... Lembro de um curso de duração com a Cida Perrelli.

Também trabalhamos com projetos, a Cida Perrelli era da área de Biologia e era especialista em desenvolver projetos. Ah, vou voltar lá para o passado. A gente começou com cursos de informática com duração de seis meses, era na escola fora do horário de aula. Por

exemplo, assim que os primeiros computadores chegaram na escola, a Elba foi em Bauru fazer um curso. Eu ia, só que eu estava grávida da Gabriela e eu não pude ir porque ia de avião, mas, a princípio, eu ia também. Então, a Elba se transformou na professora de Informática. Ela era uma professora de Educação Infantil, mas ela era muito ligada em tecnologia. Ela foi ser a professora e fazer muitos cursos. E foi aí que começou. Ela foi repassando os cursos para cada professor, e ela dava curso de seis meses por ano, cada professor era obrigado a fazer os cursos, começou por aí, porque tinha que informatizar primeiro os professores e a Dona Celina era visionária.

Isso foi na década de oitenta ou noventa, no finalzinho de oitenta para noventa, era nessa época. Acho que era noventa, não me lembro... era noventa. A ideia começou em oitenta, no final de oitenta, foi na década de noventa que a gente começou e aí a Elba capacitou todos os professores. Para começar com os projetos tinha que primeiro saber mexer nos computadores. E nós conseguimos, através do MEC⁵³, um monte de computadores. Eu não sei se a escola pagou ou ganhou, mas era uma sala imensa cheia de computadores. E a gente fazendo as capacitações até pra desenvolver os projetos e estava tudo meio junto, misturado. Eu lembro que, quem deu os primeiros cursos pra gente foi a Nedy através de reuniões iguais às que nós temos hoje, reuniões pedagógicas. Mais ou menos assim. Mas eram mais específicas, entendeu? Era por área. A Nedy era da área de língua Portuguesa, a Cida Perrelli era da área de Ciências, a Maria Bertogna era da área de Matemática - que é a sua e é a mais difícil de encontrar - de Geografia eu não lembro quem era...

Sempre essas capacitações eram fora do horário de aula. Reuniam todos os professores. No começo reuniam todos, depois com o tempo... Porque, assim, foi um processo, foram uns cinco anos de formação ou mais, não lembro. Aí, depois foi dividindo, por exemplo (eu me lembro bem desse tempo), a Cida Perrelli foi contratada. Ela vinha uma vez por semana e ficava a manhã inteira. Ela tinha, por exemplo, vinte minutos com cada professor para desenvolver um projeto que, no fim do ano, combinava com a feira do conhecimento.

Essas reuniões eram fora do horário de aula e, às vezes, era no horário de intervalo, de janela. Então, botava a janela de toda a Educação Infantil na segunda-feira, aí ela vinha na segunda e atendia todos nós. Na outra semana ela atendia o fundamental não sei quanto, sabe, era assim. E a gente, no outro dia que ela estava aqui, podíamos pedir um tempinho para tirar algumas dúvida, pois ela te dava um prazo e você tinha que voltar. E era assim ela ganhava,

⁵³ Ministério de Educação e Cultura.

vamos supor, eu não sei... ela ganhava pra vir esse um dia, ela ganhava três mil reais por mês para ela tocar isso, era mais ou menos assim.

Todas essas que eu citei eram de fora. Ninguém era do Batista. Vinham especificamente para dar capacitação para os professores. Depois, com o tempo, a Nedy virou coordenadora de Língua Portuguesa. Logo depois ela virou Coordenadora Geral e depois, acho que virou Diretora Pedagógica.

Voltando quando você iniciou no colégio. A coordenação ou a direção fazia alguma interferência na sua aula?

Faziam, elas entravam, a Miriam entrava, chegava na sua porta e, às vezes, entrava na sala e ficava assistindo tua aula dez, vinte minutos. A gente dava aula com a porta aberta, ninguém dava aula com a porta fechada. As portas eram abertas, pois você tinha que dominar a sala e não podia ter barulho no corredor. Sua porta tinha que permanecer aberta e o outro ao lado não podia atrapalhar tua aula. Você dava a aula com a porta aberta [A professora se levanta aproximando-se da porta]. Quem passava pelo corredor passava em silêncio para não atrapalhar as aulas. E eu acho isso muito bom em relação à disciplina, era muito bom.

E o que ela fazia? Às vezes ela falava assim: “Madalena eu vou recolher os cadernos de Matemática da sua turma, está bom?”. Aí eu falava “Pessoal! Tira da mochila o caderno de Matemática e coloca em cima da mesa, porque a coordenadora vai recolher”. Todo mundo tirava, ela pegava todos os cadernos e levava lá para sala dela. E ela olhava um por um, isso ela fazia todo o dia, porque todo o dia ela passava na sala e ela olhava um por um. Aí ela anotava, por exemplo, [a professora pega uma folha e caneta e exemplifica durante a sua fala] é a Viviane, Viviane [escreve na folha falando em voz alta], aí colocava: caderno sem margem, letra ruim, erro de escrita – em tal lugar assim, assim - , caderno com duas folhas sem correção.

Então, ela pegava tudo isso e depois na hora que sentava comigo ela falava: “olha, eu observei lá na tua sala que o caderno da Viviane está sem margem. Por que está sem margem? A letra dela está muito ruim precisa melhorar urgente! Você tem que trabalhar essa letra o mais rápido possível! Eu quero pegar o caderno da próxima vez com um letra bem melhor”. Ela fazia isso com todos os professores, de primeira à quarta série.

Para aqueles professores que estavam no início de carreira, ela tinha um olhar diferente. E eu não me sentia mal. Eu achava que era uma exigência. Quando você entrava lá,

você já sabia das exigências. Ela falava “pra você permanecer aqui é isso, tem que ser assim, assim, assim...” Entendeu? “Eu vou estar aqui para te ajudar.”, ela falava, “Eu vou estar aqui para te apontar onde você precisa melhorar, tudo bem pra você? Eu entro na sua sala a hora que eu quiser, tudo bem pra você? Eu não estou entrando lá para te criticar, eu estou entrando lá para ajudar você a permanecer aqui na escola, a cumprir com as exigências, a te apontar aonde você está falhando, tem problema pra você?” e eu falava que não. Então, quando você começava lá, você sabia das condições. Se você não queria isso então você nem começava. Então era muito raro acontecer.

Eu vou falar de uma mãe que me marcou ao reclamar de mim, é a mãe da tia do Rafael Simiole [atualmente, aluno da escola], a tia do Rafael Simiole foi minha aluna na primeira série. A aluna escreveu uma palavra errada e a mãe veio, eu não me lembro se foi mesa com ‘z’ eu não consigo me lembrar a palavra agora, uma coisa bem absurda sabe. E a mãe veio insistentemente falar que fui eu que corrigi errado, que riscou com caneta em cima. Não fui eu que corrigi o caderno da menina, eu não sei se foi a empregada, alguém riscou em cima, entendeu? Não fui eu. Só que, claro, você não ia bater de frente, ficar discutindo com o pai. Eu falei: “Miriam! Eu vou te falar uma coisa, não fui eu que corrigi isso aí, essa letra não é minha, você acredita em mim? Ela falou: “Madalena se você está falando, eu acredito”. Porque a mãe veio muito brava. Então, tinha isso também, entendeu. Foi a única reclamação que eu lembro que tive, assim... de caderno de aluno, foi a única, entendeu?

E eu perguntei para a menina. A menina ficou morrendo de medo da mãe. Eu perguntei a ela, “quem fez isso aqui?”. Eu falei, “Fale a verdade, foi eu?” Depois que a mãe saiu ela falou [a professora sussurra], “foi a empregada, mas minha mãe vai me bater e vai mandar ela embora, ela falou que eu não posso falar pra ela”. Ah! Está bom, deixa pra lá.

Então eu não me sentia mal com isso, já fazia parte. Por exemplo, quando a Elaine⁵⁴ começou aqui, eu entrava muito na sala dela, da Luana⁵⁵, da Glaice⁵⁶, eu tinha bastante tempo. Eu entrava toda hora na sala dela, da Joana, eu entrava o tempo todo e fazia interferências. Mas só que eu era mais incisiva que a Miriam, porque a Miriam, às vezes, pegava os cadernos, ela ia recolhendo e falava: “têm uns cadernos sem margem, heim!” Porque eu ensinava meus alunos a fazer margem, eles não davam conta.

Eu vou te falar da primeira prova que eu fiz. [suspira fundo] Eu não acabei de contar,

⁵⁴ Professora Elaine Martins Goes, trabalha no Colégio Evangélico, antigo Colégio Batista, desde 2005.

⁵⁵ Professora Luana Alves da Silva, atualmente, trabalho no Colégio Evangélico lecionando na Educação Infantil desde 2007.

⁵⁶ Professora Glaice Coimbra Barreiros, trabalhou no Colégio Evangélico.

né? A primeira prova que eu fiz foi de língua Portuguesa. Primeiro eu entreguei as provas, que passavam por ela, ela olhava e passava no mimeógrafo e depois entregava para as crianças. A prova era no outro dia, era na segunda e eu entreguei na sexta. Aí, ela falou assim: “Madalena, eu vou te falar uma coisa, não é que a prova não ficou boa, ela não ficou de acordo com a escola”, ela falou “só que, se você quiser, você pode refazer e ao invés de você refazer sozinha eu sugiro que você faça comigo. Você tem horário pra fazer comigo?” Eu falei pra ela, “olha, só se for à noite”. Ela falou: “então, é o seguinte, eu tenho um compromisso que é muito sério na minha igreja, mas se você puder voltar...”, ela falou, “só que o compromisso na minha igreja é seis e meia, sete e meia eu já estou de volta, se você puder voltar”. Aí eu falei “é melhor eu esperar então, eu prefiro te esperar, aí a gente faz”. Eu não sei se minha mãe morava aqui, acho que não morava aqui, não. Eu sei que eu fiquei esperando por ela. Eu liguei, já tinha um telefone em casa, eu liguei para o meu marido e pedi que ele fosse buscar o Rafael e eu fiquei esperando por ela. Nós sentamos e fizemos. Sentamos eu, ela e a professora que ela considerava a melhor professora da primeira série, sentamos as três. E nós fizemos, conversamos, ficamos mais de uma hora conversando, refazendo e ela trouxe a prova de outra professora e falou: “oh, a Damaris, era Damaris o nome dela. Ela também não sabia, ela falou “fui eu que treinei a Damaris, a Damaris é uma professora que veio nova pra cá eu que a treinei, eu fazia todas as provas no começo”. Ela falou pra mim, “as suas eu não vou precisar fazer, mas vamos reestruturar, vamos pegar uns textos mais alegres, vamos pegar isso, vamos pegar aquilo, uns menores aqui, acolá...”. E a gente refez a prova, uma hora, uma hora e meia mais ou menos nós refizemos toda a prova. Ela falou: “Sabe por que eu quis fazer com você? Porque eu tenho certeza que daqui pra frente você vai entender como é que são as nossas provas”. E foi verdade, a gente fez rapidinho aí ela falou assim: “agora vamos comer um doce momento”, não era Doces Momentos, tinha uma torteria aqui por perto, “ah mas eu tenho que ir embora”, aí ela falou assim: “mas eu te levo pra casa, eu vou te levar”. “Eu tenho que ir embora, eu tenho medo de perder o último ônibus”. “Não, eu te levo”. A gente foi. Fomos lá, comemos a torta e ela me levou em casa, e a partir daí nós nos tornamos amigas, porque antes tinha uma distância. A relação foi ampliada. Um dia ela falou, depois de muito tempo ela falou: “vocês duas são as melhores professoras que eu tenho na escola, são as melhores”, ela falou, “se um dia eu montar uma escola as professoras que eu vou querer serão vocês”.

A sua prática, atualmente no colégio Evangélico, essa atitude de interferência, auxílio foi

influenciada pela prática da Miriam?

Com certeza. E não só da Miriam, foi também do seu Salvador – o seu Salvador que era meu coordenador lá em Naviraí... – tem coisas que marcam a gente. É... eu nunca esqueci, o Seu Salvador falou uma vez assim pra gente numa sala de aula –eu não lembro se era de alfabetização de jovens, era o Mobral eu acho, eu não lembro mais - ele chegou um dia, bem no comecinho, quando eu estava dando aula e falou pra mim o seguinte. Ele entrou na minha sala, deu uma olhada e falou: “pra você ter um bom desempenho na tua vida você tem que ter um bom domínio”. E teve uma coisa marcante também, ele falou: “você é criança e pode ver que a maioria deles são mais velhos que você. Você tem que entrar e não pode mostrar os dentes, pelo menos por um mês”. Ele falou bem assim, “você tem que aprender a dominar essa turma”. Falou bem assim: “não é que você vai chegar, ah... cala a boca [altera a voz], não é assim, você tem que se impor”. Porque eu lembro que ele entrou na sala e eu comecei a falar: “pessoal, vamos ficar quietos, não sei o quê!!!! [gritando]”. Foi aquele “borborinho”. E ele falou, “olha você não pode falar alto, você não pode gritar, tem que continuar com o seu tom de voz normal. E você tem que entrar séria. Eles têm que saber, pode ter sessenta, setenta alunos, mas eles têm que saber que você é a professora, você tem que ter postura. Eles vão aprender à hora em que você pisar na porta. A professora chegou!” Isso foi quando eu comecei a dar aulas, lá no Mobral.

A Miriam foi também uma pessoa que me influenciou. E essa história de eu entrar na sala pra ajudar as meninas... É que assim, eu falava, fiz várias reuniões com a Luana, com a Elaine. A Elaine que já tinha uma certa prática do Batista, só de você falar “Elaine!”. Uma coisa que você fala pra ela transforma em um milhão de coisas. Porque ela já tinha toda aquela formação daqueles anos do Batista, não “toda”, pois ela entrou no meio do caminho, mas ela já tinha uma certa formação. A Luana, eu já estava desistindo dela. A Joana⁵⁷, – você lembra da Joana? - ela aprendeu muitas coisas, mas teve algumas coisas que eu não conseguia, ela falava: “ah, eu aprendi muito com vocês, não sei o quê”.

Um dia eu a encontrei, a Gleice, e ela falou: “Oh, Madalena, eu sou tão “Madalena” lá na minha escola, você não tem noção de como eu sou “Madalena”. Olha, eu também sou “Rosana⁵⁸”, mas eu sou muito mais “Madalena”. Eu vejo as professoras fazendo coisas erradas, eu entro correndo na sala e faço igual você fazia comigo”. Isso lá no município, na

⁵⁷Joana Aparecida Marques Fontes

⁵⁸Rosana Lúcia Vasconcelos, atuou como coordenadora e posteriormente diretora da instituição mencionada.

coordenação de uma creche, ela falou: “Nossa aqueles anos com você foi realmente um mestrado pra mim”. Foram poucos, nem foram tantos. Mas, o que me levou a entrar na sala? Eu acho que aquela interferência da Miriam, acho que eu até pedia mais interferência, entendeu? Lógico que eu não tinha essa consciência, mas hoje eu tenho. Eu pedia mais interferência.

Essa necessidade da Miriam de fazer intervenções... Eu acho assim, claro que, pra você se manter num cargo de coordenadora, na época do Colégio Batista, você tinha que ser “muito boa”. E ser muito boa, não dependia dela. Assim como o bom andamento da escola depende muito mais dos professores do que de mim⁵⁹, do que da Daniela⁶⁰, entendeu? E eu vejo que a Miriam era uma espécie de fiscal, entendeu? Eu acho que precisa desta fiscalização, o professor precisa disso, entendeu? E ela era muito, muito exigente. Tinha gente que não gostava, mas a maioria gostava de ser cobrado, ela cobrava muito, era uma pessoa que cobrava muito, porque a direção cobrava dela e ela, conseqüentemente, cobrava dos professores. Ela não pestanejava para mandar um professor embora, ela não ficava com dó coitadinho, porque tem família, não! “Aqui é o seu trabalho, você tem que fazer o melhor, senão quiser infelizmente está fora”, ela era muito assim. Ela era bem “militar” mesmo, ela tinha uma formação assim, entendeu.

Ela fez Pedagogia, mas ela era muito mais exigente com ela mesmo, ela era muito perfeccionista. Era uma “indiazinha”, “bugrazinha” não lembro, uma carinha assim de bugra, mas ela era muito boa, a melhor coordenadora que eu já tive foi a Miriam. E ela não fazia questão de ser tua amiga, se você quisesse ser amiga dela ótimo, mas ela fazia muito bem o trabalho dela, entendeu. Ela queria ser sua amiga, mas se você não quisesse porque ela era exigente, sinto muito mas vamos trabalhar bem.

Já na minha prática como coordenadora de entrar na sala de aula e interferir na aula do professor, eu sentia que ele estava despreparado, entendeu? Ele está despreparado, isso em função de uma má formação. Esses professores de agora se formam em Pedagogia. Na época do Magistério nós tínhamos professores mais bem formados do que hoje.

Na época a Miriam tinha o Magistério e muitos professores da escola também, a maioria. A exigência era Magistério, tinha uns que já avançavam para Pedagogia, mas na época, naquela época, a exigência era mais o Magistério. Aí, aos poucos, tinham alguns que já

⁵⁹Aqui, Madalena refere-se a posição atual como diretora da instituição.

⁶⁰Daniela Araújo, atual coordenadora pedagógica da instituição.

tinham Pedagogia, mas muitos desses que tinham Pedagogia eram mais ruins do que os que tinham o Magistério, entendeu? Era isso.

Eu acho que o Magistério formava melhor, porque eles focavam só na formação, entendeu, era um foco. Mas, por exemplo, uma coisa que era ruim era que a Matemática que nós aprendíamos no Magistério era só de primeira à quarta série. Era um professor formado em Matemática. Eu acho também que ele não estava preparado para nos formar, entendeu? Porque ficava muito naquela Matemática básica, sabe, muito no básico.

Eu tive que estudar muito para superar essa falta. Claro que eu tive também a Maria Bertogna, tive outros, fazia muitos cursos, hoje eu já não faço mais, mas na época do [Colégio] Batista eu fazia muito curso, todo e qualquer curso que tinha na cidade, fora da cidade, em Natal, no Arroio Chuí [risos]. Eu, nossa... “Ah, eu acho que esse aqui vai ser bom, vamos fazer?” Eu e a Rosana tínhamos muito isso, então a gente investia muito.

Hoje eu sinto diferença. Eu acho que na época, mesmo o Estado já investia muito em capacitação. Falava o “Estado”, o “Estado”, mas eu fui muito capacitada... Pra você ver, posso te mostrar (está no meu carro) um certificado de capacitação de mil novecentos e setenta e quatro, nessa época o Estado já investia na gente. Às vezes a gente ia nesses congressos com milhares de professores que vinham do interior, como se fosse no Palácio Popular da Cultura, - eu não me lembro onde era... era no Morenã? Ah! Era na escola Maria Constança⁶¹, um dos lugares bem grandes. Então ia aquela multidão de professoras e elas falavam “ah, mas isso aí eu já sei”. Eu não, eu sempre saía de lá achando... saía aquele bando de professores reclamando: “Nós viemos aqui só pra isso!”, vinham do interior, reclamando, tudo mal humorado e voltavam pra cidades deles escrevendo “GIRÓ”... [risos]. Eu sempre falava, “nossa... eu aprendi uma coisa nova” eu sempre achei assim. Pois, sabe, uma coisa que você sabia, mas você não estava praticando? Então sempre tinha uma coisa pra aprender e ainda hoje é assim. Quando eu vou num congresso, num curso eu falo: “Nossa! Olha! É mesmo, eu aprendi isso lá em mil e quinhentos, mas nunca pratiquei. É mesmo né, se eu fizer assim, se eu fizer assado...”. Entendeu? Então eu sempre acho que a gente... qualquer coisa que você ler, sabe o que eu assisto? Todo o sábado de manhã eu assisto: Globo Educação, Globo Universidade e o Globo Ciência⁶². Todo o sábado de manhã eu assisto! [a professora bate na

⁶¹ Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

⁶² Sistema de educação a distância brasileiro, mantido pela Fundação Roberto Marinho e FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), criado em 1978. Programas exibidos pela Rede Globo (rede de televisão brasileira, parte das iniciativas da Fundação Roberto Marinho), disponibilizados para as TVs educativas. O programa consiste em *tele-aulas* das últimas séries do Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) e do Ensino Médio (2º grau) que podem ser assistidas em casa ou em tele-salas.

mesa enquanto exclama]. Sabe o que eu assisto também? Assim na madrugadinha no amanhecer do dia? Eu sempre gosto de assistir Telecurso⁶³, porque sempre aprendo alguma coisa. Ontem mesmo, ou foi hoje? Estava passando uma aula de Matemática sobre retângulo... ou triângulo? Sobre triângulo, só sobre triângulo, no Telecurso, e aí você vai ver que quem preparou aquela aula foi aquele que era o pai da Dona... como chama aquele negócio da grande...como é o nome da mãe da Grande Família? A Dona Nenê. O pai dela na Grande Família, que já morreu, o cara da “cabecinha” branca, na época que ele preparou aquela aula do Telecurso ele tinha cabelo preto, era novinho. Faz tempo, mas é uma aula boa. [Pedro Cardoso]

Tem algumas coisas boas lá, principalmente em Matemática, em mecânica... sempre tem uma coisa boa para se aprender. Eu sempre aprendo alguma coisa, eu sou muito ligada nessa área de Educação. Eu sou fascinada, não que eu não goste, por Mecatrônica eu acho esse universo fascinante. Eu sempre sonhei em ter laboratório. Ah sim, no Batista montou, deixa eu voltar lá no Batista, é que eu vou começando lembrar e depois você vai ter que cortar... está gravando?

O Batista montou laboratórios, então tinha laboratório de informática, laboratório de Matemática, laboratório de Artes. Inclusive eu fui uma das que tomou conta do laboratório de Artes uma época. Não era muito a minha praia, mas eu sempre fiz de tudo, sempre encarei tudo o que me propunha fazer, então na falta de alguém eu corria e assumia. Eu sempre fui muito “bombril”⁶⁴, e isso era bom porque eu aprendia muito, você sempre aprende... E ultimamente eu tenho utilizado meu aprendizado lá do passado, até mesmo da minha Igreja Evangélica Quadrangular quando eu tinha que cuidar das turminhas da escola dominical. Hoje eu começo a olhar para traz e vejo que aquilo também foi um aprendizado pra vida.

Eu acho que nós podemos finalizar por hoje[risos], mais uma última pergunta. O que você passou com o Salvador e com a Miriam, você vê como um outro tipo de formação? Uma forma diferente de te formar como professora?

Áh, Sim! Eu acho que sim. Eu acho que tudo contribuiu pra minha formação, porque a formação na realidade não acontece dentro da sala de aula da faculdade, é no campo. Eu acredito que a formação acontece no campo de atuação. Eu nunca quis ser coordenadora,

⁶³ Sistema educacional, de educação a distância, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo Fiesp.

⁶⁴Refere-se à propaganda, a época, fazendo menção sobre um produto que possuía “mil e uma utilidades”. Desde então tem sido sinônimo de versatilidade.

tanto é que teve, na minha época, os concursos para supervisão. E eu lembro que quando teve o último concurso de supervisão (acho que foi do Estado ou município, não lembro), tinha uma amiga que dizia “vamos fazer, vamos fazer!”, e eu “Ah! Eu amo tanto a minha sala, eu não quero fazer” entendeu? E eu não fiz. Depois eu acabei saindo da sala e fui para a coordenação no Estado, mas tudo por uma questão de estratégia, porque eu precisava trabalhar. Trabalhei na coordenação de jovens e adultos que na época chamava-se supletivo – não lembro mais o nome. Eu fui ser coordenadora dessa área, depois passei à coordenação geral e fui experimentando pela vida.

Entrevista com a professora Maria Madalena Messias

Duração da Gravação: 01h 47min 46s

Local: Local de trabalho do Colaborador (Campo Grande/MS)

Data da entrevista: 10/09/2013

3.2 MIRIAM FERREIRA DE ABREU

Figura 3 – Miriam Ferreira Abreu da Silva, entrevista realizada em 30 de Outubro de 2013



Miriam, no seu local de trabalho em Campo Grande-MS. Fonte: arquivo nosso.

Meu nome é Miriam Ferreira de Abreu da Silva, Silva é do marido. Nasci 10 de abril de 1965 numa fazenda⁶⁵, onde estudei até a quarta série. Fui alfabetizada numa escola multisseriada⁶⁶. Vim pra Campo Grande para estudar da quinta série em diante. Estudei em escola pública até a oitava-série. O primeiro ano do Ensino Médio eu fiz no Mace⁶⁷. O segundo e o terceiro ano, o Magistério, eu fiz na Escola Estadual de Primeiro^o e Segundo^o graus Joaquim Murtinho⁶⁸. Cursei Pedagogia na antiga FUCMT⁶⁹ com habilitação em

⁶⁵Fazenda “Falha do Padre”.

⁶⁶Escola em que são ministradas aulas para alunos de diferentes séries e idades. São localizadas, em sua maior parte em localidades isoladas, na zona rural, e, também, na zona urbana. As classes multisseriadas reúnem todos os alunos matriculados na unidade escolar em uma mesma sala, independente dos níveis de aprendizagem ou idade, esses têm como responsável um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em serie/ano/ciclo.

⁶⁷Colégio Mace, escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Cursos Técnicos. Localizado em Campo Grande/MS, fundado em 1969. <<http://portalmace.mace.g12.br/>>

⁶⁸Escola Estadual Joaquim Murtinho em Campo Grande-MS

⁶⁹Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Atualmente denominada Universidade Católica Dom Bosco.

Orientação Educacional e depois fiz Supervisão Escolar em uma universidade em Presidente Prudente-SP. Tenho especialização em Orientação Educacional e Psicopedagogia. Tenho também outra especialização na área de Teoterapia e qualidade de vida. Fiz o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E, desde 1997, estou atuando como orientadora educacional aqui, no Colégio Militar de Campo Grande⁷⁰.

Fale sobre sua experiência na orientação de professores iniciantes (no início da carreira docente) enquanto coordenadora da instituição em que trabalhou, Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, nas décadas de 1980 e 1990.

Bom, o Colégio Batista é um colégio confessional... – eu também sou evangélica, sou da denominação Batista. Primeiramente eu atuei como professora em 83, 84 e 85, se eu não me engano e logo em seguida assumi a supervisão escolar dessa escola. Na época trabalhei como supervisora escolar da primeira à quarta série. Eu já tinha um pouco de experiência de alfabetização nas séries iniciais. Tinha várias professoras na época, professoras que tinham recém terminado o antigo Magistério, outras estavam, ainda, cursando o Magistério, outras já tinham uma certa experiência do magistério nessas séries iniciais. Eram os períodos matutino e vespertino.

Atuávamos, na época, com um sistema apostilado, fazíamos treinamento em Curitiba ou São Paulo relacionados a essa apostila, eu como supervisora do Ensino Fundamental e a supervisora da pré-escola. Algumas vezes tínhamos a presença desses responsáveis para dar treinamento aos professores. Costumávamos fazer reuniões periódicas para discutirmos a questão da atuação do professor, da prática desse professor e, uma coisa que eu valorizava muito na época era o acompanhamento do planejamento de aula desse professor. Antes do planejamento de aula, é claro, no início do ano, no período de uma semana, discutíamos pontos importantes a serem tratados sobre Educação na época como alguns métodos. Nessa época foi muito discutida a questão do Montessori⁷¹, o construtivismo... temas que, trouxeram bastante dúvidas, pois, por ser uma escola religiosa, o método utilizado era basicamente tradicional. E como é que nós iríamos trabalhar a questão do construtivismo dentro de um sistema que se discutia mais a questão do ensino tradicional?

⁷⁰ Colégio Militar da cidade de Campo Grande/MS, criado pela Portaria Ministerial nº 324 de 29 de junho de 1993. <<http://www.cmog.ensino.eb.br>>

⁷¹ A professora refere-se a um método educacional, inserido no movimento das Escolas Novas, muito discutido na época, que consiste num conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos o qual foi idealizado pela médica Maria Montessori.

A partir desses encontros de início de ano com o planejamento anual, tínhamos a divisão do planejamento bimestral e, a partir desse bimestral, o professor trabalhava o plano de aula. O que era esse plano de aula? O professor descrevia como seria a sua aula dia após dia na semana. Como seria a introdução daquela aula, como seria o desenvolvimento e o encerramento daquela aula, que atividades e avaliações seriam aplicadas àqueles alunos.

Uma coisa que a gente orientava muito, que eu buscava trabalhar, embora os recursos não fossem tão claros, tão evidentes quanto o que temos hoje, é a Matemática. Trabalhávamos o concreto com aqueles alunos, principalmente na primeira série, e segunda série, que é o período em que eles ainda não conseguem abstrair. No caso da linguagem, da leitura, da história, também trabalhava-se muito.

Então, como supervisora, eu era bastante criteriosa, bastante exigente quanto à questão do planejamento, porque isso para o professor, principalmente aquele que está iniciando a sua carreira no Magistério, é muito importante para que ele não se perca dentro dos seus objetivos; que objetivos ele pretende alcançar com aquela turma numa aula ou no decorrer de um bimestre, no decorrer de um ano. Principalmente quando se fala da alfabetização. Na época já tinha iniciado alfabetização no pré-III. A gente recebia muitos alunos na primeira série que não eram alfabetizados. Por exemplo, quando entrei no Colégio Batista, meu primeiro ano de professora, foi uma primeira série de trinta e cinco alunos. Na época não tinha professor auxiliar. Desses trinta e cinco se eu tivesse uns quatro já semi alfabetizados, digamos assim, eram muitos. O restante eram ainda alunos que não tinham conhecimento nem do alfabeto, no sentido de identificar aquela letra, de conseguir escrever. Então eu cobrava muito, para que nossos resultados fossem dentro do esperado.

Eu costumava, além das reuniões, chamar o professor na minha sala para a gente conversar. Então, toda segunda-feira eles me apresentavam o caderno de planejamento da semana, se estivesse bom a gente discutia, elogiava e usava aquele plano, nós sentávamos pra discutir o que é que poderíamos melhorar ali. Ah, sempre que eu tinha tempo eu também entrava nas salas de aula até para fazer uma avaliação ou contribuir com alguma sugestão. Muitas vezes, era o professor que pedia, isso por uma questão de contribuição. Muitas vezes, se sentiam inseguros para trabalhar determinados assuntos, e até mesmo por questões disciplinares, porque naquela época a gente já tinha uma turminha “meio do barulho” que trazia muitas dificuldades, hoje está muito pior.

Nós tínhamos a supervisora da pré escola e eu de primeira à quarta série. Depois de alguns anos começaram a quinta série, a sexta série, daí nós fomos dando uma sequência. Tínhamos um capelão⁷², uma psicóloga, que ia duas vezes na semana.

Além dessa atuação com os professores, tínhamos um bom relacionamento com os pais. Diante das dificuldades que íamos identificando, dificuldades estas com relação à aprendizagem, de comportamento e outras informações que julgássemos necessárias no momento para chamar os pais.

Acredito que eu tinha uma relação muito tranquila com os professores que estavam iniciando a carreira. Alguns tinham maior receptividade com as contribuições que dávamos, com as contribuições dos colegas. Por exemplo, no caso de um professor de uma determinada série, um atuando de manhã e outro à tarde, a nossa sugestão é que eles mantivessem um diálogo e, muitas vezes, pelo menos um que atuava em um período já era professor com mais bagagem, já tinha tempo de magistério. Alguns não eram tão receptivos⁷³ quanto a essa atuação, mas assim, uma grande parte, pela experiência que tive, gostavam.

É claro que muitas vezes nossa exigência não era tão confortável, mas, por exemplo, quando você atua numa empresa privada o foco é qualidade de serviço. O professor sendo acompanhado, orientado, tendo alguém ali com mais tempo de magistério, um parceiro, e mesmo assim esse professor não corresponde, é claro que no decorrer do tempo substituições eram feitas. Mas nós não tivemos tantas substituições como acontecia em outros lugares por onde eu passei.

Eu me lembro de uma professora chamada Marisandra⁷⁴ que tinha feito o magistério na Colégio Auxiliadora⁷⁵ e, na época, estava cursando Letras na Universidade Federal. Tinha atuado na sala de aula só aquele período de estágio mesmo e quando entrou no Colégio Batista nós até passamos para ela a segunda série, porque se a gente prestar atenção, de primeira à quarta série, a segunda série é a série mais tranquila para o professor que está iniciando. Eu sempre tinha essa visão, o professor, está iniciando no magistério, que turma nós daremos pra ele? Uma turma de segunda série. E a Marisandra entrou assim, sem

⁷²A Capelania Escolar é exercida por um capelão formado em Teologia (normalmente já tem experiência como Pastor), que destina-se à assistência “espiritual” na escola. Trabalhando através de mensagens, aulas, aconselhamentos, visitação e acompanhamento diante de situações especiais.

⁷³Desses que não eram receptivos, não houve lembranças sobre seus nomes, mas normalmente eram professores que já tinham uma certa experiência de sala de aula.

⁷⁴Marisandra de Souza Nepomuceno.

⁷⁵ Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, é uma escola das Filhas de Maria Auxiliadora fundada em 22 de fevereiro de 1926. Oferece ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.auxiliadora-ms.g12.br>>

experiência nenhuma, mas percebemos uma coisa nessa professora, ela dizia assim: “Eu não sei, mas eu quero aprender. Então, eu quero que vocês me ensinem, se eu tiver dúvidas eu vou chamar”. Como é que eu faço o planejamento? Olha você vai pegar isto... que objetivos nós temos no seu plano bimestral, então você vai desenvolver seu plano assim, assim. Quantas vezes ela chegava para aula e ela falava assim: “Óh, Miriam, você pode entrar na sala de aula hoje? Eu vou trabalhar tal conteúdo e eu não estou com muita segurança. Você pode entrar na sala de aula para interferir se for necessário?” Tranquilo! Eu ia, né? Então, essa foi uma professora que me marcou bastante, pela receptividade. Hoje ela é professora no Dom Bosco⁷⁶ há anos, ela já tem Mestrado, especialização. E se tornou uma professora que trabalhou muitos anos no Colégio Batista e todo o final de ano os pais queriam que ela progredisse de série, vamos dizer assim, com os seus filhos.

Era uma professora que não havia muita necessidade de interferência no seu plano de aula depois que ela pegou o ritmo, não havia necessidade de estar sugerindo mudanças nos seus planos, ou que fosse mais zelosa com suas avaliações, com suas correções. Ela também levava os alunos a um ritmo de organização ... ela trabalhava com o aluno no sentido muito integral, você está entendendo? Muito amplo, porque ela não era só aquela professora de ensinar o conteúdo. Ela trabalhava valores, organização, higiene e era muito espontânea com os alunos também. Então, foi assim, uma professora que nós contratamos, digamos assim, sem experiência nenhuma e que teve uma atuação bastante eficiente.

Outra professora, a Carla⁷⁷ também começou a atuar lá, sem experiência no magistério e se tornou uma professora que até pouco tempo tinha informação de que ainda continuava dando aula no Colégio Batista. Depois, não sei se ela continuou no Colégio Evangélico⁷⁸, que é o atual. Na época, também, o colégio tinha um convênio com o Estado. Quando começou de quinta a oitava série, o colégio financeiramente não tinha condições de bancar todos os professores. Até porque o Colégio Batista era filantrópico, trabalhava com bolsas, então não tinha condições de manter todos os professores de quinta à oitava série. Aí formulou-se um convênio com o Estado. Quando nós recebemos alguns professores do Estado, isso trouxe uma certa estranheza, porque o professor quando é da escola privada, tem um perfil um pouco diferenciado, ele tem um ritmo de produção, de organização, ele está aberto para cobranças,

⁷⁶Colégio Salesiano Dom Bosco <<http://www.cdb.br>>

⁷⁷Professora Carla Rosane Próspero, com formação no Magistério. Atuou no Colégio Batista no final da década de 1980 e década de 1990. Atualmente leciona na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

⁷⁸Colégio Evangélico Campograndense, sucessor do antigo colégio Batista.

para orientações. Então, foi um tempo em que nós começamos a mesclar o nosso pessoal com o pessoal cedido pelo Estado em função de algumas bolsas que o colégio cedia a alguns alunos.

Sobre a formação dos professores que chegavam para atuar não tendo experiência no magistério.

A formação desses professores? Eu a descrevo como... como algo bom. Talvez até muito bom, pelo seguinte: naquela época nós tínhamos, década de oitenta ainda até meados de noventa, tínhamos os cursos de Magistério no Joaquim Murinho, Colégio Auxiliadora... Eu fiz o Magistério no Joaquim Murinho. Para mim era muito produtivo, tinha muito mais qualidade do que o magistério, por exemplo, na Mace. Eu comecei o primeiro ano na Mace e ele era básico, fui para o Joaquim Murinho que era um colégio de referência na formação do magistério. Alguns desses professores estudaram no Joaquim Murinho, já outros estudaram num colégio de bastante referência na formação de professores do magistério, o Colégio Auxiliadora. Sendo os professores vindos dessas escolas, eles tinham uma boa formação. Na verdade, a gente percebia que o professor tinha escolhido o magistério como uma opção e os estágios eram muito bem supervisionados, a cobrança era bastante rígida. Então, esses professores das séries iniciais não chegavam lá com tanta deficiência. Poucos, como eu disse anteriormente para você, eram aqueles que não se encaixavam muito no ritmo de uma escola particular.

Posso lhe dizer que esse “encaixe”, essa orientação dada aos professores no início de carreira era necessária naquele momento, pelo seguinte: Na minha pesquisa do mestrado eu li uma autora, que até veio para a minha banca de defesa, Marilda da Silva⁷⁹. Ela trabalha muito, hoje, com a questão do *habitus* professoral. Ela diz uma coisa que é muito importante, que a prática docente só se efetiva na prática. Até então, o que nós temos? Temos as teorias, os conceitos, os exemplos, mas quando você sai da sala de aula como aluno e passa para a sala de aula como professor, a coisa diferencia muito. Então, esse acompanhamento do professor nas séries iniciais, as orientações, eu julgo que são muito importantes até o professor “construir”, digamos assim, o seu *habitus*, a sua prática como professor.

⁷⁹Profa. Dra. Marilda da Silva. Docente na Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho”- Campus Araraquara, UNESP, Brasil.

