



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO "CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO"
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM
UNEMAT - CAMPUS DE BARRA DO BUGRES/MT



Raimunda Ferreira Meneses

O CURSO DE MATEMÁTICA DO PROJETO PARCELADAS EM BARRA DO BUGRES-MT

Do Araguaia ao Paraguai!

**Barra do Bugres – MT
Julho – 2022**



Raimunda Ferreira Meneses

Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Ciência e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Adailton Alves da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (UNEMAT/PPGECCM)
Orientador

Prof.^a Dra. Heloisa Sales Gentil (UNEMAT)
Examinadora interna

Prof. Dr. Edson Pereira Barbosa (UFMT)
Examinador externo

Prof.^a Dra. Lucimar Luisa Ferreira (UNEMAT)
Examinadora suplente

Barra do Bugres – MT
Julho – 2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

MENESES, Raimunda Ferreira.
M543o O Curso de Matemática do Projeto Parceladas em Barra do Bugres-MT do Araguaia ao Paraguai! / Raimunda Ferreira Meneses - Barra do Bugres, 2022.
116 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Adailton Alves da Silva

1. Formação em Serviço. 2. Professores de Matemática. 3. Ensino. 4. Metodologia. I. Raimunda Ferreira Meneses. II. O Curso de Matemática do Projeto Parceladas em Barra do Bugres-MT do Araguaia ao Paraguai! : .

CDU 374:51



Governo do Estado de Mato Grosso
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

RAIMUNDA FERREIRA MENESES

**O CURSO DE MATEMÁTICA DO PROJETO PARCELADAS EM
BARRA DO BUGRES-MT DO Araguaia ao Paraguai!**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus* Univ. Dep. Est. "Renê Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 26 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adailton Alves da Silva (PPGECM/UNEMAT)
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Salles Gentil (PPGECII/UNEMAT)
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br EDSON PEREIRA BARBOSA
Data: 11/10/2022 08:18:11-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Edson Pereira Barbosa (UFMT)
Examinador Externo



Assinado com senha por ADAILTON ALVES DA SILVA - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 11/10/2022 às 11:07:19.
Documento Nº: 4804585-340 - consulta à autenticidade em
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=4804585-340>



UNEMAT/DIC/2022/83335

SIGA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que lutaram para que a educação chegasse aos lugares mais distantes, pois foram suas lutas que permitiram o meu acesso à escola pública e aos livros.

Aos familiares, professoras/professores, amigas/amigos que sempre estiveram presentes na minha caminhada, permitindo que tudo isso acontecesse, a vocês toda minha gratidão.

À UNEMAT, Campus de Barra do Bugres, em especial ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECM, que proporcionou as condições necessárias para que eu concluísse esse trabalho.

Ao meu orientador, professor Dr. Adailton Alves da Silva, ser humano incrível, agradeço por ter aceitado embarcar junto nesta jornada, minha gratidão por todo tempo dedicado durante a elaboração desta pesquisa.

A todos os professores e professoras com quem tive a honra de conviver no PPGECM, minha gratidão.

Aos colegas da turma 2020/1 do PPGECM, pelos momentos de aprendizado, angústia, descontração e amizade que foram desenvolvidos ao longo da preparação dos artigos e seminários durante as disciplinas.

Aos acadêmicos (as) egressos (as) do curso de matemática do Projeto de Licenciatura Parceladas de Barra do Bugres-MT, toda minha gratidão pela colaboração de vocês para a pesquisa.

Às/os professoras/professores que lutaram para que fosse aprovado o plano de carreira dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso e, com isso, o direito à licença para qualificação, a qual foi concedida pela SEDUC-MT, para a conclusão deste trabalho.

À Professora Doutora Lucimar Luisa Ferreira, pelo incentivo em todas as etapas da minha vida, gratidão por nunca me deixar desistir.

À Professora Doutora Heloísa Sales Gentil, pelas sugestões feitas para a pesquisa, minha gratidão.

Ao Professor Doutor Edson Pereira Barbosa, pelas sugestões feitas para a pesquisa, minha gratidão

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES.

São muitas as pessoas que, durante esse processo, estiveram ajudando e incentivado, entre essas pessoas quero deixar registrado minha gratidão:

À minha mãe Perpétua que é exemplo de força e coragem.

Aos meus filhos Cassio Rafael, Nicolas Gabriel e Lucas Matheus, meus maiores incentivadores, vocês são incríveis.

À meus irmãos e irmãs, em especial à minha irmã Rita e meu Irmão Jones por nunca soltarem a minha mão.

À minha mãe de coração Lucinha e minha irmã do coração Lucimar, vocês são minha inspiração.

Ao Nilson pelo companheirismo.

Às minhas amigas Kátia e Graciela pelas conversas e os pedais durante todo esse processo.

À psicóloga Patrícia pelo acompanhamento durante toda essa etapa de estudos.

*Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e
foi aprendendo socialmente que,
historicamente, mulheres e homens
descobriram que era possível ensinar (Freire,
1996, p.12).*

LISTA DE ABREVIATURAS

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PROFMAT- Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

PLPP - Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas

PLPPCM - Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas Curso de Matemática

PCMPLPP - Projeto do Curso de Matemática do Projeto de Licenciatura Plenas Parceladas

PPGECM - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática

PPGECII -Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino Contexto Indígena Intercultural

PNE - Plano Nacional de Educação

UNB- Universidade de Brasília

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
1. A SEMENTE QUE DEU FLOR E FRUTO	16
1.1 A Dispersão e Germinação da Semente em outros Solos	19
1.2 Semeando a semente em outros solos	21
1.2.1 O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas em Barra do Bugres	23
2- CAMINHOS PERCORRIDOS	28
2.1 A escolha do tema da pesquisa	28
2.2 A abordagem realizada na pesquisa	29
2.3 A produção das narrativas	33
2.4 As buscas pelos documentos	34
3. OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS	37
3.2 VF17032021	43
3.3 MF23032021	47
3.4 CM24032021	50
3.5 MF05042021	56
3.6 OF09042021	61
4 - A SEMENTE E SUA GERMINAÇÃO	65
4.1 Os módulos de Formação Fundamental Básica e Específica do PLPP	65
4.1.1 Módulo de Formação Fundamental Básica	66
4.1.2 Módulo de Formação Específica do curso de matemática do PLPP	73
4.2 Etapas Letivas Intensivas e Intermediárias no curso de matemática do PLPP	77
4.3 O fazer pedagógico no curso de matemática do PLPP	79
4.4 As pesquisas no curso de matemática do PLPP	87
4.5 Formação em serviço como possibilidades e/ou necessidades	101
5-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	116
ROTEIRO PARA ENTREVISTA	116

RESUMO

A pesquisa trata do processo de formação de professores no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas - PLPP, desenvolvido em Barra do Bugres – MT, no período de 1994 a 1999. Teve como objetivo investigar como ocorreu a formação na visão dos (as) cursistas egressos (as) do curso de matemática e como o processo de formação em serviço interferiu na prática docente desses (as) professores (as) em sala de aula. Como direcionamento, fez-se necessário perguntar: O que foi o curso na visão dos (as) cursistas professores (as) egressos (as)? Como o processo de formação em serviço interferiu na prática docente em sala de aula? A pesquisa encontra-se na perspectiva qualitativa, ancorada na História Oral e análise documental. Os dados foram levantados a partir de depoimentos orais, trazendo para as discussões de formação de professores de matemática as experiências vivenciadas por eles (as) cursistas professores (as), que já tinham experiência de sala de aula e que, junto com a prática, fizeram a sua formação em Licenciatura. O trabalho foi embasado teoricamente em autores como D’Ambrósio (1996), Dalcin, Silva, Santos (2012), Demo (2002), Freire (1987, 1996), Garnica, Silva (2019) Gentil (2002, 2005) entre outros. O estudo pode contribuir com o processo de discussão da formação de professores nas dimensões: histórica, por trazer registro de uma experiência de formação de professores com características específicas que aconteceu há mais de vinte anos; científica, ao contribuir com análises sobre processos teórico-metodológicos de formação e seus resultados e a dimensão institucional ao trazer reflexões sobre um projeto realizado por uma instituição de educação superior.

Palavras-Chave: Formação em serviço, Professores de Matemática, Ensino, Metodologia.

ABSTRACT

The research deals with the process of teacher training in the Project for Full Partial Graduation - PLPP, developed in Barra do Bugres - MT, from 1994 to 1999. Its objective was to investigate how the formation occurred in the view of the mathematics course graduates and how the process of in-service formation interfered in the teaching practice of these teachers in the classroom. As a direction, it was necessary to ask: What was the course in the view of the former students? How did the in-service training process interfere in the classroom teaching practice? The research is based on a qualitative perspective, anchored in oral history and document analysis. The data were collected from oral testimonies, bringing to the discussions of mathematics teacher education the experiences lived by them, teachers who already had experience in the classroom and who, along with the practice, made their graduation. The work was theoretically based on authors such as D'Ambrósio (1996), Dalcin, Silva, Santos (2012), Demo (2002), Freire (1987, 1996), Garnica, Silva (2019) Gentil (2002, 2005) among others. The study can contribute to the process of discussion of teacher training in the following dimensions: historical, by bringing record of a teacher training experience with specific characteristics that happened more than twenty years ago; scientific, by contributing with analyses on theoretical-methodological processes of training and their results and the institutional dimension by bringing reflections on a project carried out by a higher education institution.

Keywords: In-service training, Mathematics teachers, Teaching, Methodology.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de matemática em Mato Grosso é um assunto discutido há muitas décadas por ser um tema que está em pauta, seja pelas mudanças nas políticas públicas de educação, econômicas e sociais, seja pela importância desses profissionais nas instituições de ensino. Mesmo com as discussões nessa temática, ainda são grandes as lacunas existentes nas pesquisas sobre a formação de professores no Estado.

O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas - PLPP surgiu a partir de seminários de expansão com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC, juntamente com os egressos do projeto Inajá que reivindicavam formação. Atendendo a essa demanda, foi elaborado, em 1990, o primeiro PLPP. Com essa primeira elaboração e as mudanças ocorridas nas políticas públicas da época, em 1992, iniciam-se as primeiras turmas de formação de professores em serviço do PLPP.

Assim, o início do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas aconteceu na cidade de Luciara -MT, em 1992, pela Universidade do estado de Mato Grosso - UNEMAT, no Campus Universitário do Médio Araguaia. O projeto aconteceu a partir da parceria entre Unemat, SEDUC e das prefeituras da região. Os primeiros cursos de licenciatura oferecidos foram: Letras, Matemática e Pedagogia. Em dois anos de atividade, o PLPP expandiu-se para os municípios de Barra do Bugres, Campus Universitário Vale do Rio Bugres (1994), Colíder, Campus Universitário Vale do Teles Pires (1994) e mais tarde para Alta Floresta, Campus Universitário de Alta Floresta (1997), Rosário Oeste, Núcleo Pedagógico de Rosário Oeste (1997).

O curso de formação de professores de matemática do PLPP ocorreu há mais de 20 anos, foi proposto e desenvolvido para professores (as) que já atuavam em sala de aula sem a formação acadêmica. As discussões abordadas no decorrer deste trabalho podem contribuir com as formações dos futuros professores, além de ser um registro pelo qual buscamos trazer para o trabalho, não só o que estava proposto nos documentos, mas também o que foi percebido por quem participou desse momento de formação

Se considerarmos o processo histórico, pesquisar o curso de formação de professores de matemática do Projeto de Licenciatura Plenas Parceladas-PLPP foi uma possibilidade para entender como tem ocorrido a formação de professores de matemática em Mato Grosso. Sendo assim, esta pesquisa investigou o desenvolvimento do curso de Matemática do projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas que aconteceu no município de Barra do Bugres-MT – Universidade Estadual de Mato Grosso – no período de 1994 a 1999 e seus desdobramentos teóricos metodológicos na perspectiva dos seus egressos para registrar como se deu essa formação em serviço. Como direcionamento, fez-se necessário perguntar: O que foi o curso na visão dos cursistas professores (as) egressos (as)? Como o processo de formação em serviço interferiu na prática docente em sala de aula?

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi compreender como ocorreu a formação de professores na visão dos (as) cursistas egressos (as) do curso de matemática e como o processo de formação em serviço interferiu na sua prática docente em sala de aula. Para tanto, analisou-se o projeto do curso de matemática do PLPP a partir dos seus marcos teóricos metodológicos e a práxis pedagógica desenvolvida a partir dos documentos, dos depoimentos dos cursistas e dos trabalhos de conclusão de curso.

O trabalho é composto de quatro seções, além da introdução, considerações finais, referências e anexos. Na primeira seção, apresentamos uma metáfora sobre a formação de professores do projeto de licenciaturas parceladas em que comparamos o Projeto a uma semente que, ao nascer, crescer e produzir se espalha para outros solos, fazemos uma discussão sobre como surgiu o PLPP e como chegou a Barra do Bugres -MT.

Abordamos, na segunda seção, o trajeto percorrido para a elaboração da pesquisa, em que apresentamos a escolha do tema, a abordagem realizada na pesquisa e o processo que foi construído e percorrido para produção dos dados. Na terceira seção, apresentamos os(as) cursistas egressos(as) participantes da pesquisa e as textualizações das entrevistas organizadas na forma de documento.

Na quarta seção, apresentamos as análises dos dados produzidos a partir dos depoimentos e das análises dos documentos. Os depoimentos foram analisados, juntamente com o Projeto do Curso de Matemática do Projeto de Licenciatura Plenas Parceladas - PCMPLPP e com os resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs.

CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR DE FALA

Nascida à beira do rio Três Pontes, zona rural do município de São Félix do Araguaia-MT, filha de Perpétua, mulher forte que, sem ter ido à escola, conseguiu encaminhar suas filhas e filhos para a escola, vinda da cidade de Remanso – Bahia, e Luiz, vindo do Maranhão. Oitava filha de uma família de 10 filhos/filhas, pais analfabetos (a mãe alfabetizou-se aos 50 anos), trabalhadores braçais. Devido ao período político e da luta pela terra, por volta de 1977, passou a morar no povoado de Pontinópolis, município de São Félix do Araguaia-MT, onde inicia a vida escolar por volta de 1981. Na época, sem idade para matricular, participava como ouvinte, pois a escola sempre a encantou. Aprender a ler foi uma das coisas mais interessantes que lhe aconteceu, sem recursos a escola foi seu único lugar de contato com a escrita quando criança.

Sempre teve uma boa percepção para os números, no entanto, para a leitura só em Ribeirão Cascalheira - MT, na escola São João Batista, por volta de 1986 que começou a juntar as letras e formar as palavras. Nesse exercício de memória da vida escolar, um livro que sempre vem à memória é “Cavalinho Azul” na escola supracitada, onde havia uma biblioteca e sempre que tinha um tempo estava lá lendo esse livro.

Aos treze anos, começa a trabalhar e, a partir desse momento, estudar e trabalhar tem sido comum na sua vida. Concluiu o ensino médio em 1995, em Ribeirão Cascalheira-MT, sem possibilidade de continuação de estudo, pois os cursos que tinham na região eram destinados a professoras e professores que lecionavam sem formação em nível de 3º grau. Vale ressaltar que, de acordo com os “dados da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, no ano de 1994, dos professores em exercício na rede de Ensino, apenas 41% possuíam o 3º grau completo, 3,93% o 3º grau incompleto e 55,70% não possuíam o 3º grau”. (<http://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=8>)

Em 1997, nasceu seu primeiro filho. Na época, já trabalhava na educação, contratada na função de professora e como técnica administrativa na Escola Estadual Cel. Ondino Rodrigues Lima, até 1998. Quando saiu a inscrição do concurso da SEDUC/MT, fez a inscrição para a cidade de Barra do Bugres-MT, pensando na possibilidade de cursar o ensino superior, pela UNEMAT, como de fato ocorreu em janeiro de 1999, quando ingressou no ensino superior.

Atuou na função de professora contratada na Escola Estadual Julieta Xavier Borges nas turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, na disciplina de matemática no ano de 1999. Ainda, nesse mesmo ano, também ocorreu o concurso o qual fez para técnico

administrativo educacional da SEDUC-MT, sendo aprovada e tomando posse em janeiro de 2000 e, em março de 2003, terminou a graduação com seu segundo filho nascido onze dias antes da colação de grau.

Assim, terminar a graduação já tinha sido um grande feito. Em 2007, teve seu terceiro filho e, em 2011, se inscreveu para fazer especialização em Gestão Pública pela UAB/UFMT, a qual concluiu em 2012. Ao término da especialização, pensou por muito tempo em não voltar a estudar, mas sempre participando dos projetos da escola, dos eventos, das discussões sobre educação e formação de professores, sempre de olho no seletivo de mestrado. Em 2017, cursou uma disciplina como aluna especial no PPGECM e, no ano de 2020, ingressou como aluna regular do Mestrado em Ciências e Matemática da Unemat Campus Universitário Dep. Renê Barbour.

A partir daí, a alegria de ter passado e a busca de se organizar para fazer as disciplinas. Entrou com o processo de licença para qualificação sendo concedida em 27 de julho de 2020, pela SEDUC-MT.

As disciplinas tiveram início em março de 2020, porém com o vírus do Covid-19 se espalhando em alta velocidade, suspenderam-se as aulas e, com isso vieram as angústias, medo do vírus, as alterações constantes nas normativas dentro da escola, a perda de pessoas próximas devido ao vírus, o volume de materiais que tinham sido disponibilizados para leitura das disciplinas, enfim, foram muitas as mudanças e conflitos enfrentados no início do mestrado.

As disciplinas voltaram em julho de 2020, de forma remota, com aulas on-line. Tudo novo para alunos e professores. Muito a ser feito, muitas angústias, muito choro, sensação de não conseguir, chegando ao final do primeiro semestre com a defesa do projeto intitulado “Formação de Professores de Matemática no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas em Barra Do Bugres-MT” o qual passou para “O curso de matemática do projeto parceladas de Barra do Bugres -MT”. E agora? Quais os motivos que levaram a pesquisar essa temática, uma vez que não atua em sala de aula?

Entre os diversos motivos pode-se dizer com clareza da importância do(a) professor(a) para a construção de uma sociedade justa, em que seja possível oportunizar a todos uma educação escolar com qualidade.

Nesse sentido, é necessário discutir a formação de professores para que mais pessoas que vêm de grupos semelhantes aos aqui relatados possam ter possibilidade de discutir pontos essenciais para as mudanças na sociedade, pois no contexto de desigualdade em que

vivemos, muitas vezes, as discussões sobre essa temática esquece-se da pobreza, dos injustiçados pelo poder do capital, como anuncia/denuncia Freire (1996):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1996; p. 47).

Em busca de possibilidades para mudanças é que debruçamos sobre a temática. A pesquisa foi realizada, com o intuito de entender como aconteceu o curso, sua organização curricular e metodológica. O estudo buscou, nos depoimentos dos alunos egressos e nos documentos, aspectos relacionados à forma como foi a formação em serviço do Curso de Matemática do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, turma única que aconteceu na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres -MT, no período de 1994 a 1999.

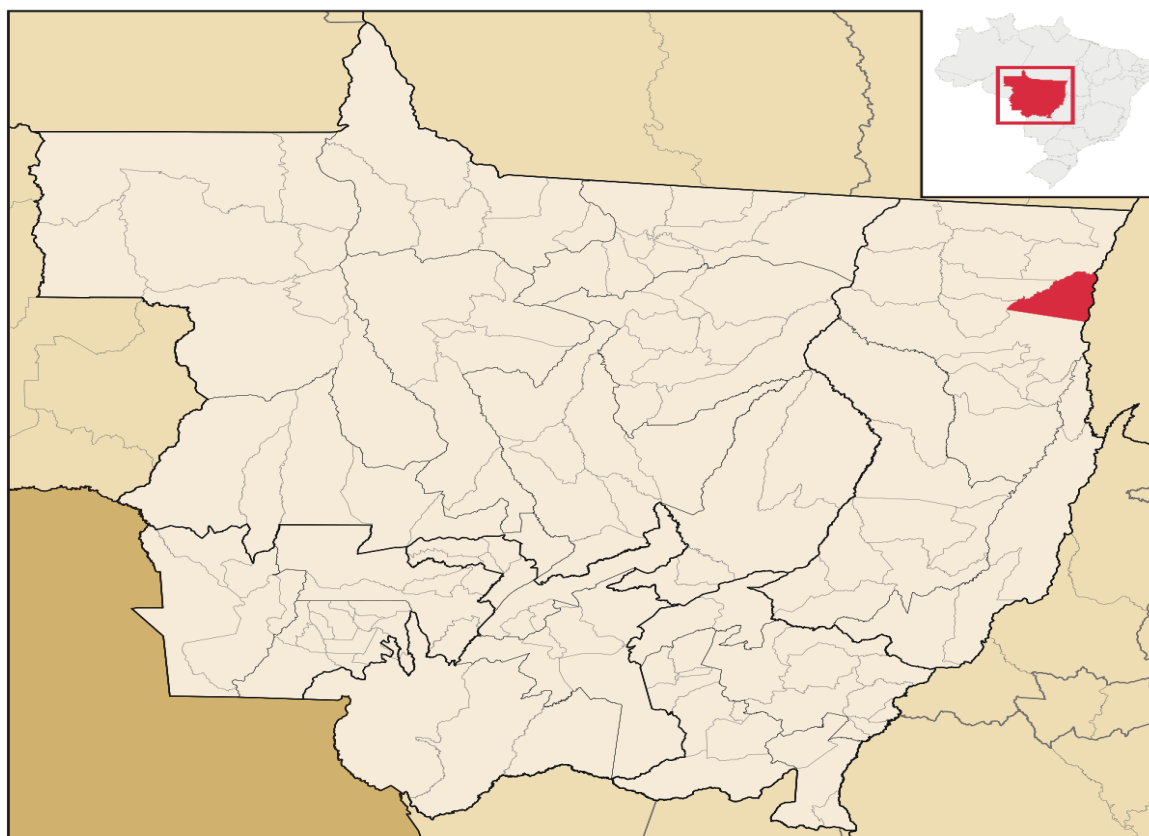
1. A SEMENTE QUE DEU FLOR E FRUTO

O fenômeno do encontro entre a semente e o chão é algo surpreendente e pujante, como bem é expressado na música Cio da Terra¹, pois a semente ao:

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão*

Ela está pronta a dar flor e fruto! O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas - PLPP é uma dessas sementes que fecundou o chão da Região do Araguaia, na cidade de Luciara, Mato Grosso, localizada à latitude 11°13'20" sul e à longitude 50°40'09" oeste, está a 197 metros de altitude, região nordeste de Mato Grosso, às margens do rio Araguaia.

Figura 01 - Mapa do município de Luciara - Mato Grosso



Fonte: Wikipédia, 2020.

A semente foi plantada a partir de seminários que discutiam e reivindicavam a formação de professores para a região do Araguaia, com a participação da Universidade do

¹ Compositores: Milton Silva Campos do Nascimento / Chico Buarque de Hollanda / Francisco Buarque de Holanda

Estado de Mato Grosso – UNEMAT, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC, juntamente com os egressos do Projeto Inajá.²

O Projeto Inajá foi desenvolvido na região do Araguaia “(...) no período de 1987 a 1990, com objetivo de formar os professores em serviço, nas séries iniciais que atuavam nas escolas rurais, indígenas, possibilitando uma formação em nível médio” (ALMEIDA, LIMA, 2019, p. 84). Assim que finalizou a primeira turma, iniciou-se um movimento que reivindicava a formação a nível de graduação.

A partir desse movimento, em 1990, foi elaborado o PLPP e, em 1992, iniciam-se as primeiras turmas de formação de professores em serviço na cidade de Luciara-MT, no Campus Universitário do Médio Araguaia, a partir da parceria entre UNEMAT, SEDUC e as prefeituras de Porto Alegre do Norte, Santa Terezinha, Vila Rica, São Félix do Araguaia e Luciara (ALMEIDA, LIMA, 2019). Os primeiros cursos de licenciatura oferecidos foram: Letras, Matemática e Pedagogia e, em dois anos de atividade do curso, essa “semente eclode” e se expande para os municípios de Barra do Bugres e Colíder (CASTRO; CASTRO 2008).

Em Barra do Bugres, onde se encontram o rio Paraguai com o rio Bugres, cidade situada a 15°04'21" de latitude sul e a 57°10'52" de longitude oeste, com altitude de 171 metros, na região médio norte de Mato Grosso, essa “semente” encontra as condições favoráveis para germinar e dar flores e frutos.

² Para mais informações sobre o Projeto Inajá ver bibliografia. CAMARGO, Dulce Maria P. de. *Mundos Encruzados - Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia*.

Figura 02 - Mapa do município de Barra do Bugres - Mato Grosso



Fonte: Wikipédia, 2020.

No entanto, esses cursos de formação de professores oferecidos pela UNEMAT não chegaram à região de graça! O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas é resultado das lutas de resistência e de políticas públicas ocorridas na região do Araguaia em prol da formação de professores. Segundo Albuquerque (1997, p.16):

A ideia-mãe que gerou a Parceladas não nasceu na Universidade. Surgiu como resposta a uma forte reivindicação dos concluintes do Projeto Inajá, curso de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério (2º grau), nos contextos rural e indígena, na região Nordeste do estado, cujo trabalho foi realizado em convênio de algumas prefeituras com a Secretaria Estadual de Educação e a Unicamp, que assumiu a coordenação pedagógica do Projeto, com base numa reflexão teórico-metodológico construtivista. Os coordenadores e professores do Inajá adotavam estratégias pedagógicas coerentes com a reflexão filosófica, sendo a principal delas a do Laboratório Vivencial, essa vizinhança do observador onde estão contidos os fenômenos naturais e sociais; práticas da observação e da experimentação era a marca do projeto (ALBUQUERQUE, 1997, p. 16).

Ainda sobre o início do PLPP Gentil (2002) diz que:

O projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas nasceu então da reivindicação de docentes que queriam uma formação, além de uma habilitação para a docência de modo diferente do que conheciam como cursos regulares e de forma semelhante ao que acabavam de vivenciar como formação no nível de segundo grau, hoje denominado ensino médio. Uma formação que não os obrigasse a deixar o trabalho, a prática docente, enquanto estudassem, mas, ao contrário, se entremeasse nela (GENTIL, 2002, p. 105).

A partir dessa ideia-mãe e das reivindicações nasceu o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. Pensando no público que concluiu o projeto Inajá foi construída a proposta de formação de professores em nível de graduação na região do Araguaia. É nessa perspectiva que foi feito o projeto, um projeto diferenciado de formação de professores que nasce das necessidades demandadas pelos professores oriundos do projeto Inajá e, sendo assim, o nome Parceladas para o projeto não tem o significado de cursos em etapas ou parcelas, mas sim, um curso pensado de forma contínua e presencial, como podemos conferir na fala de Albuquerque (1997).

