



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

Viviane Ramos Gomes Gaspar²⁷

Luzia Aparecida de Souza²⁸

Resumo: Este artigo expõe um relato de uma pesquisa em desenvolvimento, que se constitui no campo da História da Educação Matemática e se estrutura de modo a compreender um cenário acerca do exercício de formação por prática de mentoria a professores do Ensino Primário, em uma instituição privada de Campo Grande/MS nas décadas de 1980 a 1990. Busca-se contribuir com as investigações referentes à formação de professores que ensinam e/ou ensinavam Matemática no país. Este trabalho pauta-se em experiências vivenciadas por professores que, ao serem admitidos nessa instituição de ensino, passaram por situações de preparo/acompanhamento para a prática docente. Para tanto, mobilizamos a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa. Desse modo, buscamos caracterizar como a mentoria se apresentava nesse colégio por meio de dois movimentos analíticos distintos que evidenciam alterações na postura dessa pesquisadora fomentadas pela pesquisa.

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

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta apresentar um relato sobre uma pesquisa de mestrado²⁹ que vem sendo desenvolvida no PPGEducMat e se encontra em processo de conclusão. Esta pesquisa está inserida no campo da História da Educação

²⁷ Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PPGEducMat, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, E-mail: vivi.r.gomes@gmail.com.

²⁸ Docente do Instituto de Matemática - INMA e do PPGEducMat da UFMS, E-mail: luzia.souza@ufms.br

²⁹ Pesquisa de Pós-Graduação *stricto sensu*, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Matemática, que possibilita a compreensão do ensino, aprendizagem, formação e práticas matemáticas e seus entornos.

É importante ressaltar sua relação com um projeto estruturado pelo o grupo “História da Educação Matemática em Pesquisa” HEMEP³⁰, que discute temáticas envolvidas no campo da História da Educação Matemática e objetiva mapear a formação de professores que ensinam/ensinavam matemática no estado de Mato Grosso do Sul.

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 1990³¹. Buscamos esboçar um cenário mapeando indícios do acontecimento dessa prática de formação por mentoria, como também, compreender como os "mentores" estruturavam a formação dos professores que estavam em atuação na instituição em questão e, pretendemos, compreender quais práticas de ensino de Matemática eram privilegiadas no processo de formação por mentoria.

O que entendemos por mentoria³² é algo próprio dessa pesquisa, um termo que surgiu para expressar um tipo de prática (de formação) pouco convencional, em relação às ditas regulares. Nessa pesquisa, estabelecemos como interlocutores professores que, porventura, ao ingressarem numa instituição de ensino privada recebiam, por parte da coordenação/direção ou professores mais “experientes”, um “auxílio específico” para estruturação de sua prática docente. Esse acompanhamento “mais de perto” a que nos referimos corresponde ao que chamamos, aqui, de um tipo de formação que era exercida junto a professores do Ensino Primário e que, mostrou-se recorrente nas décadas mencionadas.

Com o interesse de explorar essa noção de formação, aparentemente não abordada pela literatura específica da área, é discutida a formação de professores que

³⁰ Grupo formado em 2011, devidamente cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico - CNPq e certificado pela UFMS, Site: www.hemep.org

³¹ 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 conseqüente criação do estado de Mato Grosso do Sul.

³² Usaremos o termo mentoria para caracterizar práticas de orientação/acompanhamento, de um profissional mais “experiente”, a professores do Ensino Primário, fossem esses iniciantes na carreira docente ou não, ou recém admitidos nessa instituição em que essas práticas emergiram.

ensinam Matemática por meio de um levantamento histórico realizado por: Ferreira (2003); André (2009); Fiorentini et al (2002) e Passos (2009). Esses pesquisadores realizam um mapeamento e/ou o estado da arte envolvendo a temática formação de professores. Desse levantamento têm-se um cenário de investigação da formação de professores que ensinam Matemática apontando principalmente para a formação inicial e continuada.

Todavia, essas formações estão sob o regime de políticas públicas e constituídas em instituições regulamentadoras. Com o intuito de deslocar o foco pelo qual essas questões são abordadas, procuramos por pesquisas que trabalhassem com narrativas e que pudessem, por meio destas, contribuir para com nosso objetivo. Embora esses trabalhos, com ou sem narrativas, voltem-se para perspectivas que algumas vezes se aproximam da nossa investigação, ainda não encontramos trabalhos que tematizem nossa proposta. Nesse contexto buscamos elementos que nos orientam a compreender, de forma mais adequada, esse campo de formação que propomos investigar.

HISTÓRIA ORAL: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

A articulação entre narrativas e outros tipos de fontes nos proporciona 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-Grossense³³.