Eu considero que esse “acompanhamento” é uma formação diferenciada da academia e necessária, como eu já disse. Porque, enquanto nós estamos como alunos, nós temos o que a Marilda da Silva chama de *habitus* estudantil. No momento em que nós vamos para a sala de aula nós começamos a “construir”, começamos a incorporar o nosso *habitus* professoral. É... como por exemplo, aqui no próprio Colégio Militar, nós temos professores que chegam aqui com uma certa prática lá fora e outros que estão começando a sua prática como professor. Eles necessitam de um acompanhamento, de um direcionamento, até mesmo para eles se integrarem na instituição. Como por exemplo, tínhamos professores que chegavam ao Colégio Batista para trabalhar nessas séries iniciais, alguns eram evangélicos, outros não. Então aqueles que não eram evangélicos, eles até se sentiam, de início, meio que perdidos, porque o colégio, sendo confessional, tinha algumas práticas religiosas. Nesse sentido, você teria que dar um direcionamento a esse professor até ele se ambientar e aí começar a produzir por conta com base no conhecimento que traz (teórico, com a sua prática). Tinha professor que nós conversávamos, ele fazia o planejamento, ia para a sala de aula e, de repente, ele mesmo voltava e falava: “Miriam, sabe aquele assunto assim, que eu fiz assim, eu lembrei de uma parte de uma teoria e eu trouxe até um exemplo, assim, assim... Olha deu certo dessa forma, não deu muito certo o que nós tínhamos planejado...”. Então conforme o tempo ia passando, esse professor conseguia fazer essa correlação, essa mudança, aí eles mesmos traziam as experiências. E a gente, nas reuniões, compartilhava muito essas experiências, alguns até compartilhavam suas angústias de início. Tínhamos um grupo até que bastante coeso, um grupo que contribuía um com o outro.

Com relação ao tempo, a duração dessas intervenções... eu não diferenciava muito, assim: Agora eu vou atuar só com esse, está entendendo? Eu ia atuando, fazendo as intervenções conforme a necessidade. Para você ter uma ideia, muitas vezes era um professor mais antigo que necessitava de mais intervenções do que um professor novo, porque aquele professor que é novo, ele está mais precavido para algumas situações. Aquele que está na prática já há algum tempo, inclusive o professor, é... eu não sei se vocês já ouviram isso, mas os professores, o grupo professor, não são assim muito amantes de coordenadores pedagógicos, de supervisores pedagógicos. Ainda mais quando o coordenador pedagógico ou o supervisor (antes se usava muito o termo supervisor escolar)... não tinha prática de sala de aula. Então, uma coisa que me favoreceu muito na atuação - os professores respeitavam a minha atuação - porque eles sabiam que eu tinha uma prática de sala de aula esta prática, inclusive, dentro daquela instituição. Então, como eu disse, tinha, por exemplo, a Marisandra,

a Carla, eram professoras que muitas vezes eu não precisava ir até a sala de aula, ou solicitar que elas me apresentassem um plano de aula, ou procurasse saber que novidades elas tinham; elas mesmas vinham à minha procura. Então são professores que tem assim... são professores que tem um diferencial. Agora um ou outro já era mais distanciado, via que a coisa não estava assim tão boa, de repente a pessoa vai percebendo: “áh, não é bem assim o magistério, escolhi, mas não é uma boa opção”. Então, no caminho você vai percebendo as diferenças.

O que você julgava necessário para o professor, do Ensino Primário, trabalhar no ensino de Matemática? Qual material era utilizado? Como preparava, organizava esse auxílio para trabalhar com esses professores no ensino de Matemática?

Naquela época, como eu disse pra você, estava muito em evidência as discussões sobre o construtivismo. E a gente já tinha experiência de alunas, por exemplo, que chegavam lá na terceira ou quarta série e não conseguiam ter um bom resultado na matemática. É quando começam as questões envolvendo as quatro operações, como também a questão da bendita tabuada.

As apostilas na época... eu lembro de um grupo que a gente trabalhou por muito tempo, foi com um grupo chamado Bardal⁸⁰, nem sei se ele existe hoje. Era um grupo de Curitiba, eles tinham um treinamento muito bom, então nesses encontros a gente discutia muito sobre a necessidade de se trabalhar o concreto com o aluno, porque sabemos que pela constituição psicológica da criança, elas demoram a conseguir fazer essa, transferência do concreto para o abstrato. Porque o abstrato é muito subjetivo. Então, o que fazíamos? A gente orientava os professores – e os professores buscavam muito isso – a trabalhar com os materiais concretos. Então a escola na época, na medida do possível, investia muito em jogos, vários tipos de jogos para os professores, desde a pré-escola, para trabalhar jogos que exprimiam quantidades, cores, volumes, formas. Sem contar aquelas questões em que os professores usavam muito também tampinha, os alunos adoravam trabalhar muito com tampinha, com feijão. Muitas vezes iam para o pátio trabalhar com pedras, com folhas e com várias outras coisas que pudessem trabalhar com essa questão do concreto para depois começarem a trabalhar os conceitos matemáticos, as operações. Procurávamos dentro da

⁸⁰A professora não se recorda da nomenclatura correta, no entanto lembra-se de tratar-se de um sistema apostilado da extinta editora Bardal – Curitiba-PR

limitação da época, porque os materiais eram mais restritos do que hoje, possibilitava um trabalho mais efetivo dos professores com os alunos.

Esse modo de trabalhar não seria somente uma característica para se dar uma “boa aula” de matemática, mas era uma preocupação, era, digamos uma, experiência a mais para que começasse a trazer resultados, compreensões diferentes nas avaliações dos alunos e compreensão, aplicação de conceitos matemáticos para a vida prática do aluno.

Para muitos fazia muita diferença... Tanto que, com o passar do tempo eles começavam a dizer: “ah, então, a matemática, a tabuada é se eu fizer tantos montinhos de tantos elementos eu vou...” [gesticula enquanto fala, expressando as quantidades, os montinhos]. Você está entendendo?

O envolvimento dos professores com esse método era muito bom, era muito bom... Naquela época tínhamos o professor oficial da sala, um professor de ensino religioso que muitas vezes trabalhava música também, o professor de Educação Física e, depois de um certo tempo, tivemos na escola uma professora de artes, artes cênicas. E quando essa professora entrou, ajudou muito nesse trabalho da desinibição dos alunos, na questão da oralidade, na dramatização.

Foi um trabalho bastante positivo, porque naquela época a professora oficial da sala tinha que dar conta ainda de português, matemática, história, geografia. Hoje já faz um bom tempo que estou fora da atuação do primeiro ao quinto ano. Minha experiência aqui já é do sexto ano em diante, mas, é claro que, por exemplo, um professor que trabalha português, matemática, história, geografia e ciências (ah, tínhamos professor de inglês também) ele vai ter uma área que vai se dedicar mais, isso é muito natural. Então a gente cuidava para que o professor não trabalhasse mais... não ficasse tão evidente a área que ele gostasse mais, se fosse de exatas ou humanas, para não dar um diferencial. Dosávamos o tempo de aula, nós fazíamos um horário de aula na semana. Um dia seria trabalhado português, outro seria trabalhado a matemática, um horário a história, geografia, ciências, o inglês, até pra não dar essa diferença.

Eu trouxe um relato e gostaria que a senhora lesse e comentasse sobre esse texto. Fale o que você se lembra ao ler esse disparador de memória que foi feito a partir de um primeiro depoimento.

Registro/Auxílio para memória: uma experiência de formação?

Atuando como professora do Ensino Primário do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nas décadas de 1980 a 1990, a professora Maria Madalena relata, em seu depoimento, parte de uma experiência docente. Ao ingressar em tal instituição, narra que sua coordenadora pedagógica, Miriam Ferreira de Abreu, fazia visitas diárias em sua sala de aula. Muitas vezes essa coordenadora somente assistia e observava as aulas. Outras vezes, recolhia o caderno de seus alunos. Segundo as lembranças de Maria, a coordenadora Miriam olhava esses cadernos, fazia anotações e, em seguida, apresentava seu parecer para a professora. Recordar-se, também, da primeira prova que fez nessa instituição. Ao entregar a prova para a coordenação (antes de sua aplicação), lembra-se que precisou refazer a prova, mas não sozinha e sim com a própria coordenadora e outra professora do Ensino Primário. Para Maria Madalena, essa foi uma experiência marcante em sua carreira docente, um aprendizado.

Após décadas do caso narrado, Maria Madalena – agora na função de coordenadora de uma instituição – assumiu uma prática de entrar nas salas de aulas e auxiliar as professoras no exercício do magistério. Segundo ela, sua prática foi fortemente influenciada pela experiência vivenciada com a Coordenadora Miriam Ferreira de Abreu na década de 1980.

É... ela me fez até lembrar, ela colocou aqui visitas diárias. É, acho que realmente eu passava, porque... até o diretor na época, em que eu comecei no Colégio Batista, o primeiro diretor Pastor Filèmon Buza tinha esse costume: ele chegava lá no colégio – mesmo chegando depois do início das aulas – e ele passava nas salas de aula. A gente tinha esse costume. Eu me recordo que ele passava nas salas e falava: “Boa tarde!” para os alunos e professores, agora que eu me lembrei.

E nessa época da Madalena, era Dona Celina Oliveira Flores a diretora, a professora Celina também... foram dois diretores que pra mim foram marcantes no Colégio Batista. O Pastor Filèmon Buza é - porque ele ainda é vivo - angolano. Ele veio ao Brasil para fazer Teologia. Ele fez o curso de Teologia, fez o curso de Psicologia e atuou, na área de Administração também. Era um homem que tinha uma visão muito ampla das coisas, até porque parece-me que ele, em Angola, tinha chegado a ser General do exército. Então, administrativamente era um homem muito experiente. A professora Celina era professora do Estado e já era Diretora de escolas do Estado há um bom tempo. Ela foi cedida para o Colégio Batista e tinha essa prática. Era uma escola pequena, então a gente tinha essa familiaridade de

ir nas salas. Eu não me recordo se seria diário, mas a gente ia nas salas de aula. Eu lembro que eu ia muito nas salas em que as bagunças estavam muito acentuadas [risos], pra ajudar ao professor a dar uma controlada, isso eu lembro, né?

Caderno! Eu olhava caderno de plano de aula, como eu disse pra você, e o professor refazia aquele que não estava muito bom. Tinha uns professores caprichosos e uns professores que não eram assim tão organizados. E, uma característica minha é que eu sempre fui muito exigente, organizada, então eu não gostava das coisas bagunçadas, não! Provas! A professora Madalena faz a observação sobre provas. Todas as provas passavam por minha observação. Então, conforme a organização das questões, a gente fazia revisão sim, tanto que, parece que ela coloca aqui que foi refeita, né?

E uma coisa que ela falou que eu até já tinha dito para você, é sobre essa “outra professora do Ensino Primário” quer dizer, pode ser que essa outra professora, que eu não me recordo e que ela não citou o nome, pode até ter sido alguém...ham... Damaris⁸¹ é... Tinha uma professora chamada Damaris. Inclusive hoje, ela já é Doutora, trabalha na Universidade Federal. Ela deveria ser uma professora nova nessa época, há mais tempo. Lembra que falei para você que a gente usava muito aquele professor que já tinha mais experiência: “olha essa questão aqui não fica bem, porque você não trabalha...” aí, a gente pegava o caderno de planejamento: “olha, você não trabalhou assim, então nessa questão você poderia trabalhar dessa forma”. Então era mais ou menos isso.

Eu frequentava muito as salas dos professores nos intervalos também. Tirava o intervalo, o recreio, para ir lá. E a gente cuidava muito mesmo, acompanhávamos muito os cadernos dos alunos para ver se as correções das atividades estavam sendo feitas. Por quê? Os pais, – eu não sei hoje como estão os pais nas escolas de primeira ao quinto ano, principalmente as particulares– eles cobravam muito, por exemplo: “Óh, Miriam, a professora não está trabalhando com a correção dos cadernos de tarefa de matemática” o que eu tinha que fazer... Pedia os cadernos, dava uma olhada: “Óh, Miriam, apareceram correções erradas de exercícios”, essa é outra coisa que a gente tinha que verificar, eu atuava muito nessa observação. Porque o professor na série inicial, principalmente terceira e quarta série... muitas vezes eu tinha que atuar nessa observação, devido a correções ou até conceitos errados, muitas vezes, que o professor passava, principalmente em matemática. Na terceira e quarta séries já tem um aprofundamento do conteúdo, então dependendo se vou trabalhar fração ou um monte de outras coisas lá... aquelas multiplicações, divisões... então, muitas vezes

⁸¹Damaris Pereira Santana Lima

apareciam exercícios corrigidos de forma inadequada. Então, realmente, eu olhava o caderno de planejamento, discutia com o professor.

Eu me recordo de uma época em que, eu estou aqui tentando lembrar o nome de uma professora, não me recordo, ela não concordou, com as observações no planejamento, acho que da prova também e aí depois nós tivemos que ter uma conversa mais aprofundada junto com a diretora na época, a Dona Celina. Até que ela foi entendendo que precisava desses acompanhamentos – isso já foi quase na década de noventa . Por isso que eu lhe digo que tinha professor que tinha uma abertura, outros não. Tanto que essa professora, acho que quando eu saí de lá (do Colégio) ela já tinha saído, não conseguiu ficar muito tempo, porque não conseguia entrar nesse ritmo de ter uma aula pronta para que se vier a faltar... Porque o professor não vai saber dizer se todo dia vai estar ali presente. É como aqui no Colégio Militar, se algum professor precisar faltar, outro professor, daquela disciplina, saberá exatamente o que aquele professor vai trabalhar na sala de aula naquele dia. Então, por que a gente cobrava? Por que nós cobrávamos muito o plano de diário de aula? Nesse plano, o professor tinha um caderno de dez matérias e ali descrevia todas as atividades. Essas atividades eram para ser impressas, estavam todas impressas ali para a semana e o professor geralmente deixava aquele caderno no armário dele. Se ele faltasse, qualquer um que estivesse ali teria condições de substituir sua aula. Esse era um dos motivos, é claro que o principal era ter uma aula planejada, porque eu não posso conceber que um professor vá para a sala de aula dar uma “boa” aula se ele não planejar. É claro que muitas vezes ele pode chegar lá e muita coisa mudar do seu planejamento, mas ele tem que ter um parâmetro, um objetivo. Qual é o objetivo da minha aula? Por exemplo, uma coisa que eu acho interessante aqui no Colégio Militar, um aluno vai aprender tal conteúdo, mas antes de começar a aula o professor diz: “olha, o objetivo da nossa aula hoje é este”. Então, o aluno sabe qual o objetivo que se pretende alcançar com aquele conteúdo. Então realmente a Professora Madalena, eu não me lembro bem a época, os anos em que ela trabalhou com a gente, mas fez parte de nossa equipe. Ela ficou um tempo e depois saiu, eu não me recordo a série em que ela atuou, acho que era a terceira série. Ah, como você disse, ela entrou para a segunda série e logo foi para a primeira série. Talvez seja exatamente pela experiência dela. Lembra que lhe disse que quando o professor entrava sem experiência a opção era a segunda série. Com certeza ela deve ter entrado no início de ano quando a gente estava formando o corpo docente.

Esses cadernos eu realmente olhava. Não lembro com que frequência, mas eu olhava. As provas eram bastante verificadas. Acho que era mais ou menos isso, eu entrava nas salas

de aulas, não lembro com que frequência. Eu entrava muito mais quando os professores me solicitavam. Foi uma experiência bastante positiva isso me ajudou muito.

Eu acho que eu atuei no Colégio Batista de 1983 a 1992. Acho que, nesse período estive fora do Colégio Batista só uns seis meses. Sobre a minha formação, também fiz Letras, mas ficaram faltando apenas umas duas disciplinas para eu terminar o curso de Letras. De 1985 a 1992, 1993 eu atuei no Colégio Osvaldo Cruz⁸² como professora e, por um tempo, como supervisora também no colégio Osvaldo Cruz. Então, eu mantinha essas duas escolas em termos de trabalho. E, a prática, digamos assim, de professora e de coordenação pedagógica para mim foi o Colégio Batista. E essa coordenação, esse acompanhamento, acho que era algo bastante característico da minha parte, eu gostava das coisas bem planejadas, bem organizadas. A gente orientava o aluno a ter um caderno bem organizado. Na época a gente trabalhava muito, ainda, a questão da caligrafia, da organização, construção de valores. Até por ser uma escola confessional.

Esse acompanhamento com os professores, acho que não é só uma exigência vinda da instituição. A direção dizia assim “Miriam, o negócio é o seguinte, a parte pedagógica é com você, então você acompanha. Os nossos resultados em termos de práticas pedagógicas são com você”. Quer dizer, eu tinha essa responsabilidade sobre mim, eu só levava o assunto para a direção, que cuidava mais dos aspectos administrativos, quando eu sentia que não dava para encontrar as soluções ali no meu campo de atuação. Mas eu acho que uniu as duas coisas, a questão da responsabilidade que a instituição colocava sobre os meus ombros e com uma característica pessoal que eu tinha, que eu tenho até hoje, daí o fato de eu me encaixar dentro de um Colégio Militar, né? E de ver o seguinte: o professor é o referencial para o aluno. Então, se o professor não traz a sua vida, as suas aulas, o seu material de forma organizada, ordenada, principalmente para a criança, como é que vai ser a formação dessa criança? Porque a gente acha que a criança não presta atenção, muito pelo contrário, a criança muitas vezes presta atenção em detalhes, muito mais detalhes do que um adolescente. Se um professor é um referencial positivo, então, temos que trabalhar a postura desse referencial, por isso nós atuávamos muito dessa forma. Tanto que tinha alunos que chegavam no Colégio Batista extremamente desorganizados, em séries posteriores. Ele ficava lá com a gente um tempo e ele entrava num ritmo diferente, de organização, de material, de estudo e de tarefa.

⁸²Escola Municipal Osvaldo Cruz – Campo Grande-MS

A prova dos professores é muito importante... Para as criança você tem que apresentar algo mais ordenado, então, certos professores faziam as coisas de qualquer jeito, aí também não dá, né!

A senhora se recorda de algum outro professor, ou supervisor que trabalhou em outra instituição ou na mesma, que tinha essa mesma prática que a sua de acompanhar os professores na atuação?

Eu trabalhei no Colégio Osvaldo Cruz como professora e supervisora – por pouco tempo - de quinta ao terceiro ano no Ensino Médio e tinha uma Coordenadora Pedagógica (eu perdi o seu contato, não sei se está aqui por Campo Grande, mas se de repente eu souber de alguma coisa eu posso falar pra você). Ela era filha da diretora, e também tinha essa prática. E a diretora, a Dona Luíza que faleceu já há algum tempo, ela tinha sido professora muitos anos de primeira a quarta série, de pré-escola e a própria diretora fazia muito isso também. Tanto que os professores gostavam muito dos resultados. Interessante que a gente trocava muita experiência nessa época. Eu dava aula de Língua Portuguesa em cursinho, que tinha no colégio no Ensino Médio, no “terceirão”, e dava aula também em algumas turmas do Ensino Médio. Muitas vezes, nos intervalos de aula, trocávamos experiências. O que estávamos vendo de novo no Colégio Batista, na prática dos professores ou então o que eles estavam vendo de novo lá no Colégio Osvaldo Cruz. Como que ela estava trabalhando o planejamento dos professores, então, discutíamos muito isso. Essa foi uma pessoa que marcou muito a minha prática, essa experiência, essa prática de acompanhar, de orientar. E estudando essa autora para minha dissertação do mestrado – Marilda da Silva - , eu vi que muita coisa eu fiz, eu fazia, até sem nenhuma fundamentação teórica. Por exemplo, esse acompanhamento mais de perto desse professor que está iniciando o magistério eu não tinha uma fundamentação pra isso. E hoje, eu vejo que era fundamental porque o professor sai do campo da teoria, do conhecimento acadêmico, e aí sim, que ele vai iniciar a sua prática como professor. Enquanto ele está lá na academia, ainda não é professor. Ele se torna professor a partir do momento que começa efetivamente a sua prática.

Essa formação a que vocês se referem, de “informal”, agora compreendo... Hoje isso daí, nós chamaríamos de uma formação, talvez... continuada... supervisionada. Mais ou menos isso.

Eu anotei o nome das duas professoras que você falou, a Marisandra e a Carla. Será que você tem os contatos delas?

Da Marisandra eu tenho, posso encontrar com mais facilidade, talvez eu tenha o telefone dela no meu celular, posso até dar uma olhada. Agora, a Carla Rosane eu vou ter que buscar outras redes de informação.

E o interessante, voltando à Carla e à Marisandra, as duas tinham muitas semelhanças tanto na organização, no preparo da aula, eram muito criteriosas, muito atentas ao resultado dos alunos, muito amorosas com os alunos, você está entendendo?

Como falei no início, eu tinha uma prática de acompanhar, de corrigir. Eu nunca tive receio de chegar e dizer: “Óh, isso está errado!”, você está entendendo? “Óh, professora isso aqui não... eu acho que a gente poderia estar fazendo de outra forma, você já pensou dessa outra forma? Tal e tal...”. Tanto que a tia Lourdes, a gente chamava de tia Lourdes, ela na época era tipo a monitora dos alunos, muito amorosa e também organizava bem a moçada. Eu recordo que quando ela soube que eu estava aqui no colégio, um dia eu passei lá no Colégio Batista e ela falou: “Ei tia Miriam, lá você vai se dar muito bem, porque lá você vai poder exigir com tranquilidade, né...” [fala pausado imitando o jeito de Lourdes].

As pessoas, com o tempo, que iam convivendo comigo já sabiam: “Não, a Miriam vai cobrar da gente uma organização disso aqui, oh, nós temos que fazer isso aqui”. Então a gente já tinha um ritmo de trabalho. Enquanto atuei no Colégio Batista teve também outro diretor chamado Adão José, hoje ele é capelão hospitalar.

Duas pessoas que me marcaram na década de oitenta, com uma atuação forte voltada para a Educação, foram a Dona Celina Flores e o Pastor Filèmon Buza. O Filèmon Buza já está em Angola há bastante tempo, há vários anos.

Espero que eu possa ter contribuído com alguma coisa.

Entrevista com a professora Miriam Ferreira de Abreu da Silva

Duração da Gravação: 01h 00min 11s

Local: Colégio Militar de Campo Grande /MS

Data da entrevista: 30/10/2013

3.3 MARISANDRA DE SOUZA NEPOMUCENO

Figura 4 – Marisandra de Souza Nepomuceno, entrevista realizada em 02 de Dezembro de 2013



Marisandra, no seu local de trabalho em Campo Grande-MS. Fonte: arquivo nosso.

Meu nome é Marisandra de Souza Nepomuceno, eu nasci no dia 16 de abril de 1971, tenho 42 anos. Trabalho com educação desde 1989. Comecei a trabalhar no Colégio Batista, na ocasião eu fui substituir uma vizinha. A vizinha não voltou mais para sala de aula e eu fiquei com a sala dela. Atualmente eu trabalho nas aulas de redação em uma escola particular e, à tarde, eu trabalho no Ensino Fundamental I numa sala de segundo ano no Estado. Eu fiz Letras na Universidade Federal (UFMS), me formei em 1992 e, anteriormente, eu fiz o magistério no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Fale sobre sua experiência no início de sua carreira, com a supervisora do Colégio Batista, nos anos de 1980 a 1990? Como foi essa experiência com a coordenadora Miriam e como foi sua entrada no colégio?

Bom, quando eu entrei a minha vizinha dava aula na primeira série, a antiga né... que hoje é o segundo ano. Eram duas salas de primeiro ano e na outra sala era a professora Madalena. Eu nunca tinha entrado numa sala de aula, a não ser para fazer estágio na época do magistério. Eu acho que essa oportunidade fez com que elas me ensinassem como era trabalhar em sala de aula. Foi bom para elas e bom para mim. Bom para mim, porque eu não sabia nada e para elas porque elas, a supervisora e a outra colega, tiveram a oportunidade de me ensinar de um jeito correto, ou seja, de uma forma que funcionava para a aprendizagem das crianças, daquela época.

Aquele profissional que não tem experiência pode ser moldado do jeito que a instituição, para qual ele trabalha, o quer. Então foi isso que aconteceu comigo, a minha sorte é que a supervisora era a Miriam uma pessoa competentíssima e a minha colega também era a Madalena, uma pessoa com uma experiência, já em alfabetização, tremenda. Então, elas é quem me orientaram muito no trabalho do dia a dia, porque para mim era tudo muito novo e tudo muito difícil.

A orientação foi fundamental, tanto no planejamento, quanto na execução das atividades, no trato com os alunos, na questão disciplinar, na maneira de como corrigir as atividades, como corrigir sem deixar aquela marca negativa do aluno bloquear e não querer fazer mais nada, mas corrigir de uma maneira carinhosa para que o aluno percebesse o seu erro e pudesse melhorar. Isso foi fundamental.

A relação entre os colegas, entre os alunos era excelente... excelente. O Colégio Batista, na época, sempre teve a participação dos pais. Então os pais iam buscar os filhos no final da aula, conversavam com a gente e tiravam as dúvidas. A escola também era extremamente aberta, participativa, nós podíamos conversar com os diretores, com a supervisora... um relacionamento muito bom.

Como que você descreve sua formação no Magistério? Fale um pouco sobre a importância dessa formação na sua carreira docente.

Olha, eu fui de um magistério no Colégio Auxiliadora que era tradicional nessa formação. Tive a sorte de ter professores excelentes, foi assim... foi uma base teórica muito boa. Agora, a prática a gente tem só mesmo na sala de aula. O que falar, como vai ser, como você tem que trabalhar, isso os professores me ensinaram, me explicaram, me deram

conhecimento para isso. Agora, o que fazer com tudo aquilo que eu aprendi ali no dia a dia era outra história.

Quando cheguei no colégio recebi, por parte de meus colegas de trabalho e da coordenação, uma orientação. A coordenadora sempre ia na porta das salas para ver se estava tudo bem, se o exercícios que eu tinha planejado tinham acontecido do jeito que tinha sido proposto.

O planejamento era feito na escola. Então, assim, ela orientava. Às vezes eu fazia alguma coisa em casa e mostrava para ela, mas como foi sempre uma relação de parceria, acabou que nós ficamos grandes amigas até hoje. Ela sempre teve liberdade para interferir, para modificar... “olha, você poderia fazer de outra maneira, você podia fazer assim ao invés da maneira que você planejou”, porque eu planejava e pesquisava nos livros e os livros nem sempre correspondiam com o que a sala precisava naquele momento. Então levava para a supervisora, a supervisora olhava, corrigia, dava sugestões.

No início sempre tinha um conteúdo ou outro para ela intervir e sugerir, não no sentido de cobrança mesmo, mas era para enriquecer a aula.

Nós, professores, víamos a intervenção dela sempre de maneira muito positiva... muito positiva. Ela nunca se colocou, assim, como alguém que estava cobrando que queria só visitar seu caderno para saber se estava tudo escrito ali, não! Ela queria saber se aquilo que você planejou realmente funcionaria ou não, e se ela achasse que não ia funcionar, conversando com a gente, ela modificava algumas coisas.

Nesse sentido, esse auxílio para os professores que estavam iniciando a carreira era muito necessário. Se a supervisora não fizesse esse tipo de intervenção eu encararia esse início de carreira de uma forma que... Ah!... Eu acho que muitos conteúdos seriam frustrantes, porque a maneira de como passar isso para o aluno talvez não funcionasse, não do mesmo jeito, não!

Para o ensino de Matemática... Como era o trabalho, o planejamento, o que era necessário para ser um bom professor?

Olha, a Miriam sempre falava de trabalhar o concreto. Começar com o concreto e depois ir para o abstrato. Eu trabalhava em sala de aula e sempre passava tarefa para reforçar aquilo que tinha sido realizado em sala, fazia experiências com as crianças, trazia peças, dividia, somava, subtraía sempre no concreto. Eram utilizados bastante materiais concretos.

Hoje, eu não sei se era uma característica para se ter uma boa aula de matemática. Ainda hoje é bom trabalhar com material concreto sim, porque eles estão numa fase em que o abstrato pra eles é muito complicado. A criança, nessa faixa etária, tem dificuldade em abstrair. E, trabalhar com o concreto traz a Matemática mais para o dia a dia deles, é uma coisa que faz mais sentido na vida deles.

As aulas de Matemática eram interessantes, você tinha retorno, nossa... era muito gostoso, era muito bom. E assim, quando o aluno descobre que ele aprendeu, o que ele podia fazer com aquelas continhas que eram passadas no quadro e que seriam utilizadas na padaria, no supermercado... era muito bacana.

Eu trouxe uma narrativa da professora Miriam e eu gostaria que você lê-se, é um texto que partiu da fala dela. Fale o que você lembra...

[pausa para a leitura]

Registro/Auxílio para memória: uma experiência de formação?

Atuando como supervisora no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nas décadas de 1980 a 1990, a professora Miriam Ferreira de Abreu, em seu depoimento, relata parte de uma experiência profissional. Ao narrar, Miriam recorda-se de uma professora, recém formada no magistério, que nessa época ingressou na instituição sem ter experiência profissional. Miriam percebeu que a professora em questão, Marisandra, mesmo não tendo experiência em sala de aula, tinha disposição em aprender, e dizia: “Eu não sei, mas eu quero aprender. Então eu quero que vocês me ensinem, se eu tiver dúvidas eu vou chamar”. Tendo essa abertura, Miriam, na função de supervisora, fazia intervenções em sua aula, em seu planejamento, na elaboração dos conteúdos, nas avaliações, fazia sugestões e orientações. Para Miriam, essa foi uma professora que a marcou, principalmente por sua receptividade e, sendo essa uma professora recebida na instituição, digamos assim, sem experiência nenhuma, teve uma atuação bastante eficiente com e após essas intervenções. Lembra-se também, de sua organização e dedicação com seu trabalho no início de sua carreira.

Ah!! Eu acho que é isso mesmo... Aquela vontade de aprender, de trabalhar, de fazer um bom trabalho, de alcançar seus objetivos no fim do ano. Eu acho que era isso mesmo. Eu me lembro... pedi muita ajuda para ela. A Madalena também foi uma pessoa que me ajudou muito, muito, muito, além dela ser uma professora brilhante, maravilhosa. Até hoje na minha prática, principalmente com os pequenos eu me pego fazendo algumas coisas que elas me ensinaram.

Sem dúvida, essa parceria entre professores, coordenações, direção... todos que trabalham ali, desde a pessoa que trabalha na limpeza ao diretor da instituição, todo mundo está ali em função de um único ser que é o aluno. Se a gente não estiver integrado, não estiver junto, o objetivo não pode ser alcançado.

Você se lembra de mais alguém daquela época que teve essa prática ou recebeu esse tipo de prática? Sabe alguém para nos indicar... daquela instituição ou de outra...?

Olha, teve uma pessoa, mas eu não me lembro. A Miriam talvez se lembre do nome dela... ela era... eu sempre fui católica, então o meu convívio com elas era somente ali na escola. Mas essa professora ela é Batista, acho que é Helen... uma bem magrinha, moreninha, alta, a Miriam tinha mais o convívio com ela e com as outras, acho que pelo convívio da igreja.

Ela era professora também, acho que do primeiro ou segundo ano, acho que ela era do segundo ano... mas a Miriam vai lembrar o nome dela, eu sei que era uma magrinha, uma morena, alta e queria muito ter filho. Também foi uma professora, assim, brilhante...

A Miriam falou de você na entrevista dela e de uma professora que era...Carla Rosane.

É... às vezes a gente está falando de uma mesma pessoa... será que era Carla? Eu acho que era Carla... Eu acho que é Carla. Onde que eu tirei Helen, Helen é a professora da tarde, não sei, mas acho que é Carla mesmo. Eu sei que ela está na prefeitura. Uma vez eu encontrei com ela numa festa e ela me disse que está na prefeitura.

Ela, a Carla, era maravilhosa. Eu era inexperiente, mas a Carla já era assim... Aquelas coisinhas do dia a dia que ninguém ensina a gente... a colar uma figurinha no caderno, a escrever bonitinho, sabe... assim, esses detalhes que fazem a diferença na vida do aluno e isso fica. A Madalena, a Carla, depois eu, tínhamos muito... criávamos muito isso.

Entrevista com a professora Marisandra de Souza Nepomuceno

Duração da Gravação: 16 min 36s

Local: local de trabalho do colaborador (Campo Grande /MS)

Data da entrevista: 02/12/2013

3.4 CELINA OLIVEIRA FLORES

Figura 5 – Oliveira Flores, entrevista realizada em 12 de Fevereiro de 2014



Celina em sua residência em Campo Grande-MS. Fonte: arquivo nosso.

Meu nome é Celina Oliveira Flores, eu nasci em 26 de Julho de 1943, sou professora... professora mesmo. Fui diretora por acidente de percurso, mas o que eu gosto mesmo é a sala de aula e o aspecto pedagógico do trabalho. Então, quando eu não era professora, eu era, o que se chamava no Estado, naquela época, de supervisora (é o que faz hoje o trabalho do Coordenador Pedagógico). Fiz esse trabalho por mais algum tempo e, no Batista, fui diretora porque foi uma necessidade e fui convocada pelo Estado para trabalhar lá. Eu era professora do Estado e me convocaram para trabalhar no Batista, porque havia um convênio. Nós tínhamos uma ou duas turmas, que já eram alunos, que não conseguiam vagas nas escolas estaduais da região, então eles iam estudar no Batista. Aquelas turmas eram do Estado. Foram feitos acordos assim, por causa da carência de vagas em Campo Grande. Naquela época havia muita carência de vagas nas escolas públicas. Então nós tínhamos duas turmas e aí, em troca dessas, do aprendizado dessas crianças, o Estado oferecia professores. Nós tínhamos naquela

época cinco professores do Estado nesse convênio e eu era uma destas. Eu era diretora e era uma das professoras que veio cedida pelo Estado por conta daquele convênio.

Eu sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá), com ênfase em administração, supervisão e docência. E depois eu fiz uma especialização, na primeira fase da graduação, em técnicas... na parte da Didática, Metodologia da Educação. E... trabalhei ali no Colégio Batista, começando em 1988, como Diretora, e ficando até 1994. Então foi uma experiência, assim, muito gostosa. Era um colégio evangélico e como pertence a uma Convenção era bem diferente dos outros colégios que eu tinha trabalhado anteriormente. No outro colégio, na Funlec⁸³, um colégio particular, também fui cedida e eu fazia mais ou menos o mesmo tipo de trabalho, mas a maneira deles trabalharem era diferente. No Colégio Batista, tinha todo um embasamento diferente, da maneira... da administração da escola, mas a gente tinha bastante liberdade de ação, especialmente na área pedagógica. Eu respeitava muito o trabalho dos professores, coordenadores.

Então, foi ali que eu conheci a Madalena... quer dizer, foi ali que eu conheci a Madalena? Não! Foi ali que eu me relacionei muito com a Lourdes⁸⁴, com a Miriam⁸⁵... A Miriam... Quando eu conheci a Miriam ela tinha quatro anos de idade, só que a gente morava de um lado e ela no outro. Aí, depois eu me encontro com a Miriam professora e vem ser minha coordenadora a partir da minha inserção no Colégio Batista. E trabalhávamos juntos, quer dizer, todos trabalhavam juntos. Ela era muito competente. A Madalena era minha vizinha, ela morava aqui, duas ruas pra cá, então, um dia não sei por que, a gente foi conversando, ficando amiga e eu convidei a Madalena para ir para o colégio. Ela está lá até hoje e vai ficar brava comigo: “eu estou aqui por causa de você, você que me pôs aqui e saiu...” [risos]. “Eu completei o meu tempo, você ainda não, então fica aí mais um pouquinho...” [risos]. Mas ela é muito querida, uma pessoa muito disposta, colega, amiga, companheira, disposta a ajudar mesmo, sabe?

Ali nós tivemos um grupo de professores muito... assim, gostoso de trabalhar, muito unido, sabe? E nós tínhamos assim... eu não sei se isso era bom ou ruim, mas a gente recebia o professor (como você falou da Marisandra) e ali ele se desenvolvia. Talvez porque ele fosse grato, ele se doava, mas no final das contas o Dom Bosco⁸⁶ vinha e pegava, o colégio das

⁸³ Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC) é mantenedora de um sistema educacional composto por oito unidades escolares, que englobam desde o Ensino Básico até o Superior. Disponível em: <<http://www.funlec.com.br>>

⁸⁴ Lourdes Ferreira Vieira foi funcionária do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense.

⁸⁵ Miriam Ferreira de Abreu

⁸⁶ Colégio Salesiano Dom Bosco <<http://www.cdb.br>>

irmãs vinha e pegava e outros colégios que tinham condições de pagar melhor pegavam os nossos professores. E eles fizeram sucesso por aí afora, mas... faz parte do trabalho.

A Miriam está no Colégio Militar. Ela saiu de lá [do Batista] e montou uma escola, depois ela trabalhou... ela trabalhava também no Osvaldo Cruz. Acho que também numa outra escola.

Então, esse foi o trabalho. Como a gente funcionava ali? A gente tinha a semana pedagógica onde a gente tentava passar o máximo de experiências... eram trocas mesmo, de experiências. Trazíamos pessoas que tinham uma formação, pessoas que tinham mais experiência para compartilhar. Era na base daquelas semanas pedagógicas e dos encontros pedagógicos semanais, quinzenais, mensais e de ciclos, fim de bimestre. Aqueles encontros para aparar aquelas arestas e dar mais condição de trabalho, mecanismos de trabalho para os professores. Isso com todos os professores. Nós tínhamos, na época, da pré escola até a oitava série. Depois tivemos o Ensino Médio mais adiante. Mas aí, foi até a oitava série, a antiga oitava série né....