“O apelido de “Parceladas” tem um nome de registro grande e pomposo que explica um pouco as suas principais características: Projeto de Formação em serviço e continuada: Licenciatura Plenas Parceladas. São cursos de licenciaturas plenas oferecidas no interior do Estado do Mato Grosso, exclusivamente para professores em exercício do Magistério e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um curso superior. Como o título está indicando, os tempos curriculares nas Parceladas são distribuídos de forma intensiva nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período de férias e recessos escolares, com a presença de docentes, monitores e coordenadores de curso; e de forma continuada (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo os períodos de trabalho escolar” (ALBUQUERQUE, 1997; p.15).

O projeto teve sua organização curricular em etapas intensivas e intermediárias, como abordado por Albuquerque acima e as disciplinas em blocos, sendo o primeiro bloco denominado de formação fundamental básica em que as turmas eram mistas e, no segundo bloco, acontecia a formação específica de cada curso. “O Projeto trazia a pesquisa como eixo metodológico encarando a metodologia da pesquisa como exercício constante e sistematização da curiosidade” (...) (GENTIL, 2002, p.111).

Assim verificamos que o surgimento³ desse projeto partiu de experiências já vivenciadas por professores que cursaram o Projeto Inajá, de suas reivindicações por formação a nível de graduação nos contextos já estabelecidos.

1.1 A Dispersão e Germinação da Semente em outros Solos

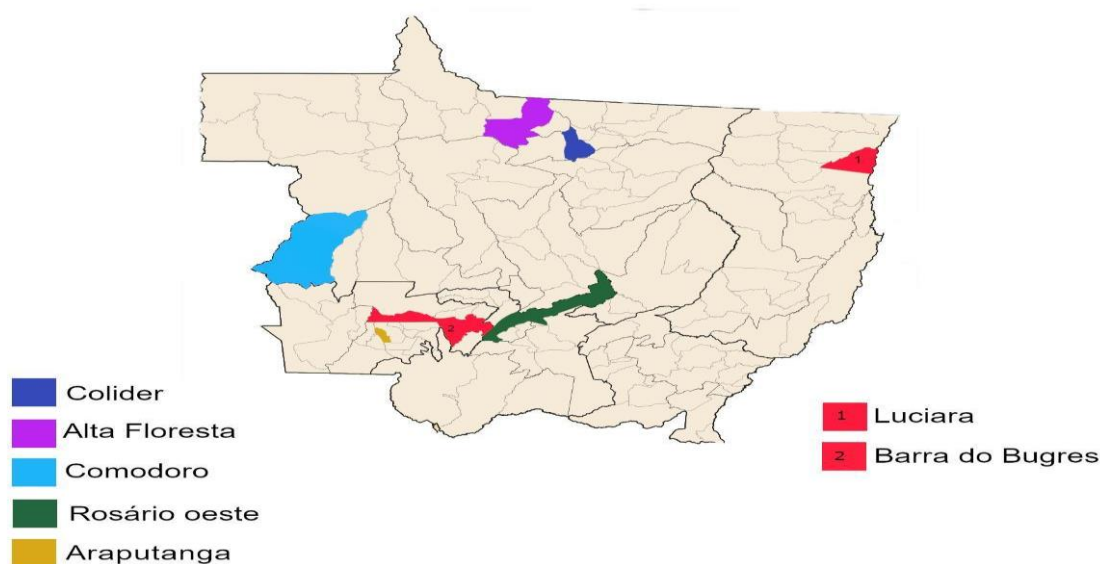
Num processo pujante e de muita energia, a semente, ao ser abraçada pela terra, é natural que ela ecloda e cumpra o seu ciclo: nascer, crescer, florescer e frutificar. Nesse ciclo,

³ Para saber mais informações sobre o surgimento do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas ver dissertação. GENTIL, Heloisa S. *Formação Docente - no Balanço da Rede Entre Políticas Públicas e Movimentos Sociais*.

há algumas espécies cujas flores abrocham e com o toque e impulsão do vento elas são dispersadas com o objetivo de perpetuar a espécie.

Figura 3 -Mapa dos municípios em que aconteceu o PLPP em Mato Grosso

MATO GROSSO - MUNICÍPIOS



Fonte: Fonte: Produção da autora a partir do livro (ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES 2 (1999)

Foi assim, como uma semente, que a formação de professores do PLPP, devido à sua importância social e política, dois anos depois do seu início no Campus Universitário do Médio Araguaia, com o propósito de integrar Ensino, Pesquisa e Extensão, chegou ao Campus Universitário Vale do Rio Bugres, em Barra do Bugres (1994), ao Campus Universitário Vale do Teles Pires em Colíder (1994), em Alta Floresta (1997) e no Núcleo Pedagógico de Rosário Oeste em (1997). Nesse mesmo ano (1997), no Campus Universitário do Médio Araguaia, iniciam-se novas turmas e foram implantados mais seis cursos nos Núcleos Pedagógicos de Comodoro e Araputanga. Em 1999, foram oferecidos três cursos de formação de professores em cada campus/núcleo e, a partir desse momento, foi ampliado para outros municípios de Mato Grosso (ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES, 2, 1999).

Portanto, a constituição do PLPP foi uma ação precursora de formação de professores em Mato Grosso, evidenciando uma modalidade diferente para o ensino, com objetivo de

atender professores em serviço que não tinham formação em nível de graduação em diferentes regiões do Estado, servindo de modelo para outras universidades brasileiras e, com a consolidação, o Projeto passou a ser um Programa (ALMEIDA, LIMA, 2019).

A forma como foi pensado o curso e desenvolvidas as metodologias e a fundamentação teórica na execução do curso de formação de professores de matemática está diretamente relacionada à formação que se pretende oferecer a este professor e que, de acordo com D'Ambrósio (1996, p. 87), “a formação de professores de matemática é, portanto, um dos grandes desafios para o futuro”. Sendo assim, na presente investigação buscou-se, na história de formação de professores, elementos para enfrentar esses desafios.

Nessa perspectiva, encontramos em Souza (2009, p. 38), em relação ao PLPP, que o “curso de Licenciatura em Matemática precisa romper com a visão de que o conhecimento matemático é para poucas pessoas”. O autor enfatiza ainda que é necessário entender que a matemática, historicamente, vem evoluindo e que é preciso impulsionar as transformações para mudar o cenário de que existe uma matemática do especialista e outra para o cidadão.

Para começar as mudanças, foram traçadas as seguintes metas para o curso de Matemática nas Parceladas: a) otimizar as condições para a apropriação; b) proporcionar ao licenciando, pela elaboração e construção do conhecimento, as condições para que ele aguçar seu senso crítico e busque sua independência intelectual. (SOUZA, 2009; p. 38).

O curso foi pensado de forma a romper com algumas barreiras existentes para a formação dos professores, de acordo com Dalcin, Silva, Santos (2012), o PLPP teve sua metodologia baseada:

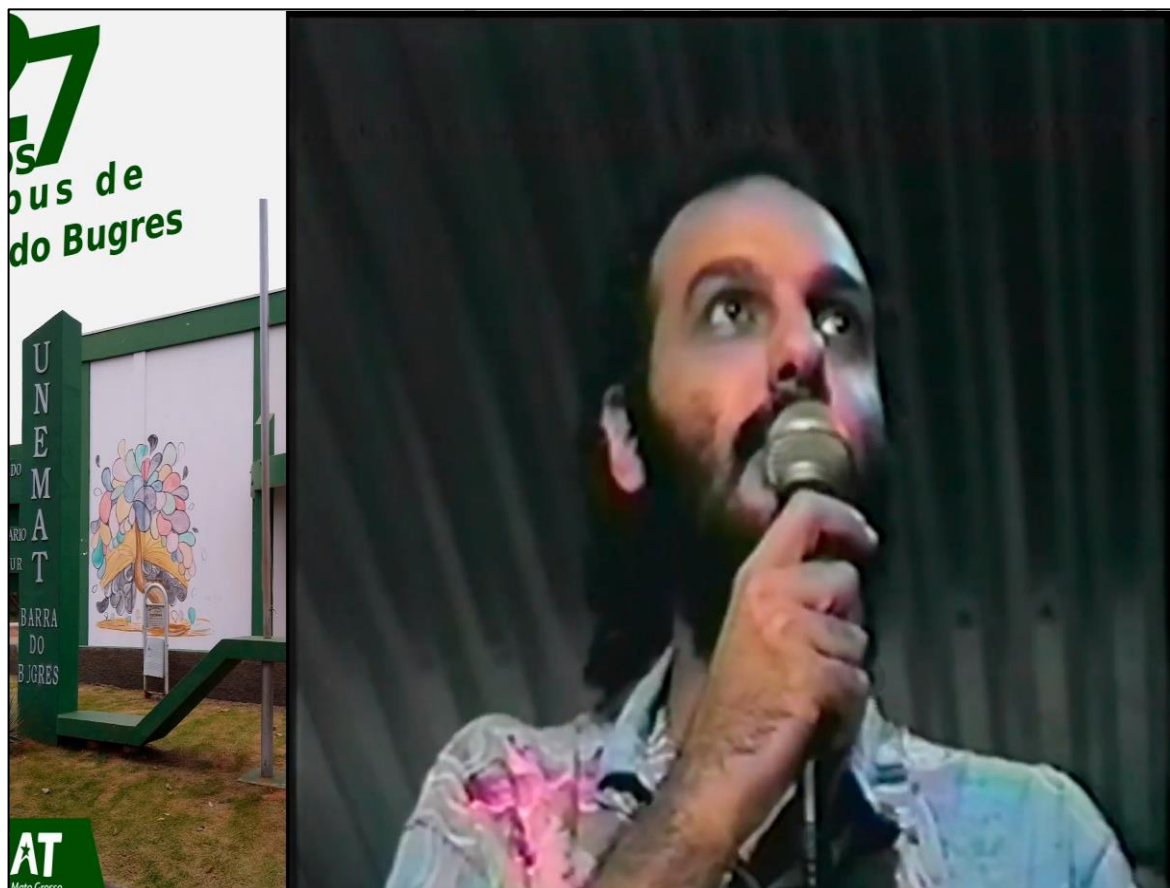
“[...] na teoria socio-histórica de Vygotsky e foi pensada para os professores em exercício que a partir de sua prática, inserida em um contexto histórico social e cultural multifacetado, desenvolvem saberes nas mais diversas áreas do conhecimento, construindo na relação teoria e prática sua identidade profissional” (DALCIN, SILVA, SANTOS, 2012; p.15).

Dentro dessa perspectiva, tem-se que o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas-PLPP foi desenvolvido para a formação de professores em nível de graduação, com metodologias e currículos diferenciados para professores já atuantes em sala de aula.

1.2 Semeando a semente em outros solos

Para que esse encontro acontecesse: a semente e o chão, foi preciso fé e coragem de semear a semente onde poucos acreditavam que a semente poderia eclodir e dar frutos e esse grito de coragem foi ecoado com muita força, como podemos conferir a seguir:

Figura 04 - Carlos Alberto Maldonado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HAVclJP9ORk>: Acesso em: 22 jun. 2021.

A abertura do Campus universitário do Vale do Rio Bugres é o penúltimo dentre aqueles previstos no projeto de criação da Universidade do Estado de Mato Grosso, nós podemos sentir e verificar neste momento o engajamento da comunidade no projeto, a participação ativa dos poderes públicos aqui constituídos, da prefeitura municipal, da câmara de vereadores, o esforço de toda uma região no sentido de se afirmar esse sonho, que até pouco tempo atrás parecia muito distante, e que hoje já é uma realidade incorporada à vida e ao cotidiano de toda essa região do médio norte, tão significativas no processo de desenvolvimento no qual passa nosso Estado. Encontram-se presentes dentro dessa iniciativa os municípios de Porto Estrela, de Denise, de Nortelândia, de Arenópolis, de Barra do Bugres e Tangará da Serra. Esse perfil multi municipalista de, uma certa maneira, dá também um traço, características das preocupações atuação que o campus Vale do Rio Bugres estará desenvolvendo na região, que é uma região importante não apenas pelo processo de desenvolvimento, experimento, mas também, principalmente, por ser o repositório de aspectos absolutamente fundamentais da ecologia de Mato Grosso no ambiente, na ambiência do nosso Estado, como por exemplo, a região que guarda o nascedouro do rio do Paraguai, a sua cabeceira, através de onde se abastece todo pantanal logo mais abaixo. Todas essas preocupações estarão contidas nos trabalhos e nos esforços que aqui serão desenvolvidos na qualificação dos profissionais, dos 150 profissionais que agora ingressaram que serão já presente a turma no ano 2000. (Discurso de abertura dos cursos de formação de professores do PLPP de Barra do Bugres-MT, proferido por Carlos Alberto Maldonado em julho de 1994, Reitor da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Figura 05 - Placa do Campus Universitário da UNEMAT de Barra do Bugres - Mato Grosso



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=HAvclJP9ORk>: Acesso em: 22 jun. 2021.

1.2.1 O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas em Barra do Bugres

A formação de professores de matemática chega com o PLPP a Barra do Bugres – MT em 1994, juntamente com a criação do Campus Universitário Vale do Rio Bugres, hoje Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour. O vestibular para ingresso aconteceu em 05 de julho de 1994 e foram ofertadas 150 vagas divididas entre os cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e Ciências Biológicas, com o início das aulas em janeiro de 1995 (DALCIN, SILVA, SANTOS 2012), de acordo com os autores:

“[...] a Unemat inicia sua intervenção educativa em 10 de maio de 1994, através da criação do Campus Universitário Vale do Rio Bugres, denominado posteriormente de Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour através da Lei da Assembleia Legislativa n. 7389, de 11/01/01, com os cursos do projeto de Licenciatura Plenas Parceladas: Matemática, Letras e Ciências Biológicas” (DALCIN, SILVA, SANTOS, 2012 p. 23).