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, p. 4, tradução nossa), “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.”³⁴. Para Bolívar, a narrativa é uma forma particular de construir a própria experiência, pois envolve um

³³ O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, da cidade de Campo Grande MS, foi criado na década de 1980 pela Convenção Batista Sul-Mato-Grossense e vigorou até 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 a nomenclatura, dessa forma adotamos pela nomenclatura mais utilizada, a com hífen.

³⁴ La 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.

processo reflexivo de si próprio. A produção da narrativa é uma confecção conjunta entre quem narra e quem ouve a narração.

A história oral, enquanto metodologia qualitativa de pesquisa, se coloca como uma articulação ressonante entre procedimentos investigativos e fundamentação teórica e exercita sua potencialidade ao permitir transformar relatos de vida em documentos, explorando a oralidade, a partir de narrativas construídas em situações de entrevistas. O comprometimento desta metodologia dá-se nas análises coerentes e em sua fundamentação teórica. Ao trabalhar com a história oral é preciso ter certa concepção de história, pois é esta que, independente da linha do trabalho realizado, fundamenta a criação intencional de fontes.

Neste sentido, compreendemos que a História é a ciência dos homens no tempo, vivendo em comunidade, que estuda o passado dialogando com o presente, 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 JUNIOR, 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).

As fontes não falam por si só, elas respondem às questões feitas pelo pesquisador que está 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. 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).

A história oral, como metodologia, expressa um conjunto de procedimentos que não teria sentido sem uma fundamentação teórica. Nos referenciamos em Garnica (2011) para a proposta de implementação dos procedimentos regulares em nosso trabalho de mobilização da História Oral. Contudo, deixemos explícito que a metodologia abordada é própria desta pesquisa, desta pesquisadora e, respeita seus

processos de amadurecimento, suas necessidades de diálogo e as necessidades que seu percurso investigativo impõe.

Os primeiros interlocutores foram indicados por meio da relação profissional da autora desta pesquisa como profissionais que atuaram nas décadas aqui referidas. A cada nova entrevista outros nomes foram surgindo, criando, assim, uma rede de colaboradores disparando-se o que chamamos de critério de rede, como podemos observar na figura seguinte.

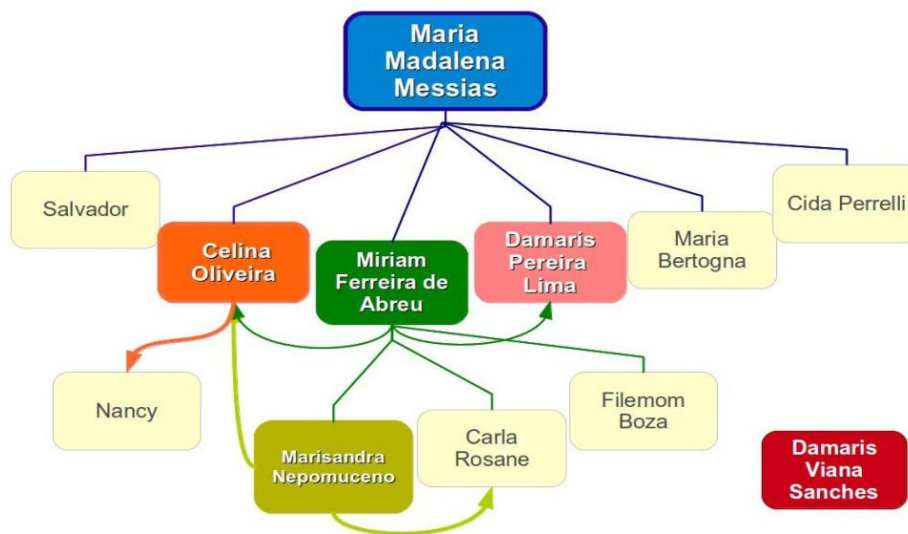


Figura 1 – Rede de colaboradores

A primeira interlocutora entrevistada foi Maria Madalena, que indicou seis professores, dos quais 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. 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. Por isso, intencionalmente, optamos por entrevistá-la.

A entrevista é guiada por um roteiro 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 de pesquisa, foram elaborados dois modelos de roteiros (um para o professor “formador” – o mentor – e outro para o professor “em formação” – o mentorado)³⁵. O início de nossas entrevistas foi marcado pela apresentação de uma questão disparadora (questão ampla), de modo que a depoente discorresse sobre uma temática geral com a menor intervenção possível da entrevistadora-pesquisadora.

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.

Os depoimentos orais passam por um primeiro processo de “transcrição”³⁶ ou de gravação. Em um segundo momento as transcrições passam por um processo de tratamento e edição chamado de “textualização”³⁷. No tempo devido, o depoente teve em suas mãos a transcrição, e a textualização para, também, exercer seu poder de fazer inserções, retirar, retificar informações, para, então, permitir, por meio de Carta de cessão³⁸, a utilização dos registros produzidos. Entendemos a textualização como um processo de negociação entre pesquisador e entrevistado, mobilizando um exercício de interpretação por parte do pesquisador ao editar, adequar termos, frases e parágrafos referentes ao que o entrevistado quis dizer. Como se trata de um olhar acerca de práticas

³⁵ 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 instigavam a compreender tais práticas de formação por mentoria.