A minha experiência como diretora naquela instituição, naquela época, por um lado, foi muito boa. Pelo ponto de vista de relacionamento com o pessoal, do ponto de vista do trabalho, de produção e de aprendizado. E também pelas oportunidades que a gente tinha nos encontros com outras equipes de colégios Batistas do Brasil. Participávamos de congressos, encontros e a gente ia em outros colégios, já mais antigos, pra trazer aquelas coisas mais práticas que podiam se adaptar ao nosso colégio e o que nós tínhamos na nossa cidade. Então essas coisas ajudavam muito. Teve um lado administrativo que eu não gosto, mas tinha que fazer e isso me deixava muito estressada. É o lado do dinheiro, porque aquela época de noventa (você era muito criança né?), de oitenta e oito, oitenta e nove, noventa... era aquela época daquela inflação, aquela loucura, então não havia dinheiro... Os pais se atrasavam, se atrapalhavam e tiravam as crianças. Numa época, a gente tinha setecentos alunos, depois caiu bastante, caiu, foi terrível. Então, essas coisas não me deixavam feliz. [risos]

A relação com a coordenação, com os professores, referindo à parte pedagógica, era sempre muito boa, era um bom trabalho. Sempre... Eles se superavam, tudo que aprendiam procuravam pôr em prática. Lógico que tem aqui, ali, acolá, quem não trabalhava... mas não representava. Nas nossas reuniões, por exemplo, a gente sempre terminava fazendo um momento crítico mesmo! Ainda que era a Miriam que dirigia essa parte, mas sempre eu estava por lá. Às vezes eu não participava a todo momento, mas em algum momento ela deixava espaço pra mim e a gente conversava. Havia uns probleminhas, mas de modo geral a coisa

caminhava de braços dados. E quando eu perdia um “daqueles” professores, eles vinham chorando. Até homens, professores homens... Eles precisavam ter um reconhecimento financeiro melhor do que aquilo que nós podíamos dar. Alguns professores quando saíam, eles saíam chorando. Tem um professor que hoje, até hoje ele... está no Dom Bosco. Ele disse no dia em que saiu... (ele saiu chorando da escola) que parecia que estava deixando a família dele... Eu não lembro porque, não lembro, mas ele precisava porque tinha casado, a esposa tinha um bebê. Ele queria ficar com a gente, mas o Dom Bosco queria dedicação total, aí ele não ficou. E assim foram vários... Os professores que fizeram concurso no Estado, os professores que fizeram concurso na prefeitura e tinham que deixar porque ia chocar o horário também...

O nosso relacionamento, era muito bom. Eu tive professor que, realmente, eu queria jogar por cima do muro, não vou te dizer que não tive não... Eles devem ter tido a mesma vontade, mais ou menos, comigo [risos]. Mas não representava, nem em número, porque a gente conseguiu ter ali... não sei por que, a nossa necessidade era tanta de apresentar um bom trabalho e o interesse de aprender era grande, então a gente caminhava junto com muita vontade de fazer um trabalho legal.

Também tinha professores sem experiência no magistério, que estavam iniciando a carreira. Nesse caso, eu tentava ver se eles eram responsáveis, se eles queriam aprender, tentava ver a questão da vocação, era uma coisa que eu olhava também. E se eles queriam, eles iam aprender como muitos aprenderam.

Esse mesmo que saiu, foi um professor que me marcou muito, porque ele saiu chorando muito [risos]. Ele não tinha experiência quando entrou na nossa escola. Ele tinha uma bagagem boa de formação, parece que em Minas... Ele era candidato a ser padre, então ele foi preparado num seminário de padre muito bom! Muito bom... mas o aspecto pedagógico ele não tinha.

Então... muito bom. Tínhamos um relacionamento gostoso, a gente desenvolvia um ambiente amigo, companheiro. Não podíamos oferecer muita coisa referente ao financeiro, mas a gente procurava o carinho, o companheirismo e isso a gente conseguiu junto ali, trabalhando. Tínhamos o pastor, e ele era o capelão, ele nos ajudava muito nesse aspecto, nesse entrosamento. Tínhamos algumas pessoas na área de psicologia, tínhamos uma psicóloga que prestava serviço para a escola, mais de uma. Mas essas pessoas ajudavam a fazer esse entrosamento, essa necessidade e professor jovem tinha uma atenção especial, tanto

da coordenação quanto dos próprios colegas. Uma atenção voltada tanto para a prática dele em sala de aula, quanto de conteúdo e de manejo de classe...

Os problemas eram trazidos primeiramente à Miriam, que era a coordenadora. Num período tinha uma senhora que ficava entre os alunos para atendê-los e eu não sei que nome que se dá hoje... Supervisora... não. Inspetora, é, no tempo era Inspetora, mas ela não era Inspetora, ela tinha outro cargo. Aqueles problemas que se criavam, que iam atrapalhar o aprendizado do aluno e o trabalho do professor ou, às vezes, um desentendimento, uma falta de disciplina do aluno que atrapalhava a aula. Então, ela tentava trazer para Miriam e a Miriam trabalhava com o aluno. Tinha o psicólogo que trabalhava, se fosse o caso, o pastor que trabalhava o aluno, se fosse o caso, o pai do aluno... era uma corrente. E se era um problema, assim, pedagógico que o professor precisasse ser orientado, então a gente tentava dar os mecanismos, as ferramentas com as quais ele pudesse trabalhar, mas a gente trabalhava muito de perto, trabalhava muito próximo um do outro. A gente entrava na sala, conversava, olhava as saídas, corredor... essas coisas, porque a escola, antigamente, ela era muito pequena, então dava pra fazer isso. Era bem de perto, o professor podia vir até a coordenação pedir auxílio, mostrar o que estava acontecendo. Então era um acompanhamento muito de perto e muito gostoso.

Esses professores no início de carreira, recebiam orientações quando eles passavam pela reunião pedagógica. E se, por acaso, eles se atrapalhassem com as orientações, era na hora, sabe... Porque quando você tem amor... [risos] pelo professor, a gente tinha que correr atrás... [risos] O trabalho era bem próximo, bem acompanhadinho diariamente... olhávamos o material, checávamos as provas, os trabalhos... Os trabalhos eram lidos pela Miriam, tudo passava por ela. Até as atividades das crianças eram lidas, como também aquilo que as crianças faziam e, depois, era compartilhado pelos professores.

Sobre os cursos de capacitação, a maioria éramos nós mesmos do colégio que fazíamos. Às vezes a gente até usava professores da Secretaria da Educação do Estado e do Município. Pessoas que faziam isso (os cursos) lá, mas a gente usava mais na escola, porque não havia tantos cursos assim. Não havia essa abertura de você ter um curso do Estado e poder ir professores de escolas particulares, era mais restrito. Mas hoje já mudou muita coisa, né? Há muita coisa boa, mas naquele tempo não havia tantas e a gente aproveitava o que tinha. Às vezes eu ia porque eu estava no estado e as outras também iam e a gente procurava fazer.

Nesse acompanhamento... Por exemplo, o professor recém-formado, que não tinha nenhuma experiência em sala de aula, ele tinha que ser acompanhado pra gente perceber se ele estava conseguindo alcançar os objetivos dele e os objetivos da escola. Porque, a gente tinha o objetivo de ensinar e de preparar o aluno, de deixar o aluno pronto para... como se diz... para os obstáculos que ele tem que vencer na vida. Mas era uma escola evangélica e tinha valores na nossa instituição religiosa que nós queríamos passar para todos os alunos. O pai levava a criança ali, sabia que ele ia receber orientação no aspecto espiritual, no aspecto de fé, no aspecto de Deus que é da nossa igreja. Então, o professor não tinha que ser, necessariamente, da igreja. Se ele fosse era melhor, porque daí já facilitava uma porção de coisas. Mas ele não tinha que ser, ele tinha que ser um profissional. Aí tinha o acompanhamento também desse lado, dos valores, valores familiares, os valores cristãos, os valores que a escola considerava importante para a formação do cidadão.

Como era a formação daqueles professores naquela época?

É! Tinha professores e tinha professores, né? Quase a maioria já tinha conseguido se formar no Segundo Grau, no Magistério, mas estava estudando, estava na faculdade. Naquela época tinha só o Dom Bosco e a Federal⁸⁷, um ou outro estava se preparando. Não lembro se era ali que eu tinha professores que estudavam fora... não, não lembro... não, não era ainda. Era na outra escola, tinha professores que iam estudar em outras cidades naqueles finais de semana, sabe. Era uma loucura. Mas é assim... às vezes era fraquinho, sabe, então a gente trabalhava muito perto por isso. E quando a gente via que a coisa era brava demais a gente tinha que dispensar, senão botava em risco...

Como era pensado o auxílio para o ensino de Matemática?

Essa parte era da Miriam, é mais com a Miriam. Ela era mais envolvida com esse aspecto pedagógico. Porque a administração não me dava tempo pra isso, não. Então ela deve ter falado com você como ela fazia, né? Ela que acompanhava mais. Lógico que eu ficava a par do que ela estava fazendo, ela me passava. Nós tínhamos as nossas reuniões maiores e ali a gente conversava tudo, mas no dia a dia era ela mesmo que fazia.

⁸⁷ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Eu trouxe um texto que eu formulei a partir da fala da Miriam e da Madalena. Gostaria que a senhora lesse.

Registro/Auxílio para memória: uma experiência de formação?

Atuando como professora do Ensino Primário do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nas décadas de 1980 a 1990, a professora Maria Madalena relata, em seu depoimento, parte de uma experiência docente. Ao ingressar em tal instituição – a convite da diretora da instituição, a Dona Celina – narra que sua coordenadora pedagógica, Mirian Ferreira de Abreu, fazia visitas diárias em sua sala de aula. Muitas vezes essa coordenadora somente assistia e observava as aulas. Outras vezes, recolhia o caderno de seus alunos. Segundo as lembranças de Maria Madalena, a coordenadora Miriam olhava esses cadernos, fazia anotações e, em seguida, apresentava seu parecer para a professora. Recorda-se, também, da primeira prova que fez nessa instituição. Ao entregar a prova para a coordenação (antes de sua aplicação), lembra-se que precisou refazer a prova, mas não sozinha e sim com a própria coordenadora e outra professora do Ensino Primário. Para Maria Madalena, essa foi uma experiência marcante em sua carreira docente, um aprendizado.

Mirian, relata que sua prática foi fortemente inspirada por sua diretora Celina. Em seu depoimento disse que: “Duas pessoas que me marcaram, na década de oitenta, com uma atuação forte voltada para a Educação foi a dona Celina Flores e o pastor Filèmon Buza. O Filèmon Buza já está em Angola há bastante tempo, há vários anos..”.

Em suas lembranças, Mirian recorda-se de uma professora – não se lembra do nome – que não concordou com as observações no planejamento e de sua prova. Mirian decidiu ter uma conversa mais aprofundada junto com a diretora na época, a Dona Celina. Ela entende que os professores precisavam desses acompanhamentos – isso já foi quase já na década de noventa.

Aham... É, foi isso o que eu disse, né? A Miriam, ela... era juntinho. Ela era uma professora excelente. Quando eu comecei no colégio, no início eu não era diretora ainda, ela era professora e era muito eficiente como professora, portanto, logo foi para a coordenação. E a Madalena também. A Madalena, eu senti que ela era bastante empenhada. Ela ia acabar perdendo tempo no Estado, porque ela não ia bem. No Estado não, acho que era na prefeitura

que ela trabalhava... no Município, ela trabalhava no Município e não estava sendo aproveitada. Quando eu a convidei, ela foi e abraçou a ideia e ... Quem está lá agora que era daquele tempo? Faz tanto tempo que eu não vou lá, estou até querendo ir lá pra levar meu neto pra ele estudar lá.

Bem, elas me falaram da Carla Rosane⁸⁸ e da Damaris⁸⁹, não sei se a senhora se recorda? Também foram professoras lá e...

Não. Tinha a Cristina⁹⁰, falaram da Cristina? Ela ficou grávida logo no início e teve que sair, arrumou uns três em seguida, aí não tinha como, depois ela voltou. Acho que ultimamente ela até estava no colégio, algum tempo atrás. Ela foi coordenadora agora há uns dois ou três anos. É, acho que não tem mais ninguém.

O que sei é que tinha a Madalena e a Lourdes... Tinha a Lúcia, que eu acho que ela trabalhou lá e o filho dela foi aluno também. A Lúcia foi do seu tempo?

Ela começou no meu tempo. Quando ela entrou ela não era nem formada ainda. Ela trabalhava... esse trabalho que era feito junto aos alunos. Quando eu cheguei era a Tereza, por exemplo, que fazia, aí depois foi a Lourdes, aí a Lourdes foi pra secretaria e depois foi a Lúcia⁹¹. Quando eu saí era a Lúcia que fazia esse trabalho.

A senhora se recorda de alguma outra instituição em que aconteceram essas práticas, desse auxílio de perto. Ou outras pessoas que faziam isso naquela época?

É... Esse método de acompanhamento de perto, eu fazia na escola.

Eu trabalhava em Cuiabá, morava em Cuiabá. Então eu fiz o curso de Pedagogia. Eu cheguei lá como professora, eu era professora concursada e fui transferida, meu marido se transferiu pra lá e eu fui trabalhar numa escola. Eu trabalhei em cada escola que parecia tudo, menos escola, porque era lá na ponta da rua, onde não tinha nada. E eu já estava fazendo faculdade, eu cheguei, fiz vestibular e entrei na Federal. Quando comecei a faculdade eu já

⁸⁸ Carla Rosane Próspero

⁸⁹ Damaris Pereira Santana Lima

⁹⁰ Maria Cristina Ferreira Leite

⁹¹ Lúcia Almeida

tinha mais de dez anos de magistério, comecei a dar aula com quatorze anos. Então, eu estava com vinte e oito anos. Já tinha um tempão de sala de aula, eu comecei no Rio de Janeiro (RJ).

Então, eu vi a situação daquelas crianças, a situação daquelas professoras, todas formadas com o Magistério, mas, assim, soltas, elas não tinham alguém que ajudasse, que fizesse uma união, que os professores tivessem aquela colaboração. Eu via isso, mas nessa época não tinha muito o que fazer, tem que procurar viver em paz com todo mundo e fazer o seu trabalho. Aí eu terminei a faculdade (curso Pedagogia com ênfase em Administração e Docência – UFMT) e fui convidada para fazer o curso de Supervisão Escolar em Corumbá. Da nossa época foram convidados dezoito professores que tinham concluído Pedagogia e atuavam nas escolas estaduais para fazerem esse curso de complementação para supervisão. Estava abrindo o cargo de Supervisora exatamente para ajudar nesses problemas, então eu fui convidada. Assim... disseram que a gente passou na seleção, mas foi uma seleção muito doida, sabe? Eles nos chamaram lá no corredor da faculdade “vem cá, você trabalha há quantos anos?... ta ta ta...” e fizeram algumas perguntinhas assim pra gente e disseram “se você se interessar em fazer isso nós vamos colocar o seu nome na lista e mandar você pra Corumbá”. Aí, nós fomos passar uns três meses lá em Corumbá, onde eu fiz esse curso de complementação. Tinha quarenta e dois professores do Estado, todos Pedagogos, pra começar. Foi algo emergencial, eles estavam sentindo essa necessidade, assim como nós sentíamos na sala de aula eles perceberam também, foi quando voltei trabalhando como Supervisora. Com essa oportunidade, voltei e fui trabalhar numa escola (também de bairro, mas já um pouco melhor estruturada) lá em Cuiabá, eu comecei a fazer isso, porque eu sentia falta disso quando eu era professora e via as coitadinhas que estavam começando: como “apanhavam” e não tinha uma pessoa em que elas pudessem... A diretora, estava até aqui no meio da papelada [gesticula ilustrando a altura], naquele tempo não tinha computador [risos] a mesa do diretor era assim, então não tinha tempo de atender esses coitados. Quando eu era professora que eu sentia essa falta. Aí, quando eu fui supervisora, eu tentei fazer isso com os professores, dar esse apoio. Aí conversando com a diretora da escola, ela disse “não... muito bom”, apoiou. Ela também era jovem, era bem jovem (apesar de que naquele tempo eu também era jovem), mas eu já tinha dado aula muito tempo e ela não tinha dado aula e ainda se formou... Mato Grosso do Sul era uma “coisa legal”. Você é filha de seu fulano, beleza! Está pronta pra fazer qualquer coisa, sabe... E era assim as convicções das escolas.

Então, eu senti essa necessidade. Eu fui me aperfeiçoar e o que eu não sabia, o que eu podia fazer? Estudava bastante e me reunia bastante com os professores para fazermos isso.

Eu comecei com essa prática. Eles trabalhavam muito isso no curso, a gente fazia isso, mas também eu já sentia necessidade e, com esses dezoito, multiplicávamos a ideia, porque era uma coisa nova pra todos nós e nova para o Estado. Nós fomos a primeira turma de supervisores. Aí, eu aprendi muito com as colegas, outros que tinham até mais anos de experiência do que eu, a gente estudava bastante e a gente foi estudando e fazendo isso.

Dali, eu mudei para o interior do sul do estado. Lá, eu fui para sala de aula, mas não tinha esse cargo. Aí, eu ouvia novamente que os professores estavam perdidos. Então quando chegou o cargo de supervisor, eu assumi e continuei fazendo esse trabalho com os professores. Lá no sul era muito perto de São Paulo, então os professores estudavam em São Paulo e eles traziam coisas boas pra gente.

Mudei para Campo Grande e fui trabalhar na Funlec. Na Funlec era uma maravilha, porque tinha gente boa, tinha gente bem graduada e não só professores, mas dentro dos setores administrativos, do setor educacional da maçonaria⁹², tinha gente boa. Aí, cheguei que nem a sopa no mel, e aprendi muito na Funlec, muita coisa que eu levei para o Batista eu aprendi na Funlec, sabe? O aspecto de trabalho mesmo, de empenho, de relacionamento de trabalho... Eu me lembro de quando o presidente (Fundação Lowtons de Educação e Cultura - FUNLEC) dizia pra nós: a gente tem que, quando se encontrar, o coração bater de alegria com o colega, colega com colega. Ele colocava isso muito na gente, sabe? De certo que ele era diretor de planejamento não sei se do Estado, do planejamento do Estado... da prefeitura. Ele planejava todo o aspecto administrativo, era um administrador. Então, isso foi comigo no Batista e foi em outros lugares, pra passar essa ideia de grupo unido, de que eu e você somos responsáveis por isso aqui, então nós temos que estar juntos pra qualquer coisa que puder acontecer, de afastamento... Nós vamos passar por cima, porque nós temos um objetivo, e “colô”... [risos]. Vai que cola né? E colou... tanto que no colégio isso foi muito bom para todos nós. A gente não se encontra, mas quando a gente se encontra é uma festa. Tanto aqui [se dirige à Funlec] como o pessoal daqui [se posiciona para o pessoal do Batista]. Quando eu encontro com o pessoal da escola é uma maravilha a gente ver como a gente progrediu, como a gente aprendeu junto. E a gente estudava bastante.

E a senhora tem algum nome pra indicar pra gente, se tiver mais alguém daqui de Campo Grande?

⁹² Essa instituição [Funlec] foi instituída pela Grande Loja Maçônica do Estado de Mato Grosso do Sul (GLMEMS).

Aqui... não sei... eu não tenho contato com ela faz um bom tempo, faz uns três anos que eu encontrei ela... a professora Nancy, que era daqui, que era diretora daqui... da Funlec. E tem uma professora, uma supervisora, na época era supervisora e, eu acho que, atualmente ela trabalha lá naquele colégio perto da prefeitura, que é daquela rede... colégio?... escola?... gente?... é o nome de uma mulher, de uma pessoa. É daquela rede escolas da comunidade... (Ai gente!...) Tem o SESC... na escola da esquina... Eu estudei nessa escola no Rio, nesse grupo de escolas... Esse grupo começou no Rio de Janeiro pra dar assistência pra crianças carentes, para periferia, crianças de favela (naquele tempo já tinha favela). Eu estudei numa escola dessas, lá no Rio, eu fiz meu antigo ginásio nessa escola e comecei o Magistério, depois eu fui pra uma escola particular... CNEC⁹³... CNEC... é... Eu desconfio que a ... ai como vou lembrar o nome dela agora, ela era minha companheira aqui na Funlec... a Nancy, a Professora Nancy era diretora, na época que eu trabalhava. Ela foi diretora por muito tempo. E essa outra professora, que era do município, acho que estava trabalhando lá nessa escola... só que eu não consigo lembrar o nome dela, mas se eu encontrar a Nancy, acho que eu fico sabendo dela... Mas era lá nessa escola, o último lugar que, quando nós nos encontramos, ela trabalhava. Ela era novinha, cheia de ideias boas, estudiosa!

É isso, Viviane. Muita experiência de escola... é muito bom.

Entrevista com a professora Celina Oliveira Flores

Duração da Gravação: 40min 28s

Local: Sua residência em Campo Grande /MS

Data da entrevista: 12/02/2014

⁹³ Campanha Nacional de Escola e Comunidade (CENC) – Grupo Educacional que atua em todos os níveis educacionais em 18 Estados da Federação. Fonte: <http://www.cnec.br/>.

Segunda entrevista com Celina Oliveira Flores, realizada em 25 de Setembro de 2014

Assim como nas outras entrevistas, esse encontro teve por objetivo encaminhar um processo de negociação sobre a textualização produzida a partir da entrevista (anterior) realizada com Celina Flores no dia 12 de fevereiro de 2014. Nesse momento a entrevistada explicita a plausibilidade ou não do texto (ou de trechos) a partir de leitura e correção e, também, são retomados parágrafos ou palavras que, porventura, tenham ficado confusos ou incompletos. O que pretendia ser um simples retorno com a Dona Celina tornou-se um novo momento de diálogo e narração de suas experiências diante das questões que lhe foram propostas, criando, assim, uma nova situação de entrevista.

Gostaria que você falasse um pouco mais sobre o Colégio Batista, em quais aspectos esse colégio se mostra diferente das outras escolas?

No Colégio Batista a gente tinha uma junta de Educação da Convenção. Essa junta era como se fosse, num colégio estadual, a Secretaria de Educação, um órgão para o qual a gente se dirige para apoiar, para orientar. Essa junta era composta por pessoas eleitas em uma assembleia, então não havia um cuidado em eleger pessoas que estivessem na área, que conhecessem Educação e que estivessem aptas a direcionar, a dizer “isso aqui você não deve fazer, isso aqui você deve fazer, sabe?” Então, isso dava uma certa insegurança quanto ao que eles mandavam a gente fazer e, às vezes, a gente tinha que provar para eles que aquilo que eles mandaram não ia combinar com o que a lei previa, com o que as escolas faziam. Isso quando eu entrei, porque não havia ninguém que tivesse chegado lá e pedido para que selecionasse pessoas para fazer parte desse grupo que tivessem relação com Educação, mas a partir de quando eu entrei, eu pedi! Eu pedi para o próprio conselho, para pedir à Convenção para não deixar gente que estava “bem por fora” participar. Eles elegiam de advogado a pessoas semi analfabetas, porque às vezes a pessoa gostava do colégio, tinha filho no colégio. Então, era muito diferente. Agora, o embasamento que eu falei era o embasamento religioso, por exemplo, era o cuidado muito grande com a vida religiosa do professor, a vida espiritual. Quando eu entrei não podia ter professor que não fosse Batista, não era só evangélico não, tinha que ser Batista. Aí abriu para evangélico e eu contratei professor que era até macumbeiro, aí, quase... Essas contratações não passavam pelo conselho, eu contratava e eles não coagiam quanto a isso. Tinha o Pedagogo, no caso a Miriam, que dava sugestões e

avaliava determinados aspectos, a gente fazia uma avaliação e eu contratava. Eu enfrentei umas barras muito interessantes lá, porque tinha gente que não aceitava e, nesse conselho, começava a se manifestar. Então, para eu provar para ela [Convenção] que a gente tinha que ter um professor capaz de ser um “bom professor”, independente das convicções religiosas e outras e que um professor Batista podia não ser bom professor, então, eu dizia, “se vocês me acharem um professor Batista que seja melhor que esse professor tal, beleza. Eu mando esse aqui embora e contrato outro”. Mas nem sempre a gente tinha à disposição... Hoje provavelmente a gente tem, mas naquela época não tinha, foi quase trinta anos atrás (Noventa... é, são dezesseis ou dezessete anos atrás). Então, isso era chato, mas o embasamento religioso era bom, porque dava muita união entre o grupo, mesmo essas pessoas que não eram de uma mesma religião. Tinha Católico, por exemplo, eu tinha uma menina que era coordenadora (que era a outra Maria Cristina), ela era CATÓLICA daquelas que chegavam a ser beatas, mas aquele fato de a gente ter aqueles momentos de encontro para cuidar da alma um do outro ajudava muito, porque a gente se unia muito. Então, nós tínhamos o momento de oração dos professores e ali naquela hora da oração ninguém era Batista, ou Presbiteriana, ninguém era Católico ou tinha outra religião, ninguém era nada. Era uma questão pessoal. Isso era bom, porque era confortante para gente, entende? Podia ter algum problema com um professor, mas quando chegava esse momento [religioso] aí quebrava qualquer coisa que pudesse causar rivalidade... Esse era um diferencial pra mim como diretora, porque nas outras escolas, por exemplo na Funlec, eu já tinha pessoas evangélicas na cúpula, tinha gente de tudo quanto é jeito.

Na Funlec (onde éramos subordinados ao escritório) também tinha um conselho, mas só que lá era só gente graduada, gente “boa”, gente que trabalhava na Secretaria da Educação, trabalhava no Governo, na Prefeitura, era gente “boa”. Boa nesse sentido, era um profissional competente. Eu tive toda a liberdade de falar da palavra de Deus ali dentro da Funlec, porque o Diretor Geral era apaixonado por mim e eu por ele. O homem era querido pra você trabalhar, simpático, bravo, mas corretíssimo. Nessa época que eu entrei na Funlec, ninguém me conhecia. Eu entrei porque a diretora soube que aqui perto do colégio morava alguém que tinha o curso de supervisão escolar.

Bom, entrei em Janeiro (tive até que pegar um pouco das minhas férias para me situar e começar em Fevereiro) aí, quando foi em Junho, sofremos um acidente e meu marido morreu. Foi uma coisa muito brusca e a família inteira ficou toda “zonza”. Deus me deu uma paz. Parece que quando hoje eu falo eu sofro mais do que naquela época, não sei se os filhos

me deram força, só sei que a mulher vira leoa quando tem filhos. Eu vim para este estado porque me casei e porque eu queria ser missionária, mas eu não tinha ninguém da minha família, quem tinha era ele. Eles eram muito queridos, eram muito bons pra mim, mas não eram a minha família, então aquilo me deixou “tonta da vida”. Mas a maçonaria, que era responsável pela Funlec, que é a dona da Funlec, me assessorou muito bem, arrumaram advogado, tudo o que precisei. E o Doutor Palendes, que era esse cidadão diretor da Funlec, ficou muito próximo, às vezes ele amanhecia aqui e me levava para a escola. Então ele me dava toda a liberdade...

O colégio Funlec não era confessional, ele era aberto a tudo, mas no Batista eu sentia que a gente era mais “chegado” emocionalmente e afetivamente por causa desse momento de oração, essa era a grande diferença. E esse afeto, essa união reflete na sala de aula, reflete e muito. Reflete, também, nos professores e esses formam um bloco. Esse bloco consegue ser a mais, vencer as diferenças com uma outra visão e isso vai refletir na sala de aula. O professor que ouve, que escuta a palavra de Deus, ele já tem um outro objetivo, ele vê o aluno de outra forma. Ele não vê um aluno só como uma pessoa que vai aprender com ele. Então, isso pra mim foi muito bom, porque eu podia usar isso e com as crianças também. Muitas crianças eram filhas de pais evangélicos. Nas reuniões esses pais começavam lendo a bíblia, orando e falando das nossas necessidades espirituais. Então, essa era a diferença que eu consigo destacar. Na Funlec nós não tínhamos tudo isso, mas havia ajuda, a gente podia ajudar um ao outro. Pra mim a escola da Funlec foi o melhor lugar que eu trabalhei em termos de unidade. Porque na escola Estadual a gente entrava na sala de aula e via aquele “bando” de alunos, os diretores diziam “se vira”, principalmente nessas “beradas” de ruas, que tinham crianças, coitadinhas, de tudo quanto é jeito. Ah! Você se vira, aconselha, limpa a cabeça do piolho, lava os pezinhos deles de machucado, faz o curativinho. Você manda chamar o pai, ele diz que vem e você nunca vê a cara dele, tem tudo isso. Eu e as minhas colegas e meus colegas que tínhamos que fazer isso. Não tínhamos, naquela época, um orientador na escola, não tinha um coordenador, era o Diretor. Os professores tinham só o inspetor, que era um general, e pronto. Isso na época em que eu trabalhei no Rio de Janeiro, no Mato Grosso e aqui no Mato Grosso do Sul com esse sistema do Estado. Eu cheguei a ter cinquenta e dois alunos numa sala, na antiga quinta série. Na alfabetização a gente tinha trinta, trinta e dois alunos numa sala. Nunca nós tínhamos os dezesseis alunos que era o ideal para dar atenção, não tínhamos. Era cada um correndo atrás daquilo que podia fazer. Quando a gente começava sempre tinha uma colega mais experiente que ajudava, porque o professor tem essa de ajudar um ao outro.

Sempre tinha, mas esse professor não tinha autoridade nenhuma para ajudar a gente diante da direção da escola. Então, essa foi a diferença. Quando eu vim pra Funlec, eu me senti apoiada, porque eu tinha lá no escritório, lá na escola, o Diretor que parava para me ouvir, não estava com montanhas de papéis na mesa dele, porque tinha toda uma estrutura por trás que fazia essa parte e ele podia dar atenção. Aí, no Batista já acrescentou o aspecto espiritual. Nós tínhamos um Pastor no colégio que era o capelão. Quando acontecia de o professor estar “subindo nas paredes”, ele chegava e falava “calma”, com duas ou três palavras ele acalmava todo mundo. Isso era muito bom, até os pais diziam o mesmo.

Fale mais sobre esses professores que “não trabalhavam”. Como era a postura, característica desses professores?

Quando você dirige uma escola aparecem os professores. Você abre o edital, “precisa-se de professores”, ou então você nem abre, pois o professor pode procurar a escola oferecendo o currículo e você olha o currículo dele e vê que é maravilhoso! Eu tive um professor de Educação Física que eu nunca vi currículo tão bom. Mas menina, esse professor era tão ruim! Ruim no sentido da prática, no aspecto pedagógico, não passava nada, fazia exigências bobas e era grosseiro, sabe? Um dia ele chegou ao ponto de que exigir que as meninas fossem de calça comprida e era jeans que elas usavam. Não sei o que ele fazia na área da Educação Física, porque ele não queria que as meninas viessem com o short. Aí, vem aquele monte de criança, “porque tia...”. Aí, dava vontade de pegar e jogar por cima do telhado [risos], lá na outra rua, sabe? Para ele não ter coragem, não conseguir voltar. Depois chega a hora de você dizer para esse professor, pedir licença pra ele dar a vaga que ele tem. É uma tortura ter que fazer isso. Ele tinha curso em tudo quanto era lugar, não sei como conseguia ser tão bitolado, sabe? Não era falta de conhecimento, era bitolado mesmo. Aí eu disse: “eu mando esse garoto embora e parte da Convenção vai ‘cair em cima de mim’, porque ele era um homem gabaritado no papel”. Mas ele não obedecia nada, a gente chamava e ele participava das reuniões, sempre colocava as coisas. Sempre não! Ele não era muito de se colocar, mas quando ele se colocava era para jogar um balde de “água fria”. Era bom colega, ajudava os outros colegas, mas no aspecto sala de aula tinha essas questões.

Não tinha outros professores como esse. Esse foi um que ficou na minha vida, mas tinha, por exemplo, algumas meninas que vinham, não muitas. As meninas novinhas e sem experiências elas sempre aprendiam, faziam direitinho, mas tinham algumas que eram

audaciosas, achavam que sabiam mais do que os outros e conseguiam fazer algumas coisinhas não tão grandes. Vamos pegar uma, por exemplo, que na sala de aula era perfeita, mas administrativamente eu tinha vontade de dar uns “tapas”. Isso porque ela queria que eu pagasse a ela um salário até onde ela merecia, mas o Colégio Batista pagava pouco. Essa menina fazia um “angu de caroço” no colégio por causa desse pagamento. Era só por causa do pagamento, mais nada. Daqui a pouco eu entrava na sala, e ela chegava: “Hoje eu não vou dar aula”. “Por que minha filha, está sentindo alguma coisa?”, “Não, enquanto você não resolver esse problema não dou aula. Não é possível que nós ganhemos tão pouco”. Aí, ela tomava as dores das outras que nem estavam pensando nisso, com uma arrogância, sabe? Eu tinha que contar, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, para não dizer o que eu estava com vontade de dizer. [risos] “Eu só vou te pedir um favor, volta para a sala que você é boa, se você fosse mais ou menos você já não estava mais aqui”. Se eu tirasse uma professora da antiga segunda série, era ruim pois os alunos eram muitos ligados na professora. Era um custo para fazer ela entrar na sala, volta e meia ela estava na minha sala reclamando isso. E quando era o fim do ano, já passando aquela euforia de notas, com festas de fim de ano, avaliação, ela veio e eu disse assim: “olha, eu posso pagar tanto, sei que você merece mais, como todos os seus colegas merecem, mas o Colégio só tem condição de pagar isso, porque eu não tenho fonte de renda. Você quer continuar aqui? A gente tem pouco professor e você está entre as melhores professoras da escola, mas eu não vou aguentar o que eu aguntei nesse segundo semestre não, aí eu vou brigar com você. Pensa, se você quiser, muda a sua atitude em relação só ao pagamento, o mais você pode continuar tudo igualzinha, ou então te mando embora, você escolhe”. “Então me manda embora.” Quer dizer, ela não ficou brava comigo, mas até você chegar a esse ponto, você se desgasta muito. Ali quem mandava embora era eu, apesar da junta tomar conhecimento do caso, quem tomava essa decisão era eu. Então, tinha hora que eu “baqueava”, eu falava “eu vou sair dessa escola, dessa função de tanta responsabilidade”. Mas ela saiu. Logo em seguida eu soube que ela era coordenadora numa escola, mas faz tempo que não a vejo também, era boa professora. Aí tinha mais umas outras que tinha problemas.

Teve uma que eu [risos] nem sei porque que eu mandei embora, aquela garota me aprontou tantas que na última eu a mandei embora e veio o marido dela. “Eu vim aqui pra saber, por que você mandou a fulana embora?”. Eu falei “ela sabe o porquê foi mandada embora, converse com ela direitinho”. Ela não ligava para as crianças, ela fazia o trabalho dela. Igual aquela professora, não sei se você conhece, que é muito comum, embora era muito

contado no meu tempo. A professora trabalhava numa favela, tinha não sei quantos alunos e ela ensinou as crianças, no tempo em que o professor ensinava todas as matérias. Quando esses meninos chegaram a ter idade, começaram a ser bandidos e questionaram: “poxa, mas a professora dessas crianças não ajudou em nada?” Ela disse: “não! Eu ensinei Português, Matemática, História, Geografia, eu ensinei isso.” [risos] Como alguém que diz: “vai te lascar [risos], a minha parte eu fiz”. Então era assim, não é que ela não era capaz, ela não estava ligando, eu acho que ela estava mal com algum problema mais pessoal, mas ela não se abriu.

O colégio tinha essa ideologia, até por ser um colégio evangélico tinha todos esses valores. Eu tinha, por exemplo, na oitava série, uns garotos que, francamente, abalavam todo mundo. Eles eram levados, só que não era maldade, sabe? Porque, o pai era chamado, a mãe era chamada quase toda a semana. A mãe sentava, “áh, mas Celina...”, “não, tá, tudo bem”. Até fugir, o grupo fugiu, fugiram dos pais e foram bater lá em Piraputanga. Aí, quando eu senti falta de todo mundo de uma vez, escola pequena tem essa vantagem, liguei para os pais. O professor olha e vê quem está faltando, o diretor olha e vê quem está faltando na fila, na entrada da escola. Na hora de cantar o hino nacional (porque a gente cantava hino) não teve bagunça. “Fulano” não está aqui, “sicrano” não está aqui, mas quando vão chegar atrasados alguém avisa. Todos os alunos entraram, daqui a pouco Tereza falou, “Celina fulano, fulano, não estão aí, eles estão aprontando alguma, pode crer”. Da turma só estava o Ferro que era do grupo, mas ele era o mais sensato, sabe? Se juntava para fazer umas “baguncinhas” menos importantes. Aí eu o chamei: “Ferro, me conta o que está acontecendo?”. “Áh, não tia, eu não quero contar, porque não quero ser dedo duro”. “Você sabe o que eles estão aprontando?”, “Sei, mas não vou contar não, tia”, eu disse “Está bom, eu vou respeitar você, porque você é amigo deles. Então, vai pra sala, mas eu vou ter que descobrir”. Porque, como é que eu faço?. Liguei pra casa de um, “fulano está aí?”, “não, fulano foi pra escola.” Liguei pra casa do outro, “fulano está aí?”, “não, acho que foi pra escola.” Quer dizer a mãe não estava sabendo “áh, acho que foi pra escola, saiu cedo” Aí, eu descobri que todos eles saíram normalmente pra escola e foram para Piraputanga. Tomaram um trem, naquele tempo, e foram para Piraputanga! [risos] A maioria era membro da Primeira Igreja, todo mundo crente, filho de pastor e tal. Aí eu liguei para a esposa do pastor e disse: “Menina, sabe o que aconteceu? Fulano, fulano, fulano e fulano não vieram pra escola”, “ Ai, Celina...”, eu falei, por favor me ajuda, porque a gente não sabe o que eles estão fazendo, vamos ver se a gente acha uma linha. Eu não sei se foi o Firmino, não sei se foi outro que acabou entregando que eles tinham

fugido dos pais, porque estavam brigados. Aquela fase da adolescência... Tinham combinado de fugir e o Pastor foi lá. Piraputanga fica a duas horas e meia daqui, talvez. Lá tem um acampamento Batista, uma chácara enorme, então eles foram dizendo que eram Batistas, que eram da igreja, os irmãos até conheciam, de certo foram passar uns dias lá. Eles queriam dar um susto nos pais, aquela fase de eu vou sumir pra ver o que minha mãe ou meu pai faz. [risos] De tarde cheguei com todo mundo.

Então, essas coisas que aconteciam acabavam sendo facilitadas pelo fato de a gente ser evangélico e os pais também serem evangélicos, então éramos próximos, senão minha filha... Se a gente não ficasse esperto para saber o que eles poderiam estar planejando, aconteciam muitas coisas que muitos pais iam descobrir só depois. Como o colégio não era muito grande, aí dava pra saber. [risos]. Então, essa foi uma das coisas gostosas que aconteceram. Ah, mas a mais gostosa é um aluno que eu era próxima! Eu chegava a andar com ele abraçada na escola para ele não fazer arte. Uma vez uma pessoa disse assim: “mas você é tão amorosa com seus alunos”, eu disse “Eh, mas por que?”, “porque você passou pra lá abraçada com fulaninho” [risos]. Mal sabe da minha estratégia para “botar de baixo da asa” pra ver se ele não faz arte. Eles entravam dentro da classe de bicicleta, entravam no corredor e dentro da sala de aula, porque um quebrava a bicicleta do outro então eles colocavam dentro da sala de aula pra poder tomar conta, era um caso sério.