Entretanto, para ingressar nos cursos, era necessário ser munícipe de algum dos municípios conveniados e estar atuando em sala de aula. A iniciativa do referido projeto deu-

se com a parceria da UNEMAT e os municípios de Porto Estrela, Denise, Tangará da Serra, Arenópolis, Nortelândia e Barra do Bugres, sendo assinados os convênios entre Estado e Municípios. As 150 vagas destinadas para formação de professores foram distribuídas entre os municípios participantes do convênio da seguinte forma: “Barra do Bugres ficou com 88 vagas, Nortelândia com 20 vagas, Porto Estrela seis vagas, Denise seis, Arenópolis 20 vagas e Tangará da Serra 10 vagas”. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 24). O município de Barra do Bugres, em 1994, contava com 41 escolas entre estaduais, municipais e particulares com um total de 5.486 alunos (UNEMAT, PCMPLPP, 1994.).

Os cursos do PLPPM, como já citado anteriormente, foram propostos para professores em exercício de sala de aula apenas com ensino médio, pois o projeto foi elaborado para aqueles professores e professoras que não tinham a primeira licenciatura e já atuavam em sala de aula.

É com a proposta de oportunizar formação a esses professores, que já atuavam em sala de aula sem formação, que o PLPP foi elaborado. Os cursos de formação de professores de Matemática do PLPP de Barra do Bugres foram criados a partir das experiências teórico-teóricas da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus Universitário do Médio Araguaia e da parceria do grupo de docentes que empenharam nas discussões e definição das diretrizes teóricas e metodológicas do projeto de licenciaturas plenas parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus Universitário de Barra do Bugres-MT.

Esses cursos fizeram parte da política de expansão da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, mas com diferenças substanciais em relação aos cursos regulares já instituídos na UNEMAT, assim como em outras instituições. O curso de matemática do PLPP, que foi realizado no Campus de Universitário de Barra do Bugres-MT, foi proposto com os seguintes fundamentos:

- 1-Licenciatura plenas parceladas presencial;
- 2- Prática de ensino-pesquisa a produção do conhecimento;
- 3- Exercício da auto aprendizagem;
- 4- Valorização do conhecimento comum e dos sujeitos da relação/processo do ensino aprendizagem através de um entendimento metamorfose da ciência e do ser;
- 5- Produção coletiva do conhecimento pela prática de socialização dos conteúdos apreendidos e pela interação de disciplinas;
- 6- Efetivação de uma avaliação globalizante orgânica, porque seu sistema é criado no processo real e concreto da aprendizagem, e partir do desenvolvimento de uma relação intersubjetiva, dialógica, paritária, não excludente e nem exclusivista, descritiva processual, permanente, contínua e com momentos e atividades determinadas pelo cotidiano e pela prática formal da avaliação (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.10-11).

Esses seis pontos direcionaram e diferenciaram a formação dos(as) professores(as) do PLPP. Essas abordagens fizeram dessa formação algo bem específico para a formação de professores e professoras. De acordo com essas metas, a formação seria de um(a) professor(a) que aprendesse não apenas com as teorias, mas com todo seu conhecimento e com o compartilhamento de suas experiências e ideias, ou seja, pela reflexão feita a partir de uma experiência já vivida.

Os cursos, além de se diferenciarem dos demais cursos regulares da instituição pela estrutura curricular e pelo sistema de funcionamento, os quais contavam com formação dividida em dois módulos, sendo o primeiro módulo a Formação Fundamental Básica que tinha duração dois anos. Nesse módulo, os alunos estudavam as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento. O módulo de formação fundamental básica teve como “objetivo uma formação propedêutica-filosófica à coletividade discente das três habilitações oferecidas.” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 27).

No segundo módulo, o módulo de Formação específica de matemática, o qual teve duração de três anos, os alunos estudavam os conteúdos da área de formação específica de matemática. Durante todos os módulos, as aulas aconteciam em dois tempos, etapas letivas intensivas e as etapas letivas intermediárias.

As Etapas Letivas Intensivas eram realizadas na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres-MT, nos períodos das férias e recessos escolares das escolas da educação básica do Estado de Mato Grosso, e as etapas intermediárias aconteciam no período entre as etapas intensivas com encontros nos municípios participantes do PLPP.

O PLPP se diferenciou também na parte político-administrativo, uma vez que uniu municípios, Governo Estadual e a Universidade com convênios específicos em que juntos buscaram resolver os problemas relacionados à formação de professores, como está explícito no objetivo do curso do PCMPLPP a seguir:

Proporcionar às regiões geo-educacionais do Estado, desprovidos do ensino do 3º grau, o acesso a este e ao saber científico que se dá na relação intersubjetiva e dialógica, via pesquisa conceituada aqui, como investigação do meio do próprio fazer pedagógico, levando o sujeito a compreender e intervir na sua realidade de forma crítica para a efetivação de sua práxis social (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 20).

O projeto possibilitou formação dos professores que, até então, não era oferecida para essa região, com uma proposta diferenciada, tanto pela metodologia que buscou trazer a prática do ensino com pesquisa para a produção do conhecimento pela proposta curricular, sendo assim:

[...] estas Licenciaturas Plenas parceladas distinguem-se dos cursos regulares pela valorização do fazer daquele que quer aprender a aprender fazendo, e fazendo para imediata satisfação de suas necessidades, através do conhecimento científico produzido (...). E porque a prática pedagógica é fundada em uma visão holística, multirreferencial e multidisciplinar para produção coletiva do conhecimento útil e socialmente emancipatório (UNEMAT, PCMPLPP, 1994. p.11-12).

De acordo com a proposta do curso, os professores e as professoras cursistas devem aprender a fazer fazendo através do conhecimento científico, ou seja, é proposta uma formação que desenvolva, no professor (a), a capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica, promovendo uma formação contínua e permanente. Sendo assim, nos cursos do Projeto de Licenciatura Plenas Parceladas de Barra do Bugres - PLPPBB, formaram 123 professores, sendo 45 em Letras, 38 em Matemática e 39 em Ciências Biológicas (CASTRO, CASTRO, 2008).

Com a criação do Campus Universitário Vale do Rio Bugres, denominado posteriormente de Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour, o qual teve os cursos do PLPP, com início junto ao Campus. Em seguida, em 1995, aconteceu o primeiro curso de Especialização do Campus, denominado Currículo do Ensino Fundamental e, em 1998, foi criado o curso de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Processamento de Dados, os quais foram, logo em seguida, modificados para Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Ciência da Computação. A primeira turma ofereceu 30 vagas para o curso de Licenciatura em Matemática, tendo início no ano de 1999. (DALCIN, SILVA, SANTOS, 2012).

Assim, a partir do ano 2000, deu-se início a execução do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, com os cursos de formação de professores indígenas nas áreas: Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; Línguas, Artes e Literatura; e teve de 2002 a 2004 Especialização Lato Sensu em Educação Escolar Indígena. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA, 2013)

De acordo com (MONZILAR, 2019 p. 30),

O Projeto de Formação de Professores Indígenas-3ºGrau Indígena foi considerado como “inérito e pioneiro”, na história do Estado de MT, do Brasil, e até o nível internacional, serviu como exemplo e espelho para a construção de curso de formação em nível superior para outros Estados do Brasil.

Em 2015, com início no semestre 2015/2, aconteceu o primeiro seletivo para a Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM. De acordo com resolução Nº 004/2015 – AD REFERENDUM DO CONEPE, o curso foi aprovado e autorizado em 11 de maio de 2015.

Em março de 2019, teve início o Programa de Mestrado Profissional em Matemática PROFMAT. Nesse mesmo ano, teve início, no Campus, o mestrado para formação de professores indígenas, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino Contexto Indígena Intercultural - (PPGECII), nível mestrado profissional que teve a primeira seleção em 2019.

O Campus Universitário Dep. Renê Barbour conta com o curso de graduação licenciatura em Matemática e os cursos de graduação bacharel em Ciência da Computação, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Produção Agroindustrial, Engenharia de Alimentos e Direito.

2- CAMINHOS PERCORRIDOS

Na elaboração do trabalho, além dos estudos bibliográficos, foram utilizados vários procedimentos para a elaboração dos dados e escrita da pesquisa, os quais estão abordados logo mais abaixo.

2.1 A escolha do tema da pesquisa

Além da importância do professor para a formação acadêmica dos alunos, outro ponto relevante para a escolha da pesquisa é o fato da matemática ser uma área de conhecimento desenvolvida em todas as modalidades de ensino. Segundo D'Ambrósio (1993):

A matemática é reconhecida pela sua múltipla importância por todos os governos de todos os países e incluída, por conseguinte, como matéria obrigatória e universal, constante de todos os currículos, em todos os graus de instrução e em todos os países do mundo (D'AMBROSIO, 1993, p. 47).

Por ser a matemática uma área de conhecimento de foco nos sistemas educacionais, a formação dos professores de matemática tem sido muito discutida pelos pesquisadores e pesquisadoras. Para Cyrino, essas pesquisas são desafiadoras por ser “um campo de luta ideológica e política”. (CYRINO, 2013 p.77)

Nesse sentido, a pesquisa sobre cursos de formação de professores de matemática se justifica, uma vez que traz elementos para a discussão a respeito do perfil de licenciado que seja capaz de exercer a sua função dentro das instituições de ensino. Mais do que discutir o distanciamento entre a formação e a atuação, pesquisar aspectos da formação de professores é, sem dúvida, produzir uma reflexão sobre a educação dentro do processo social, buscando compreender os seus principais aspectos culturais e históricos.

Pensando nessas questões, desde 1993, quando tive contato com alunos do curso de formação de professores do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas na região do Araguaia, assim tenho buscado compreender como era feita a dinâmica desse curso, quais os aspectos metodológicos e teóricos que permeavam a sua estrutura. Os cursos de formação de professores do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas foi o que iniciou o Campus da Unemat de Barra do Bugres-MT. De acordo Dalcin, Silva, Santos (2012), o PLPP chega juntamente com a criação do Campus da Unemat em Barra do Bugres-MT, conforme já foi dito.

Assim, analisar a formação de professores de matemática PLPP é trazer discussões para compreender as diferentes configurações de formação de professores existentes nos diferentes espaços e tempos desse país.

2.2 A abordagem realizada na pesquisa

A pesquisa buscou abordar não só o que está escrito, mas o que é percebido na formação e o que dela foi extraído pelos sujeitos do processo, sendo a pesquisa realizada vinte anos após a realização da formação desses professores, buscamos o que ficou registrado, quais as experiências tocaram os cursistas durante essa formação, uma vez que os cursos de formação de professores em serviço foram promovidos em várias regiões do País, e ouvir quem participou do processo é dar voz a quem viveu esse momento da formação em serviço.

Fiorentini (2008) aponta que, com as mudanças nas políticas públicas da educação, foi feita uma força tarefa para formação dos professores no Brasil. Dentre as leis e as reformas, a que teve maior impacto sobre a formação de professores foi o Plano Nacional de Educação - PNE, pois exigiu que todos os professores do Ensino Básico concluíssem a formação de nível superior até 2007.

De acordo com o PNE (1998), entre as metas e objetivos para a formação de professores e valorização do magistério está o prazo para que os professores concluíssem a formação, de acordo com o PNE, “a partir da entrada em vigor do PNE, somente poderiam ser admitidos professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. (PNE, 1998, p. 80). Como é abordado a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, LDB, 1997, p. 24)

Com a aprovação da lei 9394/1996, fica obrigatório a formação a nível superior para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no entanto, os cursos de formação de professores em Mato Grosso já estavam acontecendo em várias regiões, como é o caso do curso pesquisado por nós.

Nesse sentido, foi feita uma revisão bibliográfica a respeito da formação de professores. Entre os autores que abordam a temática destacamos, D’Ambrósio (1996),

Fiorentini e Nacarato (2005), Garnica (2016), Darcin, Silva, Santos (2012), Pereira (2007), Fiorentini (1995, 2008); Fiorentini; Crecci (2012), Tardif (2014), Freire (1996), entre outros. Já em relação ao PLPP, entre os autores que discutem a temática, temos: Souza, (2009), Sousa e Passos (2009), Gentil, (2002), Almeida e Lima (2019), Moreira (2016).

Essa revisão proporcionou uma visão das discussões em torno da temática. Entre as abordagens buscamos trazer um pouco de como alguns autores discorrem em relação aos saberes que são necessários aos professores para o desenvolvimento da profissão diante das mudanças, buscamos trazer aspectos para responder algumas lacunas trazidas sobre como os professores de matemática têm enfrentado essas mudanças e como os cursos de formação de professores têm contribuído para a atuação desse profissional em sala de aula. Como abordado por Freitas et al (2005), sobre os desafios do professor de matemática no Brasil, discute-se essas mudanças e as dificuldades enfrentadas por esses professores no desenvolvimento da profissão:

Além de novos saberes e competências, a sociedade atual espera que a escola também desenvolva sujeitos capazes de promover continuamente seu próprio aprendizado. Assim, os saberes e os processos de ensinar e aprender tradicionalmente desenvolvidos pela escola mostram-se cada vez mais obsoletos e desinteressantes para os alunos. O professor, então, vê-se desafiado a aprender a ensinar de modo diferente do que lhe foi ensinado (FREITAS, 2005, p. 89).

De acordo com o autor, a formação dos professores não tem acompanhado as mudanças ocorridas na sociedade. Sendo assim, pensar em cursos que consigam desenvolver durante a formação saberes necessários ao desenvolvimento da profissão, requer entender, como abordado por Pereira (2007), alguns saberes necessários ao professor/professora que precisam ser compreendidos durante a formação:

O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar. Entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história das ciências e a história do ensino das ciências com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. Esses elementos constituem apenas uma das características do trabalho docente e demonstram sua complexidade (PEREIRA, 2007; p. 47).