³⁶ Nesse processo os relatos orais são transformados, pelo pesquisador, em texto escrito tentando manter de forma fiel o que houve durante a entrevista. Nesse exercício há um compromisso com os elementos linguísticos presentes nos diálogos.

³⁷ Na textualização o texto transcrito é tratado pelo pesquisador na busca de 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. É na textualização que o depoente se reconhece como autor daquele texto, sendo assim em seu tratamento é preciso tentar manter ao máximo o “tom” de quem narra. 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 ao texto, contudo, em outros momentos mantivemos algumas questões da pesquisadora, as que consideramos serem relevantes na narrativa.

³⁸ A consolidação do arquivo gerado pelos depoimentos orais se constitui através de uma carta de cessão, sendo esta entregue ao depoente após a realização da transcrição e textualização, com o intuito de obter a assinatura para autorizar a utilização da fonte produzida na presente pesquisa, como também para outros pesquisadores desta e de quaisquer outras áreas.

de mentoria, em uma instituição de ensino privada, não encontramos registros escritos, como Atas de reuniões pedagógicas, cadernos de planejamentos, cadernos de alunos, livros ou apostilas. Contudo, em toda entrevista realizada a pesquisadora questionava sobre a existência de tais registros.

ESBOÇO DE UMA ANÁLISE SOBRE, A(S) MENTORIA(S) NO COLÉGIO BATISTA SUL-MATO-GROSSENSE

Em meio a um processo de idas e vindas, discussões, leituras e estudos, podemos dizer que o movimento analítico realizado nessa pesquisa não foi fácil, o que proporcionou um processo de construção e maturação para essa pesquisadora. Desse modo, optamos por trazer um relato sobre as impressões obtidas nesse processo.

A análise passou por duas fases: uma primeira, antes, e outra, após o Exame de Qualificação (sem perder de vista as singularidades que perpassaram as duas fases). 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/experiência para um depoente e não para outro): temáticas mais gerais (formação docente no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, início da carreira e prática desses professores nessa 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 momento analítico orientado por um novo olhar para as relações de poder.

Esse novo exercício analítico emergiu em parceria com a orientadora e com o Grupo de Pesquisa. Até então, o foco eram as práticas de mentoria nas décadas mencionadas, independentemente da instituição de ensino promotora. Por conta do critério de rede, essas práticas evidenciaram uma única instituição – o Colégio Batista Sul-Mato-Grossense –, e foi na segunda fase analítica que tivemos a percepção 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 dados sobre o Colégio e os estudos referentes 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. 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 a partir da leitura de Albuquerque Júnior (2007), e nas aproximações com o Foucault, a partir das obras *Microfísica do Poder* (2014) e, *Vigiar e Punir* (2013). A ideia arraigada foi/está sendo aos poucos desconstruída.

Essas leituras ajudaram, essa pesquisadora, a refletir sobre um modo de pensar a análise. Percebemos dentro das narrativas, discursos de origens diferentes: discursos que são da Convenção Batista do MS, discursos que são práticas que se distanciam da referida Convenção, discursos “micros” nas narrativas e que isso nos leva, a nos aproximarmos 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 de estudo com as obras de Foucault citadas foi de perceber algumas questões que podem ser, metodologicamente, interessantes a essa pesquisa, buscando aproximações que nos inspiram a tomar alguns cuidados e, de dizer, sobre a impossibilidade de “usar” Foucault como referencial analítico. Com efeito, como afirma Machado (2014, p. 21), “[...] 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”. A ideia não é discutir o poder, mas nos posicionarmos, intencionalmente, na direção de olhar para o modo como Foucault analisa, estabelecendo, quando possível, alguns paralelos em relação ao modo de fazer da nossa análise.

Nesse sentido, o capítulo de análise se organiza passando pela busca das “linhas de força” e pela 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 em um poder central, que vem de “cima para baixo” e, um segundo movimento, 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.

No primeiro exercício analítico, procuramos discutir como a Educação se apresenta no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense a partir de uma da leitura³⁹ sobre o que é a mentoria nos Colégios Batistas no Brasil, e como ela se mostra se a enxergarmos como uma decorrência de um poder maior (centralizado).

³⁹Para esse texto, além dos registros escritos sobre esse Colégio (Regimento Interno de 1983 e Projeto Político Pedagógico da década de 1990) e dos 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 informações: contidas 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.

O Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, situado na cidade de Campo Grande/MS, foi fundado em 1982 e vigorou até 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 referidos Colégios. Assim, para tentar compreender um Colégio local (que é vinculado a um sistema institucional nacional) e, mais ainda, práticas educacionais, das quais nos interessa as formativas (por mentoria), buscamos nesse texto discutir, historicamente: a forma organizacional dos Colégios Batistas; o ideário Batista, que se iniciou, aqui no Brasil, com a chegada dos norteamericanos no século XIX; a doutrina Batista; o que eles entendem por educação; quais foram as 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.

As narrativas criadas nessa pesquisa abrem possibilidades de prezar as singularidades dos interlocutores que participaram, de uma forma ou de outra, do processo de mentoria do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense.

No segundo exercício analítico, apresentamos uma análise por singularidades de cada uma das textualizações. 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 exercícios analíticos. Impregnar-nos 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, recorreremos à ideia da “nuvem de palavras”⁴⁰, 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, com o recurso das “nuvens de palavras”, uma potencialidade para identificação de singularidades que marcam as narrativas produzidas nessa pesquisa.

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. Seguindo esse mote, o terceiro texto parte de um exercício analítico mais próximo das ideias de Foucault, articulando um deslocamento, proposto por esse autor, ao olhar para micro relações de poder e ver como elas podem se constituir como práticas de subversão locais. Cada texto vai trazer uma ideia do Colégio Batista Sul-Mato-Grossense (sem ponderar um texto no outro), evidenciando “as mentorias” por meio de possíveis leituras.

Na leitura desse último exercício analítico podemos conceber que não existe “a” mentoria no Colégio Batista Sul-Mato-Grossense, mas sim discursos sobre a ideia de mentoria. Desse modo, o exercício analítico, nesse texto, não está voltado somente para questões discursivas sobre a ideia de mentoria nesse Colégio, estamos olhando também para o modo em que essa instituição de ensino se estruturava para dar conta dessas questões. Na pesquisa que este texto tem como base, 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; que coisas diferenciadas os professores faziam; 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

⁴⁰A nuvem de palavras (*word cloud*), também conhecida como nuvem de texto (*text cloud*), foi utilizada nas análises de Reis (2014), 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.

havia resistências ou não e a legitimidade dada por esses professores sobre a ação da supervisora de intervir em suas aulas.

Havia 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. De certo modo, podemos dizer que as práticas de mentorias eram formativas, se observamos por diferentes perspectivas. Quando olhamos para o professor que recebia as intervenções diretamente em sua prática docente em sala de aula, conseguimos estabelecer a ideia de uma formação que acontece na prática, por meio do cuidado com aquele professor que não tem experiência com o magistério, ou precisa se adaptar a um certo modo ou concepção de ensino adotado pela referida 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 de uma vigilância, esse professor precisava estar sempre preparado, em alerta, o que o levava a sempre se planejar, se organizar, ter os cuidados e posturas necessários frente à expectativa apresentada pela supervisora. Se olharmos pelo aspecto do mentor, que orientava quanto ao Plano de Aula, os planejamentos e elaboração das provas, temos 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. Todavia, não foi possível obter relatos mais contundentes sobre essas possíveis resistências, mas analisá-las pelos discursos daqueles que evidenciaram um contra-ponto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou delinear uma pesquisa em andamento, focando em alguns pressupostos teóricos que sustentam a história oral como metodologia de pesquisa, bem como explicitar um percurso junto aos interlocutores mobilizados na produção de fontes orais.

Desse modo, pretende-se evidenciar, na discussão aqui proposta, que a própria temática de investigação (qual seja a mentoria) se altera durante o processo investigativo, já que o pesquisador que a mobiliza também se modifica. Neste caso, o

olhar sobre a noção de relações de poder foi constituinte da passagem de um movimento analítico para outro trazendo algumas questões importantes para se pensar a formação de professores que ensinam Matemática. Neste sentido, espera-se que essa pesquisa contribua nesse contexto e, também, que possa 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 no campo da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado - Ensaio de teoria da História**. 1. ed. Bauru: Edusc, 2007.
- 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.1, n.1, Ago./Dez. 2009. p.41-56.
- BOLÍVAR, Antonio Botía. ‘De nobis ipsis silemus?’: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 11, n. 1. Barcelona. 2002. Disponível em: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-.html>>. Acesso em: 05 Jun. 2014.
- 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; 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, Dez. 2002. p. 137-160
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GARNICA, Antonio 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, v. 25, n. 41, 2011. p. 213-250.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 384p.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014. p. 8-34.
- PASSOS, Marinez Meneghello; NARDI, Roberto; ARRUDA, Sergio de Mello. A Formação de Professores: uma revisão das últimas décadas em revistas brasileiras da

área de Educação Matemática. In: NARDI, Roberto (org). **Ensino de Ciência e Matemática I**: temas sobre formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 193-207.

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. 2014.