Só que eles não eram maldosos, eles não iam na rua para bater, para jogar as coisas. Era diferente, era uma arte que na hora da raiva dava vontade de bater, brigar. Mas um deles, desses que eu abraçava muito porque ele era muito perigoso, a mãe dele ficava brava, não admitia, mas o pai admitia. Ela vinha muito brava. Passado um tempo, já tinha saído do colégio, encontrei essa mãe e ela disse assim, “Professora, você não sabe da maior, meu filho foi para o Seminário”, e eu disse “amém!”. Eu não fiz muita fé, não! “Está em Madagascar como missionário”. Daí a esposa dele escreveu essa semana, eu fiquei tão emocionada, ela disse: “o pastor está...”, aí aparece ele dentro do avião para sair, nesses aviõezinhos pequenos. Eles foram de avião até eu não sei aonde, falou o nome do lugar, dali eles vão de “jipão” daqueles que sobem em pedra, quatro por quatro, e depois de tal lugar em diante eles vão a pé, porque não tem como chegar nessa tribo se não for assim. Ele me ligou hoje, dizendo que aquele era o último lugar onde dava sinal, mais pra frente eles iam ficar sem comunicação, eles ainda não tinham chegado lá. Eu fiquei tão emocionada, valeu a pena brigar com o Rodrigo quatro anos, até ele entrar no Segundo Grau quando saiu da escola. E os outros

também, né, tem outros. Mas vale a pena, quer dizer, quando você leva esse lado, porque eu podia muito bem dizer que se aconteceu foi lá fora eu não tenho a responsabilidade.

Havia quem tivesse resistência, não gostasse ou não se adaptasse às orientações e acompanhamentos realizados pela coordenação da escola?

Por exemplo, esse professor que eu citei é uma expressão desses. Geralmente esses eram professores que tinham mais forças, que tinham mais experiências, mas que vieram da escola estadual onde eles podiam fazer certas coisas que fugiam ao controle da direção, da administração da escola, porque não tinha mesmo um controle maior e eles se julgavam, às vezes, superiores intelectualmente a essa pessoa que estava na coordenação, na orientação, a Miriam, a Carla, ou a outra menina que teve depois. Mas é o que eu digo, esses não representaram, nem em número, eram poucos professores, mas eles não representaram nada diante do trabalho que os outros faziam e não representaram porque eles acabaram saindo da escola. Esse moço mesmo, eu não precisei mandar embora, não sei o que foi que eu falei, que ele disse: “você falou isso assim, então eu vou embora”. E eu, “graças a Deus!”. Eu tinha uma professora que essa eu mandei! Ela chegava sete e meia, sete e vinte quase que normalmente, mas a aula começava sete horas. Falei com ela, eu nem era diretora, eu era vice diretora, adjunta. Ela escrevia muito bem, era professora de Língua Portuguesa, muito boa. Ela escrevia para os membros da junta, botava o pessoal contra você. Essa eu tive que mandar embora. Comprei uma briga que até gente para me bater na rua tinha, mas eu acho que não tinha nada a ver com ela, ela não ia, ela não era capaz disso. Mas teve pai de aluno que falou pra mim que eu merecia levar uns tapas por mandar embora uma professora boa daquela, mas ele não sabia o que acontecia e era constante. Um dia ela falou com o Diretor, eu ainda não era diretora, e ela falou com o Diretor de uma maneira ríspida no pátio, as crianças ouvindo, os colegas, quem quisesse ouvir, porque ela não falava baixo. E o diretor falou baixo com ela. Ela fez um escândalo, era o Professor Adão, coitadinho do professor Adão, uma pessoa tão mansa. Se fosse eu, ela tinha ido embora hoje, “mas irmã, a gente fica assim...”. Por isso não, pastor, eu respeito, mas ela não ia me responder ela ia me acompanhar até o gabinete. Ela era uma das professoras cedidas do estado. Essa devolvi para o estado. Nessa ocasião eu mandei uma outra que puxou a orelha de uma criança, mas puxou mesmo. Porque a gente não puxa a orelha de uma criança, né? Eu já falei, boba é a pessoa que puxa, é só dar uma apertadinha aqui [mostra com gesto o aperto na parte de cima da orelha], não fica marca [risos]. Eu falava

isso e elas morriam de rir. Claro que eu já apertei orelha de moleque, porque na escola estadual com aqueles cinquenta alunos, você aperta mesmo, não tem jeito. A gente dá uma apertadinha aqui ó, a criança fica com medo e não fica marca. Agora, PUXAR a orelha da criança fica um hematoma aqui, a mãe chega e vem em cima de nós. Mas eu falei, “olha, ninguém mais vai fazer isso aqui e se alguém disser que eu falei isso eu digo que é mentiroso” [risos], brincando com elas. Mas ela puxou a orelha da criança, tanto que o dia que eu a mandei embora, era no fim do ano, o pai me procurou. Não era lá uma sumidade de professora, mas também não era tão ruim não, dava para enganar. Aí, o pai do aluno, quando soube que ela tinha saído, veio agradecer, porque ele disse que a criança ficou tão humilhada, tão recalcada com aquilo. Ele nunca tinha falado pra mim, veio falar depois que a professora foi demitida: “eu não ia falar, porque eu sei que aqui é todo um processo diferente”. E quando alguém falou alguma coisa numa reunião ele defendeu, sem tomar partido de ninguém, algumas exonerações. Era assim, um bom relacionamento com a maioria dos pais. Sempre tem, em todo lugar tem. Tem dia também que você está “desavessada”, depois você resolve [risos].

Esses professores que eram mais experientes, viam a Miriam que parecia uma garotinha (que era a coordenadora) e caíam em cima. Naquele tempo não tinha tanta gente pós graduada, ela ainda não era graduada, tinha feito o curso dela, era uma experiente professora de Língua Portuguesa, não tinha Pedagogia, mas tinha uma visão excelente. E tinha uma outra professora, a Narcisa, essa era da área Pedagógica também e tinha mais outra professora... eram três que estavam na coordenação. Realmente elas estavam aprendendo, mas elas estavam aprendendo com o grupo e é uma possibilidade de crescimento quando você aprende com o grupo. Capacidade elas tinham. Aí, eles viam aquelas meninas novinhas e caíam em cima delas, achavam que as meninas orientavam qualquer coisa, tinham que suspeitar que elas tinham feito um bom trabalho, porque quem está iniciando é inseguro. Mas isso foi uns três ou quatro professores realmente bons. Eles eram capazes! Só que aí eu pegava no ponto, como dessa de faltar né? A gente queria fazer um bom trabalho, porque o Colégio Batista estava se firmando, tanto que o colégio fechou não por causa do mau trabalho, de professor, acho que foi por necessidades financeiras mesmo.

A senhora deixou de contratar ou despedir por conta desses valores, ou falta deles?

Tinha uma professora, como é o nome dela, gente? Tinha uma professora muito boa, sabia controlar os alunos muito bem, levá-los a fazer o que era preciso ser feito, evangélica, Batista, mas que xingava que era o “óh”. Não dava bom exemplo, como que faz? Xingar a criança? E xingou um dia o diretor de um negócio feio, sabe? E eu só escutei, eu não vi quem era, só escutei. Quer dizer, fiquei imaginando quem será que fez isso, né? Aí, no fim do ano, pedi licença para a moça, porque ela estava dando sim, demonstração de que tudo o que ela mesmo falava, na nossa reunião espiritual, do ponto de vista das crianças ou com os colegas, não estava de acordo. Não são esses valores, os valores das famílias que a gente tentava levar.

Teve casos de separação que a gente acabou entrando, porque estava prejudicando a vida da criança, do aprendizado, nós tínhamos psicólogo, o Pastor, capelão, que trabalhava com isso. Eu tinha um menino que o pai tinha uma mulher que não era a mãe dele e a mãe tinha um marido que não era o pai dele, então esse menino ficava rodando no meio desses quatro. Às vezes, eles esqueciam de ir buscar o menino na escola, porque tinha quatro pra ser responsável, dava nove horas da noite e o menino ainda estava na creche. Então, nesses casos a gente tentava trabalhar. Uma vez eu me lembro, o menino ia mal na escola, a gente chamava a mãe e a mãe era brava, sabe? Depois a gente nem chamava a mãe, porque ela batia na criança, era esposa do Pastor. Aí, vamos chamar o pai, quem sabe o pai sabe esfriar. Ele preferia que chamasse o pai dele e o pai vinha, conversava, conversava. Aí, no dia em que o menino ficou tão sério de nota que ele ia reprovar, as meninas passaram para mim, para eu pedir para o pai vir, já que ele preferia que eu falasse com o pai dele. “Porque minha mãe, se souber disso, vai me bater, chama meu pai”. O pai dele veio com dois secretários, porque era Pastor na Assembléia de Deus grandona que tem lá no centro, estava até aqui de serviço. E a mulher também super ocupada. Aí conversamos, ele falou que a esposa dele era muito nervosa, qualquer coisa ela batia, era muito exigente, disciplinada, dura. Eu disse “Pastor não dá, assim seu menino está ficando acuado na sala e fica assim, quietinho, óh. Parece que todo mundo que passa em frente vai bater nele, e aí a criança não aprende, Pastor, a criança tem que fazer ‘arte’ [risos]”. Eu disse “Pastor, sua primeira igreja é a sua família, põe a tua esposa sentadinha e tenha uma conversa franca com ela, porque o senhor não quer desagradar a sua esposa, mas está acabando com a vida do seu filho. Senta com sua esposa e conversa, nós temos que aproveitar esse menino, ele tem que passar de ano, Pastor”. Quer dizer, nesses casos o capelão ajudava, a psicóloga ajudava e tal, a gente tinha todo um trabalho. Se a gente não podia fazer mais ainda era porque até o trabalho burocrático da escola te ocupava muito, mas a gente tinha esse projeto, por isso tínhamos o capelão, por isso a gente tinha o psicólogo

para ajudar nesse aspecto espiritual junto com o psicológico. E criança é criança, hoje as crianças estão aí terríveis, porque o pai muitas vezes não pode dar uma palmada, mas muitos deles não são terríveis só porque faltou uma palmada, não, faltou outra coisa, né? E as escolas não estão nem aí para isso. Eu não vivo dentro de escola, mas eu sinto que muitas escolas perdem tempo nisso aí de ensinar o cidadão, porque eles saem dali com a cabeça cheia de conhecimentos, para que usar esse conhecimento, como? Tem criança que usa conhecimento para fazer bomba [risos]. Então, era isso aqui que a gente acompanhava.

A partir desse momento Celina esclarece algumas palavras ou trechos incompletos ou confusos que foram citados na textualização da primeira entrevista.

Entrevista com a professora Celina Oliveira Flores

Duração da Gravação: 01 h 16 min 44s

Local: Residência em Campo Grande /MS

Data da entrevista: 25 /09/2014

3.5 DAMARIS PEREIRA SANTANA LIMA⁹⁴

Meu nome é Damaris Pereira Santana Lima, nasci em 31 de dezembro de 1965 e sou professora desde 1983. Em 1983 terminei o Magistério e comecei a dar aula pra Educação Infantil (que não era Educação Infantil, naquela época, era pré-escolar) e no Ensino Fundamental I de primeira à quarta série. Depois fiz faculdade de Letras e, desde então, só dou aula de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola.

Fale um pouco sobre a sua experiência, atuando como professora do Ensino Primário, com a supervisora Miriam Ferreira de Abreu, ou com outros coordenadores que trabalharam na época de 1980 e 1990 no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense. O que você lembra sobre sua experiência com os coordenadores dessa instituição naquela época?

Trabalhar no Batista era bastante interessante, era bom trabalhar lá, mais por questões pedagógicas, didáticas, porque, além da gente ter um número reduzido de alunos, nós não tínhamos salas com cinquenta alunos, com quarenta e cinco alunos. A maior sala seria com trinta, de vinte e cinco a trinta alunos.

Eu sempre trabalhei no Batista e na rede pública, mas lá no Colégio Batista tinha menos alunos, então, por causa disso, nós tínhamos contato com aluno até na hora do intervalo, principalmente alunos de primeira série, de pré.

Outra vantagem que tinha no Batista era a questão didático-pedagógica, porque nós éramos bem capacitados. Nós tínhamos reuniões aos sábados, tínhamos reuniões de estudo no fim do dia, algumas das cinco às sete horas. Os coordenadores foram muito presentes, como se fossem nossos professores, realmente era assim. A Miriam e a Vasti⁹⁵, que eu me lembro mais, elas davam, inclusive, um modelo de aula, sugestões se a gente pedisse sugestões, eram coisas dessa natureza. Era interessante, por isso havia capacitação no Batista, tínhamos capacitação em serviço.

Essa capacitação era feita pelos coordenadores e era regulamentada, nós já iniciávamos o ano sabendo quantos sábados nós teríamos que estudar, quantas noites, se fosse o caso, então era uma coisa regular. Tínhamos dias certos para essas capacitações. Por

⁹⁴A professora Damaris, no momento do retorno para a autorização de seu documento, não autorizou a utilização de sua foto neste trabalho.

⁹⁵Professora Vasti Siebra Breder. Trabalhou como Vice-Diretora e Diretora no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nos anos finais da década de 1990 e início da década de 2000.

exemplo, tinha o dia que era só pra Matemática. O professor ou o coordenador, de primeira à quarta série, sempre trabalhava com as quatro: a comunicação e expressão, matemática, ciências naturais e essa parte de... eu não me lembro se eram quatro, mas eu sei que era comunicação e expressão, matemática e ciências naturais é... geografia e história.

Como era a capacitação para o ensino da Matemática, o que você lembra? Quem coordenava, como eram as orientações?

A Miriam coordenava. A Vasti eu não me lembro, mas elas coordenavam. Elas passavam coisas que eu não aprendi no Magistério, porque, embora eu tenha feito o Magistério, estudei em escola estadual e naquela época era muito valorizado isso, mas no curso nós éramos em muitos alunos. E aí, com elas, nós aprendemos a usar é... (eu nem sei usar mais) aquele material dourado⁹⁶ e o ábaco⁹⁷, essas coisas... Mas nós conhecíamos: tinha o ábaco, tinha aqueles blocos coloridos e um monte de coisas que podíamos usar em matemática como os materiais concretos. Usávamos coisas concretas mesmo, sementes, frutas. Coisas, por exemplo, trabalhar com frações: nós nunca começávamos frações com números, com letras, era sempre - até com aluno da quarta série era dessa maneira - , partíamos do concreto para o mais abstrato.

Os professores tinham dificuldades para trabalhar com a matemática, de modo geral? E os alunos?

Os alunos... bom, vou falar a verdade: desde quando eu nasci eu sempre ouvi que a matemática era difícil, eu tive dificuldades em matemática. A minha salvação é que me puseram na escola com cinco anos, então, quando eu tinha sete, meu pai já me obrigava a memorizar a tabuada e eu já sabia um montão de coisas, mais por causa do contato, mas sempre tive aquela ideia de que era difícil. Em casa (eu tinha uma tia que era professora) eu sempre aprendi contando palitos, contando sementes. Meu pai foi me ensinando tabuadas, meio bravo que ele era, mas ele conseguia fazer assim... fazer os bloquinhos de três, três, três

⁹⁶ O Material Dourado Montessori é uma ferramenta pedagógica que destinadas a atividades que auxiliam no ensino e aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. É constituído por: cubos, placas, barras e cubinhos, confeccionado em madeira. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos.

⁹⁷ Instrumento de cálculo usado para diversas operações aritméticas tais como a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão.

[gesticula na mesa expressando os bloquinhos] aí ele falava assim, “agora conta, vê quanto são três vezes nove”. Ele fazia nove vezes aqueles bloquinhos, aqueles montinhos de feijão. Assim eu fui aprendendo e vi que era mais fácil no concreto.

Só que para ensinar eu não tive muita dificuldade, porque a matemática de primeira à quarta série não é tão difícil... mas eu acho que os professores tinham dificuldades sim, porque eu ouvia até coordenador falando que não era pra ficar só na parte de comunicação e expressão, pois era no que o professor mais gostava de ficar, então tinha que equilibrar isso. Foi nessa época que surgiram os horários para primeira à quarta série, porque antes... eu me lembro que, quando eu estudei, era um negócio bem desequilibrado. Quando eu era criança, naquela época, o professor dava muito mais aula de Língua Portuguesa, de Estudos Sociais do que de Matemática. Tinha Matemática dois dias na semana. E eu acho que acontecia isso na escola, porque, ah... eu me lembro que na época da Miriam já começou a ter horário de Língua Portuguesa, de Matemática, de Artes. Aí, depois quando eu fui trabalhar... quando eu voltei em 1996 para o Colégio Batista, já tinha horário mesmo, com professor separado de Matemática e de Língua Portuguesa, eram professores diferentes para primeira à quarta séries. Eu fiquei trabalhando com Língua Portuguesa de primeira à quarta série.

Os coordenadores ou os professores faziam intervenções, diretamente, nas práticas de outros professores, ou na sua prática?

Na minha não. Eu não me lembro de coordenadora entrando na minha sala, nunca entraram na minha sala. Agora, eu sabia que, por exemplo, passavam pela manhã na sala de professor de primeira série, principalmente nas aulas de Matemática. Eu sei que tinha isso no Colégio Batista e também nas escolas estaduais em que eu trabalhei, sempre tinha coordenador ajudando. Me parece... eu não sei se o professor falava alguma coisa, porque decerto era alguma coisa meio em segredo. Eu percebia que a intervenção de coordenadores era muito mais na questão de domínio de sala, não sei se domínio de conteúdo, porque eles não iam falar, não ficava bem falar que o professor não dominava o conteúdo para os colegas nas salas dos professores. Então, eu não sei... mas havia, por exemplo, eu sempre via a Miriam dentro das salas de primeira série. O pré também alfabetizava, então era de pré e primeira série, mas eu não sabia o que ela fazia, provavelmente era uma intervenção na prática do professor.

Qual foi a sua experiência com professores que estavam iniciando a carreira, tanto nessa instituição quanto em outras? Você fazia algum auxílio ou ajuda na prática desse professor?

Há... a gente sempre ajudava um ou outro na hora dos intervalos. Eu me lembro que os intervalos, na época que eu comecei a trabalhar, eram mais didáticos e aí com o tempo nós fomos passando assim, “áh, eu não quero mais falar de sala de aula, não quero falar de dificuldades”. Mas no início muita gente me ajudou. Por exemplo, quando eu comecei a trabalhar, com 18 anos, eu tinha uma turma com 42 alunos lá no Moreninha III⁹⁸. Eu tinha dificuldade até para organizar o material daqueles alunos numa turma de segunda série (que hoje é o terceiro ano) e com poucos recursos. E a coordenação dizia que tínhamos que olhar os cadernos, especialmente os cadernos de Matemática e Língua Portuguesa. Com 42 alunos eu tinha muita dificuldade, às vezes eu até tremia, sabe? Tanto que, no Batista, para mim foi moleza quando eu entrei lá, porque tinha poucos alunos, eu dava conta de olhar os cadernos. Depois das cinco ficava lá terminando para não levar serviço pra casa. Mas assim, os colegas ajudavam sim, principalmente, porque tinha aqueles colegas mais velhos, assim, com vinte e cinco anos de sala de aula e além de ter domínio de conteúdo eles tinham os macetes para você conseguir ter o domínio de sala. Eles ajudavam sim.

A maioria desses professores, até 1994, tinha só Magistério. Me lembro muito bem disso. Professor de primeira à quarta série só tinha o Magistério, quem tinha outras formações, e não eram todos, era o professor que trabalhava de quinta à oitava série, mas professor de pré e de primeira à quarta, todos, tinham só o Magistério.

A nossa formação de Magistério era muito boa, não sei se era suficiente, mas ela era boa (eu não posso continuar senão vou falar algumas coisas de ética). Eu fiz Magistério e aí quando foi em 1983 eu inventei de entrar na Pedagogia numa universidade aqui, não foi essa⁹⁹. Na Pedagogia eu já tinha visto tudo aquilo no Magistério e também já dava aula. Aí, eu desisti do curso, eu falei que o curso era a mesma coisa daquele que estudei. Então era muito boa a formação do Magistério, nós líamos muita literatura que aluno, hoje, só lê no curso de Letras.

Na minha formação, eu tive uma disciplina que chamava Metodologia de Ensino de Matemática, nós tínhamos que criar um material... coisas assim. Não sabia nem usar direito,

⁹⁸Bairro de Campo Grande-MS

⁹⁹Referindo-se que não foi na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

mas nós criamos esse material. E foi aí, no Magistério, que tive contato e aprendi que você não pode colocar para o aluno “Calcule...”, Isso é antigo, porque eu terminei o Magistério em 1983. Você tinha que criar problemas, eles falavam. Uma situação problema, como chamamos hoje. Nós tínhamos que criar isso para que os alunos se interessassem. Isso era o mais difícil para os professores na época, porque a maioria ainda estava naquele enunciado monossilábico, se é que eu posso dizer. Isso eu aprendi no Magistério. Por exemplo, na tabuada a ideia que a gente dava, principalmente para crianças bem pequenas, era: pedia para os alunos levarem para a sala de aula caixas de fósforo, porque antigamente usava-se muito palito (os fósforos riscados de casa pra ele recolher e levar). Eu tinha na sala um monte de sucatas, tampas de garrafas eu me lembro bem... semente era ruim, porque ela estragava. Eu me lembro que pedia nas mercenarias uns pedacinhos de madeira. Uma vez até pedi para o moço cortar o cabo de vassoura em pedacinhos fininhos como se fossem fichas. E eu pedia também aquele... é, ábaco, né? (Aquele que é todo...) Para ensinar as unidades, dezenas e centenas. E a tabuada, você acabava partindo para a memorização, mas eu tentava fazer com que eles entendessem o que era aquilo. Às vezes é complexo para a criança pequenininha, mas não íamos até a do nove, porque é tudo a mesma coisa só que pra eles não é.

Nós tínhamos uma coordenação que “pegava muito no pé”. Não sei mais como que é isso hoje, pois estou dando aula na universidade desde 2002. As coordenadoras eram muito exigentes. Entregávamos o plano de ensino do ano todo (que era feito no papel almaço, aquele pautado), plano de curso (que era o ensino que eu ia dar durante o ano), o plano de ensino do bimestre e tínhamos os planos de aula. Os planos de aula elas olhavam toda semana, colocavam visto no caderno, aí elas escreviam sugestões em que você podia fazer para melhorar ou, por exemplo, se elas não entendessem... eu tenho um pouco de dificuldade pra fazer relatório. Você está me perguntando e eu estou falando tudo, agora se você pedir para eu escrever, minha filha, eu escrevo igual alemão, eu faço aquela coisa... vira tópico, porque eu tenho um pouco de preguiça de escrever. Então, elas colocavam muita observação assim, “explique melhor isso”, “se for só isso que está aqui não está bem” e eu fui aprendendo que tinha que escrever tudo, mesmo se fosse criar alguma coisa com os alunos eu tinha que colocar ali, porque elas precisavam ver, saber o que são. O plano de ensino era bem monitorado, tinha que ter todas essas “partezinhas”, de objetivo, de conteúdo, o procedimento era assim, um monte de páginas.

Quais características você observa como necessárias para se ter uma “boa” aula de matemática nessa época?

Se é de primeira à quarta série, tinha que começar com o material concreto, não sei... [pausa] o aluno tinha que conseguir alcançar o objetivo do professor, no sentido de conseguir fazer as atividades propostas. Eu considerava que a aula tinha sido boa se o aluno tinha conseguido fazer o exercício sozinho. Porque, às vezes, eu propunha um conteúdo, fazia toda aquela exposição, passava nas carteiras e tudo o mais e na hora que entregava a atividade, passava a atividade na lousa virava aquela coisa, todo mundo chamando parecia que não tinham entendido nada. Acabava naquela aula expositiva. Uma característica para uma boa aula teria que ser isso, do aluno começar a perguntar... e aí o professor tinha que dar aquela atenção individual, porque existem alunos que têm facilidades quando o professor expõe, mas a maioria não é assim. E tem aluno que eu colocava um monte de coisas em cima da carteira dele, de coisas de materiais concretos, mas ele não se interessava. Têm alunos que eu tinha que desenhar palitinhos e, ele se interessava mais nos desenhos, nas maçãzinhas, nas laranjinhas do que quando colocando coisas em cima da mesa dele, ele não conseguia fazer aquilo ficar abstrato. Mas numa boa aula o aluno tinha que conseguir fazer a atividade, se ele não conseguisse... tudo bem que existe aquela coisa de trabalhar a questão do erro e tudo o mais, mas mesmo ele trabalhando o erro você tinha que voltar e fazer, dar um atendimento meio que individualizado.

Eu trouxe um texto formulado a partir do relato da Miriam e da Madalena. Gostaria que a senhora lesse.

[pausa para a leitura]

Registro/Auxílio para memória: uma experiência de formação?

Atuando como professora do Ensino Primário no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nas décadas de 1980 a 1990, a professora Maria Madalena relata, em seu depoimento, parte de uma experiência docente. Ao ingressar em tal instituição, narra que sua coordenadora pedagógica, Miriam Ferreira de Abreu, fazia visitas diárias em sua sala de aula. Muitas vezes essa coordenadora somente assistia e observava as aulas. Outras vezes, recolhia o caderno de seus alunos. Segundo as lembranças de Maria, a coordenadora Miriam olhava esses cadernos, fazia anotações e, em seguida, apresentava seu parecer para a professora.

Recorda-se, também, da primeira prova que fez nessa instituição. Ao entregar a prova para a coordenação (antes de sua aplicação), lembra-se que precisou refazer a prova, mas não sozinha e sim com a própria coordenadora e outra professora do Ensino Primário, Damaris. Miriam considerava a professora Damaris uma profissional de excelência. Maria Madalena também recorda, que a Damaris (segundo a Miriam), entrou na instituição sem experiência e, foi a própria Miriam quem a treinou, quem auxiliava seus planejamentos, ajudava na preparação das provas.

Após décadas do caso narrado, Maria Madalena – agora na função de coordenadora de uma instituição – assumiu uma prática de entrar nas salas de aulas e auxiliar as professoras no exercício do magistério. Segundo ela, sua prática foi fortemente influenciada pela experiência vivenciada com a Coordenadora Miriam Ferreira de Abreu na década de 1980.

Miriam, em sua narrativa, recorda que usava muito aquele professor que já tinha mais experiência para atuar com aqueles que estavam iniciando a carreira. Conta que atuava diretamente em algumas questões, como: o acompanhamento dos cadernos dos alunos, o planejamento dos professores, as correções que eram feitas pelos professores nos cadernos dos alunos, dentre outras.

Esse de recolher os cadernos elas tinham isso mesmo. Os cadernos dos meus alunos elas recolhiam, sim! Eu me lembro que ela chegava e recolhia alguns, “hoje eu vou levar o de Matemática”, ou então, levava os de Língua Portuguesa. Na época da Vasti eu trabalhei com primeira série, às vezes ela tirava o aluno para ler pra ela lá fora... Eu acho que era uma maneira de monitorar nossas vidas. [risos]

A Madalena já era professora mais antiga que eu, só que ela era efetiva do Estado.

Quando eu tinha trabalhado lá, não era a Miriam a coordenadora. E eu já trabalhava no Estado também, fui cedida.

Humhum... Eu só não era essa coisa novinha aí em 1989 não, em 1990 e 1991.

E o que você lembra a partir dessas falas? É isso mesmo?

Eu só não... eu me lembro de tudo, única coisa é que eu não fui treinada pela MIRIAM, eu não lembro disso. Eu tive pouco contato com ela nesse ano. Eu trabalhava na quarta série e ela tinha mais interesse na turma de até o segundo ano.

Antes eu já tinha trabalhado no Batista, trabalhei dois anos lá e trabalhei numa escola Estadual, mas a experiência lá no Batista foi muito boa, tenho melhores lembranças da segunda época, como falei aqui, em 1996. Foi com a Vasti e com a Nedy¹⁰⁰. A Nedy era mais da área de Língua Portuguesa, pois tinha coordenadores separados. A Nedy era de Língua Portuguesa e tinha uma professora da Secretaria da Educação que era de Matemática, era...

Maria Bertogna?

Era... Maria alguma coisa. E tinha também a Professora Cida¹⁰¹, que era professora da parte de Ciências Naturais, ela dava aula na UCDB¹⁰² e dava aula lá também, era cedida pela SEMED.

Nessa época, eu me lembro bem, tinha uma professora muito boa o nome dela era Elba¹⁰³, ela é esposa do Ezerral lá da Quarta Igreja Batista, mas eu não me lembro o sobrenome dela. Ela era uma professora excelente, dessas professoras atualizadas que estavam entrando, porque nós estávamos passando por aquela transição de tradicional para o construtivismo e ela era muito atendida. Inclusive ela trabalhou um tempo no CNEC¹⁰⁴. Ela era professora de terceira série. Ela me ajudava muito, eu tinha muito contato com ela. Não sei se nós somos da mesma idade ou se ela era mais nova, eu sei que ela era muito inteligente então eu pescava muito o que ela falava, ela era boa mesmo.

Ela era muito boa essa menina. Tem também a Maria Cristina, você já falou com ela? Ela foi alfabetizadora lá. E nessa época ela trabalhava com pré escola e ela era uma boa professora. Outra professora que tinha lá era a Carla, mas eu nem sei... Carla Rosane. Ela era muito boa, tanto para alfabetizar quanto para trabalhar com aluno de segunda série também. Ela saiu do Magistério, no Colégio Auxiliadora, e foi pra lá, mas ela sempre foi uma menina muito boa.

Muito obrigado, professora, pelo seu tempo e colaboração.

¹⁰⁰ Professora Nedy Mastrangeli, trabalhou no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense com Coordenadora Pedagógica nos anos finais da década de 1990.

¹⁰¹ Professora Maria Aparecida de Souza Perelli. Graduada em Ciências e Biologia; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC (1996); Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista/UNESP/Bauru. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Católica Dom Bosco.

¹⁰² Universidade Católica Dom Bosco.

¹⁰³ Não obtivemos maiores informações.

¹⁰⁴ Campanha Nacional de Escola e Comunidade (CENC) – Grupo Educacional que atua em todos os níveis educacionais em 18 Estados da Federação. Fonte: <http://www.cnec.br/>.

De nada, desculpe se eu não atendi bem as suas expectativas. Obrigado.

Entrevista com a professora Damaris Pereira Santana Lima

Duração da Gravação: 27 min 11s

Local: Universidade Federal de Campo Grande /MS

Data da entrevista: 14/04/2014

3.6 DAMARIS VIANA SANCHES OLIVEIRA

Figura 6 – Damaris Viana Sanches Oliveira, entrevista realizada em 29 de Agosto de 2014



Damairs em sua residência em Campo Grande-MS. Fonte: arquivo nosso.

Eu me chamo Damaris Viana Sanches Oliveira. Moro em Campo Grande-MS há vinte e seis anos. Tenho dois filhos e nós viemos pra cá para trabalhar. Chegamos em 1988 e em 1990 que eu comecei a trabalhar como professora. Eu sempre fui professora. Era professora no estado do Paraná, pedi exoneração e fiquei aqui como professora de escola particular mesmo. Tenho 55 anos, já faz quatro que me aposentei e estou bem feliz aposentada [risos].

Sobre minha formação, sou Assistente Social, mas nunca trabalhei como assistente social. Sou Pedagoga e eu fiz especialização em Metodologia da Educação Superior. Me formei em Serviço Social em 1982 e depois eu fiz Pedagogia em Presidente Prudente/SP, em 1995. Como eu já morava aqui, eu viajava. Logo que eu terminei essa faculdade, fiz a especialização. Também fiz Magistério, em Bela Vista do Paraíso no Paraná, quando eu tinha 16 anos.

Comecei a trabalhar depois do magistério. Eu fiz o concurso no estado do Paraná, passei e já trabalhava como professora. Porque lá, antigamente, quem tinha Magistério já podia fazer concurso, já podia dar aula. Hoje, já não pode mais. Antes nem era Magistério, era Escola Normal. Essa foi minha formação.

Na época em que eu trabalhava no magistério era bem puxado. Se exigia muito do professor. A gente trabalhava bastante, os alunos eram totalmente diferentes, eram mais comprometidos, os pais também eram mais comprometidos com a escola. Era bem diferente. Antigamente a Escola Normal trabalhava de modo que a gente saía da escola sabendo dar aula. Você trabalhava bastante com crianças nos estágios, era direcionado para você dar aula. Tínhamos bastante contato com as crianças e tudo o que a gente estudava era nesse universo. Agora quando eu fiz Pedagogia era muita teoria. Então, se a pessoa não tivesse tido uma experiência antes, ficava bem difícil pra você chegar e já começar a fazer Pedagogia. Então era mais fácil ter passado pelo magistério, pois você terminava e já ia dar aula. Era tudo muito natural. Senti muita diferença do curso do Magistério para o de Pedagogia por causa da teoria, era muita teoria. As disciplinas eram totalmente diferentes.

Como foi a sua entrada no Colégio Batista Sul-Matogrossense?

Por eu ser evangélica procurei uma escola evangélica para os meus filhos. Só que eles estavam ainda no jardim, fui no Colégio Batista para colocá-los na escola e falaram que estavam precisando de professor. Tive que fazer uma prova para entrar, não me lembro quem a fez, mas todo mundo que entrava no colégio tinha que fazer uma prova, isso era década de noventa. Eu fiz essa provinha e fui chamada. Então, comecei a trabalhar no Colégio Batista e meus filhos estudavam lá também. Quando entrei lecionava na segunda série, que era segundo ano aquela época.

Nessa época posso dizer que o relacionamento com os professores era muito bom, porque era uma escola evangélica então orávamos antes de começar a aula todos os dias. Uma vez a cada quinze dias tinha culto, que era do lado da igreja e as crianças participavam. As classes eram bem cheias, não eram pequenas não. E foi um tempo muito bom, eu gostava muito de trabalhar lá.

Dos professores, me lembro que a maioria não tinha Pedagogia, era Magistério só. Tinha professores mais experientes, poucos que eram mais jovens. Eram professores mais antigos, que já fazia muito tempo que estavam dando aula no colégio. A coordenadora era a

Miriam. Não tinha orientadora, ela era tudo. Fazia toda essa parte com o aluno, com o professor. Era tudo junto. Ah! Ela era muito boa. Tinha várias reuniões para explicar como era a metodologia da escola, como funcionava. Ela sempre estava ali do lado, sempre direcionando. Tinha reuniões, mas não me lembro de treinamentos ou cursos.

Ouvimos, de outros depoimentos, sobre professores e/ou coordenadores que interviam na prática de professores, tanto na organização da sala de aula, das provas, Como isso se dava com você e com seus colegas? Como você via essa prática?

Ah! Eu achava muito bom, porque eu já vinha de uma escola que trabalhava assim. O supervisor olhava tudo, olhava a prova que você ia dar, ajudava quando você precisava fazer as questões, sabe? Então era bem perto do professor mesmo e eu achava, eu acho que é muito bom. Tanto que hoje não é mais assim, né? O professor dá a prova como ele quer e não tem esse cuidado.

Essas intervenções eram bem apreciadas pelos professores, todo mundo aceitava e se adaptava.

Nós tínhamos um caderno em que a gente preparava a aula e ela, a Miriam, olhava toda semana. Tudo o que nós dávamos ela olhava no caderno, que era o planejamento semanal. Nós fazíamos esse planejamento para a semana toda e ela olhava. Eu achava natural, porque eu sempre fui acostumada assim, nunca tive problema de não aceitar ou achar ruim e sempre aceitei bem essa ideia. E eu não me lembro de professor reclamar disso, ou ter outros professores que faziam, eu não me lembro.

A gente dava todas as matérias, então não tinha diferença em relação às disciplinas. Era muito usada a apostila, mas não me lembro. Era um sistema apostilado, então era muito em cima de conteúdo. Não tinha muita liberdade, tinha que dar aquele conteúdo, daquilo lá. A gente podia dar aulas diversificadas, quanto a isso não tinha problema não, era mais livre, mas você tinha que estar dentro do conteúdo e dar todo ele, não poderia fugir do conteúdo.

As orientações eram feitas se você ia atrás ou pedisse, ou caso a Miriam olhasse o seu caderno e visse que estava faltando alguma coisa.

Como era a aula de Matemática?

Não tinha muitas coisas diferentes na aula de Matemática. Era o quadro negro e só. Assim, pouquíssima coisa. Tinha aquele quadro valor lugar¹⁰⁵, que nós tínhamos para ensinar, é só o que eu me lembro. E palitos de sorvete, coisa muito básica. Não tinha muita coisa diferente não. A aula de Matemática era pensada em cima do que vinha da apostila.

O nível cultural das crianças era muito bom, então, não tinha aluno com muita dificuldade. Eles conseguiam entrar no ritmo naquele método antigo, tradicional de aprender. Não era como agora, que é diferente o método né? Era aquele método bem tradicional mesmo. Eles repetem, fazem atividades na sala.

Gostaria que você lesse uma pequena narrativa elaborada a partir de outras entrevistas.

[pausa para a leitura]

Registro/Auxílio para memória: uma experiência de formação?

O Colégio Batista Sul-Matogrossense nas décadas de 1980 e 1990 atuava com professores, em sua maioria, bastante experientes. Os professores do Ensino Primário tinham como formação o antigo Magistério, que para os pares, na época, era considerado uma formação muito boa.

Aqueles professores que iniciavam na instituição com pouca/sem experiência em sala de aula, começavam sua prática auxiliando um outro professor ou, ao assumir uma sala de aula (1ª ou 2ª série), recebiam por parte da coordenação e/ou de outros colegas um acompanhamento direto em suas aulas.

A coordenação dessa escola costumava trabalhar bem próximo dos professores. Além das reuniões gerais a coordenadora chamava o professor em sua sala para que esse apresentasse o caderno de planejamento semanal, como também para discutir sobre: as execuções das atividades, o trato com os alunos, questão disciplinar, a maneira de corrigir os cadernos, como elaborar uma prova, etc. Deste modo, a coordenadora, juntamente com o professor, buscava discutir o planejamento observando pontos que deveriam ser melhorados. Essa coordenadora, quando havia tempo, entrava nas salas de aulas, enquanto o professor lecionava, muitas vezes para fazer uma avaliação ou trazer contribuições e sugestões.