Entendendo que os cursos de formação de professores precisam contribuir para que o professor consiga desenvolver sua profissão, precisamos pensar em formação que consiga usar estratégias para que os professores sejam capazes de compreender os diferentes saberes inerentes à profissão. Para que o professor consiga desenvolver todos esses conhecimentos, é preciso buscar por cursos que possibilitem esses saberes.

Com o intuito de responder algumas dessas perguntas levantadas é que, durante a pesquisa, buscamos ouvir quem participou da formação e analisamos os documentos do

curso, por compreender que são os participantes das formações que podem dizer se a formação proporcionada no PLPPM promoveu esses saberes.

Nesse sentido, além dos estudos bibliográficos, foram utilizados alguns procedimentos metodológicos, a produção dos dados foi constituída a partir de fontes orais e documentais, sendo as entrevistas feitas com seis cursistas professores (as) egressos (as) do PLPPM da Universidade do Estado de Mato Grosso de Barra do Bugres-MT.

Para a produção das entrevistas foram utilizados procedimentos da História Oral, “(...) História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. “(MEIHY, RIBEIRO, 2019, p. 12) os entrevistados para nossa pesquisa foram acadêmicos professores egressos do curso de matemática do PLPP da Universidade do Estado de Mato Grosso de Barra do Bugres-MT, segundo Meihy, Ribeiro (2019)”

[...] O que caracteriza uma entrevista em história oral é a sistematização dos processos organizados no projeto inicial. Entende-se por projeto o plano capaz de articular argumentos operacionais de ações desdobradas de planejamentos de pesquisa prévias sobre algum grupo social que tem algo a dizer. (MEIHY, RIBEIRO 2019, p.12).

Com a escolha do grupo e os objetivos da pesquisa traçados para elaboração das entrevistas é necessário seguir os seguintes passos:

- 1- planejamento da condução das gravações segundo indicações previamente feitas;
- 2 respeito aos procedimentos do gênero escolhido e adequação da história oral;
- 3- tratamento da passagem do código oral para o escrito, no caso da elaboração de um texto final para a pesquisa ou escrita de um livro;
- 4-conferência da gravação e validação;
- 5-autorização para uso,
- 6 - arquivamento e/ou eventual análise;
- 7 - sempre que possível, publicação dos resultados em: catálogos, relatórios, textos divulgações, sites, documentários em vídeo ou exames analíticos como dissertações ou teses. (MEIHY, RIBEIRO, 2019, p.13).

As entrevistas em história oral têm duas finalidades que devem ser escolhidas para a execução; as entrevistas podem ser fim ou meio, sendo que, como fim, a proposta da História oral se esgota na constituição de arquivo ou coleção de entrevista, já como meio, as entrevistas “como documento criado para determinada função, torna-se essencial dar-lhe sentido analítico” (MEIHY, RIBEIRO 2019, p.15).

A pesquisa está pautada na história oral híbrida “por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos” (MEIHY, RIBEIRO 2019, p.16).

Conforme Meihy, Ribeiro (2019, p.12), “entende-se, pois, entrevista em história oral como: encontros planejados gravados por diferentes mídias, decorrente de projetos, exercitados de maneira dialógica com perguntas estímulos e resposta”. As entrevistas foram feitas com a utilização de computadores e celulares de forma on-line.

O trabalho por nós realizado está inserido no gênero da história oral temática que, segundo Meihy, Ribeiro (2019, p 88), (...) por partir de um assunto específico previamente estabelecido a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido.” Sendo, nesse caso, a formação dos professores do curso de matemática do PLPP da Universidade do Estado de Mato Grosso de Barra do Bugres-MT.

Neste gênero de história oral, os roteiros ou questionários são peças fundamentais para a produção dos detalhes procurados (MEIHY, RIBEIRO, 2019, p. 88). Sendo assim, as entrevistas foram produzidas a partir de roteiros semiestruturados (em anexo) com palavras chaves ou expressões curtas relacionadas à temática “O curso de formação de professores de matemática no projeto de licenciaturas plenas parceladas”, sendo elas: escolha do Curso; Etapas intensivas; Etapas intermediárias; Formação fundamental; Formação específica; Metodologia; Ensino com pesquisa; Avaliações; Trabalho de Conclusão de curso (TCC); Formação em serviço; Professores, essas palavras foram sugeridas como forma de manter os depoentes na temática.

Essas palavras e expressões foram escolhidas levando em conta o objetivo da pesquisa e as leituras dos documentos do curso, especificamente do PCMLPP.

Ainda na perspectiva de buscar compreender esse processo de formação de professores foram analisados os documentos do projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. Entre eles o Projeto do Curso de Matemática do Projeto de Licenciatura Plena Parceladas-PCMLPP que foi estudado a partir dos seus marcos teóricos, metodológicos e legais, os resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso - (TCCs) do PCMLPP realizado no Campus da Unemat de Barra do Bugres-MT, diários de classe, planos de aula, relatório de professores e professoras, plano de trabalho de preparação dos professores formadores que aconteceu em Cáceres-MT de algumas etapas e as fichas de matrículas dos alunos e alunas do curso.

Sendo assim, a pesquisa documental proporcionou entendimento sobre as metodologias e as teorias em que o curso foi embasado e desenvolvido, dando um panorama do funcionamento do curso, das etapas, dos conteúdos e assuntos estudados em cada disciplina, como se procedeu o ensino com pesquisa e nas legislações da época; buscamos elementos do contexto da formação de professores no país, estados e municípios. Santaella

(2001, p. 145) aborda que: “A pesquisa documental examina documentos a fim de poder comparar usos, costumes, tendências, diferenças etc.”

Assim a pesquisa documental e os depoimentos constituem a produção dos dados da pesquisa que foi analisada utilizando autores, como D’Ambrósio, Freire, Demo, Hoffmann, entre outros, os quais proporcionaram as reflexões sobre como ocorreu essa formação de professores na visão dos alunos (as) egressos (as) do curso de matemática do PLPP da Universidade do Estado de Mato Grosso de Barra do Bugres-MT e como o processo de formação em serviço interferiu na prática docente em sala de aula desses (as) cursistas (as).

2.3 A produção das narrativas

Os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa foram por meio de envio de mensagens via WhatsApp que, na ocasião, foram apresentados a pesquisadora, o programa de mestrado PPGECEM, o orientador, o objetivo da pesquisa e a metodologia adotada para a produção de dados.

A busca por esses sujeitos aconteceu de forma on-line, devido estarmos vivendo um momento pandêmico no Brasil. De acordo com os dados publicados em 04 de fevereiro de 2020, no diário oficial da união, portaria nº 188, foi Declarada Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Corona vírus (BRASIL, 2020).

As primeiras conversas com os sujeitos da pesquisa foram por WhatsApp em outubro de 2020. Assim, em um universo de 14 alunos (as) egressos(as) do curso de matemática do projeto parceladas de Barra do Bugres – CMPPBB com quem conversamos, 12 se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa. O acesso a esses(as) professores(as) foi possível por serem moradores(as) e por trabalharem na educação no município de Barra do Bugres e municípios vizinhos e terem acesso às tecnologias de comunicação digitais.

No entanto, dos doze acadêmicos egressos do curso de matemática do PLPPBB que se colocaram à disposição foi possível fazer as entrevistas com seis, sendo quatro cursistas professoras e dois cursistas professores. As gravações das entrevistas tiveram início em 18 de fevereiro de 2021, e a última entrevista foi gravada em 09 de abril de 2021.

A pesquisa foi realizada a partir das narrativas dos alunos/alunas egressos (as) do curso de matemática do PLPP que, ao receberem o roteiro pré-determinado pela autora com

as palavras-chave e as expressões, falaram por meio das memórias trazidas pelos temas constantes no roteiro da entrevista.

Os contatos com esses cursistas aconteceram em seis momentos, o primeiro momento para apresentação do projeto para a pesquisa e convite para participar; no segundo, para assinar o termo de consentimento livre esclarecido para participar da pesquisa, o terceiro para marcar a data da entrevista, o quarto momento foi para a gravação das entrevistas, o quinto momento aconteceu depois da transcrição e textualização dos depoimentos, os quais foram encaminhados para os cursistas para as possíveis alterações e modificações e, por último, quando os devolveram autorizando a utilização na pesquisa através da carta de aceite assinada.

Dos participantes da pesquisa, alguns não permitiram a identificação nos resultados da pesquisa. Desse modo, iremos identificar os participantes com uma letra do nome, seguida da letra F para feminino e M para masculino, seguido do dia, mês e ano da entrevista.

Então os cursistas participantes da pesquisa foram identificados da seguinte forma: MM18022021; VF17032021; MF23032021; CM24032021; MF05042021 e OF09042021.

2.4 As buscas pelos documentos

A primeira busca por documentos do curso de matemática do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas de Barra do Bugres- PLPPBB aconteceu durante o processo de elaboração do pré-projeto de pesquisa na biblioteca da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Barra de Bugres. Nesse momento, fomos informados de que todos os trabalhos e documentos referentes aos cursos do PLPPBB tinham sido encaminhados para o arquivo da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Cáceres-MT.

Tendo em vista as dificuldades de encontrar os documentos referentes aos cursos do PLPPBB, as buscas foram redirecionadas para os trabalhos publicados sobre o projeto para a construção do pré-projeto de pesquisa.

Em conversas com pessoas que fizeram formação no PLPPBB, foram encontrados documentos importantes para a pesquisa, como: o caderno de resumos dos TCCs, cópia do histórico escolar de conclusão do curso e os folders da época da formatura das turmas. Esses documentos foram importantes para o início do banco de dados da pesquisa.

Com a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética, foi encaminhado a Cáceres o requerimento solicitando alguns documentos para pesquisa. Entre os documentos solicitados estavam o projeto do curso de matemática do projeto de licenciaturas plenas parceladas e os trabalhos de conclusão do curso. A Solicitação foi feita em 20 dezembro de 2020 e

encaminhado novamente em janeiro e fevereiro de 2021, sendo recebida em 03 de março de 2021, os documentos referentes ao PCMPLPP digitalizados por e-mail.

Devido ao momento pandêmico no qual foi feita a produção dos dados, as análises foram feitas do material digitalizado e recebido por e-mail. Algumas partes do material estavam um pouco ilegíveis.

O projeto do curso de matemática do Projeto de licenciaturas plenas parceladas de Barra do Bugres encontra-se dividido em três volumes, sendo que no primeiro volume consta a introdução, a caracterização da região, a justificativa, os objetivos e os aspectos gerais, como também os aspectos filosóficos e pedagógicos, os pressupostos teóricos, a metodologia e desenvolvimento do trabalho, a estrutura curricular, a formação fundamental básica, a pesquisa na formação fundamental básica, formação específica, sistema de funcionamento, etapas letivas e intensivas, etapas letivas e intermediárias e ainda, o quadro integralização curricular, regime e duração do curso. A organização curricular conta com o quadro de correspondência do currículo mínimo e pleno para a formação fundamental básica, assim como a periodização prevista para formação fundamental básica.

Ainda, nesse primeiro volume, as ementas da formação fundamental básica, a bibliografia a ser utilizada na formação fundamental básica, o quadro docente da formação fundamental básica, a estrutura curricular do curso de licenciaturas plenas parceladas em matemática, as ementas do curso de matemática, a bibliografia do curso de matemática, o quadro docente do curso de matemática, o plano de aprimoramento docente, instalações físicas do curso, equipamentos e material didático, as instalações físicas, os equipamentos e material didático e o material bibliográfico, projeto de qualificação, pesquisa e extensão, os projetos de qualificação, os projetos de pesquisas e projetos de extensão.

No segundo volume, são anexadas cópias dos atos constitutivos e alterações, cópia do regimento do Instituto de Ensino Superior de Cáceres, cópia do estatuto da Fundação Centro Universitário de Cáceres, organograma da Unemat, resolução que cria o curso de Licenciaturas Plenas em Matemática, Letras e Ciências Biológicas, curriculum vitae dos dirigentes, comprovação dos recursos orçamentários e planta baixa do prédio. O terceiro volume do processo é constituído dos curriculum vitae dos docentes.

Não foram encontrados documentos referentes aos TCCs no arquivo do Campus da Unemat de Cáceres-MT, sendo os trabalhos de conclusão de cursos - (TCCs) do curso de Matemática realizados no Campus da Unemat de Barra do Bugres-MT, analisados a partir dos resumos que estão disponíveis no livro “II Encontro de Jovens Pesquisadores”, uma vez

que não foi possível ter acesso aos TCCs na íntegra, os quais foram solicitados por e-mail por requerimento, constando todos os títulos dos trabalhos e os nomes dos autores.

Continuando com a busca por documentos, em contato com a secretaria acadêmica do Campus da Unemat de Barra do Bugres-MT, fomos informados da chegada de algumas caixas de arquivos referentes aos cursos do PLPPBB os quais estavam à disposição para a pesquisa a partir de 08 março de 2021.

No arquivo, constavam diários de classes, planos de aula, relatório de professores e professoras, plano de trabalho de preparação dos professores formadores que aconteceu em Cáceres-MT de algumas etapas e as fichas de matrículas dos alunos e alunas do PLPP, os quais foram digitalizados para análises.

Sendo assim, para a pesquisa foi feita uma busca bibliográfica que proporcionou o acesso à produção científica da área, trazendo as devidas definições e conceitos, auxiliando nas reflexões, diálogos e análise dos depoimentos da pesquisa. Foi feito também um aprofundamento bibliográfico da temática com o intuito de fazer reflexões e discussões que contribuíssem nas análises dos depoimentos e documentos.

3. OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS

Os depoimentos foram produzidos a partir de roteiros semiestruturados com palavras chaves ou expressões curtas, conforme já citados anteriormente. Durante as entrevistas, os depoentes foram falando de acordo com suas memórias.

O roteiro para as entrevistas foi apresentado aos que fizeram as narrativas pelo Google meet em formato de apresentação de slide, sendo feita a leitura das palavras aos que solicitaram. Aos que fizeram os relatos pelo *WhatsApp*, foi encaminhado um arquivo com o roteiro antes do início da conversa para que o participante visualizasse para a posterior produção da narrativa, as quais foram gravadas. Conforme Garnica; Silva (2019, p.150), “As narrativas nos permitem problematizar e, ao fazer isso, potencializam o que um sujeito enraizado num tempo-espaço fala sobre como percebe esse tempo e esse espaço a partir da memória que tem de outros espaços”. Assim, de posse desses depoimentos, foram feitas as transcrições e as textualizações pela pesquisadora e a autorização pelos colaboradores para utilização na pesquisa.

Os depoentes da pesquisa foram professores que fizeram o curso de Matemática do PLPP promovido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour de Barra do Bugres -MT, cada um com sua trajetória, como podemos conferir a seguir. A sequência utilizada para a apresentação dos cursistas e seus depoimentos está relacionada à data que cada entrevista foi realizada. Ao trazer as textualizações no corpo do trabalho, possibilitamos ao leitor enxergar a constituição, coerência e coesão dos elementos que constituíram as análises.

3.1 MM18022021

A nossa primeira entrevista foi feita de forma on-line pelo Google meet, em 18 de fevereiro de 2021, com o cursista MM18022021, morador de Barra do Bugres-MT. O entrevistado concluiu ensino médio técnico em administração de empresas em 1993. Na época, trabalhava no comércio, iniciando suas atividades em sala de aula em 1997. Segundo MM18022021, ser professor não estava em seus planos, mas devido à dificuldade financeira e a escassez de cursos superiores em Barra do Bugres-MT, os cursos de formação de professores foi uma oportunidade de cursar o ensino superior.

O cursista egresso participante MM18022021, diante do roteiro apresentado, fez o seguinte depoimento: Entrevista realizada pelo Google meet, em 18 de fevereiro de 2021.

MM18022021 - Com relação à escolha do curso foi assim: em 1993, assim que terminei o ensino médio, tive a oportunidade de estar fazendo o vestibular da Unemat Parceladas, a qual tinha os cursos de matemática, ciências biológicas e tinha o curso de letras. Naquela época, eu já trabalhava no comércio, trabalhava na feira, juntamente com meu pai, eu era açougueiro na época e a gente sempre trabalhou com comércio, e naquela oportunidade, como os cursos universitários, para fazer, tinha que mudar para Cuiabá ou para Tangará da Serra, então essa foi a primeira oportunidade que teve, os cursos na área de licenciatura, e aí a gente escolheu por fazer esse curso da matemática. Fiz o vestibular no qual eu passei, e aí fizemos esse curso.

Durante os dois primeiros anos foi assim: as aulas foram ministradas de forma unificada. Entre todas as outras disciplinas, dos outros cursos, por exemplo, português da turma de letras biologia e de matemática, como as disciplinas eram comuns para os três cursos, sempre fazíamos juntos.

Então as aulas ocorriam no período de janeiro até final de fevereiro mais ou menos. Naquela época, os calendários letivos das escolas não eram de 200 dias letivos, eram de 180 dias letivos. Então, as aulas sempre começavam lá para o mês de março, então a gente estudava de janeiro e fevereiro até próximo de março e aí os cursos o que tinham carga horária maior eram de 90 horas e a aí tinham aqueles cursos menores que tinham carga horária de 60 horas, só que essa carga horária de 60 horas ou 90 a gente estudava no período diurno, de manhã e à tarde. As metodologias que os professores utilizavam eram assim: eles vinham, faziam as explicações, explicavam os conteúdos da ementa daquela semana ou das duas semanas ou de semana e meia, e aí eles dividiam esse tempo e faziam todas as explicações, explicavam os conteúdos na questão das práticas e depois deixavam as atividades para os períodos intermediários, que eram março, abril, maio e junho e aí, quando retornavam na próxima etapa, no período de férias, recesso escolar, que era mês de junho, julho, a gente encaminhava todo aquele material que a gente resolvia, tanto em grupo como individual. E no final de cada etapa, a gente fazia aquela autoavaliação do trabalho do professor e do aprendizado de cada aluno. Então, cada etapa tinha essa avaliação. E aí tínhamos oportunidade de colocar algumas sugestões para melhoria do curso.

Na época, o curso, ele era, ele tinha a grade curricular, era bem maior que hoje do curso de matemática, mesmo sendo presencial, a grade era bem extensa.

Então, eu lembro assim que quando o curso, a grade era de 90 horas, ficava bem puxado, bem cansativo, mas assim, os professores usavam diversas dinâmicas para que as aulas ocorressem da melhor forma possível.

Então, naquela época, quando começou em 1994, foi uns dois anos trabalhando todas as disciplinas. Aí tinha a interação com todos os colegas dos outros cursos na ocasião, tinha a oportunidade até os dois anos para escolher qual curso queria fazer. Assim: se eu iniciei em matemática, mas no decorrer do curso, percebi que me identifiquei com letras e ou ciências biológicas, a pessoa poderia escolher. Até esses dois anos, isso era possível devido durante os dois primeiros anos, os alunos terem conteúdos comuns. Eram sociologia, letras, na área de linguística, técnica de redação, técnica de dissertação, essas coisas. Também tinha as disciplinas de ciências biológicas. Além disso, tinha as disciplinas de metodologias de conhecimento e como fazer elaboração de dissertação, TCC, pesquisa, projetos, enfim todas partes que são exigidas sobre as questões das normas da ABNT da época também.

Então, tinha essa parte que era comum aos três cursos. Essas etapas, aí, elas ocorriam sempre nesses intervalos aí. De início, era meio puxado, mas depois acabava acostumando com essas etapas no meio do ano e no início do ano e intermediária.

Em 1994, eu não atuava em sala de aula, mas em 26 de março de 1997, na época a diretora da Escola Alfredo fez o convite se eu não queria pegar algumas aulas na escola Alfredo. “A gente ia precisar para cumprir os estágios”. Na época, eu aceitei o convite, em 1997, e peguei seis aulas na Escola Alfredo, nas disciplinas de matemática e física. Na época, comecei a trabalhar com matemática e física, mesmo sem ter terminado a Parcelada. No meado do caminho, aí comecei a trabalhar essas seis aulas de química e física. Aí na oportunidade, surgiram mais quatro aulas na escola Júlio Müller, em 97 também. De lá para cá comecei a atuar na carreira docente.

Confesso a vocês que eu tinha muita dificuldade para fazer planejamentos, planos de aulas porque são etapas da Universidade que não tinham passado por ela ainda. Teve vários colegas que ajudaram. Aí a gente foi montando o caderninho fazendo a preparação das aulas.

Naquela época, os recursos tecnológicos não tinham, era tudo manual mesmo, até mesmo a rodagem do material pedagógico, era tudo no mimeógrafo era tudo manual aí a gente preparava o material estudava bastante preparava os objetivos de cada tópicos temáticos aí a gente ia vencendo cada etapa.

Na época, a Maria Sélia se dispôs a estar me ensinando a questão da didática, porque a gente vem de curso até 94. Eu fiz o curso técnico de administração de empresa. Na época, tinha o magistério na Júlio Muller, mas só minhas irmãs fizeram magistério, então, na época, eu falei não vou fazer magistério porque não vou querer dar aula.

Mas aí, assim, as fases da vida da gente vão passando, chega um momento que você precisa fazer algumas escolhas, se você não aproveitar aquela oportunidade, deixa passar. O atraso era muito grande e a dificuldade financeira na época também de estar participando, fazendo os cursos fora, a gente não tinha, era mais difícil e também, na época, não tinha ensino à distância, se tinha era muito restrito, específico.

Naquela época, em 97, comecei com 10 aulas, e aí e depois surgiram mais algumas licenças de saúde na Escola Assembleia, então, naquela época, eu fiquei em três escolas trabalhando. Naquele primeiro ano, já estava com 30 aulas. Até 2011, 2010, eu sempre trabalhei nas escolas com contrato temporário, mas nunca faltaram aulas. Nesse período, na área de exatas, principalmente na área de física e matemática.

A maioria das vezes, eu atuei na área da física somente no ano de 2004, devido às mudanças das grades curriculares que foi dificultando a quantidade de aulas de física, nas três escolas que tinha na época, que era o Ceja 15 de Outubro, a Alfredo e a Júlio Müller. Aí eu fui mudando da matemática para física, matemática e física foram juntos, mas depois eu mudei para química, devido à carência de professor na área de química. Em 2003, comecei a estudar química sozinho, para aprender os conteúdos de química, para poder começar trabalhar química na Alfredo no primeiro ano. Aí no segundo ano de trabalho com química, já peguei o primeiro e o segundo ano, quando foi no segundo ano, aprendi o segundo e o terceiro, aí depois peguei primeiro, segundo e terceiro anos. Aí em 2004 2005 2006, eu já estava dominando todo o conteúdo de química, física e matemática na época. Aí de lá para cá até a posse do concurso em 2011, que foi quando eu deixei de trabalhar as áreas de química e física e aí eu atuei só na disciplina de matemática.

Então, essa formação, ela, quando eu comecei a trabalhar em sala de aula, a parcelada, ela veio assim, o conteúdo aprendido naquelas primeiras semanas de 60 ou nas duas semanas de 90 horas, você recebia o conhecimento, mas aí efetivação da prática só ocorria, mesmo, quando você estava em sala de aula, porque aí você ia relembrar os conteúdos ministrados nas aulas.

Então, hoje em dia, para as pessoas que fazem um curso e não tá praticando diariamente, ele acaba esquecendo um pouco né. Quando surgir a necessidade de retomar aqueles conteúdos você vai lembrando, né.

Eu percebia, assim no curso das parceladas, que a maioria era professores que já atuava em sala de aula. A grande parte deles já atuava em sala de aula, tinha alguns deles que até já eram efetivos e aí eles fizeram o enquadramento. Fizeram esse curso para regularizar a situação, porque na época poderia a pessoa pegar aula só com ensino médio ou magistério. Então, grande parte deles foram para suprir esta lacuna que tinha na educação, que todos os professores que eram atribuídos na época, a maioria não tinha formação específica ou a maioria deles eram enquadrados como Magistério ou curso de pedagogia unidocência. Então, a Parcelada veio para fazer essa correção, né, tanto é que no início dos cursos de matemática tinham muitos profissionais que davam aula de matemática, mas não eram formados na área, ou eram engenheiros, químicos, tinham outras formações.

As turmas eram assim: as turmas todas eram de 40 alunos. Então 40 alunos, a maioria deles concluiu o curso, houve pouca desistência. O pessoal estava bem engajado e buscava adquirir novos conhecimentos para melhoria da prática da sala de aula mesmo. É diferente do curso de hoje, por exemplo, mesmo com a grade curricular de matemática, estando mais reduzida, a questão dos conteúdos da sua ementa eles não atingem um alto índice de presença dos alunos, né, ou seja, que vão até o fim. Então os cursos das Parceladas na questão da desistência mesmo até o final de curso não chegavam até o final do curso, na área da matemática não chegou de 10% a 15%, eu acho e os demais cursos também.

Então, como era essa metodologia, era forçada a primeira semana, segunda semana, mas depois você tinha mais tempo para estar buscando, pesquisando, e aí os professores sempre deixavam alguns estudos dirigidos e aí você poderia buscar aprofundamentos maiores.

As autoavaliações eram feitas sempre no final de cada curso e era presencial mesmo. A gente relatava lá, desde a questão da metodologia utilizada pelo professor, das dinâmicas, da questão da transferência de conhecimento do processo ensino-aprendizagem em relação ao curso, das dificuldades, dos anseios, das angústias. Então, era feita essa avaliação relatando tudo por escrito e entregue ao professor do curso, com sugestões de novas metodologias, de novo enfoque de trabalhar. Na época, não tinha muito, vamos dizer assim, recursos tecnológicos como temos hoje. O máximo que tinha era um retroprojeter para passar algumas lâminas.

Agora, com relação aos trabalhos, sempre faziam a divisão de temática por grupos de quatro ou no máximo cinco alunos e aí tinham os períodos certinhos para fazer a explanação daquele conteúdo. A gente fazia tipo um seminário, todos os professores que passavam, adotavam essa metodologia. A gente fazia as pesquisas. Na época, tinha um laboratório de informática, com poucos computadores. Eram 30 computadores para os 120 alunos, aí tinha que fazer escala de revezamento, na época, não tinha notebook também.

Um dos primeiros professores que trabalhou com a gente, desde a época da implantação da parcelada foi o professor Epitácio, né. Então, ele trabalhou várias ementas do curso da matemática na disciplina de geometria analítica, cálculo. Então, é... lembro também dos professores que vinham da região de Cáceres, né, José Marcelo, trabalhar na escola agrícola da época professor Josimar, também trabalhar em Cáceres, Marcos Alcântara, que dava aula de cálculo I e II também.

E na época, nos dois primeiros anos tinham os professores também da área de letras que era José Roberto; da área de biologia, trabalhou muito tempo com a gente aqui, a professora Rosinei de biologia e depois vieram os professores mais para o final do curso, o professor Sérgio, de Rio Claro que, na época, era o orientador da professora Ivone Rocha. Aí teve a disciplina de estatística, com a professora esposa do Dr. Márcio daqui da Barra do Bugres, e aí teve vários professores que passaram pelas Parceladas, mas os que a gente recorda são esses.

Então, na época, o trabalho meu foi feito com relação às funções do primeiro e segundo grau, trabalhado no ensino de física estudo dos movimentos o orientador meu, da época, era o professor Josimar de Souza lá de Cáceres.