Alguns professores, que passaram por esses acompanhamentos e orientações para lecionar, consideram que essa foi uma prática que os auxiliou de forma positiva,

¹⁰⁵ Material útil para trabalhar com números e operações, de fácil confecção, pode ser feito com folha de cartolina, fazendo pregas horizontais de quatro centímetros e usando fita isolante para marcarem as linhas verticais.

principalmente para aqueles que estavam iniciando sua carreira profissional. Outros, entretanto, segundo relatos, não se sentiam bem e não eram tão receptivos com essas intervenções em sua prática profissional.

É, Era isso mesmo que acontecia! Eu não me lembro da coordenadora entrar na minha sala e fazer alguma intervenção. Não me lembro disso, dela fazendo isso, não sei se é porque eu tinha mais experiência. Acho que ela deve ter feito isso com outros que estavam começando né? Eu acho.

Não me lembro de outros professores, não me lembro dela intervindo. Eu só lembro de uma professora, que era a professora do meu filho, do Lucas, não sei como chamava se era jardim dois ou jardim um, mas era o primeiro que tinha lá. Ela estava muito estressada e foi mandada embora mesmo na época, porque não estava se adaptando com as crianças na escola. Só isso que eu lembro, porque estava na sala do Lucas e eu vi o que aconteceu.

Não havia muita troca de professores, eram sempre os mesmos. Até as pessoas que trabalhavam na escola, eram sempre as mesmas. Eu não via mudar durante o tempo que eu fiquei lá.

A minha saída do colégio foi bem frustrante, porque eu gostava muito da escola. E quando começou o ano, no começo do ano letivo, eu não pude retornar no dia exato, estava viajando, mas eu telefonei e avisei que eu ia chegar um dia depois. E quando eu cheguei tinha outra professora no meu lugar. Só que ninguém falou nada, mas eu senti, parece que não tinha uma sala pra mim. Mesmo assim eu comecei a decorar a sala, a arrumar tudo. Aí, a Diretora me chamou na sala dela e falou que eu não ia mais trabalhar na escola por problemas que não tinham nada a ver comigo, mas era um problema da escola, que a escola estava passando por uma dificuldade, que diminuiu as turmas. Eu tenho pra mim que não foi isso. Eu acho que colocaram outra pessoa no meu lugar que ela gostou.

Eu não conhecia essa professora. E assim, foi bem frustrante pra mim, porque era uma coisa que eu não esperava. E meus filhos ainda ficaram estudando lá por mais um ano depois que eu saí. Depois eu os tirei de lá e foram estudar no Colégio Adventista, que eu achei bem melhor. Achei bem, bem frustrante. Fiquei bem decepcionada com a escola, sabe? Por ser uma escola evangélica, né? Não foi falado o porquê. E depois eu não voltei, eu não quis. Nunca mais eu soube da escola.

Foi bom relembrar... [risos] E pelo resumo aí, foi bem o que eu falei, né?

Entrevista com a professora Damaris Viana Sanches Oliveira

Duração da Gravação: 22 min 19s

Local: Residência em Campo Grande /MS

Data da entrevista: 29 /08/2014

4 A(S) MENTORIA(S) NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE

Falar em análise é compreender, a partir das fontes criadas em nossa pesquisa, perspectivas, tendências, convergências, divergências e apontamentos das mais diversas ordens. Por outro lado, e dependendo da perspectiva, falar em análise é focar em singularidades sem o interesse em generalizações ainda que mínimas, passando de uma particularidade a outra. No caso dessa pesquisa, reconhecendo junto a Bolívar (2002) as potencialidades analíticas paradigmáticas e narrativas de narrativas, optamos (num primeiro momento, antes da qualificação) por explorar temáticas que se aproximam ou se distanciam internamente aos depoimentos, sem perder de vista as marcas pessoais que tornam uma “mesma” vivência para um e não para outro. Numa direção ou em outra, o trabalho com textualizações possibilita um olhar acerca de articulações entre os diferentes tipos de documentos mobilizados na pesquisa, construindo uma história que considera caminhos comuns, mas também, marcas particulares geradas nestes/por estes caminhos. Diante disso, nos voltamos para um movimento de leitura atenta de modo a identificar elementos que parecem estruturantes nos discursos de nossos depoentes e que nos ajudam a traçar compreensões sobre a formação por mentoria na *prática* de professores que ensinavam Matemática no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nas décadas de 1980 a 1990. Buscamos caracterizar a palavra “prática” (mobilizada nessa pesquisa) a partir dos discursos narrados sobre mentoria, numa tentativa de aproximação, maior, com os estudos de Foucault (2013; 2014), o que nos trás a possibilidade e o comprometimento com a ideia de prática discursiva¹⁰⁶. Dessa forma, buscamos, na constituição das narrativas, observar, a partir das falas (discursos) dos entrevistados, indícios que nos levam a compor um cenário em torno dos nossos objetivos.

Reconhecemos que a história oral não é mobilizada perante procedimentos rígidos e que as articulações teóricas proporcionam um processo de construção e maturação para essa pesquisadora.

Queremos deixar claro que no início dessa pesquisa o foco não era o Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, muito menos a questão religiosa que perpassa pelo discurso dos professores, tanto que o roteiro foi elaborado indagando questões que envolviam práticas relacionadas ao fazer pedagógico. Todavia, os discursos sobre mentoria focaram,

¹⁰⁶ A ideia de prática discursiva remete-se à relações que são estabelecidas dentro de um discurso, e não, somente, às expressões de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Condiz nos modos de fabricação dos discursos que se mostram em conjuntos técnicos, em instituições, em práticas e relações sociais.

majoritariamente, uma só instituição, o Colégio Batista, instituição essa imersa em contextos sociais e religiosos que buscamos discutir a partir dessas e de outras fontes¹⁰⁷.

Para além da temática da pesquisa, os movimentos analíticos disparados em todo o percurso do mestrado colaboram na formação de um olhar para essa temática, de uma ótica do pesquisador e, é em respeito a essa, a importância de se explicitar percepções e de, concretamente, se colocar frente a elas com o intuito de perceber possíveis e micro desconstruções¹⁰⁸ que organizamos este capítulo. Nesse sentido, a estrutura aqui proposta evidencia dois movimentos: um mais radical no sentido de carregar a tinta em aspectos presentes na fala dessa pesquisadora ao longo do mestrado e outro que emerge do questionamento desse primeiro (feito a partir de discussões e leituras no grupo HEMEP). Ainda que este segundo movimento não traga uma ruptura total com o primeiro, ele é fundamental para perceber o movimento investigativo dessa pesquisadora, seus ranços e as pequenas desconstruções possíveis de serem feitas nesse momento. Desse processo de desconstrução participam os exercícios de análise de singularidades e da temática “mentoria”. A análise por singularidades contribui de modo essencial para o estranhamento proposto em relação ao primeiro movimento analítico e, com isso, para a construção do último exercício aqui apresentado. Isso porque no primeiro texto de análise, ao ser baseado em noções como “o poder se manifesta de cima para baixo”, “uma instituição é um exemplo dentro daquela categoria”, “as relações se estruturam na perspectiva causa-efeito, portanto investigar a origem contribui para a compreensão das práticas que dela decorrem”, a análise de singularidades não faria sentido, as marcas do sujeito narrado, singulares, se perderiam no todo.

4.1 REFLEXOS DE UMA ORIGEM: “A” MENTORIA NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE

“A maior característica e motivo de matrícula no Colégio Batista deve-se ao fato de ter uma filosofia cristocêntrica. Sua filosofia é responsável por uma postura diferente que vai da direção, ao corpo de professores e até pessoal de zeladoria do

¹⁰⁷ Além das narrativas mobilizamos as seguintes fontes: documentos do Colégio Batista (Projeto Político Pedagógico de 1998 e Regimento Escolar de 1983), documentos da Convenção Batista Sul-Mato-Grossense (Estatuto e *O Jornal Baptista*), legislações da época, livro do José Nemésio Machado, informações do site da Convenção Batista (<http://www.batistas.com.br>) e pesquisas que investigam os Colégios Batistas.

¹⁰⁸ Considerando que o processo de investigação altera o pesquisador, mas que essa mudança não significa ruptura. As marcas das experiências, a formação, a cultura são profundas e constituintes dos seres humanos, desse modo, mais do que respostas sobre esse processo, a pesquisa contribui fundamentalmente na capacidade de questionar (por exemplo o tema e a postura de quem o investiga).

prédio. Ter uma postura cristocêntrica é ter princípios bíblicos que corteiam a vida e assim, sempre que uma situação de crise surge as pessoas do Colégio sempre terão uma atitude coerente com padrões bíblicos. Em recente pesquisa com os pais o resultado foi o de que a postura cristocêntrica seja a de maior influência na escolha da escola.” (Projeto Político Pedagógico do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, 1998.)

Os Batistas são tradicionais na área da educação, seus colégios estão espalhados por todo o Brasil e se constituíram desde o século passado. O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, da cidade de Campo Grande/MS, foi fundado em 1982¹⁰⁹ e vigorou até os meados de 2004. A administração dos Colégios Batistas é de responsabilidade das igrejas associadas à Junta eleita pela Convenção Batista, sendo que cada colégio deve prestar contas à Convenção Batista correspondente ao seu Estado. As igrejas Batistas que compõem a Junta desempenham um papel fiscalizador e legislador dos Colégios. Essa forma organizacional não se difere do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense. Para tentar compreender um pouco sobre o sistema organizacional dessa instituição e, mais a fundo, práticas educacionais, das quais nos interessa as formativas (por mentoria), voltamos um pouco na história dos Colégios Batistas e do ideário Batista que proporcionou a dimensão educacional que permanece até os dias de hoje.

4.1.1 Um início, uma história: a educação nas escolas Batistas

O trabalho com a Educação Batista se iniciou com missionários norte-americanos no momento em que se instalaram no Brasil, no final do século XIX. A princípio tinham como propósito propagar a fé protestante, no entanto percebendo a carência educacional no país, os missionários sentiram a necessidade de conciliar sua missão espiritual com a educação formal. Assim como acontecia nos Estados Unidos, acreditavam que educar era uma forma eficiente de se fazer evangelização, desse modo com o apoio de recursos originários da Junta de Missões Estrangeiras (Junta de Richmond, do Estado da Virginia, nos Estados Unidos), abriram igrejas Batistas e com elas escolas protestantes a fim de garantirem o ensino para os membros da igreja, além do fato de promoverem a conversão de filhos brasileiros, estratégia vista como um modo mais fácil de converter os pais que detinham a cultura católica mais arraigada.

Conforme Faller (2011), a Junta de Missões (Richmond) não objetivava fundar escolas no Brasil, essas foram concebidas pelos missionários norte-americanos mediante a situação

¹⁰⁹ Ata nº 04/82 da Convenção Batista Sul-Matogrossense, publicada no Diário Oficial nº 1004 de 26/01/82.

emergencial presenciada no país. O analfabetismo era generalizado naquela época, grande parte da população, correspondendo a 95%, era analfabeta¹¹⁰, isso dificultava a ação dos missionários em pregar o evangelho por meio da leitura bíblica.

De acordo com Machado (1999), a visão dos missionários com relação ao trabalho educacional se mostrou propícia ao povo brasileiro, pois: a população possuía pouca opção de escolas (além da educação católica que era ministrada por jesuítas); havia a necessidade de mostrar aos católicos o alto nível intelectual dos batistas; havia a necessidade de preparar uma liderança protestante; e acabar com as dificuldades dos alunos evangélicos em escolas católicas. “Para eles, a educação constitui importante instrumento de ação, por meio do qual o evangelho de Cristo é melhor difundido e respeitado” (MACHADO, 1999, p. 35). Reconheciam na escola um meio de solucionar os problemas sociais, políticos, econômicos e religiosos da população. Junto a esse discurso, os reformistas protestantes afirmavam que, para que o povo exercesse o seu direito de liberdade (política e religiosa), seria necessário ensiná-los a ler, em consequência aproveitavam para ensinar as escrituras sagradas (bíblia). Havia a percepção de que o país era organizado em torno do catolicismo (representando uma cultura própria), nesse caso uma nova sensibilização religiosa não era suficiente para mobilizar essa nova cultura/religião, desse modo os protestantes batistas viram na educação um meio estratégico para alcançarem seus objetivos. Em meio às crises políticas e dificuldades enfrentadas no Brasil, o discurso dos missionários em prol da educação, por meio dos Colégios Batistas, ganhava força com críticas ao capitalismo e em favor de uma educação para todos.

Sobre a opressão e exploração citadas, nos casos das maiorias empobrecidas, deve-se mencionar, ainda o que os teóricos batistas colocavam, ao enfatizar a questão do lucro oriundo de um capitalismo selvagem, criticando o proveito dele pela minoria da sociedade e ressaltando a necessidade de uma distribuição de renda equitativa, como garantia do progresso em favor das ciências e da educação do povo. (MACHADO, 1999, p. 51)

Nessa mesma direção, o autor critica o modo como a educação brasileira foi implantada, favorecendo os interesses de uma pequena parcela da sociedade (composta basicamente por uma elite predominantemente católica). Entre os dois discursos de base apresentados – o da necessidade de alfabetização para que as pessoas pudessem acompanhar os estudos bíblicos e a doutrina batista; e o de envolver as pessoas menos favorecidas – o

¹¹⁰(O JORNAL BAPTISTA, 10/11/1927, p. 11).

Disponível em:< http://www.batistas.com/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=95>.
Acesso em: 20 nov. 2014.

primeiro apresenta-se como mais forte, sendo o segundo abordado em acordo com as possibilidades da instituição em oferecer bolsas e reduções de mensalidade. Machado (1999) afirma que havia bolsa de estudos para funcionários da instituição e que buscavam efetuar a cobrança de pequena taxa para famílias que apresentavam poucos recursos financeiros e se localizavam em bairros distantes. Ainda assim, este autor afirma que os colégios são constituídos de alunos oriundos da elite (filhos de fazendeiros, empresários, políticos, etc.), e que, por conta de sua origem econômica, esses alunos contribuíram para a formação de uma classe média e a escola para o encaminhamento de jovens para exercerem cargos de liderança nas igrejas do país.

Os batistas creem em Deus como soberano, criador e provedor de todo o universo, creem na bíblia como palavra revelada, creem na criação do homem, no seu pecado e na salvação em Jesus Cristo. Acreditam que a regeneração do homem está ligada à missão das instituições batistas, a partir da organização e institucionalização da Igreja, da obra de evangelização e ensino. Para os batistas “educar é desenvolver o físico, cultivar o intelecto e formar o carácter no indivíduo; e qualquer instituição que não cuidar destas três coisas perde o direito de ser chamada instituição educativa.” (O JORNAL BAPTISTA, 10/11/1927, p. 11)¹¹¹. Segundo os estudos de Machado (1999), a “visão” da Educação batista no Brasil está na afirmação de suas crenças perante a materialização de seus projetos e programas pedagógicos e educacionais.

A educação formal, portanto, é entendida pelos batistas como programas escolares regulares, em que seu funcionamento dependia da legislação brasileira¹¹². Nesse sentido, no início do século XX com a implantação dos colégios em Recife e no Rio de Janeiro, foi elaborado o plano de educação para o Brasil referente à educação formal Batista, como também para a educação teológica¹¹³. A orientação era para que os conteúdos ministrados tivessem relação com a vida cotidiana, com temas que instigassem interesse pelos diversos assuntos da sociedade brasileira. Conforme Anjos (2006, p. 93), “as orientações pedagógicas que foram aprovadas na Assembléia da Convenção Batista Nacional (1916) serviram para subsidiar as escolas espalhadas pelo Brasil”.

¹¹¹Disponível em: http://batistas.com/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=95>. Acesso em: 01 dez. 2014.

¹¹²A educação para os batistas também poderia ser vista de modo informal, do modo como era trabalhado nas igrejas, por exemplo nas escolas dominicais, momento em que os membros se reúnem para congregar, estudar a bíblia, além de ensinar os valores morais, de ética e cidadania.

¹¹³A estrutura educacional voltada para o preparo teológico e religioso dos líderes batistas é viabilizada por meio de Seminários (Faculdades Teológicas Batistas).

Devido às influências dos Estados Unidos, havia a intenção de que a metodologia de ensino abordada nos colégios seguisse, predominantemente, a linha pedagógica das teorias liberais de John Dewey. Mesmo os educadores batistas adotando essa postura (escolanovista), havia entre os professores aqueles que baseavam sua prática em suas experiências escolares e por transmissão de colegas mais velhos (Machado, 1999, p.90). Desse modo, as tendências de ensino oscilavam entre o ensino tradicional, conteudista e o escolanovista. De certa forma as pesquisas apontaram, no estudo de Machado, para a prevalência da linha pragmatista¹¹⁴. Nesse aspecto, as instituições procuravam implementar, em seus planejamentos, o cotidiano escolar do estudante, realizavam experiências com atividades fora da sala de aula e estimulavam os alunos para que aprendessem de forma ativa. Acreditavam que dessa forma haveria uma relação significativa entre os conteúdos e a vivência do educando, sendo um modo de estimular a aprendizagem na prática, que envolva uma situação real de experiência.

A implementação da educação Batista, baseada em uma filosofia cristocêntrica¹¹⁵, só foi possível com a criação das igrejas Batistas. Em 1882 foi fundada a primeira igreja Batista no Brasil. Ao longo dos anos essas igrejas foram se multiplicando por todo o território nacional. São igrejas autônomas e locais que adotam a forma de governo “Congregacional Democrático”. Com o grande avanço no número de igrejas no país, reunidas as igrejas Batistas, constituiu-se a *Convenção Batista Brasileira (CBB)* em 1907, pela iniciativa de líderes brasileiros e missionários. A CBB é o órgão máximo da denominação batista no Brasil e maior convenção batista da América Latina, representando cerca de 7.000 igrejas, 4.000 missões e 1.350.000 fiéis¹¹⁶. É ela que define o padrão doutrinário e unifica o esforço cooperativo dos batistas no Brasil. Essa Convenção é regida por padrões democráticos em que é administrada por um Conselho Geral abrangendo uma diretoria (Presidente, 1º e 2º Vice-Presidentes, 1º e 2º Secretários) cujo mandato vigora por 2 anos. Os diretores são eleitos pela comunidade batista (membros da igreja) e são responsáveis pelo planejamento, coordenação e acompanhamento das organizações da CBB. A Convenção Batista é instituída em todos os estados brasileiros, é formada por igrejas batistas associadas que tratam de assuntos de interesse das entidades e organismos institucionais. As igrejas se filiam voluntariamente à

¹¹⁴Essa tendência surge no Brasil a partir da década de 1920, emergindo junto ao movimento escolanovista em que é associado ao movimento de John Dewey.

¹¹⁵ Termo utilizado no Regimento Estatuto da Junta Administrativa do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense de 1983, para se referir a uma educação baseada na pessoa de Jesus Cristo, como mestre por excelência, no seu ensino, seus métodos, seu trato com os educandos e nas diversificadas formas de avaliação, consubstanciada na declaração de fé da Convenção Batista Brasileira.

¹¹⁶ Fonte: < <http://www.batistas.com/>>. Acesso em: 25 de Out de 2014.

Convenção aceitando sua declaração doutrinária, seu programa cooperativo e se comprometem a apoiar e trabalhar pela expansão do Reino de Deus no Brasil e no mundo.

Dentro da CBB existe uma forma prática e funcional, segundo seus líderes, para o cumprimento do trabalho batista no Brasil. Se organizam em Juntas que operam em áreas específicas. Entre elas, temos: 1) área de Missões, Junta de Missões Mundiais e Junta de Missões Nacionais; 2) área da Educação, opera por meio da Junta de Educação, atua na formação ministerial e missionária (Seminários Teológicos) e com a educação formal; 3) área do trabalho feminino, masculino e jovem, União Feminina Missionária, União de Homens e Junta da Mocidade, respectivamente.

Em específico, a Junta da Educação atua como mantenedora dos Seminários e Colégios Batistas correspondentes aos seus estados. Desse modo cada estado, por meio de sua respectiva Convenção, constitui uma *Junta Administrativa* que elabora um estatuto vigente tendo por finalidade administrar a obra educacional dos colégios de acordo com os princípios cristãos de orientação evangélica Batista. Conforme Faller (2011) as escolas batistas brasileiras¹¹⁷ seguem um mesmo tipo de organização de trabalho educacional, são mantidas pelas Convenções Batistas correspondentes aos seus estados e seguem o estatuto regido pela Junta de Educação.

Paralela à Junta de Educação criou-se, em 1965, a Associação Nacional das Escolas Batistas (ANEB), um órgão representativo auxiliar na área de educação não teológica. Com a organização da ANEB houve a necessidade da adequação dos seus estatutos de modo a contemplar os interesses das escolas batistas. Desde sua criação, a ANEB, dentre outras finalidades, busca promover eventos (nacionais e/ou regionais) envolvendo discussões de interesse das escolas tendo em vista o desenvolvimento e aprimoramento dos administradores e educadores dos colégios filiados. Além disso, busca implantar novos estabelecimentos de ensino, acompanhar, manter informados sobre a situação atual do ensino, divulgar projetos inovadores e prestar assessoria aos associados.

Considerando ser um órgão auxiliar que visa proporcionar aos educadores batistas uma melhor qualidade de ensino, em sua história a ANEB passou por dois momentos distintos, num primeiro os assuntos tratados nos encontros emergiam dos interesses de

¹¹⁷Faller (2011), Silva (2012) e Anjos (2005) relatam sobre a criação de vários Colégios Batistas instituídos no Brasil, sendo que vários deles já estão extintos, “outros, porém, permaneceram até hoje, como o Colégio Taylor-Egydio, fundado em 1898, em Salvador (BA); Colégio Batista Brasileiro de São Paulo, fundado em 1902, e que só contou com apoio financeiro da Junta de *Richmond* após dezessete anos de trabalho; Colégio Batista Industrial, fundado em 1905, em Corrente (PI); Colégio Americano Batista do Recife (PE), fundado em 1906; e o Colégio Americano Batista de Vitória (ES), fundado em 1907”. (FALLER, 2011, p. 92)

Diretores dos colégios, deixando totalmente os professores de fora. Já num segundo momento, com a eleição de um novo presidente, o Professor José Nemésio Machado, a partir da década de 1990, uma nova reestruturação foi pensada a fim de inserirem os professores nos congressos, garantindo a participação desses não somente ecoando suas vozes por meio de seus diretores, mas marcando presença nos encontros em que as discussões voltavam-se para questões pedagógicas, como também para questões organizacionais e administrativas dos colégios afiliados à associação.

Tendo em vista o formato educacional batista (em que as escolas respondem à Junta Administrativa local que, por sua vez, responde à Convenção Batista regional, que, por sua vez, está sob responsabilidade da Convenção Batista Brasileira que responde aos membros das Igrejas Batistas), a proposta era de fundar escolas com métodos modernos de ensino e com equipes docentes de qualidade em comparação com qualquer outra escola do gênero. De certo modo esses colégios são marcados por sua proposta religiosa, pois além do currículo da Educação Básica (da Pré-Escola ao Segundo Grau, atual Ensino Médio) consta nas grades curriculares a disciplina de Ensino Religioso tendo como objetivo cumprir com as orientações religiosas dentro da filosofia educacional proposta¹¹⁸. Com base nesse discurso, afirmam que a boa moral depende da religião. Nesse sentido, de modo a viabilizar a proposta religiosa, os capelões configuram-se como profissionais específicos para atuarem com as orientações religiosas dentro do espaço educacional, devendo ser esses crentes (num primeiro momento, batistas) tendo o curso de Teologia ou curso de Educação Religiosa.

Em estudo específico sobre o Colégio Batista de São Paulo (criado em 1902), Machado (1999) constata que a religião batista não era um condicionante necessário para fazer parte da instituição. Havia espaços para outras denominações protestantes, desde que os

¹¹⁸Conforme os documentos analisados, a filosofia de educação para os Colégios Batistas baseia-se em: (1) Princípios Filosóficos: a) Reconhecimento da soberania de Deus como criador de todas as coisas e de Jesus como Salvador de todos os homens. b) Valorização do homem como pessoa criada à semelhança e imagem de Deus e coroa da Criação. c) Identificação do ensino com os princípios neotestamentários. (2) Princípios psico-pedagógicos: a) Formação integral do educando nas dimensões biológica, social, psicológica, moral, intelectual e espiritual. b) Manutenção de um elevado nível no processo de ensino-aprendizagem, mediante a utilização dos melhores métodos, técnicas e recursos educacionais. c) Valorização do potencial do educando. (3) Princípios espirituais: a) Identificação do ensino religioso com a mensagem de Jesus Cristo. b) Conscientização e engajamento do pessoal administrativo e docente na execução dos objetivos espirituais da instituição. c) Exercício do ministério cristão junto à comunidade escolar. d) Respeito à consciência individual. (4) Princípios morais: a) Ilibada idoneidade moral do corpo docente e administrativo. b) Conduta cristã e autenticidade no ser e agir. c) Honestidade de princípios e lealdade no trato com o semelhante. (5) Princípios éticos-morais: a) Respeito dos princípios democráticos. b) Liberdade responsável. c) Vivência e participação responsável no ambiente escolar e na sociedade. d) Receptividade à participação da comunidade na vida da Escola. (6) Princípios administrativos: a) Zelo a uma nítida vivência de cumprimento às leis sociais e educativas. b) Acatamento à filosofia, objetivos e princípios cristãos da Escola. c) Condicionamento da admissão (ou matrícula) ao acato aos princípios cristãos adotados pela Escola.

grupos religiosos não comprometessem os aspectos doutrinários batistas. Nesse aspecto, os discursos relatados no *O Jornal Baptista* enfatizavam a prática do ecumenismo com outras correntes evangélicas. Nesse sentido, quanto à formação do corpo docente nas instituições batistas, existia certa dificuldade em contratar professores compatíveis com a mesma fé da instituição e que fossem “capazes”, o que proporcionou a contratação de professores de outras confissões evangélicas, contudo não havia apoio para a contratação de profissionais católicos. Mesmo recebendo alunos dessa denominação, a prioridade era a contratação de professores evangélicos.

No perfil reivindicado para o professorado há clara menção ao fato de que ele deve levar em consideração a filosofia do colégio batista, que exige algo acima do saber/fazer/saber, e tê-la como diretriz de sua prática. Além disso, deve gerenciar o processo educativo admitindo o senhorio de Cristo e submetendo-se aos valores “morais e éticos cristãos” (MACHADO, 1999, p. 90)

Por conta da dificuldade em contratar professores que se adequavam à instituição, havia a preocupação quanto à formação profissional docente e, também, quanto ao comportamento religioso dentro da ética cristã. “A preocupação ganha corpo quando se pleiteia maior esforço no sentido de se preparar, com competência, crenças para o exercício do magistério, sem se excluir, contudo, a presença dos não-evangélicos, mas, pelo contrário, até registrando a sua eficiência e desprendimento.” (idem, p. 92). O autor identifica que foram feitas propostas para a implantação de instituições de Ensino Superior¹¹⁹ que praticassem a mesma visão filosófica batista, desse modo profissionais de diversas áreas, incluindo professores, poderiam ser formados dentro desse sistema doutrinário. Por conta do insucesso dessa proposta, a abertura necessária nos colégios a professores não necessariamente batistas, mas evangélicos reforça o discurso do preparo apontado anteriormente. Uma possível inferência é a de que esse “preparo” pode ser entendido no sentido de treinar, reciclar, acompanhar ou formar o professor contratado não somente em relação ao ensino, mas a este na perspectiva batista, indícios de uma prática de mentoria nas instituições batistas. A pesquisa mostra que o trabalho dos professores era acompanhado pelos coordenadores dos cursos, analisando suas tarefas e seus desempenhos. Havia, pois, uma existência do contato entre direção e corpo docente, sem perder de vista a liberdade e respeito mútuo (MACHADO, 1999).

¹¹⁹ Os batistas almejavam a fundação de uma Universidade Batista, sendo que várias foram as iniciativas dadas. Contudo havia divergências entre seus líderes. Seus opositores acreditavam que a educação em nível de 3º grau não possibilitasse uma influência evangelizadora.

Dessa forma, para trabalhar em uma instituição batista além da formação pedagógica era necessário ser confesso de uma religião cristã (de preferência ser membro de uma Igreja Batista), cumprir com os propósitos da filosofia batista e ter domínio disciplinar em sala de aula. A disciplina é um aspecto bastante evidenciado nas escolas batistas, tal que o comportamento do aluno era tomado como prioridade nos regimentos dessas instituições. O que mostra além do comprometimento com o ensino, a preocupação com o lado ético e moral dos alunos segundo uma perspectiva batista.

4.1.2 A mentoria como prática formativa no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense

Depois do exposto fica evidente que para falar de um Colégio Batista local (no nosso caso, o Colégio Batista Sul-Mato-Grossense) não há como se desvincular da perspectiva educacional Batista Nacional, que possui objetivos específicos, pensa a educação de um modo específico (ligada à origem religiosa, em que a educação é concebida como expressão de valores morais protestantes) o que reflete na organização e prática da instituição que estamos investigando.

Assim como nos outros Colégios Batistas espalhados pelo país, o Colégio Batista Sul-Mato-Grossense era mantido pela Convenção Batista¹²⁰ de seu estado. Atendia alunos da pré-escola, de 1º e 2º Graus¹²¹, conforme o primeiro Regimento Escolar de 1982. O Colégio deveria obedecer, além das normas do Conselho Federal de Educação, o Estatuto da Entidade Mantenedora. Apesar de ser considerada uma instituição privada (com cobranças de mensalidades), a entidade mantenedora não tinha finalidade lucrativa, de modo que toda sua renda era aplicada no aperfeiçoamento de ensino e na ajuda aos alunos carentes por meio de concessão de bolsas de estudos, total ou parcial.

A administração do colégio estava sob responsabilidade da Junta Administrativa, composta por membros efetivos (de uma Igreja Batista) eleitos em assembleias da Convenção estadual, condição mínima para fazer parte da junta. A contratação do Diretor do colégio era de responsabilidade da Junta Administrativa que estabelecia as seguintes atribuições: cumprir com as leis de ensino; admitir e demitir corpo docente e administrativo na forma da lei; aplicar penalidades disciplinares aos professores, funcionários e alunos do estabelecimento,

¹²⁰No estado do Mato Grosso do Sul, a Convenção Batista se instalou a partir da década de 1950 por meio da iniciativa de Igrejas Batistas estabelecidas no estado.

¹²¹Denominação específica, à época, conforme a Lei 5.692/71, correspondente aos atuais Ensino Primário e Ensino Fundamental I e II.

de acordo com a disposição do regimento; assegurar condições favoráveis para as atividades educativas; apresentar relatórios, balanços financeiros e planejamento global à Junta Administrativa; convocar e presidir reuniões com os corpos docentes e administrativos; assistir aulas ou qualquer ato escolar, caso julgue necessário; examinar a situação do aluno carente de recursos financeiros; indicar à junta o pessoal admitido ou demitido; planejar, junto com a supervisão escolar, períodos de recuperação, treinamento e atualização dos professores; dar conhecimento à Entidade Mantenedora das anormalidades verificadas no estabelecimento de ensino, dentre outras¹²².

As atribuições estabelecidas ao Diretor direcionam seu trabalho assegurando um modelo de ensino Batista pré-estabelecido nessas instituições. Esses diretores eram, na maior parte, Pastores e/ou educadores eleitos pela Junta Administrativa.

Vários foram os diretores que passaram pela administração do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, em sua maioria Pastores. Em especial destacamos a educadora Celina Oliveira Flores, que experienciou práticas formativas que estamos investigando. Essa Diretora, do mesmo modo daqueles que a antecederam, buscou cumprir com as obrigações estabelecidas pela Junta. Essa educadora ajuda a caracterizar o cargo de direção ao apontar a prática de ser criteriosa na escolha de professores, de buscar por aqueles que demonstrassem uma boa competência dentro da linha pedagógica da escola ou estavam abertos a acompanhá-la e, além do currículo (do aspecto pedagógico), de prezar pela contratação de professores evangélicos (prioritariamente Batistas). Caso não fossem evangélicos, era oferecido, juntamente com a supervisora pedagógica, um apoio ou direcionamento a esse professor até que ele se ambientasse com a instituição (que, sendo confessional, possuía algumas práticas religiosas) e começasse a produzir por conta própria com base em seus conhecimentos teóricos e práticos. Procurava por professores que desenvolvessem um bom trabalho em todas as séries, mesmo não tendo experiência em sala de aula. Sobre esse papel da direção em um Colégio Batista, conforme Celina, “também tinha professores sem experiência no magistério, que estavam iniciando a carreira. Nesse caso, eu tentava ver se eles eram responsáveis, se eles queriam aprender, tentava ver a questão da vocação, era uma coisa que eu olhava também.” (Entrevista realizada em 12/02/2014).

Seguir o “ideal” Batista era fundamental para essa instituição. Para Celina, por essa ser uma instituição religiosa, haviam valores a serem seguidos. Tinha por objetivo ensinar e preparar o aluno para a vida, prezando os valores familiares, os valores cristãos, valores que a

¹²²Regimento Escolar, 1983. (ANEXO A)

escola considerava importantes para que a criança se tornasse um cidadão. Desse modo, era extremamente necessário que o professor partilhasse dessa mesma visão.

O professor que ouve, que escuta a palavra de Deus, ele já tem um outro objetivo, ele vê o aluno de outra forma. Ele não vê um aluno só como uma pessoa que vai aprender com ele. Então, isso pra mim foi muito bom, porque eu podia usar isso e com as crianças também. Muitas crianças eram filhas de pais evangélicos. Nas reuniões esses pais começavam lendo a bíblia, orando e falando das nossas necessidades espirituais. (Celina Oliveira Flores, entrevista realizada em 12 de Fevereiro de 2014).

O aspecto religioso atravessava a instituição em vários sentidos, tanto no quesito financeiro (no que se refere ao vínculo com as igrejas associadas à Convenção Batista), no aspecto da “missão” Batista (reflexo dos propósitos estabelecidos pelos missionários norte-americanos), nas relações profissionais, nos “rituais” em que havia momentos devocionais, orações, culto e pela presença de um profissional específico, o capelão, que além de lecionar na disciplina de Ensino Religioso dava apoio e orientação espiritual.

Além do compromisso religioso, os princípios desse colégio também eram fortalecidos mediante a participação em congressos promovidos pelo órgão da Convenção Batista Brasileira, por meio da Associação Nacional das Escolas Batistas (ANEB). Os professores relataram que todo ano, juntamente com seus coordenadores e diretores, participavam de eventos e congressos promovidos pela ANEB. Segundo a Diretora Celina a participação nesses congressos proporcionava, além do aprendizado pedagógico, um encontro com outras equipes de colégios Batistas do Brasil, o que oportunizava a troca de experiências, a ida a outros colégios mais antigos, de modo que era possível trazer coisas mais práticas que podiam ser adaptadas no Colégio do Mato Grosso do Sul. Discurso que remete a uma continuidade pela busca da “tradição” Batista, de modo que esse colégio possa aproximar-se ao máximo dos outros Colégios Batistas do Brasil.

Apesar de ser uma instituição que atendia crianças do 1º e 2º graus, focamos aquelas que aprendiam Matemática com professores “polivalentes”, ou seja, professores com formação no Magistério que trabalhavam com alunos de 1ª à 4ª série lecionando as disciplinas básicas (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências). Nesse aspecto, a formação desses professores estava de acordo com as legislações educacionais estabelecidas. Conforme a LDB nº 5.692 de 1971, no

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do 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, CONGRESSO NACIONAL, 1971).

O Magistério era o termo utilizado aos que recebiam a formação inicial para o exercício da profissão de professor do Ensino Primário (1972-1996). Substituindo as Escolas Normais, a formação do professor para esse nível de ensino era obtida por meio da “habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau , conforme o parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972” (SAVIANI, 2009, p. 147). Em relação às séries aqui estudadas, nesse colégio eram admitidos professores com formação no Magistério e/ou com formação em Pedagogia.

Conforme Pires (2008), a década de 1980, no Brasil, foi marcada politicamente pela entrada da democracia que coloca o fim no período de ditadura militar. Esse novo contexto político foi oportuno para a implantação de propostas que visavam a construção de uma escola imersa por valores democráticos. No Mato Grosso do Sul, segundo Bittar (2009), as políticas educacionais buscavam acompanhar os movimentos nacionais de democratização, tal que, em 1983, a Secretaria do Estado de Educação lançou a proposta **Educação para a democracia**, direcionando bases para elaborar o Plano Estadual de Educação. Essas propostas direcionaram as principais demandas das escolas públicas sul-mato-grossense:

seja na ênfase à participação e representação docente e discente em órgãos oficiais, como o Conselho Estadual de Educação, na ampla reorganização estudantil com apoio da Secretaria, seja nas questões estritamente pedagógicas, como redução do número de alunos em sala de aula, construção de escolas para atender ao grande contingente que estava sem direito à educação, reformulação de currículos, reflexão sobre métodos de alfabetização de crianças, salários dignos aos professores, manutenção e melhoria da rede física, reconhecimento das legítimas entidades docente e discente, eleições para diretores de escola (BITTAR, 2009, p. 170-171)

Além desses aspectos, a referida autora discute que esta concepção de democracia, dentro do contexto político da época, teve muita importância para a escola pública, no entanto, no campo educacional assumiu um papel reducionista tal que, em Mato Grosso do Sul, a exigência de universalização do ensino desde a reforma de 1971, ainda não estava sendo cumprida no estado, como observado nos dados da época que indicavam uma grande quantidade de crianças, de 7 aos 14 anos, fora da escola.

O Colégio Batista, nesse cenário, assumia parcerias com a escola pública ao acolher alunos carentes de vagas dessas escolas. Essa aproximação com a escola pública se mostra no

depoimento da Celina Oliveira Flores, que narra sua entrada no colégio ao ser convocada pelo Estado para trabalhar nessa instituição privada por meio de um convênio.

Nós tínhamos uma ou duas turmas, que já eram alunos, que não conseguiam vagas nas escolas estaduais da região, então eles iam estudar no Batista. Aquelas turmas eram do Estado. Foram feitos acertos assim, por causa da carência de vagas em Campo Grande. Naquela época havia muita carência nas escolas públicas. Então nós tínhamos duas turmas e aí, em troca dessas, do aprendizado dessas crianças, o Estado oferecia professores. Nós tínhamos naquela época cinco professores do Estado nesse convênio e eu era uma. Eu era diretora e era uma das professoras que veio cedida pelo Estado por conta daquele convênio. (Celina Oliveira Flores, entrevista realizada em 12 de Fevereiro de 2014).