Na época, eu já estava trabalhando na Alfredo 1º ano e 2º ano e na Júlio Müller também já tinha essas turmas com física, o que facilitou muito a questão do trabalho de conclusão, já estava com esse trabalho em sala de aula ano a ano, por exemplo 97, 98, 99. Até a conclusão do curso, eu sempre ministrei aula de física, isso acabou facilitando um pouco.

Em relação ao TCC, tenho que verificar. Na época, os trabalhos, que eram feitos, eram tudo salvos no computador. Não na época eu não tinha, o primeiro computador que comprei foi em 2001. Era tudo salvo naquele disquete 3/2, aí muitas coisas acabavam perdendo. Eu vou verificar em casa o que eu encontro desse trabalho. Na época, tinha os e-mails em que você salvava algumas coisas, mas depois você termina perdendo, bloqueando a conta. Na época, não tinha o CD ainda, o CD só veio surgir por volta de 2003, 2004, porque daí, naquela época, eu trabalhava na Unemat. Cheguei a trabalhar, em 2001, no curso de arquitetura, em Cálculo I, fundamentos I e fundamentos II, no curso Matemática e na Ciência da Computação. Na época, eu fiz o seletivo 2001/2, atuei três anos na Unemat, nesses três cursos. Foi uma boa experiência que eu tive, trabalhar a disciplina de matemática nos dois cursos ao mesmo tempo. Na época, logo que implantou o curso de licenciatura regular, a Parcelada terminou em 99, aí, em 2000, surgiram os cursos regulares.

Então 99, quando eu terminei, aí surgiu, em 2001, o seletivo. Na época, o professor Dr. Sérgio, o Epitácio também ajudou bastante, incentivou, porque, na época, não tinha professor para assumir esse curso. O pessoal que vinha dar aula nas Parceladas, eles vinham no período de férias e depois retornavam para Rio Claro, São Paulo, Cáceres, eles já tinham outros compromissos, aí eu assumi. Falei: Vou arriscar, pegar essas disciplinas. Tive que aprender bastante.

Você achou que teve uma mudança muito grande do que você estudou para o que você teve que lecionar na faculdade?

Não, porque quando o curso da parcelada acabou, iniciou o curso da matemática da licenciatura regular, a grade ficou a mesma. Depois é que tiveram as mudanças. Eu falo, assim, na época de 2001, a grade era bem extensa, teve muita desistência de início. As turmas faziam vestibular, começavam as turmas com 40, terminavam com 10, 12, 15 alunos. Na época, lá, eu estava lá, presenciei o curso de matemática terminar com 90% de desistência.

A questão é assim, nas Parceladas, o diferencial é que as pessoas que tinham um pouquinho mais de conhecimento, destacavam mais. Os professores os dividiam nos grupos de forma que não ficavam só concentrados aqueles que tinham conhecimentos mais avançados e os outros não, um ajudava o outro. Era feito, vamos dizer assim, a cada etapa que ocorria, a gente fazia o rodízio de grupo ou, às vezes, o professor já fazia o rodízio, ou nós mesmos, por conta própria, nos organizávamos e já ia mudando os grupos.

Os três anos específicos da parcelada foi assim; os dois primeiros anos foi só a parte básica todo mundo junto.

O diferencial do curso da parcelada para o regular, quando eu assumi lá em 2001, o quê que acontece? O curso regular da matemática, eles tocaram acho que até 2005, 2006 tudo junto, então eu tinha que dar aulas para 80 alunos, em salas de aula de 100 metros quadrados, quase que eram as últimas salas do corredor, que era sala única, sem divisória, era no puro giz, não tinha, lousa, pincel, e o material que tinha era somente..., a Unemat só tinha um retroprojektor para fazer o rodízio, para os professores estarem utilizando. E se você utilizasse essa semana, você só ia conseguir agendar novamente na outra semana. Assim também era o laboratório de informática, se você fizesse uma reserva essa semana até rodar todos os professores, demoravam duas, três semanas para usar novamente o laboratório.

Naquela época, era assim, mesmo o curso sendo regular. Eram 80 alunos novos e, geralmente, ficavam, dos 40 que entravam, ficavam uns 15, 20 alunos para trás, aí tinha época de dar aula para quase 100 alunos, 90 alunos nunca menos de 80.

Ficava muito puxado para o professor. E outra, com relação ao curso regular da Unemat, o que que acontecia? Os 80, que eram novatos, nos primeiros dias de aula, eles sentavam mais da metade da sala para trás, o que que acontece? Aqueles que já tinham sido reprovados no semestre anterior, em torno de 20, 25 alunos sentavam todos na frente, mas muitos ficavam para trás, mas eu via assim, devido à organização deles, do horário de estudo. Eu percebia assim que os professores não davam muita importância para as disciplinas de fundamentos I e fundamentos II, porque eles falavam assim: _ essa é uma disciplina que quase não precisava estudar, porque é disciplina que vocês já viram no ensino médio, então o fundamento I, fundamento II, mais o fundamento I, porque a disciplina de fundamentos II não era todas as escolas que trabalhavam trigonometria no triângulo retângulo e no arco, então era uma ementa que poucas escolas, quase que praticamente só as particulares abordavam esse conteúdo. Então, aí as pessoas selecionavam os conteúdos quando iam montar grupos de estudos, mas só quando ficavam reprovados na disciplina que eles iam dar valor. Eu sempre conversava com os alunos, dizia: _ estou vendo vocês se reunindo aí para estudar cálculo, geometria analítica, mas não estão estudando fundamentos, é mais fácil tirar uma nota em cálculo, que é aplicação de regras e conceitos, porque os conteúdos trabalhados em fundamentos I e II, são muito abrangentes, requer muito conhecimento prévio lá do 6º, 7º e 8º ano, não só do ensino médio.

As lembranças que a gente tem é que sempre no final de cada etapa de cada módulo a gente fazia as confraternizações. Era muito bom estar socializando além de troca de experiência.

A questão é que esse curso trouxe muita base para aprender a se organizar, planejar, estudar sozinho também. Na época, também como a carência de profissionais era muito alta, a gente chegou a trabalhar até 50 aulas, 60 horas, mesmo sendo contrato.

A oportunidade também que ela deu para a gente poder trabalhar nos cursos que são regulares né, na sua implementação, principalmente no curso que era assim inovador que veio na época 2001/2, que é o curso de arquitetura, no qual eu trabalhei três anos. Lá também, tive muito aprendizado. Trabalhar com Cálculo I e, na época, o curso de arquitetura era semestral e aí a gente recebia diversos alunos de todas as regiões do Brasil. Vinham alunos de Rondônia, Pará, Mato Grosso do Sul, Cuiabá, Sinop, Pontes de Lacerda, tem vários profissionais na área de arquitetura que a gente trabalhou e que, na época, apesar das turmas serem semestrais, da primeira até a quarta, quinta turma parece que era semestral, aí depois de uns três anos para frente que foi ser anual. Teve alguns

ajustes em relação à ementa do curso. Aqui na Barra mesmo tiveram vários profissionais que se formaram no curso de arquitetura na primeira turma e que hoje já estão trabalhando no mercado de trabalho, tendo muito sucesso, independente das dificuldades que passaram ou não.

3.2 VF17032021

A cursista egressa VF17032021 concedeu a entrevista por chamada de vídeo, via WhatsApp, em 17 de março de 2021, moradora de Barra do Bugres-MT, terminou ensino médio magistério em 1988, passou no concurso da prefeitura para atuar na educação infantil em 1994, mesmo ano que concorreu à vaga para cursar matemática no PLPP. A opção por Matemática ocorreu por ser entre os cursos ofertados o que tinha mais afinidade, foi a primeira da família a cursar ensino superior.

A participante VF17032021, diante do roteiro apresentado, fez o seguinte depoimento: Entrevista feita por chamada de vídeo, via WhatsApp, em 17 de março de 2021.

VF17032021 - *Na verdade, não foi uma escolha, foi a única opção, porque ciências biológicas, mexe com alguns produtos que eu sou alérgica e letras, não é muito minha praia ficar fazendo interpretação, essas coisas, então, sobrou matemática. Eu sempre fui razoável em cálculo e foram os únicos cursos que foram oferecidos para Barra do Bugres e, como não tínhamos nem uma faculdade, não tinha nada, e como eu tinha recém passado no concurso da prefeitura, eu falei assim, é uma licenciatura, faz parte do que eu fiz o concurso, eu quero licenciatura, vou fazer o vestibular. Não tinha expectativa que eu ia passar, porque já tinha muito tempo que eu tinha terminado o ensino médio. Eu terminei o ensino médio em 88, o vestibular foi em 94. Então, assim, em vista dos que tinham recém terminado o ensino médio, eu não achava que eu fosse passar, e consegui passar em 17º lugar para matemática. Para mim foi, nossa, eu não imaginava nunca que fosse conseguir passar, entendeu? Aí eu falei assim, já que eu tinha passado no concurso em 94 e veio a licenciatura, eu optei por aquela que eu gostava, que eu pudesse fazer, e gostei muito, passei no vestibular fiquei muito feliz. Lá de casa, fui a primeira, como você sabe, da nossa família, foi uma importância maior ainda para mim passar no vestibular na classificação que passei.*

Eu fiz Magistério, então eu já sabia um pouco como seria em sala de aula. No magistério, aprendemos a trabalhar algumas dinâmicas de apresentação, mas quando eu entrei na faculdade, que foi uma metodologia diferenciada, que eram as parceladas, que a gente estudava nas férias em janeiro e fevereiro e tinha um período intermediário para gente fazer as atividades e, em julho, a gente tinha encontro novamente.

Então foi assim, diferente, não tinha nem ideia de como seria, quando os professores nos chamaram, reuniram aquelas 150 pessoas que eram os três cursos juntos, e disseram para a gente que os dois primeiros anos vocês vão trabalhar misturados, vai ser a parte que vai ser igual para todos os cursos, nossa!!! Foi muito bom, porque a gente achava que já ia entrar direto na matemática, entendeu, e não, a gente, aprendeu sobre produção de texto que foi muito importante para fazer o TCC, aprendemos sobre leitura, literatura,

sociologia, psicologia..., Olha foi assim, abriu a mente de uma forma tão grande que a gente não fazia ideia que seria daquela forma.

Foi cansativo, para gente que estava estudando, foi muito cansativo, porque nós estudávamos no período de aula das 07:00 às 11:00 e das 13:00 às 17:00 e aí quando dava 5 horas os professores falavam: vocês estudarão hoje e amanhã de manhã vocês vão apresentar um seminário, aí você me fala qual era o horário? Aí a gente perguntava professor como que nós vamos apresentar, que horas vamos reunir? Ele respondia: vocês têm de agora até as seis da manhã para vocês prepararem. Então, estudávamos o dia inteiro, ficávamos a noite até onze horas, meia noite preparando os seminários para apresentar no outro dia de manhã, porque à tarde já era outra atividade ou era o resto das pessoas para trabalhar. Então quer dizer, foi cansativo, mas foi uma experiência maravilhosa, maravilhosa,

Porque nós, nesses dois primeiros anos, conseguimos conhecer, porque eles misturaram os três cursos, ficaram em salas todas misturadas, então, independente se eu era de matemática, tinha alguém de letras, tinha outro de biologia, então ficou todo mundo junto. Nesses dois anos a gente criou um vínculo, porque era sempre aquele grupo mesmo, naqueles dois anos. Então a gente trabalhou aquilo dali, e quando tinha apresentação geral, era muito bom, você ver a dinâmica que acontecia das apresentações, era interessante ver aquelas pessoas que não conseguiam falar ou apresentar um seminário ir perdendo aos poucos o medo, a timidez, sabe, conseguir colocar para fora o que aprendeu o que ele estava sentindo. Nós tivemos, na minha sala mesmo, eu tinha no meu grupo uma moça que toda vez que ela ia falar, desmaiava de medo de falar no grupo, na sala para apresentar o trabalho, entendeu? Então você vê a pessoa superando esse medo, superando a timidez, começar a falar, apresentar aquilo que ela aprendeu.

Eu, particularmente, aprendi a ficar mais quieta, porque eu falava demais, a menina não queria apresentar, eu falava professor eu vou, mas aí o professor falava: não você já fez a sua parte, agora é a vez da sua colega apresentar. Então eu aprendi a me colocar no lugar do outro, ficar quieta e deixar o colega apresentar a parte dele, mesmo que eu soubesse, infelizmente ou felizmente eu sempre tive a mania que quando tinha um trabalho para apresentar eu lia ele todo, me dedicava ao meu, mas eu sabia do todo, então quando alguém não conseguia falar, eu já queria ir lá e falar, explicar, mas o professor falava não, calma não é sua vez, você já fez a sua parte. Então para mim foi muito importante aprender que mesmo que eu soubesse o do outro, ele tinha a obrigação de fazer a parte dele, já que a minha eu já tinha feito.

Então foi assim, eu cresci muito nessa parte do total do que a gente via nas disciplinas gerais e ver o crescimento dos colegas que tinham dificuldades, foi muito importante para mim.