Essa ideia de parceria com o estado, articulada com as propostas e ideias do Colégio Batista (observados em alguns documentos que conseguimos ter acesso¹²³) se mostra significativa no discurso de professoras dessa instituição.

Em paralelo ao movimento de parcerias, no que concerne à linha pedagógica do Colégio Batista (por meio dos documentos analisados), essa instituição de ensino acompanhava as ações curriculares nacionais estabelecidas na época. Nesse contexto, inferimos a partir de indícios que o currículo de ensino de Matemática e as organizações de ensino nas séries do 1º grau, seguiam as normas legais, vigentes da época, conforme instruções das Secretarias de Educação e de acordo com as normas baixadas pelos Conselhos de Educação Estadual e Federal. Nesse sentido, as práticas curriculares para o ensino de Matemática no Colégio Batista, por ser uma instituição privada, não se distanciavam das outras instituições educacionais. A orientação para o ensino de Matemática se dava, nas séries iniciais, a partir do trabalho com o **concreto**, que está relacionado ao uso de materiais manipuláveis. Ao trabalhar com a alfabetização, o ensinar a contar, envolvia um esforço em trazer situações próximas da vivência da criança. Essa abordagem é perceptível e até predominante nos discursos do corpo docente da instituição estudada. Miriam, por exemplo, relata que, em uma época em que a escola trabalhou com um sistema apostilado, recebia orientações para se trabalhar o concreto com as crianças

[...] nesses encontros a gente discutia muito sobre a necessidade de se trabalhar o concreto com o aluno, porque sabemos que pela constituição psicológica da criança, elas demoram a conseguir fazer essa transferência do concreto para o abstrato. Porque o abstrato é muito subjetivo. Então, o que

¹²³Foram realizadas buscas nos arquivos da Convenção Batista Sul-Mato-Grossense por maiores informações sobre a parceria com o estado, à época, contudo vários documentos não foram localizados ou encontram-se destruídos.

fazíamos? A gente orientava os professores – e os professores buscavam muito isso – a trabalhar com os materiais concretos. Então a escola na época, na medida do possível, investia muito em jogos, vários tipos de jogos para os professores, desde a pré-escola, para trabalhar jogos que exprimiam quantidades, cores, volumes, formas. (Entrevista realizada em 30 de Outubro de 2013).

Essa prática vem como decorrência de uma perspectiva pedagógica aderida pelos educadores Batistas. De forma que, desde a implantação das primeiras instituições Batistas, têm-se uma permanência na propagação de um ensino influenciado pelos escolanovistas (MACHADO, 1999)¹²⁴.

Em específico, o trabalho com materiais manipuláveis pode ser discutido a partir das influências de correntes pedagógicas disseminadas em nosso país. Com efeito, como afirma Nacarato (2005), “o uso de materiais manipuláveis no ensino foi destacado pela primeira vez por Pestalozzi, no século XIX, ao defender que a educação deveria começar pela percepção de objetos concretos, com a realização de ações concretas e experimentações.” (p. 1). No Brasil, o discurso em defesa da utilização dos materiais concretos, surgiu na década de 1920, que emerge em meio ao movimento escolanovista, estando também associado ao pragmatismo norte americano de John Dewey. Esse período é marcado por tendências no ensino de Matemática, em que na época predominava o “empírico-ativista”. Conforme Fiorentini (1995), essa tendência emerge como forma de oposição à escola clássica tradicional. O professor deixa de ser o elemento principal do ensino, de tal forma, que passa a ser considerado um facilitador ou orientador da aprendizagem. Nessa concepção, o aluno se torna o centro da aprendizagem, deixa de ser um aluno passivo para ser “ativo”. Acredita-se que as ideias matemáticas, nessa tendência, são obtidas por descoberta, no entanto, elas preexistem no próprio mundo natural e material que vivemos. Dessa forma, o currículo deve ser organizado conforme os interesses dos alunos devendo atender o seu desenvolvimento psicológico. “Os métodos de ensino consistem nas atividades desenvolvidas em pequenos grupos, com rico material didático e em ambiente estimulante que permita a realização de jogos e experimentos ou contato – visual e tátil – com materiais manipulados.”

¹²⁴Os registros analisados por esse autor, indicaram que o ensino proposto pelos Colégios Batistas aproximava-se ao pragmatismo de John Dewey, um representante pioneiro no movimento escolanovista. As aproximações apontaram, principalmente, no que diz respeito aos aspectos metodológicos dessa corrente (que se contrapõem ao dito “tradicionalista”); dos ideais de uma escola integral que pensa a formação para a vida e de desenvolver o aluno como “um todo”. Apesar de esses aspectos aproximarem-se com o movimento da pedagogia escolanovista, desenvolvido no Brasil por volta da década de 1920, esses se distanciam no que condiz à proposta de uma escola laica (movimento que culminou com a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – tal documento propunha que, por meio do Estado, haveria a organização de um plano geral de educação que defendesse a bandeira de uma escola única, pública, obrigatória, gratuita e laica).

(FIORENTINI, 1995, p. 9). O mesmo autor identifica que o ideário empírico-ativista pode ser constatado na década de 1970 e início da década de 1980, nos materiais produzidos por projetos e programas de universidades.

Analisando os registros (orais ou escritos) sobre o Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, constatamos que, seguindo uma linha pragmática ou não, o discurso sobre o concreto estava presente. Havia a percepção de que o aluno, para compreender um objeto matemático (partir para a abstração), deveria passar pelo concreto, assim essas professoras buscavam em tampinhas, folhas, sementes, talos de mandioca, pedras, jogos, material dourado, ábaco e aulas ao ar livre, recursos que subsidiassem um modo de trazer ao aluno uma compreensão de conceitos matemáticos mais próximos a sua vivência. Portanto percebemos como predominante a permanência dessas influências de ensino, brevemente delineadas acima e apontadas em sua relação com o movimento da Escola Nova.

O trabalho da direção era apoiado pelo do supervisor de ensino. No caso específico de Celina, esta contava com o apoio da Supervisora Miriam que recebia total autonomia para atuar frente às questões didático-pedagógicas do colégio. Considerava que, antes de tudo, o professor deveria ter um ótimo domínio de sala, pré-requisito essencial para se trabalhar nesse colégio. Assim como Celina, Miriam buscava cumprir com suas obrigações estabelecidas pela instituição. Costumava fazer reuniões periódicas com o corpo docente e com a direção, a fim de discutirem sobre a atuação e prática do professor. Ainda assim, o que era mais priorizado pela supervisão era o acompanhamento do planejamento de aula do professor.

[...] A partir desses encontros de início de ano com o planejamento anual, tínhamos a divisão do planejamento bimestral e, a partir desse bimestral, o professor trabalhava o plano de aula. O que era esse plano de aula? O professor descrevia como seria a sua aula dia após dia na semana. Como seria a introdução daquela aula, como seria o desenvolvimento e o encerramento daquela aula, que atividades e avaliações seriam aplicadas àqueles alunos. (Miriam Ferreira de Abreu, entrevista realizada em 30 de Outubro de 2013).

Sobre esse aspecto, foi abordado por todas as professoras a exigência da coordenação dessa escola sobre o plano de aula. Do mesmo modo, independente se eram consideradas experientes ou não, as professoras admitem que os coordenadores eram bastante presentes, no sentido de que estavam sempre juntos orientando, capacitando. Suas aulas eram sempre acompanhadas, periodicamente. Olhavam toda semana os planos de aula, colocavam visto no caderno de planejamento, escreviam sugestões no sentido de dizer o que esse professor

poderia melhor em suas aulas e, algumas vezes, caso solicitado, assistia as aulas desse professor.

Considerando a atuação da Supervisora Miriam junto aos professores desse colégio, podemos perceber o desenvolvimento de uma formação continuada oferecida aos professores, quando esses participavam em congressos e eventos promovidos pela Junta da Convenção Batista, quando participavam de cursos oferecidos, internamente ao colégio, por professores vindos do estado de modo a propiciarem a atualização e modernização na prática desses professores e, de outro modo, quando essa Supervisora acompanhava o planejamento dos professores e assistia suas aulas. Essas práticas formativas, tanto externas como internas, seguiam uma perspectiva atravessada por questões mais gerais da visão educacional Batista (olhando para o aspecto pedagógico e religioso), das quais acompanhavam orientações específicas. Por mais específicas que sejam essas práticas formativas, em que a coordenação acompanhava o trabalho do professor “bem de perto”, podemos entender, nesse sentido, que a mentoria praticada no Colégio Batista não era apenas uma característica própria da Supervisora Miriam, como ela mesma afirma em sua narrativa, ou mesmo uma particularidade da atuação da Celina que inspirou a prática da Miriam. Podemos perceber que, embora seja um discurso que possa ser comum a outras escolas, a prática de mentoria, nesse colégio em específico, pode ser percebida como uma ressonância dos ideais Batistas, pois no Regimento Escolar de 1982 do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense (que foi elaborado pela Convenção Batista) há a menção, no art.28 do Capítulo V, de que compete ao supervisor escolar que planeje, acompanhe, controle e avalie todas as atividades pedagógicas do estabelecimento. Também, conforme o Regimento, no mesmo capítulo

Art. 29 – É atribuição do supervisor escolar: I – assessorar os professores na elaboração, execução e avaliação do planejamento didático; [...] VII – acompanhar, controlar e avaliar o trabalho docente, através da análise dos planos e visitas às salas de aula, quando solicitado; [...] X – orientar os professores, na dinâmica e funcionamento do Colégio; XI – contribuir para o aprimoramento do corpo docente, através de cursos, seminários, palestras, encontros, seções de estudos ou outros meios; XII - manter a direção informada das atividades desenvolvidas e programadas [...].¹²⁵

A partir dos documentos analisados observamos que tanto a direção como a coordenação da escola estava em acordo com as normas estabelecidas pela entidade mantenedora, o que remete a um reflexo de toda uma cultura educacional Batista arraigada. O

¹²⁵ Regimento Escolar do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, 1982. ANEXO A.

Colégio Batista Sul-Mato-Grossense pode ser visto como um exemplo da categoria Batista que buscava, na maior parte do tempo, respeitar as concepções e normas vindas da Convenção. A mentoria, nesse contexto, emerge como decorrência desse ideário Batista.

4.2 CONSTRUINDO MARCAS DE UM SUJEITO DE PAPEL E TINTA

“Pois o homem que se conta não é o mesmo homem que se vive, mesmo quando narra a sua própria vida. Quando faz memória ou autobiografia, o sujeito narrador não coincide com o sujeito narrado, o sujeito da narrativa não é o mesmo personagem contado. Porque o sujeito da narrativa é um sujeito em estado de vida, em carne e osso, é um sujeito em que corre sangue nas veias. Já o sujeito narrado é um sujeito em estado de palavra, é feito de papel, é um sujeito em que corre tinta nas veias. O historiador que pretende estar falando do sujeito de carne e osso, falará na verdade do sujeito de papel e tinta que chega até ele mediante suas distintas formas de representação, embora estas formas de representação permitam a ele, pelo menos, garantir que o seu personagem realmente fez parte do passado.”
(ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p 254)

Cada depoente narra, discursivamente, práticas que vivenciaram em determinada época. A partir do momento em que olhamos para essas formações discursivas, tentando entendê-las dentro da sua especificidade e não a partir de uma categoria prévia, buscamos compreender o sujeito narrado e as articulações deste com o cenário em investigação. Olhar para marcas singulares nas narrativas, dos sujeitos narrados, é um exercício que propomos apresentar nesse texto e que consideramos não ser uma tarefa fácil.

As aproximações com as análises de Michael Foucault nos movimentam para realizar um esforço em não nos limitarmos aos discursos comumente feitos nas pesquisas que se voltam ao campo de Formação de Professores (apontados no primeiro capítulo), nem a olhar para os sujeitos narrados como sinônimos de sujeitos narradores ou como exemplos dentro de categorias. Desta forma, entendemos que o sujeito narrador se coloca frente ao pesquisador e, temporalmente, inventa-se por meio da narrativa. Dessa forma, buscar compreender as marcas construídas em nossa leitura, a partir das narrativas, é compreender as singularidades do sujeito narrado (construído no momento da narração por meio de uma situação de entrevista). Nesse sentido, o roteiro das entrevistas tem um papel importante na desconstrução de uma história prévia, preparada pelo sujeito narrador antes da entrevista, provocando-o ao confrontar essa história com questões que desviem seu curso e tornem o momento da entrevista um momento produtivo de criação frente ao outro, junto ao outro.

A escrita desse texto é um exercício de tentar deixar explícitas quais marcas foram possíveis produzir, enquanto pesquisadora, em cada narrativa e que afetam a construção dos

outros dois movimentos analíticos, como também buscar compreender o fluxo de cada narrativa. Nos impregnar dessas singularidades é fundamental não somente para que as especificidades de cada sujeito narrado (ou narrativa) não se percam na pesquisa, mas para que essas mostrem-se presentes e cuidadosas em um outro movimento, temático, de análise.

Esses professores narraram situações vivenciadas frente a um roteiro elaborado, intencionalmente, para relacionar as questões dessa pesquisa e provocar a narrativa, contudo é o entrevistado quem decide o quanto narra e o que de suas memórias seleciona para narrar. Desta forma recorremos à ideia da “nuvem de palavras”¹²⁶, para mapear discursos que se sobrepõe ao roteiro do pesquisador (no sentido de mobilizar certas questões para falar de outras a ele mais coerentes), mapear “categorias” sobre as quais esses professores se organizam para falar quando o assunto é sua formação e prática docente. Desse modo percebemos no recurso da nuvem de palavras uma potencialidade para identificação de marcas, nas narrativas produzidas nessa pesquisa, que nos ajudam a perceber tons e direcionamentos das narrativas pelas narrativas e não, somente, pelas questões trazidas pelo pesquisador antes ainda de sua constituição.

Criamos uma nuvem de palavras para cada textualização utilizando o software livre Wordle¹²⁷, ferramenta que produz uma representação gráfica da frequência de palavras encontradas num texto. Esse processo nos ajudou a visualizar escolhas e enfoques nas falas dos depoentes. Antes de criar as nuvens, foi necessário fazer uma limpeza nos textos, retirando algumas entonações como: “então”, “assim”, “aí”, “ah”, “lá”, “risos”, “né”, “ia”, “dá” e “acho”. Foram reunidas palavras que estavam no singular e plural, mantendo a palavra que mais aparecia no texto, foram substituídas palavras variadas colocando em um mesmo padrão, como: “professores” e “professora”, substituídos por “professor”; “trabalhei” e “trabalhava”, substituído por “trabalhar”; “aluno”, substituído por “alunos”. Também, as expressões “Colégio Batista” e “Batista” foram intencionalmente reagrupadas ou mantidas em separado dependendo do uso feito pelo depoimento. Por exemplo, na narrativa de Madalena foi possível essa junção, pois toda vez que ela está falando de um, fala do outro e, de modo diferente quando comparamos com a entrevista de Miriam não foi possível essa junção, pois a mesma menciona outras instituições relacionadas à palavra Colégio.

¹²⁶A nuvem de palavras (word cloud), também conhecida como nuvem de texto (text cloud), foi utilizada nas análises de Reis (2014a), e possibilita enfatizar a frequência de palavras encontradas em um texto ou, auxiliando na visualização dos dados e no destaque dos principais pontos de informação.

¹²⁷Software criado pela IBM (International Business Machines, EUA) e desenvolvido por Jonathan Feinberg, Reis (2014a). Disponível em: <<http://www.wordle.net/create>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

O software propõe diversas formas, fontes e cores para a apresentação das nuvens de palavras¹²⁸. Optamos em manter uma padronização selecionando a linguagem (Portuguese words), a fonte (Gnuolane Free), layout (horizontal) e sistema de cores “glostly”. O programa apresenta um limite de até 150 palavras, após fazermos alguns testes¹²⁹ optamos por criar nuvens de 50 palavras. Desse modo, foi possível visualizar um conjunto de palavras que consideramos ser relevantes nesse processo analítico.

Mais do que as próprias palavras são, os seus sentidos, significados e usos que fazemos delas. Nesse sentido, não nos preocupamos com a palavra em si, mas com o uso que se faz dela em determinado contexto da narrativa. Exercitar a identificação de marcas nas narrativas é um processo de idas e vindas: do mapear as palavras mais frequentes na nuvem; analisar o seu significado; do voltar às narrativas e analisar o(s) modo(s) com que essas palavras são usadas e do retorno ao roteiro apresentado ao depoente. Apesar de todas as depoentes serem questionadas de formas parecidas, quando essa pesquisadora, que vos escreve, olha para cada nuvem de palavras, isoladamente, sem comparar uma com outra, a percepção inicial se dá com relação às palavras em destaque (que estão com a fonte maior, logo tem maior frequência) o que nos fez pensar sobre as ênfases, a linha de articulação entre as ideias apresentadas. Desse modo, não temos a intenção de discutir as 50 palavras da nuvem, mas analisar as que “afetam” essa pesquisadora, segundo perspectivas que julga ser fundamentais para expressar as singularidades de cada narrativa, seu “tom”.

Eis as personagens de nossa história. **Maria Madalena Messias** (primeira interlocutora), professora do Ensino Primário que, antes de entrar no Colégio Batista, já lecionava em escolas do Estado. Ao iniciar sua prática na instituição assumiu a 1ª série (considerada pelos pares e, principalmente, pela coordenação da escola como tendo um grau de exigência elevado por se tratar da alfabetização da criança), e foi convidada para atuar nessa instituição pela então diretora do Colégio Batista **Celina Oliveira Flores** (cedida pelo Estado, assim como a professora Madalena). Celina concedia total autonomia à coordenadora **Miriam Ferreira de Abreu** para atuar frente às questões pedagógicas junto a professores,

¹²⁸“Nessa representação, o tamanho de fonte de cada palavra dentro da nuvem varia de acordo com o número de vezes em que ela aparece ao longo do texto. À medida que a quantidade de palavras no texto aumenta, aumenta, também, o tamanho da fonte usada em sua escrita na 'nuvem', mantendo-se uma proporção entre a frequência da palavra e o tamanho da fonte utilizada em sua representação” (Reis, 2014a, p. 194).

¹²⁹Anteriormente foram feitas nuvens de 30 e 100 palavras. Na nuvem de 30 palavras aparece uma seleção mais “enxuta” das terminologias utilizadas pelo professor, trazendo para o texto clareza e, ao mesmo tempo, reduzindo possibilidades de discussão. Quanto à nuvem de 100 palavras, esta aponta para diversas possibilidades analíticas, ao mesmo tempo em que aparecem termos que não são tão relevantes para o professor, mas são para o pesquisador, podendo contribuir para que este analise buscando por categorias que são suas, mas não necessariamente do entrevistado.

alunos, pais e demais funcionários. Miriam orientou a professora Madalena que, por sua vez, trabalhou com **Marisandra de Souza Nepomuceno** sendo que, ao adentrar nessa instituição, esta não tinha nenhuma experiência com regência em sala de aula a não ser pelo estágio no curso de Magistério. **Damaris Pereira Santana Lima**, assim como Madalena e Marisandra, também esteve sob orientação da coordenadora Miriam durante um período em que trabalhou na instituição, lecionando para a 4ª série do primeiro grau. **Damaris Sanches Viana**, nossa última interlocutora, atuou no Colégio Batista durante um ano na turma da 2ª série.

Figura 7 – Sobre a Madalena de papel e tinta

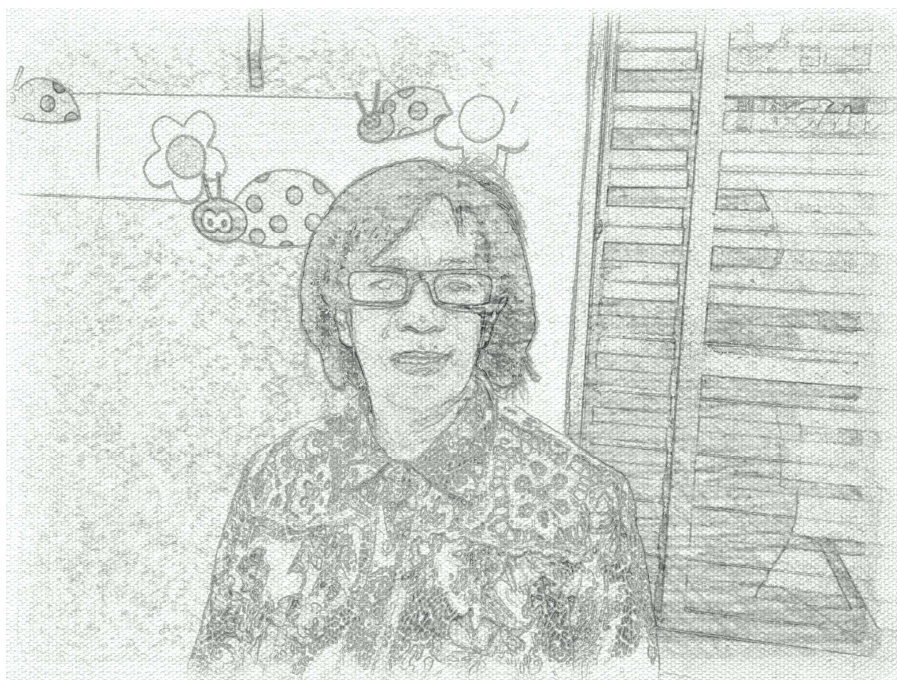


Figura 8 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Maria Madalena Messias.



Não é de se admirar que a palavra mais frequente na nuvem dessa narrativa seja a palavra, *professor*. Essa narradora atribui o uso dessa palavra não somente como uma simples profissão, mas como vocação. Em suas lembranças de um passado esboçado a partir do hoje, Madalena fala da palavra *professor* sob alguns aspectos. Quando é questionada sobre sua formação, Madalena usa esse termo, mais fortemente, ao falar de si enquanto professora e de outros professores identificados/considerados como referência, professores exemplares. Entretanto, algo singular aparece quando refere-se ao seu trabalho docente enquanto missão, no sentido de expressar uma paixão, dedicação, doação e vocação para o ensino. Aspecto que se reflete em toda a sua narrativa ao falar sobre suas experiências no Colégio Batista. A “paixão” pelo ensino, transmitida nessa palavra – professor – conduz o trabalho dessa interlocutora passando pelas situações em sala de aula, pelo fechamento do Colégio Batista e abertura de uma nova instituição de ensino, pela qual se posiciona como Diretora. Entendemos que essa “paixão”, manifestada na narrativa de Madalena, remete-se também à frequência dada à palavra *escola* e à palavra *Batista*. Tanto uma como a outra dizem o quão relevante¹³⁰ é a escola enquanto instituição para Madalena.

De outro modo, a palavra *professor* aparece direcionada aos professores do Colégio Batista, discursando sobre a formação e prática no Colégio. Contudo, o discurso da Madalena também evidencia a palavra *professor* representando a “categoria professor” (de modo geral), esse professor que trabalha independente da instituição em que atua. Nesse aspecto, esse professor que tem deveres a cumprir, deve assumir uma postura séria, conduzir a sala de aula mantendo a disciplina, é considerado por outros um profissional “bom”, que realiza um bom trabalho e recebe salário, ou seja, Madalena descreve a sua concepção de um bom professor. Nesse movimento, Madalena distingue, num certo sentido, a professora que é (por vocação, paixão) do professor que o outro é/precisa ser (com salário, profissionalismo e funções institucionais a cumprir).

A *escola* para Madalena, assim como o Colégio *Batista* representam um mundo do qual Madalena fez e, ainda, faz parte. Essa professora narra sua experiência escolar desde quando iniciou a carreira, com 15 anos. Narra a “história” do Colégio Batista desde quando entrou até o momento de seu fechamento. Para Madalena trabalhar nesse colégio trouxe

¹³⁰Mesmo que essas questões tenham sido feitas para Madalena (no que concerne a falar da carreira docente; falar sobre o Colégio Batista, falar sobre suas práticas e as dos outros colegas) a mesma, evidencia a “escola” de forma particular em seu discurso. Madalena usa a palavra “escola” para falar de suas experiências docentes, enquanto processo de formação e utiliza mais frequentemente quando fala do Colégio Batista.

oportunidades e aprendizados que marcaram sua carreira, principalmente no contato com a coordenadora Miriam e a diretora Celina.

Essas três palavras em destaque (professor, escola e Batista), expressam o quão significativo é a profissão docente e quão importante foi essa instituição na vida de Madalena, profissional e afetivamente, pois está comprometida com as ideias religiosas que atravessam essa instituição, com as parcerias para conseguir verba e com a organização da escola. Mesmo com o fim do colégio, houve o desejo de que esse permanecesse, nem que fosse pelo nome, pois Madalena menciona que não queria retirar o nome *Batista* do novo colégio que passou a administrar, mas a Convenção Batista não admitiu que esse nome estivesse vinculado a uma outra instituição escolar que não fosse Batista. Por vários momentos, Madalena se confunde com o próprio Colégio em sua narrativa, pois assume responsabilidades, defende a proposta do Colégio e sua continuidade. Inclusive o termo *dinheiro*, destacado na nuvem não de modo central, explicita essa certa mistura que ocorre quando ela dispõe do que caracteriza ser um bom dinheiro para ajudar a escola, de mencionar sobre seu salário no Colégio Batista como sendo adequado, bom, o que ressalta a valorização desse Colégio. Em outros momentos ela consegue um afastamento dessa instituição ao narrar suas experiências como professora de escola estadual, assim como aparecem às palavras *formação* e *magistério*, de modo secundário, esboçando sobre sua formação e prática docente em outras instituições.

Além dessas, a palavra *porque* é destacada nessa nuvem, marcando um discurso com ênfase em justificativas. Percebemos, em sua narrativa o uso, enfático, desse termo ao justificar suas escolhas, decisões e afirmações, tanto em aspectos pessoais quanto profissionais. Como, por exemplo, quando narra que não escolheu o magistério, mas foi o magistério que a escolheu, pois o seu grande sonho era fazer medicina e por conta das oportunidades o que lhe foi possível foi cursar o magistério. Sendo assim, foi descobrindo ao longo do tempo que no magistério tinha a oportunidade de trabalhar com pessoas, desse modo foi se apaixonado aos poucos por essa carreira.

Outras palavras foram destacadas na nuvem de Madalena: *gente*, *época*, *lembro*, *sempre* e *tempo*. Essas palavras marcam uma narrativa que distingue temporalidades, marcam diferenças entre o ocorrido e o que acontece e marcam diferenças entre pessoas de agora e de antes. As palavras: *aluno*, *série*, *aula* e *turma*: marcam uma estruturação institucional de ensino, representando, para nós, o trabalho que era feito, em cada aula, com cada turma, dentro da sala e série. Algumas palavras marcam um sentido referencial ao mobilizar a fala de

outras pessoas, como: *falou, outros, todos e exemplo*. Do mesmo modo que há uma justificativa de se colocar falando de suas próprias opções, existe um discurso de referência, quando se faz a citação da fala de outra pessoa para compor a sua própria narrativa. A narrativa de Madalena é repleta de personagens que são trazidas para reforçar o seu ponto de vista. Em menor frequência a palavra *exemplo* pode estar relacionado com a forma de demonstrar, ou exemplificar uma ideia ou ponto de vista, reforçando o discurso de referência, modo importante no momento de estruturação de sua narrativa.

A palavra *bom* foi usada nessa narrativa, predominantemente, no sentido de algo ser apropriado, favorável. Madalena qualifica o trabalho do professor como sendo *bom*, quando esse apresenta domínio de sala, propicia um ambiente agradável para se trabalhar (bom relacionamento com os colegas), exerce um bom desempenho e, ainda ressalta, que para ser considerado um bom professor os alunos tinham que sair da primeira série dominando as quatro operações.

Ainda que seja de forma mínima, existe uma aproximação com a questão religiosa denotada pelo destaque à palavra *igreja* que se mostra de um modo até secundário na narrativa, quando ela se põe a falar sobre o lugar em que aprendeu a dar aula aos 15 anos na escola dominical, quando ela traz exemplos de outras igrejas ao longo da narrativa com tal intencionalidade e ao exemplificar situações sobre o Colégio Batista que estão relacionados de alguma forma com a religião. Desse modo, não é que a mobilização do termo indica diretamente um tipo de discurso, mas ela aponta para um tema que não estava muito evidente nas indagações do pesquisador sobre a fonte narrativa e que, ao ser considerado, passa a ser identificado em outras relações, outras terminologias.

A possibilidade de nos aproximar de ideias que, em diferentes momentos, são retomadas, de compreender na permanência de um termo as possíveis alterações de uso, de significado, potencializa a construção de mais essa Madalena de papel e tinta, pois assim também são as outras Madalenas significadas aqui e em qualquer outro momento.

Figura 9 – Sobre a Miriam de papel e tinta



Figura 10 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Miriam Ferreira de Abreu



Fica evidente, também, que o destaque dessa nuvem está na palavra *professor*. O que nos faz refletir sobre o porquê da ênfase nessa palavra. Se analisarmos os discursos dessa interlocutora, buscando os usos e significados dentro da narrativa para a palavra *professor*, podemos perceber que existem relações entre essa palavra em destaque e o restante das outras palavras na nuvem.

De forma sistemática temos que, com exceção da palavra *professor*, as palavras mais frequentes são: *aula, gente, época, alunos, série, porque, tempo, colégio, prática, batista, trabalhar, magistério, coisa, muitas, vezes, experiência, vai, hoje, sala, ano, planejamento, questão, bastante, exemplo, escola, aqui, bom e hoje*.

Analisando esse conjunto de palavras, podemos dizer que a narrativa da Miriam é permeada por discursos que muitas vezes acabam voltando-se para a figura do professor. Por exemplo, algumas palavras (ao nosso olhar) são usadas de modo a expressar o ambiente escolar, como: *aula, alunos, série, colégio, sala, ano*, entre outras. Especificamente, as palavras *aula* e *aluno*, além de corresponderem ao espaço praticado pelo aluno, o discurso enfatiza muito mais a ação do professor no que diz respeito à organização da sala de aula, sobre as práticas em sala de aula desse professor, sobre o planejamento de aula, das atividades que são elaboradas para serem aplicadas aos alunos, como são abordados os conteúdos com os alunos e sobre o ensino de matemática.

Podemos perceber, ao analisarmos algumas palavras, o tom narrativo dessa interlocutora a partir da associação de sua função exercida no presente e da atuação nas escolas em que trabalhou (principalmente o Colégio Batista). Assumindo a posição de coordenadora, atualmente, e supervisora no passado, Miriam expressa, por meio de sua narrativa, que seu trabalho girava em torno não só dos alunos, mas principalmente do professor. O *Colégio* para Miriam é primordialmente seu ambiente de trabalho, em que narra suas experiências atuais e anteriores relacionado-as com seu cargo de coordenadora. Assim, quando mobiliza a palavra *gente* aborda como sendo sinônimo da palavra “nós”, pois ao narrar sobre ações de um conjunto de pessoas, que na maior parte representa a comunidade do Colégio Batista, essa professora se inclui nessas ações e, além disso, evidencia a importância do trabalho em equipe, desse modo o *professor* não deve trabalhar sozinho, mas exercendo um misto de individual e coletivo. Da mesma forma, as palavras *prática* e *trabalhar* estão relacionadas com a figura do professor. Nessa narrativa *prática* pode ser percebida no sentido de explicitar a função exercida por essa supervisora de orientar, acompanhar e até

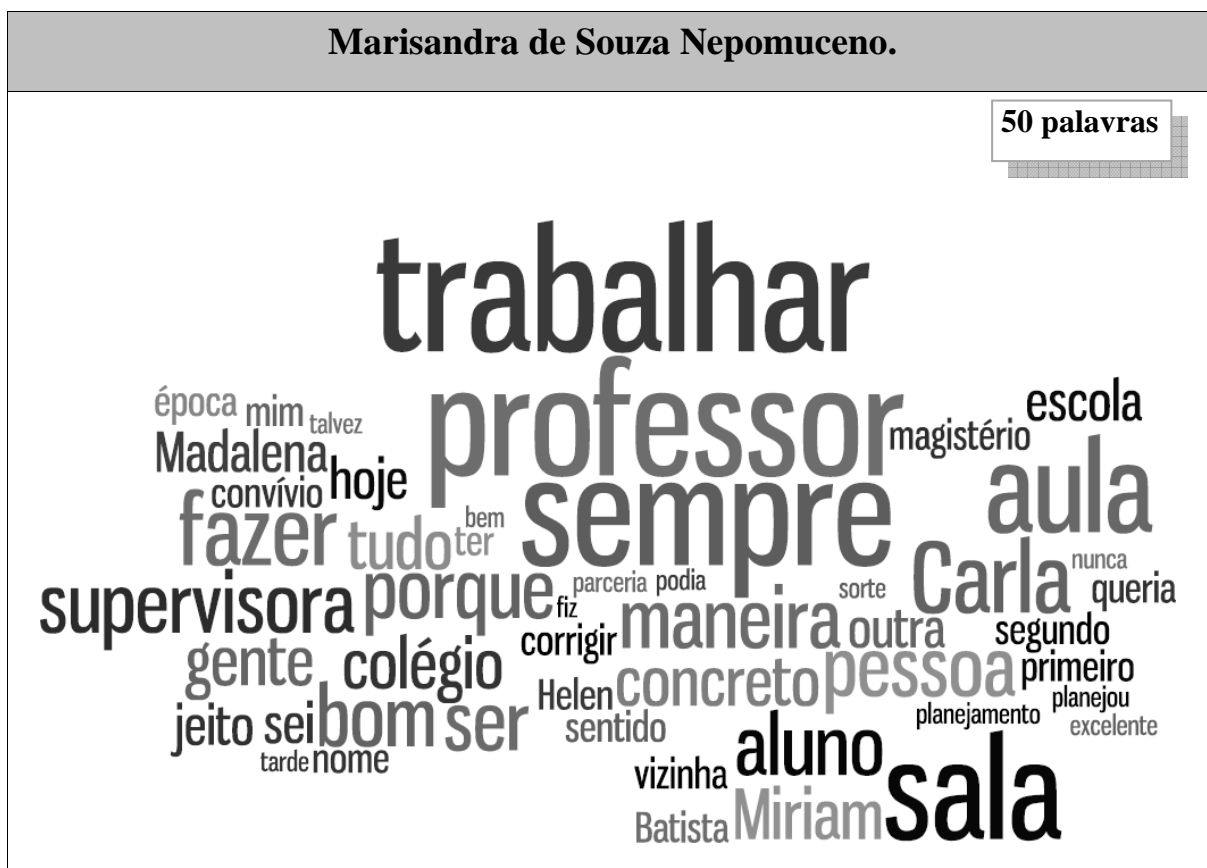
supervisionar o professor, como também pela busca de *trabalhar* a postura desse professor, trabalhar com os métodos pedagógicos e conteúdos que o professor necessitava saber para atuar em sala de aula. Além disso, as palavras *coisa*, *bem* e *questão* apresentam-se como palavras que caracterizam a oralidade dessa interlocutora. Percebemos que essas são abordadas para mencionar o modo como era realizado o trabalho junto aos professores, sobre a prática de orientar e como era o ensino de matemática. Miriam usa a palavra *porque* ao falar de suas ações e das ações de outras pessoas, também pode estar relacionado às justificativas de suas concepções em relação aos aspectos profissionais. Outras palavras estão diretamente relacionadas com o trabalho do professor, *planejamento*, *atuação* e *organização*.

Essa Miriam de papel e tinta evidencia a figura do professor em vários sentidos. Enquanto coordenadora, entende que assumia um papel formativo junto aos professores, especificamente daqueles que atuavam no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense. Nesse sentido, ao narrar sobre suas práticas, suas experiências, não consegue se desvincular da figura do professor de como esse professor trabalhava, como esse professor deveria ser e como atuava junto a esses professores.

Figura 11 – Sobre a Marisandra de papel e tinta



Figura 12 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Marisandra de Souza Nepomuceno



Várias palavras, na nuvem da narrativa de Marisandra, articulam-se entre si. Para falar de suas experiências profissionais, sua formação e práticas docentes, essa narradora de papel e tinta, muitas vezes, evidencia o outro. Podemos perceber essa ideia analisando as palavras mais frequentes da nuvem.

O destaque dessa nuvem é a palavra *trabalhar*. Uma vez que a narrativa foi apresentada de forma bastante pontual, além de narrar sobre sua ação docente (trabalho), essa expressa o uso da palavra *trabalhar* sempre relacionado com outra pessoa e, mais ainda, com as orientações e ações que essa professora recebeu atuando no Colégio. Desse modo, trabalhar, nessa narrativa, não está só relacionado à ação de realizar atividades docentes (quando associado ao trabalho que ela exercia), mas principalmente com a orientação sobre o trabalho que ia/precisava realizar. Por exemplo, orientações sobre como trabalhar o conteúdo em sala de aula, trabalhar com materiais concretos, o trabalho do dia a dia, etc. Além disso, “fazer um bom trabalho” nessa narrativa, além de outros aspectos, pode ser relacionado a atingir os objetivos e com a forma de “aprender” o trabalho docente, pois ao receber as orientações para se “fazer um bom trabalho”, a narradora considera que há uma aprendizagem.

No mesmo sentido, a palavra *professor* se coloca como uma associação a outras pessoas, ao falar sobre boas referências de professores da faculdade, referenciar colegas de trabalho que atuaram diretamente em sua prática e ao dar sua opinião sobre as intervenções que eram realizadas com ela e com os outros professores. Nessa direção, podemos dizer, o quão importante é a figura do outro nessa narrativa. Como podemos observar nas várias palavras (dirigindo-se a alguém em específico) que apareceram na nuvem, algumas com menor frequência que outras, como: *Carla, pessoa, gente, Miriam, Madalena, nome, Helen e vizinha*. Desse modo a narrativa se constrói com base nas relações com o outro.

Sempre é a palavra mobilizada na narrativa para indicar hábitos, ações que se repetiam com frequência e que, de certo modo, viravam rotina na escola. Em vários momentos, esse uso é mobilizado para evidenciar a ação dessa supervisora, por exemplo: a coordenadora sempre ia na porta; sempre uma relação de parceria; sempre teve liberdade para interferir; a orientação era sempre o trabalho com o concreto e para, também, enfatizar a participação dos pais na escola. A marca referente ao trabalho dessa Supervisora (Miriam), também aparece nos verbos: *fazer, sei, corrigir, queria, podia e planejou*, tanto que a palavra *supervisora*

surge na nuvem e, junto com ela, outras como, *maneira, jeito, sentido, sorte e planejamento*. Palavras usadas na narrativa quando Marisandra descreve as ações dessa Supervisora.

Em vista disso, podemos inferir que uma marca forte nessa narrativa é a figura do outro, principalmente com relação à postura da Supervisora Miriam com relação à assistência no trabalho docente. Marca que associa o outro como referência, exemplo, alguém que orienta, oportunidade, aprendizagem, que reflete as percepções dessa professora quanto sua formação e prática docente e que descreve a escola já imersa em uma rotina de inspeção e orientação do trabalho dos professores.

A narrativa¹³¹ dessa interlocutora esboça a figura de uma personagem repleta de atribuições e responsabilidades. Estas, por sua vez, não promovem, na narrativa, a evidência de si, mas do outro. Nesse sentido, as palavras dessa nuvem, em sua maior parte, estão relacionadas com a gerência dessa interlocutora no Colégio Batista e com as pessoas que estiveram sob a sua direção.

Quando essa narradora aborda a palavra *professor*, percebemos que a mobiliza numa perspectiva mais ampla ao relacionar aspectos que vão desde sua experiência enquanto professora, do contato com professores em diferentes instituições e com aqueles que faziam parte do corpo docente do Colégio Batista. Celina fala de professores com quem trabalhou na época em que estava iniciando a sua carreira de Supervisora no estado. Discute que, em épocas que não havia o cargo de Supervisor Pedagógico (atual, coordenador), via que esses professores estavam desamparados, precisavam de um auxílio. A sua formação e vivência a fez exercitar um modo específico de acompanhar a prática dos professores no Colégio estudado. Sendo assim, o professor a quem Celina se refere, é discutido não só sobre os aspectos pedagógicos como também, administrativos e pessoais. Por exemplo, para além das características que também são narradas por outras interlocutoras (sobre o perfil do professor nesse Colégio; a formação que era no Magistério; as formações que eram trabalhadas no colégio em termos de semanas pedagógicas, acompanhamentos de planejamentos e intervenções na prática; de cursos ou palestras ministradas por outros professores do estado; daqueles que tinham mais experiência – que geralmente eram cedidos pelo estado), em específico, Celina dá ênfase à religiosidade desse professor e levanta aspectos sobre a contratação ou demissão desses. Nesse sentido, podemos perceber, em boa parte de sua narrativa, uma preocupação com a religião adotada nessa instituição de ensino. Olhando por esses aspectos, Celina sempre narra se referenciando ao coletivo. A mobilização constante da palavra *gente* que na narrativa pode ser substituída por “nós” é feita para fortalecer uma ideia, logo, se retirada do texto, muitas vezes, não altera o sentido da frase, o que entendemos ser uma marca da narrativa dessa colaboradora.

Outra marca, não menos importante, é a palavra *porque*. Essa, já foi discutida em outras nuvens. De modo parecido, também, é usada em substituição de “por qual motivo ou razão”. Mas, especificamente nessa narrativa, justifica casos peculiares em sua administração. Por exemplo, quando narra sobre a relação dela (como Diretora) com a Junta Administrativa

¹³¹De forma intencional as duas textualizações da interlocutora Celina foram agrupadas para compor essa nuvem.

do Colégio Batista, ao explicar porque entrou nessa escola e como entrou, sempre faz comparações com outros colégios em que atuou, e também, sobre casos relacionados com seus deveres de diretora no momento de contratação ou demissão de professores.

Essas três palavras (*professor, gente e porque*), as mais frequentes nessa nuvem, associam-se a outras duas, *trabalhar e escola*. Além de Celina abordar, por várias vezes, em sua narrativa, sobre o trabalho que era feito junto ao professor (no caso, da ideia de mentoria praticada no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense), também narra sobre casos específicos de experiências com professores que fizeram um “bom trabalho” e daqueles que não o fizeram nesse colégio. Nesse aspecto podemos observar o quanto a mentoria está presente na narrativa dessa professora, principalmente nessa instituição de ensino, pois quando narra sobre outras instituições sempre acaba fazendo comparações com o Colégio Batista, buscando até nas diferenças e aproximações aspectos que a fez chegar nessa prática. Como por exemplo, compara o trabalho que era realizado na Funlec que, dentre alguns distanciamentos e aproximações a característica principal levantada sobre o Colégio Batista é com relação ao aspecto religioso. Celina menciona, por algumas vezes, como era o trabalho no aspecto religioso do Colégio Batista, no que tange ao acompanhamento, de um profissional específico, dado aos alunos e professores, fala sobre a rotina do Colégio nesse aspecto e do trabalho que era realizado junto aos alunos, pais, professores e toda a comunidade. Nesse sentido a *escola* para Celina, ainda que represente uma instituição formalizada como ambiente de trabalho, é vista como um local coletivo, do qual participa uma comunidade em busca de um único objetivo que é a educação sustentada por valores cristãos.

Da nuvem de Celina algumas palavras que aparecem com menor frequência nos chamam a atenção por estarem relacionadas com a posição que ela ocupa na escola (um cargo de autoridade, como Diretora). Há uma preocupação com o caráter dos alunos, sobre como eles irão crescer, que carreira irão ter, pois além dos deveres de Diretora de cuidar da vida escolar do aluno (que corresponde ao cumprimento de várias questões como, o ensino ministrado pelo professor, da disciplina desse aluno, obrigação dos pais em acompanhar o filho, etc), preocupa-se com a família em geral, narrando casos sobre os quais somente o aspecto pedagógico, para a resolução de problemas, não dava conta, solicitando, assim, a presença do Psicólogo e do capelão. O que evidencia, novamente, o comprometimento e o partido atribuído por essa Diretora quanto ao aspecto religioso adotado nessa escola.

Figura 15 – Sobre a Damaris Pereira de papel e tinta

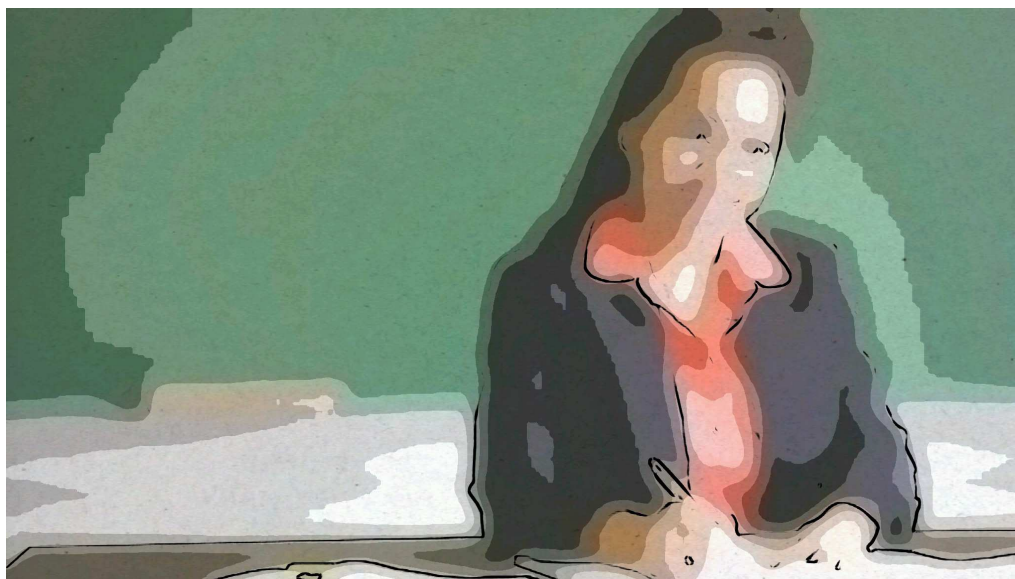
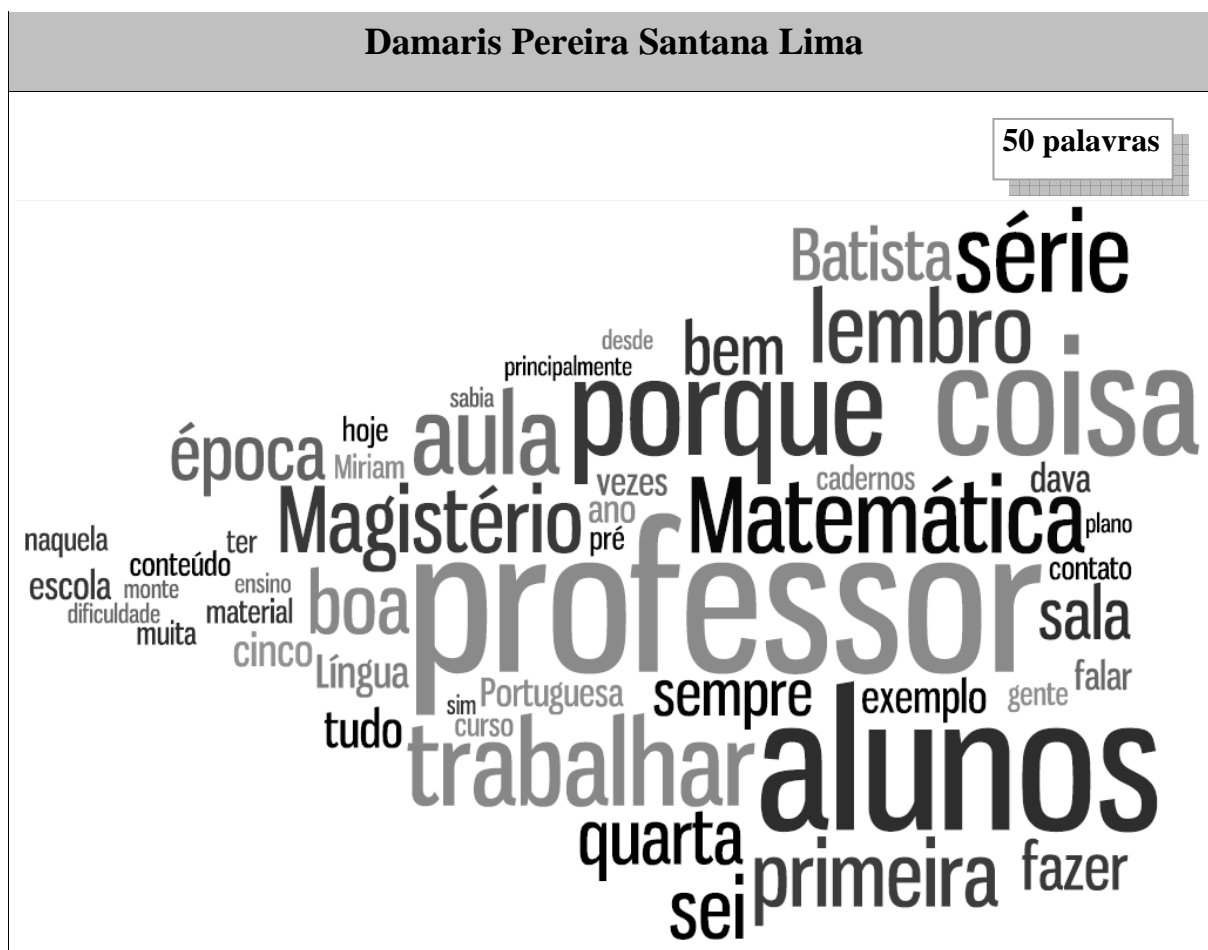


Figura 16 – Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Damaris Pereira Santana Lima



Não é de se estranhar que a palavra mais frequente nessa nuvem seja a palavra *professor*. Assim como nas outras narrativas, essa narradora – Damaris Lima – menciona por diversas vezes o trabalho do professor, descrevendo algumas ações ou mesmo características que, por vezes, se inclui nelas. Narra sobre os professores com quem trabalhou no Colégio Batista, suas experiências e, em particular, a palavra *professor* foi abordada nessa narrativa fazendo comparações com a figura do coordenador pedagógico, ao dizer que eram considerados como se fossem seus professores. Quando a depoente é indagada sobre o contato com a Supervisora Miriam na época mencionada, Damaris não reconhece nessa Supervisora os aspectos de mentoria exercidos sobre ela, mesmo que indiretamente em sua prática docente. Contudo, narra sobre sua percepção da presença constante dessa Supervisora atuando com outros colegas de trabalho. Menciona que sabia que essa Supervisora entrava nas salas de aula, principalmente nas turmas de primeira série e nas aulas de matemática, desse modo afirma que essa Supervisora e outras que atuaram com ela em anos seguintes foram bastante presentes, ajudavam os professores constantemente. Ao falar dessa experiência, expõe que, com elas, aprendeu coisas que não estudou no Magistério e reforça um reconhecimento da mentoria, não em sua prática, mas sim nas dos outros.

Algo peculiar, que não está registrado na textualização dessa depoente, aconteceu nessa entrevista antes mesmo de iniciá-la, quando a depoente questiona o que de suas memórias poderia contribuir com a pesquisa, sendo Doutora em Letras. Apesar disso, ao longo da narrativa essa depoente relata aspectos próprios de sua prática docente enquanto professora do Ensino Primário. Iniciou sua carreira em Colégios do estado e, ao entrar no Colégio Batista, narra que foi algo muito tranquilo para ela, pois o número de alunos era reduzido se comparado às escolas em que atuou anteriormente. A palavra *aluno* surge diversas vezes para falar sobre sua atuação em escolas do estado e, principalmente, comparando-as com o Colégio Batista. Nesse Colégio o contato com os alunos era maior, pois dava para olhar os cadernos, buscar uma afetividade maior, além do fato de facilitar o atendimento individual na questão da aprendizagem.

Outra marca apresentada nessa narrativa (ainda que essa professora não se reconheça, no presente, como apta para falar da disciplina de Matemática) está no discurso referente ao ensino de Matemática. Se observarmos tanto as palavras mais frequentes quanto as menos frequentes temos que o ensino da matemática aparece nos contextos de diversas dessas palavras. As palavras *professor*, *aluno*, *coisa* e *porque* (mais frequentes) e as palavras

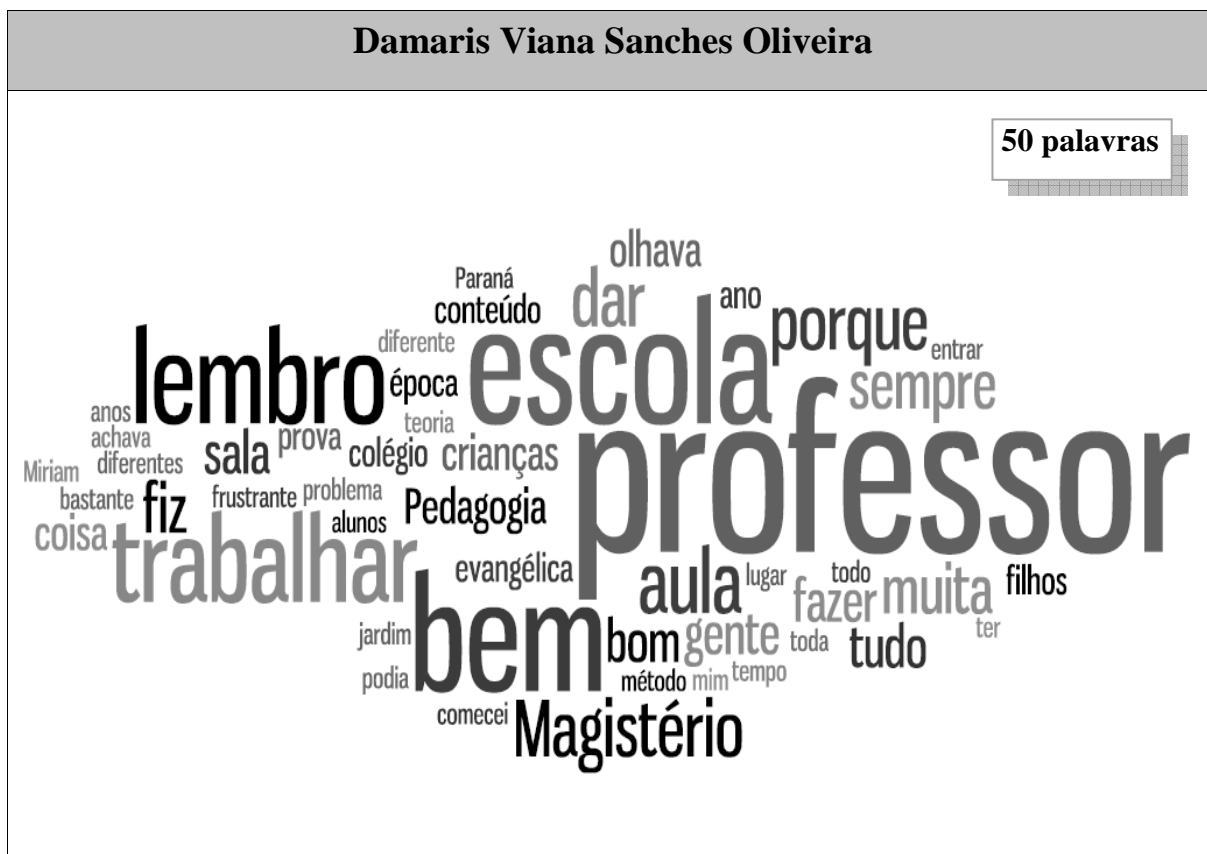
trabalhar, matemática, lembro e aula, em alguns ou em diversos momentos, observamos que são usadas para narrar sobre o ensino da matemática na prática dessa professora. Essas palavras expressam de modo específico como, ou de que forma Damaris atuava quanto ao ensino de matemática. Damaris conta que utilizava com os *alunos* bastante material concreto. Lembra que aprendeu o gosto pela matemática quando, ainda criança, foi ensinada pelo seu pai e tia a utilizar sementes e sucatas para aprender a tabuada. Essa experiência a inspirou na prática com seus alunos. Mesmo aprendendo no Magistério sobre modos de ensinar, pautando-se em situações problemas que instigassem o aluno, muitas coisas em sua prática vieram de experiências anteriores ainda no ensino regular. Sobre o aspecto do concreto, Damaris faz várias exemplificações de como era seu trabalho em sala de aula e o modo em que atuava para alcançar os alunos com mais dificuldades, por exemplo, fazendo um atendimento individual e testando estratégias para que esse aluno alcançasse os objetivos propostos. Em particular a palavra *lembro* também é abordada em sentido de negação para falar da ausência de memórias sobre a coordenadora entrar em sua sala para intervir, ou não se lembra de ser “treinada” por Miriam. Tal marca, expressa por meio dessa e de outras palavras, indica o reconhecimento nas intervenções que não eram realizadas diretamente em sua prática.

Ainda que essa interlocutora não se reconheça recebendo as práticas de mentoria exercidas nessa instituição, especificamente pela Supervisora Miriam, fala de mentoria a partir de suas percepções e observações: dos corredores da escola (em que observava os movimentos de entrada e saída da Supervisora nas salas de aulas); nos intervalos, ao estar reunida com os outros professores na sala dos professores e por meio das reuniões pedagógicas do Colégio. Nessa direção, ao afirmar que seus coordenadores eram sempre presentes na atuação dos professores nesse Colégio (reforçando ser esses bem capacitados pelos gestores e, além disso, narra que os professores mais “velhos” sempre ajudavam), a narradora de papel e tinta não deixa de fazer parte de um corpo docente em uma instituição atravessada pela mentoria.

Figura 17 – Sobre a Damaris Viana de papel e tinta



Figura 18 - Nuvem de palavras referente à textualização da Professora Damaris Viana Sanches Oliveira



Em específico a palavra *professor* mobilizada nessa narrativa, percebemos que além de ser usada para narrar sobre a formação e a trajetória dessa depoente, conta sobre a alegria e, ao mesmo tempo, a frustração da trajetória dessa professora no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense. Relacionando essa palavra (*professor*) com as outras destacadas na nuvem (*escola, bem, trabalhar, porque*, entre outras com menor frequência) pode-se identificar a presença de uma relação de afeto, como também de decepção. Damaris Viana enfatiza em diversos momentos a relação de apreço por essa instituição, quando menciona que nessa escola os pais eram bastante comprometidos, quando afirma gostar da escola por ela ser evangélica (motivo pelo qual procurou essa escola para matricular seu filho e, por coincidência e necessidade da escola, acabou sendo contratada), quando cita o acompanhamento dado pelos coordenadores que eram bem próximos aos professores (ação considerada natural, pois já havia experienciado em outra instituição de ensino) e por simplesmente gostar de trabalhar naquela escola. Por todas essas razões, considera frustrante também essa experiência por conta de sua demissão inesperada. No momento em que retorna das férias, é avisada pela Diretora do Colégio que não iria mais trabalhar na escola. A única justificativa que sabe é que não iria trabalhar mais na escola, por conta de dificuldades financeiras. Essa marca de amor e frustração passa por toda a narrativa e é reforçada pelo polimento no discurso e pela pontualidade ao falar sobre práticas nesse colégio.

A palavra *lembro*, destacada pela nuvem construída a partir dessa narrativa, ganha destaque para expressar ausência de memória. Esse registro de esquecimento se presentifica, principalmente, quando o assunto é o ensino da matemática, mas também de aspectos rotineiros da escola e de alguns aspectos da mentoria. Segundo a narrativa, não se lembra das apostilas que eram usadas; de materiais utilizados nas aulas de matemática; de quem fez ou como era a prova aplicada quando ingressou no Colégio Evangélico; de professor reclamar sobre as intervenções; de coordenador entrar na sua sala e de intervenções diretas na sua prática. Ainda assim, nessa narrativa há uma menção sobre o trabalho da coordenação que era bem de perto, em que acompanhava o trabalho dos professores, traz os aspectos da mentoria de forma sucinta ao falar dos professores dessa instituição de modo geral.

Outra marca, nessa narrativa, refere-se quando há menção de distinção de temporalidades. A palavra *bem*, apesar de ser usada para enfatizar algo, também é mobilizada no sentido de distinguir temporalidades nos momentos em que compara os alunos e pais da atualidade com aqueles com quem trabalhou no Colégio Batista, mas principalmente quando

narra sobre sua formação. Damaris conta que estudou na Escola Normal, tendo essa formação no *Magistério* e posteriormente fazendo o curso de Pedagogia, faz comparações ao dizer que no Magistério os estudos eram bem puxados, exigia-se muito do professor, eles saíam de lá direto para a sala de aula. Em relação ao curso de Pedagogia, afirma ter sentido diferenças, retomando, também, quase que a cada frase, a ausência ou pouca lembrança sobre esse tempo.

4.3 MULTIPLAS MENTORIAS: RELAÇÕES NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE

As experiências discursivas descritas anteriormente expressam, ainda que de forma implícita, a existência de uma multiplicidade de mentorias. Podemos entender melhor essa ideia pensando que não existe “a” mentoria no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, mas sim discursos constitutivos de mentorias. Desse modo, o exercício analítico nesse texto não está voltado somente para questões discursivas sobre mentoria nesse Colégio, mas também para o modo como essa instituição se estruturava para dar conta dessas questões, dessa multiplicidade.

Dentro da sala de aula, além dos alunos e professora, um rosto eventualmente visto era o da supervisora que, além de acompanhar o desempenho dos alunos, tinha a função de orientar o trabalho do professor e que acabava por supervisionar suas aulas. Os professores davam suas aulas de porta aberta. Por vezes a supervisora passava pelas salas e ali mesmo no corredor observava as turmas para ver se estava tudo bem (ou seja, a professora cumprindo seu papel de autoridade e os alunos o seu de organização e disciplina). Outras vezes ela entrava, observava os alunos, o professor e, caso fosse necessário, fazia intervenções na aula. Nas entrevistas essas ações na prática do professor não aparecem como causando um desconforto muito grande, mas conseguimos perceber em alguns discursos, ainda que polidos, evidências de *resistências*¹³². A questão da mentoria que estamos discutindo nessa

¹³²Em nossas narrativas não encontramos, de modo explícito, relatos que expressassem resistência com relação à prática de mentoria exercida. O que estamos entendendo por *resistência*, analisando pela perspectiva foucaultiana dentro das relações de poder afasta-se, um pouco, da noção de luta, combate voltado para o sentido de não atender algo que foi imposto, combatendo e agindo de outra forma (contrária) que, a esperada. Nesse sentido, as resistências aqui indicadas podem ser melhor compreendidas a partir da noção de uma “*contra conduta*”. KNIJNIK (2012) discute esse termo, tal que podemos compreender por “*contra conduta*” a ação ou o modo de conduzir-se de maneira diferente da ordem (condução) imposta. Sobretudo, não temos a intenção de classificar os indícios narrados como “*resistência*” ou “*contra conduta*”, podemos perceber, por meio das narrativas, que os professores por vezes poderiam agir de um certo modo diferente do que era o imposto pela coordenação, tal que essa o corrigia. A tendência era que esses professores buscassem se adaptar para permanecer na instituição, mas houve algumas rupturas. Apesar de não localizarmos interlocutores que,

dissertação, se mostra como sendo uma prática específica, numa época e escola específica e pode ser vista, também, de modos específicos.

4.3.1 O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense visto por dentro

Uma escola particular que contém salas de aulas pouco numerosas tem lá suas vantagens. O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense era grande em estrutura, porém nem tanto em relação à quantidade de alunos. Já teve seus momentos de auge chegando a mais de 700 alunos matriculados na década de 1990, mas não foi sempre assim, ao longo dos anos esse número foi caindo.

Por ser uma instituição religiosa a prioridade era um ensino baseado na construção de valores. O aluno que entrava nessa escola precisava se adaptar ao ritmo do colégio: a ter disciplina, participar de todas atividades e eventos da escola, manter os cadernos organizados, boa caligrafia, ter um ritmo bom de estudos, efetuar as tarefas e, além da concordância e obediência quanto aos princípios religiosos adotados pela escola. Segundo as narrativas, os alunos tinham um nível cultural muito bom, assim conseguiam seguir o ritmo proposto pela escola. Por conta do número reduzido de alunos era possível um atendimento e atenção individual dos professores. Os alunos eram comprometidos, grande parte deles eram filhos de pais evangélicos, mas havia alunos católicos ou de qualquer outra denominação religiosa. Havia, também, os que vinham das escolas do estado por meio da concessão de bolsas de estudos. A maioria dos pais foi bastante presente. No término das aulas, quando iam buscar seus filhos, costumavam conversar com os professores.

Pouco foi mencionado sobre problemas pedagógicos que prejudicassem o desenvolvimento do aluno, apenas indícios de que esses eram, efetivamente, resolvidos pela supervisora da instituição ao conter casos de falta de disciplina ou pequenas dificuldades no aprendizado. No entanto, podemos perceber uma ênfase, principalmente no discurso de Celina, quanto ao trabalho voltado para o aspecto psicológico, no momento em que recorria ao Psicólogo e ao Capelão a fim de obter o apoio a transtornos tanto com professores quanto, e principalmente, com alunos. A Diretora Celina acompanhava de perto esse tipo de problema (alunos com pais separados, outros que tinham medo de apanhar dos pais e outros que até fugiam da escola). No discurso dessa Diretora o pedagógico era bem amparado pela

efetivamente, romperam com a instituição, discutiremos essas perspectivas por meio dos discursos analisados nas narrativas que, em sua estrutura, evidenciam contrapontos.

Supervisora Miriam, mas o psicológico e religioso se sobressaia ao destacar os aspectos religiosos desse colégio.

No soar do sino os alunos já estavam posicionados em fileiras com seus respectivos professores para entrarem na sala. A aula se iniciava com uma devocional. Um momento que era separado, logo de início, para refletir a partir da leitura de um trecho da bíblia e fazer uma oração. Esse espaço era reproduzido em outros momentos, nas reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, palestras e nas assembleias da Convenção Batista Sul-Mato-Grossense. Celina destaca como sendo o diferencial dessa escola, sendo que esse aspecto religioso além de refletir positivamente nas atitudes dos alunos favorecia um espaço de união entre todos os envolvidos com a escola e legitimados por estes enquanto tal. Os pais procuravam esse colégio para matricularem seus filhos cientes das ações religiosas envolvidas, os professores, mesmo os que não eram evangélicos, com o tempo se adaptavam à rotina.

A religião é uma constante no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, pois existe uma perspectiva de que a educação está fundamentada numa questão religiosa e em valores cristãos, porém há alterações evidenciadas pelo exercício de fundamentos importantes na condução de uma instituição escolar como, por exemplo, a didática. Nesse sentido, por mais que a contratação de professores evangélicos fosse muito apreciada (e exigida pela Convenção Batista Sul-Mato-Grossense), a demanda por professores qualificados era grande e pedia novas estratégias, como o enfrentamento da instituição (Diretora Celina) com a Convenção argumentando que uma escola precisava, mais do que de religiosos, de bons professores. Assim outras questões foram priorizadas, além do currículo procuravam ver se o professor era responsável, se tinha abertura (pois nas narrativas dos mentores, a prática de mentoria era fortemente evidenciada a partir da abertura e aceitação desses professores, nesse sentido havia o discurso sobre a procura de professores que estavam dispostos a “aprender”, o que tem haver com a aceitação ou não da mentoria) e também, a questão da vocação pelo magistério. Nesse caso abre-se para a contratação de professores independente de sua religião. Desse modo, a ideia de um poder centralizado se esvai, professoras conquistam espaços por experiência e competência e, ao fazê-lo, conquistam também sua voz naquele espaço, podendo usá-la como arma de subversão. Existe, nesse processo, um afastamento, uma exigência de outro tipo de prática que não é própria daquela organização ou de sua tradição. Os discursos religiosos dão lugar, também, aos discursos pedagógicos sem perder marcas deixadas pelas práticas devocionais.

Dessa forma, independente da opção religiosa do professor, o perfil traçado nos discursos passava pela seguinte questão: “o professor tinha que dar conta”. Esse dar conta estava relacionado com a “experiência”, com o domínio da sala, domínio do conteúdo (planejamento) e da adequação e cumprimento das exigências da escola. Dentro da sala de aula, o professor que não conseguisse conter o mau comportamento dos alunos poderia até ser cortado do corpo docente, pois o domínio de sala era reconhecido como uma prática pedagógica fundamental, principalmente na fase de alfabetização. Esse domínio muitas vezes vem arraigado à noção de experiência como vasta prática, que também era considerada importante e que, em alguns momentos, orientava a atribuição de aulas às turmas de 1ª série. Segundo Miriam Ferreira de Abreu, na primeira série o trabalho era considerado mais “pesado” em relação à alfabetização e ter professores experientes nesse nível de ensino potencializava o intuito de que os alunos saíssem da primeira série sabendo ler, escrever e sabendo efetuar as quatro operações matemáticas.

Dessas questões (experiência e domínio de sala), outra colocada como relevante nas narrativas, em relação ao trabalho que o professor tinha que “dar conta”, era o planejamento.

Como em toda escola de ensino regular, antes de iniciar o ano letivo há um momento de estudo e preparação para cumprir com as metas do ensino proposto, esse momento é feito com a equipe pedagógica e os professores, conhecido como a semana pedagógica. É nesse encontro de início de ano, no Colégio Batista, que são introduzidas as informações gerais da escola e do ensino. Momento que a equipe pedagógica fornece orientações ao grupo de professores para a elaboração do planejamento anual, bimestral e semanal. Essas orientações gerais para o plano anual e bimestral seguem um padrão, são regulamentadas por um órgão de ensino e são passíveis de mudanças e alterações.

Quando o assunto é o plano semanal, esse que era desenvolvido semana após semana num caderno separado especialmente para esse fim, existem modos de desenvolvê-lo cabendo ao professor executá-lo. Pode-se perceber diferentes movimentos envolvidos nesses planejamentos. Para as professoras (Damaris Pereira Santana Lima e Damaris Viana Sanches) o planejamento estava apoiado, principalmente, no livro didático¹³³. Apesar de tê-lo como suporte percebemos variações nos discursos, dos modos de fazer o planejamento, mesmo porque cada professora em sua particularidade possui uma visão de ensino, segundo suas

¹³³Há um consenso de que o material didático utilizado naquela época era um sistema apostilado, embora muitas vezes as depoentes se refiram a esse material como sendo um livro. No entanto não há lembranças sobre essas apostilas, sobre nome de autores, ou outros detalhes (a exceção, de uma indicação não confirmada pela própria depoente Miriam e por outras, para as quais essa referência foi apresentada. Trata-se de um sistema apostilado da extinta editora Bardal – Curitiba-PR).

experiências e estudos. Por exemplo, a professora Madalena narra que só com o livro didático da sala não era possível cumprir com os objetivos propostos, assim pesquisava em outros materiais e livros (inclusive de outras séries) para fazer o planejamento. Essa professora (como delineado no texto de singularidades) esboça sua dedicação e busca por novos conhecimentos. Aprendeu desde o início de sua carreira docente, aos quatorze anos, a pesquisar e investigar o aluno. As influências teóricas que surgiram durante sua prática permitiram que essa professora viabilizasse um modo de conceber um tipo de planejamento. Dessa forma, planejar exigia uma atenção mais ampla às necessidades dos alunos, às exigências dos pais e ao método escolhido para abordar os conteúdos. Além de se comprometer com as exigências da escola (no que diz respeito ao cumprimento do plano anual) havia a perspectiva de que um planejamento precisava corresponder às necessidades dos alunos, por isso um plano baseado somente no livro adotado não era suficiente. De outra forma, a noção de planejamento passava pela ideia de que esse precisava estar dentro do que foi proposto pela instituição (tendo como base o plano anual) com relação aos conteúdos. Nessa perspectiva o plano de aula era elaborado em cima do conteúdo do livro didático adotado, o modo de abordar essas aulas poderia ser diversificado, mas sempre estava voltado para o conteúdo da apostila.

O professor preparava sua aula tendo como foco principal a aprendizagem do aluno, mas esse momento de preparação passava por certos cuidados, pois esse professor sabia que antes de aplicar seu plano de aula deveria apresentá-lo para sua Supervisora. A noção de planejamento dessa Supervisora passava pela ideia de organização. Uma aula era concebida como sendo boa se fosse planejada. Organizada semanalmente. Desse modo, o professor que procurava contribuir com seu trabalho nessa instituição buscava isso, preparar e planejar semanalmente suas aulas.

Além desses aspectos a questão do planejar envolvia, também, o modo em que aquela aula iria ser ministrada. Nesse sentido, se torna arriscado caracterizar como aqueles professores, de modo geral, abordavam metodologicamente os conteúdos a serem ministrados, o que podemos identificar são discursos que ora convergem, ora divergem. Sendo assim, não temos a intenção de contrapor esses discursos, mas identificar as perspectivas que movimentavam as práticas desses professores.

Especificamente, quando nossos colaboradores foram questionados sobre o ensino de matemática as respostas tenderam para uma única palavra, o *concreto*. Se observarmos na narrativa da Supervisora Miriam, a orientação para o ensino da matemática nas séries iniciais

era o trabalho com o concreto. Essa depoente narra que, nos encontros com os professores, buscava discutir sobre a necessidade de trabalhar com o concreto com os alunos, principalmente os de primeira e segunda séries, pois é nesse período que as crianças não conseguem abstrair os conceitos matemáticos. Desse modo, na medida do possível, a escola investia em jogos, desde a pré-escola até as séries do Ensino Fundamental, jogos diversos que abordavam quantidades, cores, volumes, forma, etc. Nesse contexto, podemos discutir como essa ideia, do concreto, se apresentava na prática dessas professoras (mentorado).

Em vista disso, analisando a narrativa da Professora Marisandra (que iniciou sua carreira docente nessa instituição e era considerada pela Miriam como sendo uma professora muito eficiente que conseguiu pegar o ritmo da escola) observamos, em seu discurso, que a orientação do trabalho com o concreto era consentida por ela e posta em prática. Marisandra trazia as teorias que acabara de estudar no Magistério e articulava com as orientações que recebia tanto da coordenadora como dos colegas mais experientes, isso a caracterizava como uma professora aberta para aprender. Narra que fazia experiências com as crianças, utilizava materiais manipuláveis, ensinava as operações sempre no concreto, mas também passava tarefas para reforçar aquilo que tinha sido realizado em sala. Já a Professora Madalena explicita alguns conflitos metodológicos em sua prática. Ora se considera tradicional, ora uma professora que buscava uma aprendizagem mais “significativa”. Para Madalena os alunos deveriam sair da primeira série dominando as quatro operações matemáticas. Assim, valia-se de estratégias como, realizar campeonatos de tabuada (exercitar a memorização), dar muitas contas para resolver, fazer debates com os alunos, entre outros. Os pais até reclamavam que ela passava muitas tarefas, mas, quando percebia a dificuldade dos alunos em assimilar um conceito matemático, procurava exemplos utilizando materiais concretos. Relata que essa estratégia seria uma forma de apresentar algo mais significativo para o aluno. Nesse aspecto, Madalena relembra de quando atuava numa escola do estado em que havia um mandiocal e, para trabalhar com a multiplicação, arrancava folhas e talos para mostrar aos alunos um modo de aprender a multiplicação, relacionando coma operação de adição. Com essa professora podemos perceber que a prática de utilizar materiais concretos nas aulas de matemática passava pelas questões do conceito de aprendizagem que orientava sua prática, desse modo vai além da orientação daquela escola. A Professora Damaris Lima também apresentou em seu discurso a perspectiva do trabalho com o concreto, mas não como um efeito das orientações da escola. Damaris narra que, em sua infância tinha dificuldades com a matemática principalmente para aprender a tabuada, mas foi pelo ensinamento de seu pai que

teve a percepção de que no concreto seria mais fácil aprender matemática, quando ele a ensinou utilizando feijões e palitos de fósforo. Outra marca levantada por essa professora é a respeito de sua formação inicial, em que aprendeu um modo de ensinar utilizando situações problemas e não só por exercícios repetitivos. Percebemos que a prática dessa professora está muito mais ligada com suas experiências anteriores do que com a orientação do Colégio, mesmo participando das reuniões pedagógicas em que discutiam-se esses métodos, sendo uma professora da 4ª série não recebia, nesse sentido, orientações diretas em sua prática. Já a professora Damaris Viana Sanches discursa que sua aula de matemática era pensada em cima da apostila, logo conduzia suas aulas utilizando o quadro negro e giz. Expõe que seus alunos conseguiam entrar no ritmo utilizando esse método mais tradicional, assim não havia muitas coisas diferentes nas aulas de matemática, mas menciona que utilizava coisas básicas como palito de sorvete e o recurso do quadro valor lugar¹³⁴ para ensinar e só.

É possível perceber uma multiplicidade de discursos quanto ao trabalho com o concreto. Por mais que haja uma busca pela permanência de uma determinada tendência metodológica de ensino, nessa instituição, cada professor (sendo um sujeito histórico) carrega suas próprias vivências e concepções, desse modo não há como separar esse professor “de hoje” daquele que vem sendo construído ao longo do tempo, tal que sua prática acaba sendo regrada pelos conhecimentos que vão sendo adquiridos continuamente. Em contra partida existe, também, aquele professor que, por ter exercido pouca prática docente – que está relacionado a ter ou não “experiência” – reconhece em alguém, no caso as orientações da Supervisora Miriam, um modo de reproduzir o que lhe fora concedido, estabelecendo assim um aspecto formativo para essa professora.

A ideia trazida pela Miriam do trabalho com o concreto estava relacionado com a fase da criança, com o momento em que essa mais tem dificuldade em abstrair os conceitos matemáticos. Dessa forma, a ênfase nesse método se dava nas séries iniciais da alfabetização, de 1ª e 2ª séries, incentivando o uso de jogos, materiais diversificados e aulas ao ar livre. Por outro lado há um momento em que a Miriam diz que a escola, por ser religiosa, tinha um ensino tradicional, mas buscava nos encontros de início de ano e nas reuniões pedagógicas

¹³⁴Material útil para trabalhar com números e operações. De fácil confecção, pode ser feito com folha de cartolina, fazendo pregas horizontais de quatro centímetros e usando fita isolante para marcarem as linhas verticais.

discutir as tendências e ensino com os professores, inclusive a uma tendência forte no ensino que era a questão do construtivismo¹³⁵.

Entre os discursos estabelecidos, podemos dizer que dentro da sala de aula existem relações e questões envolvidas que, por mais pareçam internas, sofrem influências externas, noções que iremos discutir no tópico seguinte.

4.3.2 De portas abertas: a espera do olhar na porta

Quando tentamos olhar para as práticas efetivadas dentro dessa instituição, só pelas práticas (discursivas) é possível olhar um tipo de formação, entretanto quando tentamos investigar que práticas eram implementadas, com que objetivos elas eram implementadas, em que elas eram fundamentadas, ou de que modo isso era feito, é possível caracterizar melhor essas práticas discursivas e até dizer sobre aproximações e/ou distanciamentos. Desse modo, por meio dos discursos narrados conseguimos identificar tipos de mentorias, de orientações sobre a prática profissional de professores do Ensino Primário no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense.

Assim, ousamos caracterizar as mentorias nessa instituição pelos seguintes aspectos: a mentoria esperada pelo professor na porta da sala de aula; a mentoria dentro da sala de aula e a mentoria fora da sala de aula.

Só o fato da porta da sala ser mantida aberta durante as aulas, pode mostrar alguma coisa. Sempre a espera de um olhar na porta, as pessoas se colocam em estado de prontidão, de vigilância. A ideia do supervisor na escola, em que esse passa ou entra nas salas enquanto o professor ministra sua aula, institui uma auto vigilância. Aquele que observa, no caso o Supervisor, propicia o estabelecimento de olhares de vigilância sem ser visto, assim a própria pessoa se vigia a todo momento. O aluno cuida do seu comportamento, o professor cuida de

¹³⁵ Segundo Fiorentini (1995) a partir de 1970, a tendência de ensino empírico-ativista ganha força nessa época em decorrência das discussões em oposição ao Movimento da Matemática Moderna. Nesse sentido, conforme Nacarato (2005), nessa época, vários materiais didáticos foram desenvolvidos para o ensino da matemática e, paralelo a esse movimento, houve um incentivo governamental quanto ao uso do livro didático (no qual esses materiais deveriam ser incorporados). Junto ao movimento de produção de materiais didáticos considera-se, também, as contribuições da área de Psicologia, principalmente das ideias de Jean Piaget, que disseminou a noção do trabalho com o concreto para auxiliar o desenvolvimento da criança em certa fase de seu crescimento biológico e psicológico. Dessa forma, as crianças podem aprender melhor com atividades a partir de materiais manipuláveis. “As contribuições desses autores, bem como de outros estudos provindos da Psicologia Cognitiva, sem dúvida, influenciaram fortemente as produções curriculares nas décadas de 1970 e 1980 e, conseqüentemente, foram incorporadas pelos materiais didáticos destinados ao professor. A tendência construtivista passa a ser muito forte no ensino de Matemática – pelo menos em nível de discurso e, muitas vezes, com leituras totalmente equivocadas.” (NACARATO, 2005, p. 2)

sua postura, busca fazer um trabalho que corresponda às expectativas de quem o observa (ideia de “dar conta”, discutida anteriormente). Aqui, na incorporação da noção de vigilância traduzida pela auto vigilância, o professor evidencia os cuidados tomados para responder ao que entende que lhe está sendo cobrado. A porta aberta, com ou sem a presença de seu superior, é significativa e lhe mantém atento ao planejamento, orientações e funções do professor naquela instituição. Portas abertas dão vida ao corredor que, em silêncio, mostra o cumprimento de um plano disciplinar, de controle e domínio de sala, tornando-se, desse modo, um dispositivo pelo qual o Supervisor detém sobre aqueles que cumprem com seu propósito. Os sons que saem das salas apontam para as metodologias de ensino abordadas. Desse modo, a arquitetura da escola promove ações ou sensações de uma vigilância que exige precauções de cumprimento ou resistências bem estruturadas. Nesse sentido, discursos diferentes apontam para uma perspectiva de ensino na qual o professor é o responsável pela aprendizagem, desse modo faz sentido que esse tenha o controle da classe, que ele trabalhe melhor quando existe o silêncio e a disciplina e que essas ações sejam uma mostra do reconhecimento de sua competência ao ensinar.

As intervenções também eram abordadas dentro da sala de aula. Sem hora marcada (não foi possível identificar com que frequência) a Supervisora Miriam entrava na sala e assistia de dez a vinte minutos a aula de um professor. Alguns relatos consideraram essas visitas como sendo algo natural, em que havia o consentimento das partes envolvidas. Um exemplo disso é o caso da Professora Marisandra, quando solicitou a presença da Supervisora para assistir sua aula sobre um conteúdo que a deixava insegura, ou mesmo o caso dessa supervisora solicitar a presença de um professor “mais experiente” para auxiliar essa professora, dessa forma eram empoderadas de se fazer e se colocar como alguém superior sobre um professor iniciante. A naturalização dessa prática, entretanto, é vista de outro modo se nos atentarmos para entrevistas em que as professoras afirmam a naturalidade, mas fazem questão de dizer que com elas aconteceu pouco ou não aconteceu, ou que acontecia com professoras menos experientes. Damaris Lima relata que sabia que logo no início da manhã a Supervisora entrava nas salas das professoras de primeira série, principalmente nas aulas de matemática, mas para tal série não era, justamente, privilegiada a contratação de professores experientes por conta da alfabetização? Há, pois, uma pluralidade de discursos que, se constroem um olhar para a mentoria, contribuem, também, para a desconstrução de outros.

Fora da sala de aula a mentoria aproxima-se de uma prática mais comum ao coordenador pedagógico em qualquer outra escola, no que concerne ao planejamento e às

reuniões pedagógicas, sejam individuais ou em grupo. Ainda assim, aspectos peculiares aparecem nessa perspectiva de mentoria quando analisamos nossas narrativas. Como o atendimento individual que era efetivamente dado ao professor, ao entrar na sala da coordenação para ouvir diretamente da Supervisora sobre as correções que deveria fazer em seu caderno de planejamento, ou sugestões sobre conteúdos e abordagens didáticas para as aulas a serem ministradas. Por exemplo, no caso da elaboração da primeira prova de Madalena, essa professora narra que ao apresentar a prova para sua supervisora recebeu a orientação de que essa deveria ser refeita, mas com a seguinte sugestão: tendo a participação da própria supervisora e de outra colega de trabalho que atuava na mesma série que Madalena. Essa intervenção, vista por Madalena, não foi uma forma de dizer que a prova estava mal elaborada, mas não estava em acordo com o colégio e com as concepções epistemológicas daquela que orientava. O aspecto da elaboração da prova passa, também, pelas questões discutidas anteriormente, da ideia do professor seguir um planejamento, executar esse planejamento e avaliar o aluno. Como na prática pedagógica cada professor tem uma forma de conduzir sua aula, do mesmo modo era com relação à avaliação.

Os discursos de quem exercia a mentoria apontavam como necessários esses acompanhamentos, sendo comparados a uma formação diferenciada da academia. Apesar da rotina praticada pela Supervisora Miriam (de olhar os cadernos de planejamentos semanais; analisar as provas antes delas serem aplicadas, chamar o professor na sala para conversar, entrar nas salas de aulas etc) que buscava atender todos os professores do Ensino Primário, havia uma atenção maior para o professor que tinha exercido pouco a docência. Ainda que a formação inicial desses professores, com certificação no Magistério, ou Graduação, fosse considerado suficiente para atuar no Ensino Primário, o que prevalece, parece ser uma impressão de que o Magistério cumpria a função a que se propunha, e esse é avaliado pelas interlocutoras de um modo produtivo pensando na formação em si. No entanto, mesmo com essa percepção, quando são discutidos elementos relacionados à prática profissional do professor, essa formação, considerada adequada, se reapresenta como insuficiente para a condução de suas práticas profissionais. Desse modo, há uma diferença de olhares quando se discute somente o Magistério ou quando é discutido o Magistério a partir da prática desse professor. Dessa forma, podemos perceber um discurso dicotômico entre teoria e prática, de dar teoria a quem já tinha prática ou ofertar uma experiência de estágio na prática docente a quem já dominava um certo estudo teórico. Ou, num outro viés, podemos identificar que a teorização é uma prática (e vice-versa) e tratando-se, ambos, de discursos, são diferentes

aqueles que se pode ter em um curso de formação e na realidade de uma escola. Nos cursos de formação se busca um trabalho de base e mais generalista, no sentido de fundamentos, já no contexto de uma escola específica, esses conhecimentos devem ser adaptados, aprofundados ou negligenciados conforme as particularidades daquela comunidade. Cada traço de relações sociais, de arquitetura do colégio, de modos de lidar das autoridades, do projeto pedagógico a ser implementado, do papel dado ou reconhecido ao professor delineia não um caminho, mas um caminhar.

Uma marca forte no discurso dessa Supervisora está relacionada com a necessidade de que o professor não se perca em seus objetivos e entre no ritmo da escola, assim a orientação estava voltada, principalmente, no sentido de propiciar um direcionamento para a prática desse professor até que ele se ambientasse e produzisse por conta própria. Esse direcionamento baseava-se, em princípio, nos objetivos da escola, mas eram negociados a partir de uma organização disparada pelo professor em seu planejamento; desse modo, tratava-se de um processo de negociação. Esta, por sua vez, tem seus limites (impostos pelo professor e pela escola) e quando estes eram ultrapassados, uma ruptura acontecia: a escola permanecia, enquanto o professor era demitido. Essa situação é destacada em alguns dos discursos constituintes desse trabalho e, embora, tenhamos nos empenhado em localizar alguns personagens dessas histórias de enfrentamento, isso não foi possível. Como documentos dizem mais do que se propõe no momento de sua criação, como estes respondem às questões que lhe são feitas, optamos por registrar esses movimentos de resistência, quando o acompanhamento, a formação no ambiente do trabalho é reconhecida como violação de autonomia e capacidade ofertadas pelo curso regular do Magistério.

Quando nos voltamos para a perspectiva de quem era observado, ou seja, discutimos a(s) mentoria(s) pelo olhar do mentorado, percebemos aproximações e/ou distanciamentos nesses discursos. Ao analisarmos os discursos dessas professoras percebemos no tom de suas narrativas conceitos sobre quem exercia, efetivamente, a mentoria. No caso, a Miriam é vista como sendo muito exigente, ou até mesmo uma espécie de “fiscal”. Outras narraram que a coordenação da escola pegava “muito no pé” das professoras. Contudo, essas professoras relatam que as intervenções eram bem apreciadas pelos professores da escola e, quando requisitada, a supervisora sempre ajudava o professor. Podemos dizer que ação implementada pela supervisão e direção da escola era vista de forma positiva pelas professoras entrevistadas. Na percepção dessas professoras essas intervenções não eram tidas como uma crítica ao trabalho do professor, ou mesmo no sentido de cobrança, mas encaradas como: uma forma de

enriquecer a aula e o planejamento; ajuda; sugestões; oportunidade de ensinar de um jeito correto; aprendizado; enfim, essas e outras características reforçam a aceitação do trabalho de mentoria nessa escola.

Nessa direção, podemos inferir que a mentoria exercida por essa supervisora ficava a mercê da abertura ou não desses professores, dentro daqueles limites já comentados. Havia os que solicitavam as contribuições e estabeleciam uma relação de abertura à mentoria, evidenciando mais que uma clareza de papéis, a legitimação desses papéis, o reconhecimento do outro como aquele que pode falar sobre minha prática ou sobre aquele de cuja prática posso falar. Quando esses papéis não eram legitimados, quando ações corriam paralelas, mas em sentidos opostos, havia ruptura e quebra de contrato.

Desses espaços de legitimação, houve aqueles que, de certo modo, resistiam às relações estabelecidas. Quando buscamos nos discursos aspectos que caracterizam um tipo de resistência a essas intervenções (ou seja, vestígios de uma não legitimação desse papel de um formador mais experiente), o fizemos a partir da fala de quem não exercia resistência. Apesar de não encontrarmos depoimentos de pessoas que exerceram de fato resistências, podemos perceber no tom das narrativas aspectos relacionados à questão da aceitação ou não da mentoria. Por exemplo, Madalena expõe que entende que o professor precisava ser cobrado, mas que tinha gente que não gostava. Mais ainda, relata que a direção cobrava da Miriam, conseqüentemente ela cobrava os professores. Em algumas narrativas, quando abordado esse assunto percebe-se um polimento na fala, de apenas mencionar que alguns professores que não gostavam, ou não se adaptavam, saíam do Colégio porque não conseguiam entrar no ritmo da escola. Especificamente na narrativa da Professora Celina, considerando ser essa narradora alguém que detinha autoridade na instituição, podemos encontrar discursos mais direcionados com relação a aspectos da legitimação ou não da mentoria.

Essa narradora enfatiza que os professores que não gostavam ou não aceitavam as orientações das coordenadoras “não representavam” o Colégio. No sentido de dizer que havia sim professores que não gostavam das orientações, ou que viam as vigilâncias em sala de aula e as intervenções nos planejamentos e nas provas como uma afronta à autonomia docente. Afinal, se havia cursos para formar professores, esses não estariam preparados para a prática docente? A narrativa mostra que tinha professores que exerciam ações, mesmo que fossem pontuais, que não condiziam com o que era esperado pelos gestores do Colégio. Celina associa essas “resistências” com o fato de que, geralmente, eram professores vindos do estado, e que nessas escolas eles podiam fazer coisas que fugiam do controle da direção.

Como relata a interlocutora, eram professores mais “experientes” que não enxergavam a autoridade daquelas pessoas que conduziam o trabalho pedagógico.

Alguns desses poucos professores que foram exemplificados pela Professora Celina, eram considerados por ela professores bons, com “experiência”, tendo bons currículos, mas não acreditavam no trabalho das coordenadoras, achavam que por serem “novas” não dariam conta do recado, logo não legitimavam seu trabalho. Apesar desses professores darem conta do trabalho, havia casos de demissões que não estavam, necessariamente, relacionados com a experiência (anos de docência) desse professor ou com seu currículo. Casos de professores serem demitidos por se atrasar, ou faltar nas suas aulas, por xingar alunos, por assumirem condutas inadequadas ou desrespeitarem princípios estabelecidos pela instituição. Para além da questão de quem podia demitir quem, está uma questão fundamental à compreensão das relações humanas que é a legitimação do papel do outro como orientador de práticas docentes. Essa legitimação parece fazer diferença quando o assunto é diferir entre um interventor sem razão ou preparo e um parceiro na realização de um trabalho específico.

Dos espaços praticados e relações estabelecidas, por meio dos discursos narrados, têm-se diferentes mentorias. Uma mais voltada para a instrumentalização, que é a ideia do treinamento para a ação, em que a pessoa se coloca numa posição de alguém capaz de fazer orientações, outra prática de mentoria que ocorre quando a pessoa percebe pequenas intervenções, mas não reconhece nessas intervenções uma prática de treinamento como é colocado. Há, também, a ideia de não legitimação da mentoria (ainda que sucinta), por alguns poucos professores considerados “mais experientes” que por não “darem conta” de alguns aspectos do trabalho – no caso, não tendo relação com o pedagógico, mas com outras coisas como, atrasos, posturas não condizentes com os valores da instituição e afrontas ou falta de submissão – acabavam sendo demitidos. Nesse aspecto, percebemos diferentes sentidos atribuídos a essa prática, que estamos chamando de mentoria nessa instituição. Esses sentidos parecem vincular-se a diferentes posturas: a de que não há o que alterar em uma prática construída a partir de uma boa formação e anos de prática docente; a de que o Magistério e a Pedagogia traziam excelentes formações, mas que sempre ganham outras nuances quando da prática profissional; a de que a formação do Magistério trazia uma parte teórica fundamental, mas insuficiente às demandas do cotidiano em que coordenação/direção poderiam consolidar-se como auxiliares; a de que a prática do professor sempre requer parcerias por considerar mutantes suas condições de trabalho.

Ao tentarmos buscar compreensões sobre como se efetivava a mentoria no ensino da matemática, especificamente com essas professoras nessa instituição de ensino, percebemos que a orientação para o ensino da matemática nas séries do Ensino Fundamental I estava no uso de materiais concretos. Entretanto conseguimos perceber uma multiplicidade de discursos com relação à prática de mentoria para o ensino de matemática, mesmo sendo esses brevemente delineados, pois uma marca contundente em nossa pesquisa está na ausência ou pouca lembrança sobre esse ensino. Desse modo, traçamos inferências quanto aos vestígios narrados por nossos interlocutores.

Havia um discurso de que a mentoria exercida não afetava diretamente a prática desse professor, pois sua prática passava por questões de conceito e aprendizagem arraigadas em vivências anteriores à atuação, especificamente, nesse Colégio, desse modo esse professor antes mesmo de entrar nesse Colégio já exercia a prática do uso de materiais concretos e, estando nessa instituição, mobilizava essa metodologia conforme achava necessário. Outro discurso diz respeito ao reconhecimento dessa prática, nessa instituição, (pois não recebia intervenções diretas em sua prática, mas percebia nas dos outros colegas). Entretanto, independente da orientação ou não, mobilizava o uso de materiais concretos por conta do reflexo de sua formação inicial e da aprendizagem que teve ainda na infância. Na mesma direção, houve o discurso do reconhecimento, mas principalmente da aceitação e legitimidade da prática do uso do concreto, de modo que esse professor recebia as orientações e buscava pô-las em prática. Em outra narrativa, o aspecto do concreto pouco foi citado, pois além da narrativa não reconhecer/mencionar as orientações nesse sentido, discursava sobre seu trabalho no ensino da matemática independente da mentoria praticada no colégio.

De certo modo, podemos dizer que as práticas de mentorias (na porta da sala, dentro da sala e fora da sala) eram formativas. Cada perspectiva, no seu modo de fazer, resultava em um tipo de formação. Quando olhamos para o professor que recebia as intervenções diretas (dentro da sala de aula), conseguimos estabelecer a ideia de uma formação que acontece na prática, por meio do cuidado com aquele professor que não possui docência no magistério ou precisa se adaptar a um certo modo ou concepção de ensino adotado pela instituição. Das intervenções na porta da sala de aula, o aspecto formativo se apresenta como uma espécie de preparação. Por conta da espera, ou mesmo uma vigilância, esse professor precisava estar sempre preparado, em alerta, que o leva a sempre se planejar, se organizar, ter os cuidados e postura frente a seus alunos que estão em acordo com aquele que supervisiona. Nas intervenções (fora da sala de aula) quanto ao plano de aula, planejamentos e elaboração das

provas, essas geram a percepção de uma formação mais geral de adequação à instituição. Por outro lado, essas experiências poderiam não ter sido formativas para outros professores que não legitimavam essas ações ou a autoridade de alguém que as implementassem. O termo “poderia” emerge aqui como um cuidado cuja necessidade é assinalada por algumas narrativas que reforçavam a existência de uma mentoria com O OUTRO e não com ele, uma entrada e vigilância na sala DO OUTRO e não na sua. Desse modo, não deixemos passar despercebida a possibilidade de observação e antecipação, por parte de um professor, de questões consideradas relevantes pela coordenação, o que contribuiu para a incorporação da mentoria em uma linha de força diferente daquela constituída entre professores orientadores e professores orientados. Como esse movimento não se dá em uma única direção, professores orientados também traziam aprendizado aos orientadores, no sentido de estabelecer limites e debater experiências. Exemplos exemplares de professores com prática e aprovação ideal de alunos e de professores com conduta problemática que levavam à demissão contribuía com um sistema de autovigilância, ponto alto nas relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por intenção compreender uma prática, específica, de formação de professores no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense nas décadas de 1980 e 1990. Desse modo, apoiados nos pressupostos teóricos que sustentam a história oral como metodologia de pesquisa, buscamos por meio das fontes produzidas junto aos interlocutores, compreender como a mentoria se apresentava nessa instituição de ensino, principalmente, no ensino de Matemática.

Para tentar entender a ideia de mentoria, do que é mentorado, o que é se ver como mentorado e o que é exercer a prática de mentor partimos para a análise de uma articulação entre saberes discursivos, relacionados em uma instituição específica que cerca essas práticas. No momento que investigamos a prática de mentoria dentro dessa instituição de ensino com as marcas que são colocadas ali, temos uma possibilidade de delineamento de como ela se mostrava e se efetivava nesse momento histórico no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense.

Nessa direção, o exercício de olharmos para o que tem sido pesquisado no campo de formação de professores (assunto abordado no primeiro capítulo) dentro da Educação Matemática, permitiu identificar que a ideia da mentoria, que se mostra como uma prática aparentemente de formação, não é muito explorada. Desse modo, essa pesquisa buscou contribuir com esse campo de estudo ao investigarmos uma prática que, apesar de ser mencionada em alguns trabalhos que mobilizam narrativas, não é tematizada no campo da Educação Matemática.

Como discutido anteriormente, não tínhamos a intenção de investigar práticas em apenas uma instituição de ensino, mas por conta do critério de rede o rumo de nossa investigação focou somente as práticas nesse Colégio. Nesse sentido, sinalizamos que o movimento analítico passou por caminhos diversos, em meio a idas e vindas, de discussões, leituras e estudos. Podemos dizer que o desenvolvimento analítico não foi fácil, o que proporcionou um processo de construção e maturação para essa pesquisadora. Esse processo passou por duas fases, uma primeira, antes, e outra após o exame de qualificação. Antes do exame de qualificação foi possível produzir uma leitura em torno das narrativas e documentos adquiridos do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense. Nessa, a ideia foi construir um cenário, ainda que breve, sobre o Colégio e, em seguida, discutir as questões relacionadas ao nosso objetivo. Desde as primeiras fontes produzidas, a autora dessa pesquisa, identificava “categorias” nas narrativas, que pareciam responder às questões investigativas. Desse modo,

um início de análise foi esboçado, reconhecendo junto a Bolívar (2002) as potencialidades analíticas paradigmáticas e narrativas de narrativas, optamos (em um primeiro momento, antes do exame de qualificação) por explorar temáticas que se aproximavam ou se distanciavam internamente aos depoimentos (sem perder de vista as marcas pessoais que tornam significativas uma “mesma” vivência para um e não para outro) envolvendo duas temáticas: temáticas mais gerais (formação docente no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, início de carreira e prática desses professores na instituição) e temáticas mais específicas (prática de mentoria e/no ensino de Matemática). Os apontamentos feitos pela banca examinadora indicaram um movimento analítico olhando para linhas de força. Desse modo, por meio de leituras de algumas obras de Michael Foucault (1926-1984), a autora conseguiu identificar um segundo movimento analítico orientado por um novo olhar para as relações de poder.

Esse novo exercício emergiu em parceria com a orientadora e o Grupo de Pesquisa. Na segunda fase analítica exercitamos a percepção de que para investigar o processo de mentoria era necessário analisar mais a fundo o Colégio em que essas práticas emergiram. A partir de um novo levantamento de dados¹³⁶ sobre o Colégio e os estudos referente às linhas de força em Foucault, nos deparamos com informações que nos levaram a pensar em outro tipo de análise.

Angústias e mudanças de concepções marcaram esse novo modo de pensar a análise dessa pesquisa. No início dessa investigação, para a pesquisadora a concepção de poder passava pela ideia de um poder que sempre se coloca “de cima para baixo”, que é central, e está relacionado ao sentido negativo, do poder que pune e julga e de pessoas passivas a essa punição e julgamento. Desse modo, a angústia estava na percepção de uma análise que resultaria em julgamentos ou mesmo críticas às práticas narradas no Colégio estudado. Discussões foram feitas no Grupo de Pesquisa e essa concepção de poder foi se alterando, no sentido de compreender que ele não é para ser generalizado, universalizado, porque é local e ocorre em múltiplas direções e sentidos. As marcas das narrativas evidenciaram as noções de linhas de força. Uma noção que apresentou-se na leitura de Albuquerque Júnior (2007) das aproximações com o Foucault, da obra *Microfísica do Poder* (2014) e, também, da leitura de Vigiar e Punir (2013). A ideia arraigada foi/está sendo aos poucos desconstruída, outro modo de olhar a noção de poder emergiu.

¹³⁶A partir desse momento foi realizada uma nova busca por documentos referente a esse Colégio, como, também, uma nova leitura nos documentos orais e escritos.

As leituras ajudaram a refletir sobre um modo de pensar a análise. Percebemos dentro das narrativas, discursos de origens diferentes: discursos que são da Convenção Batista Sul-Mato-Grossense, discursos que são práticas que se distanciam da referida Convenção, discursos “micros” nas narrativas. Nesse sentido, o capítulo de análise se organiza passando pela busca das linhas de força e da estratégia que criamos ao colocar dois textos independentes entre si, em relação à perspectiva de análise. A direção foi de exercitar dois movimentos, o que envolve três exercícios analíticos: um (primeiro movimento) olhando a prática de mentoria, mas focando uma perspectiva de discurso pautado um poder central, que vem de “cima para baixo” e, um segundo, articulando discursos e contra discursos sobre a prática de mentoria evidenciando as linhas de forças multidirecionais. Este último apoiado em um primeiro exercício de análise por singularidades de cada narrativa produzida.

Cada texto (fazendo a leitura dos dois movimentos) vai trazer uma ideia do Colégio Batista (sem ponderar um texto no outro), o que depende da perspectiva da compreensão de poder. São duas versões sobre a(s) mentoria(s) no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, sendo que, cada uma mostra-se legítima pelas suas plausibilidades, de modo que foram constituídas sobre diferentes argumentos (ou visões).

O primeiro movimento discutiu como a Educação se apresentava no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense a partir de uma leitura¹³⁷ sobre o que é a mentoria nos Colégios Batistas estabelecidos no Brasil, e como ela se mostra se a enxergarmos como uma decorrência de um poder maior (centralizado). A partir do momento que procuramos trabalhos que investigam a perspectiva educacional Batista, nos deparamos com pesquisas¹³⁸ que investigam Colégios Batistas específicos (locais) e, qual seja o objetivo de sua investigação, se estruturam de modo

¹³⁷Para esse texto, além dos registros escritos sobre esse colégio (Regimento Interno de 1983 e Projeto Político Pedagógico da década de 1990) e os depoimentos orais que disponibilizávamos, uma nova busca de documentos foi realizada a fim de compreendermos aspectos relacionados às questões que pretendíamos discutir. Desse modo, foram analisadas as informações: nos sites oficiais da Convenção Batista Nacional, da Convenção Batista Sul-Mato-Grossense e da Associação Nacional das Escolas Batistas; três pesquisas (disponíveis no banco da Capes) sobre a Educação Batista no Brasil; o Estatuto, de 1983, da Convenção Batista Sul-Mato-Grossense; Atas do Colégio da década de 1990 e o livro de José Nemésio Machado, intitulado Educação batista no Brasil: uma análise complexa. Queremos deixar registrado que foram muitas as dificuldades para encontrar documentos referentes às décadas pesquisadas.

¹³⁸Em uma busca realizada no banco de teses e dissertações da Capes por pesquisas que investigam ou mencionam Colégios Batistas, encontramos três pesquisas (FALLER, 2011; SILVA, 2012; ANJOS, 2006) que realizam um histórico referente à educação batista no Brasil. Esse histórico faz um trajeto que vai desde a atuação protestantista no Brasil (chegada dos missionários protestantes), passando pelas questões de cunho social à época, dos embates entre católicos e protestantes, sobre o histórico das Convenções Batistas e Colégios Batistas específicos de cada estudo.

a narrar sua história e com ela esboçar suas origens, falando sobre o protestantismo, sobre os órgãos oficiais que regem essas instituições (Associações, as Juntas e a Convenção)

Nessa direção, dialogando com documentos (aqueles que foram possíveis encontrar) e fontes outras possibilitando uma versão histórica plausível sobre o Colégio estudado e seu contexto. A história contada buscou compreender um Colégio local (que é vinculado a um sistema institucional nacional) e, mais ainda, práticas educacionais, das quais nos interessa as de mentoria, buscando nesse texto discutir, historicamente: a forma organizacional dos Colégios Batistas; o ideário Batista, que se iniciou, aqui no Brasil, com a chegada dos norte-americanos no século XIX; a doutrina Batista; o que eles entendem por educação; quais foram às influências metodológicas de ensino abordadas nos Colégios; Convenção Batista Nacional; o papel da Junta Educacional dentro da Convenção Batista Nacional; as atribuições dos diretores e coordenadores do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense e a mentoria, evidenciada em decorrência dos princípios mais gerais dos Colégios Batistas. Uma possível inferência sobre a prática de mentoria, é a de que esse “preparo” pode ser entendido no sentido de treinar, reciclar, acompanhar ou formar o professor contratado não somente em relação ao ensino, mas numa perspectiva Batista (de caráter religioso), indícios de uma prática de mentoria nas instituições batistas que se apresentam como sendo o reflexo de um discurso central, pelo qual seguiam-se leis e estatutos. A mentoria para o ensino da matemática mostra-se como uma decorrência de uma corrente de tendência metodológica (escolanovista) que permeia todo o ideário das escolas Batistas, buscando articular um ensino que, além de buscar integrar o aluno ao estudo regular científico, proporciona ao educando valores morais e cristãos articulados com um ensino que traga ao aluno uma compreensão, de conceitos matemáticos, mais próximos à sua vivência.

O exercício de traçar especificidades ou singularidades nas narrativas de cada depoente, proporcionou uma outra leitura analítica para a construção do segundo texto de análise. A ideia, nesse segundo texto, foi apresentada como uma tentativa de desconstrução do primeiro. De como esse poder (que não é central, mas se apresenta por meio de relações) se coloca presente nos discursos desses professores. Encontramos em Foucault um reforço para essas análises (por singularidades), justificando a ideia de que, seja um modo ou outro de ver o poder, ele ainda é uma leitura local, de experiências locais, no caso de uma instituição de ensino, em particular, a partir de narrativas específicas e que não temos a intenção dessas serem generalizadas ou discutidas em torno de Colégios Batistas, algo que, talvez, fizesse sentido no primeiro movimento de análise em discussão.

Articulando um deslocamento, o último texto analítico propõe um olhar para micro relações de poder de modo a ver como elas podem se constituir como práticas de subversão locais. Esse exercício de olhar para especificidades, a partir das narrativas, foi produtivo e permitiu discutir aspectos de sala de aula; sobre os professores desse Colégio; experiências de ensino com os alunos; ações diferenciadas dos professores; olhar para os discursos desses professores quanto aos seus métodos de ensino, como esse trabalho era feito em sala de aula; sobre ação da supervisora na porta da sala de aula; a ideia de intervenção na prática; se haviam resistências ou não e a legitimidade dada por esses professores sobre a ação da supervisora de intervir em suas aulas. Existem, também, ações que não são feitas em resistência, mas que são feitas sem considerar o que foi colocado, dessa forma independente disso criam-se outras demandas.

Esse exercício foi proposto no sentido de pensar os modos de ver mais próximos dos discursos dos entrevistados e da ideia da desconstrução do poder que é colocado como uma coisa unidirecional, com o intuito de ser usado para dominar as pessoas, contudo as pessoas não são passivas nas relações de poder, elas ora se deixam dominar, em outros casos elas efetivamente são dominadas nessas relações como, também, exercem relações, o contra poder. Como nos múltiplos discursos sobre as mentorias no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, haviam relações estabelecidas entre professor, aluno, supervisor e diretor. Cada qual exercia seu papel de modo a legitimar ou não legitimar as ações um do outro. O que existiam ali eram mentorias que podem ser caracterizadas pelo discurso do professor, ora por outro professor, ou pela supervisora da escola.

Espera-se, por meio da pesquisa desenvolvida, contribuir com a compreensão de contextos não formais de formação de professores da Educação Básica, analisando questões e críticas consideradas determinantes de uma prática profissional esperada nas décadas de 1980 a 1990. Esse exercício analítico pode contribuir para um melhor entendimento dos interesses e inquietudes de uma comunidade de professores - legado dessa prática formativa - e, em decorrência, para com a estruturação de práticas de formação continuada mais efetivas e promissoras (pensando em novas propostas de políticas públicas) no campo da Educação Matemática, possibilitando o engajamento de parcerias entre os agentes educacionais (prática de mentoria). Essa pesquisa acena para a possibilidade de diversas investigações, dentro das temáticas Formação de Professores e História da Educação Matemática, que, por exemplo, se coloquem a questionar ou aprofundar a ideia de mentoria em outras instituições e em tempos diversos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado - Ensaio de teoria da História**. 1. ed. Bauru: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; PIAZZA, Maria de Fátima Fontes (Orgs). **História e Arte: movimentos artísticos e correntes intelectuais**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2011. p. 249-261.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.41-56, ago./dez. 2009

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

ANJOS, Maria de Lourdes Porfírio Ramos Trindade dos. **A presença missionária norte-americana no educandário americano batista**. 2006. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2006. Disponível em: http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=348. Acesso em: 07 de Dezembro de 2014.

BITTAR, Marisa. A esquerda e as políticas educacionais de Mato Grosso do Sul (1983-2006). In: FERRO, Olga Maria dos Reis Ferro (Org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): História, Historiografia, Instituições Escolares e Fontes**. 1 ed. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2009. p. 161-199.

BOLIVAR, Antonio Botía. ‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 11, n. 1. Barcelona. 2002. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido.html>>. Acesso em: 05 de Junho 2014.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

CURY, Fernando Guedes. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ghoem.com/textos/h/tese_cury.pdf>. Acesso em: 13 abril de 2013.

FALLER, Sandra Loureiro. **A constituição do Colégio Americano Batista de Vitória: entre a modernização do ensino e a missão religiosa (1907-1935)**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <<http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=5017>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2014

FERNANDES, George Pimentel. O movimento da educação matemática no Brasil: cinco décadas de existência. In: Cícero Monteiro de Souza e Josinalva Estácio Menezes. (Org.). **Algumas reflexões em história da matemática**. Recife: Imprensa Universitária, v. 1, p. 85-102, 2004.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.19-50.

FIORENTINI, Dario. Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPEM/FE-UNICAMP. **Zetetiké**, v.1, n.1, p.55-94, março de 1993.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké**, v. 3, n. 4, p.1-16. 1995.

FIORENTINI, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 21, n. 29, p. 43 -70, 2008.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Spasandin; FREITAS, Maria Teresa M.; MISKULIN, Rosana. G. S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. A História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAUJO, Jussara de Loiola (orgs). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-100.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da história oral em educação matemática. **Revista Série Ciências Humanas e Sociais**. Dossiê. Edur: UFRRJ. Rio de Janeiro, v. 32 n. 2, p. 29-42, julho/dezembro, 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **ZETETIKÉ**, Cempem-FE, Unicamp, São Paulo, v.11, n. 19, p. 9-56. Jan./Jun. 2003. Disponível em: http://www.ghoem.com/textos/h/historia_oral_educacao_matematica.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes, SILVA; Heloísa da. Entre a Amnésia e a Vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GARNICA, Anônio Vicente Marafioti, SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 384p.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti (org). **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.340 p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GROSSI Yonne de Souza.; FERREIRA, Amauri Carlos. Razão narrativa: significado e memória. **Hitória Oral**, v. 4, 2001, p. 25-38.

KNIJNIK, Gelsa. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, 2012, p. 87-100.

MACHADO, José Nemésio Machado. **Educação Batista no Brasil: uma análise complexa**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Ed. 28. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014, p. 8 – 34.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos superiores para a formação de professores de Matemática no estado de São Paulo: um estudo da década de 1960**. 2010. 374f. Tese (Doutorando em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro/SP. 2010.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo, n. 9-10, 2004-2005, p. 1-6.

PASSOS, Marinez Meneghello. **O professor de matemática e sua formação: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de educação matemática no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Unesp, Bauru, 2009.

PIRES, Célia Maria Caroline. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 21, n. 29, 2008, p. 13-42.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Revista Projeto História**, São Paulo: Educ., n. 15, 1997a, p. 13-49.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Revista Projeto História**, n. 14. São Paulo: Educ., 1997b, p. 25-39.

REIS, Diogo Alves de Faria. **História da formação de professores de Matemática do ensino primário em Minas Gerais: estudos a partir do acervo de Alda Lodi (1927 a 1950)**. 2014. 258f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2014a.

REIS, Ana Carolina de Siqueira Ribas. **A formação matemática de professores primários: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murinho**. 2014.144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2014b.

ROLKOUSKI, Emerson; SILVA, Heloisa da. Thompson e Joutard: duas vozes sobre as vozes do passado. In: GARNICA, Antonio Vocente Marafioti. (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória: ensaios na interface História Oral**. 1 ed, Bauru-sp, v,1, 2006, p. 1-294.

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

SILVA, Heloisa da; SOUZA, Luzia Aparecida. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 20, n. 28, p. 139-162. 2007.

SILVA, Francisco Jean Carlos da. **Entre Cristo e o diabo: o ideário do Colégio Americano do Recife (1902-1942)**. 2012. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012. Disponível em:<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10393/1/FranciscoJCS_TESE.pdf>. Acesso em: 13 de Nov de 2014.

SOUZA, Luzia Aparecida. **História Oral e Educação Matemática: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões**. 2006. 313 f.: il., fots., gráfs. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.ghoem.com/textos/h/tese_souza.pdf>. Acesso em: 16 Março de 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – História Oral. 3 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; SADALIA, Ana Maria Falcão de Aragão; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs). **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. 1. ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008.