Os professores eram super preparados, eles vinham assim, sabe quando a impressão que já faz tempo que eles trabalhavam com esse tipo de diretrizes, de metodologia, eles colocavam a gente em grupos e colocavam para apresentar os seminários, como se eles já soubessem como a gente era, como eles deveriam encaminhar o trabalho, se a gente tinha dificuldade o professor ia lá e falava para gente e para todos da sala, porque, às vezes, a dificuldade não era só da pessoa ou daquele grupo, às vezes, era da sala inteira e ele percebia, aí ele pedia a palavra e explicava o assunto para todo mundo, para todo mundo entender e dar continuidade no trabalho. Então, os professores que vieram eram muito capacitados, eram muito bons. Nossa! dá muita saudade de lembrar, porque eles eram professores éticos profissionais com muita ética profissional, pois quando você vê um discente que não está entendendo, não está conseguindo caminhar, e aí o professor consegue chamar aquela turma, aquele aluno para explicar, levando em consideração

todo o percurso daquele aluno. Eu considero esse um professor ético durante todo o tempo das aulas em nenhum momento que Professor desmereceu o conhecimento dos ou a dificuldade dos alunos. Eu tive dificuldade, os meus colegas tiveram dificuldade, mas em nenhum momento os professores chegaram e falaram que a gente não deveria estar ali, em nenhum momento isso aconteceu, eu considero uma didática, assim, uma ética profissional que eu levei para mim como profissional.

Quando a gente foi para parte específica, nós tivemos, assim..., foi até um choque, inicialmente, porque já estávamos acostumados com as colegas das outras disciplinas, então quando fomos para o específico, nós ficamos meio ressabiados. Eu principalmente porque percebi que íamos trabalhar os cálculos realmente, a parte matemática eu particularmente fiquei receosa.

Neste momento tivemos uma queda de internet.

Mas como estava falando, foi mais ou menos tranquilo a parte específica, pois os professores continuaram com a metodologia de trabalhar em grupos, então, no grupo, nós conseguimos auxiliar uns aos outros, às vezes, eu sabia, às vezes, os colegas sabiam, um compartilhava com o outro e aí a gente ia caminhando, sem deixar de acrescentar que os professores, eles sempre estavam muito disponíveis. Às vezes, a gente os chamava, eles atendiam um grupo depois outro grupo, e a metodologias de estudar em um dia e apresentar os seminários no outro dia continuou. Então a gente já sabia como caminhava o processo e a dinâmica dos trabalhos dos professores, então a gente já estava em uma fase mais fácil, porque a gente já estava caminhando entendeu? Então nós conseguimos assim, foi muito aprendizado assim, eu não imaginava que iria aprender tantas coisas de matemática como a gente aprendeu.

Eu vou te falar, pelo que minha irmã falou que ela fez matemática na regular, nas parceladas, nós aprendemos como trabalhar os conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula, entendeu? Assim nós trabalhamos a matemática da faculdade, mas já quase no final do curso, quando a gente iniciou no específico da matemática até quase a finalização do curso, nós aprendemos conteúdos que a gente trabalhava em sala de aula. Eu acho assim, que é uma base para o professor, muito importante, porque aquilo que a gente não sabia, o professor vinha no nosso grupo e explicava, “olha você pode trabalhar dessa forma na sala de aula, você tem essa forma, você tem a forma genérica “e aí ele explicava a forma genérica, a gente poder saber de onde tinha saído o quê, para poder trabalhar em sala de aula.

Então, para nós, depois que a faculdade terminou o que eu considero como um diferencial muito grande, é trabalhar a matemática que você vai trabalhar em sala de aula, que você vai ter uma base, você vai ter uma firmeza de conhecimento para poder ensinar o seu aluno. Eu gostei muito, muito mesmo.

Olha, como eu já disse, os professores eram muito preparados. Geralmente as avaliações giravam em torno dos seminários que nós apresentávamos, uma avaliação escrita que a gente fazia em cima do conteúdo que estava fazendo e um relatório ao final da disciplina que se tornava uma autoavaliação do aluno.

Então quer dizer, no início foi difícil, muito difícil, porque a gente, eu, por exemplo, sempre tive dificuldade em escrever. O que eu pensava, tendo uma coerência, uma coesão naquilo que eu estava colocando, mas, desde o início, a gente fazia, chamava o professor, ele vinha dava uma olhada, a gente passava a limpo, corrigia o que precisava ser corrigido de acordo com o pensamento, porque nem sempre é fácil colocar no papel seu pensamento, seu entendimento de alguma coisa, eu tenho muita dificuldade para isso, coloca isso com coerência, pois colocar no papel o seu pensamento, seu entendimento de alguma coisa, eu tenho muitas dificuldades para isso.

Então já desde a parte que eram os conteúdos integrais, globalizados dos três cursos, nós já iniciamos dessa forma as avaliações. Então foi importante para o autoconhecimento nosso, o que nós aprendíamos, por menor que fosse, era valorizado pelo professor, em nenhum momento eu senti que algum professor tenha desvalorizado o meu conhecimento, isso nunca aconteceu, nunca, olha é... você se sente respeitado, eu me senti o curso inteiro respeitada como aluna, como acadêmica pelos professores que passaram por nós, e eram professores que tinham muito conhecimento.

Então quando eu fui fazer o TCC da graduação, na época, eu estava trabalhando com a pré-escola, que eu fiz o concurso a nível de Magistério, então eu estava no pré I, na creche e o meu orientador, que eu escolhi, foi o Dr. Sérgio para me orientar. Eu falei: Doutor, mas eu não estou com aulas de matemática, eu não estou dando aula para alunos de 5ª à 8ª série, que era na época, eu estou na pré-escola e o que que eu faço? Ele falou: você vai fazer um trabalho de TCC onde você está trabalhando. Você não está dando aula na pré-escola? Eu falei: estou, então - ele disse - você vai fazer o seu TCC baseado na pré-escola, vai ser um trabalho bibliográfico, porque não tem como você trabalhar os conteúdos matemáticos, mas tem como você trabalhar outras coisas na percepção da observação, e vai fazer um trabalho mais bibliográfico.

Então que dizer, eu me senti novamente, eu me senti respeitada sabe, Raimunda, porque eu estava muito receosa de fazer o TCC, porque eu não estava na área, não estava trabalhando nem de 1ª à 4ª série, que eu poderia trabalhar um conteúdo matemático com as crianças, eu estava na pré-escola, no pré I ainda, que você, praticamente, só trabalha com cores, formas com os alunos, brincadeiras, essas coisas, e nem por isso o meu trabalho onde eu estava não foi desvalorizado, ao contrário, o Dr. Sergio, levou muito em consideração meu trabalho. Então, assim, de pré-escola acho que eu e mais uma colega que fez, os outros acho que já estavam trabalhando em outras áreas, mas eu senti, assim... foi um trabalho que eu fiz com muita pesquisa, muita leitura, foi um feedback muito grande, assim, como eu e você estamos aqui online eu e ele só nos comunicávamos por e-mail, porque ele é lá de São Paulo da Unicamp, então a gente só se comunicava por e-mail. Eu escrevia, lia, mandava, corrigia mandava por e-mail, aí ele devolvia para corrigir, para eu arrumar. Então, quer dizer, para mim foi difícil, porque ele estava longe e foi só um trabalho bibliográfico e eu tenho dificuldade na escrita e eu tinha que escrever, porque era só bibliográfica, não tinha como colocar outra coisa, eu tinha que pegar o tema e ir destrinchando ele, fazendo as leituras, colocando meus conhecimentos, meus pensamentos dentro daquilo, mas graças a Deus quando fui para banca, a banca me avaliou muito bem em cima do tema que eu tinha trabalhado, eu fui bem avaliada eu considero que o esforço valeu a pena.

O curso não era só nas férias, durante o período entre as etapas intensivas a gente desenvolvia as atividades que os professores deixavam e encaminhávamos aos professores para que eles dessem os feedbacks do que estávamos desenvolvendo.

A gente fazia, os professores mandavam os trabalhos, para gente pelos e-mails ou então na universidade mesmo, a gente ia lá com o Júlio, aí a gente via as atividades que a gente tinha que fazer, a gente estudava, reunia os grupos. Quando não dava, se eram pessoas de outras cidades, os e-mails foram os que mais utilizaram. Através dos e-mails, um fazia mandava para o outro e aí juntava, fazia a síntese de tudo que foi feito no grupo e aí mandava para o professor da disciplina. Quer dizer, a gente, as pessoas às vezes dizem assim: as parceladas são só nas férias, a gente tinha as férias que estudava e no período entre as férias, entre um encontro e outro, nós tínhamos as atividades que tínhamos que desenvolver, resolver e encaminhar para os professores.

Uma coisa que a gente, pelo menos eu percebi no curso de matemática e nos outros cursos, é que a gente não ficava somente na teoria, a gente saía para a prática. Nós fomos medir o rio, nós fomos para medir volume, fazer cálculo de área, cálculo de altura na prática, coisa que eu não vejo acontecer nos cursos regulares. Então nós tínhamos nas parceladas a parte teórica, os professores trabalhavam toda a parte teórica, davam os exercícios, a gente fazia todo o trabalho, depois a gente ia para a prática, seja na cidade, fora da cidade, dentro da própria Universidade, a gente saía em grupos para resolver os problemas que os professores passavam na prática. Isso foi muito importante, porque nós vimos que poderíamos trabalhar também dessa forma com os nossos alunos na escola, trabalhar a teoria, explicar o conceito e depois mostrar na prática. Eu vi muitos professores que depois que a gente começou nas parceladas, começou a desenvolver essa mesma metodologia com seus alunos em sala de aula, eu achei muito importante isso.

Para mim, da rede municipal, devido ao plano de carreira, nós fomos enquadrados. Cada um dentro da sua disciplina, do seu curso de licenciatura que nós fizemos. Então quem fez letras automaticamente foi enquadrado para trabalhar com língua portuguesa, quem fez Ciências biológicas foi trabalhar ciências, e quem fez matemática foi trabalhar matemática.

Então foi a possibilidade para mim, na época, de trabalhar de quinta a oitava série com as disciplinas que eu tinha aprendido e com as metodologias que eu tinha vivenciado na escola. Então auxiliou muito, porque nós conseguimos. Os que estudaram comigo e trabalham comigo que eram da rede municipal, eu via desenvolvendo as metodologias que nós estudamos lá, que nós vivenciamos lá, nós vivenciamos trabalhando com os alunos na unidade escolar, isso foi muito rico para nós, muito rico mesmo.

Eu vejo aluno daquela época que hoje fala para mim: professora, você lembra que você lecionou para mim naquela sala? Às vezes, a gente esquece dos alunos, porque eles mudam, mas eles falam: professora, você lembra que você deu aula na Escola Guiomar de matemática, você lembra que saíamos da sala para medir a quadra? Eu respondo: lembro que a gente saía e fazia as atividades, então na mente do aluno ficou marcado, significa que, para esse aluno, também essa maneira que foi trabalhada com ele fez a diferença, era importante, foi bom, ele aprendeu. Então isso é o que mais importa para a gente.

3.3 MF23032021

A entrevista aconteceu em 23 de março de 2021, por chamada de vídeo via WhatsApp. A cursista MF23032021 é moradora de Barra do Bugres-MT, cursou ensino médio magistério, iniciou na função de professora lecionando todas as disciplinas nas turmas de 1^a a 4^a série do ensino fundamental em 1986. A partir de 1990, começou a trabalhar na área de matemática e ciências no ensino fundamental e o fato de estar trabalhando com a disciplina de matemática contribuiu para a escolha do curso, a professora atuou em sala de aula na área de matemática até quase se aposentar.

A cursista egressa MF23032021, diante do roteiro apresentado fez o seguinte depoimento. Entrevista feita por chamada de vídeo via WhatsApp em 23 de março de 2021.

MF23032021 - Bom eu comecei trabalhar com o magistério em 86. Eu trabalhava mais com primário naquela época. Eu trabalhava com todas as disciplinas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Depois a partir de 1990, eu comecei a trabalhar no Estado e nas escolas particulares, eu estava na área de matemática no ensino fundamental, trabalhava com matemática e ciências.

Então, uma das vertentes que mais pesou para a escolha do curso foi a questão de estar trabalhando com matemática, apesar de trabalhar com ciências também, mas o meu foco principal foi a matemática na época e depois foi dado sequência até quase a aposentadoria.

Em 92, se eu não me engano, foi feito o vestibular, você tinha que optar entre matemática, ciências biológicas e letras. A minha primeira opção foi matemática; a segunda foi para ciências biológicas, apesar que eu tenho um pezinho nas letras, porque eu tenho estudos adicionais também em língua portuguesa, mas como não sou muito chegada à língua portuguesa, eu optei mesmo pela primeira opção foi mesmo para matemática, pois eu já atuava.

Foi feito o vestibular, na época, vestibular normal, como todos que acontecem tradicionais e, a partir daí, a gente começou. Se não me engano, o curso começou em 93, não me recordo bem a data. Começamos com aulas em janeiro e fevereiro, nós tínhamos as aulas intensivas, tinha o período que a gente ficava com os grupos de estudos, que pegava o período que a gente estava em sala de aula. Também trabalhávamos sábado e domingo fazendo os trabalhos que nós teríamos que apresentar nas etapas de julho, depois novamente ficávamos com os trabalhos a serem feitos nesse período e as aulas voltavam novamente e janeiro em fevereiro.

Então, basicamente, as aulas aconteciam em janeiro e fevereiro, os meses todos, e entrava julho com aulas e os outros momentos a gente ficava mais com trabalhos de grupos. Os professores colocavam quais eram as linhas que deveríamos pesquisar, as atividades que nós deveríamos estar resolvendo e fazíamos os trabalhos de grupo.

Em relação aos professores, as metodologias nas etapas intensivas;

Nós trabalhávamos também em grupos; a gente recebia as apostilas no início de cada etapa, de acordo com as disciplinas que iriam ser trabalhadas naquela etapa, em cima dessas disciplinas cada professor trazia seu material. Na época, a gente fazia a cópia, xerocava as apostilas e essa etapa toda era feita em cima daquelas apostilas, daqueles materiais. Após a gente resolver cada atividade, cada etapa daquela, eram feitas as apresentações, a metodologia era trabalho em grupo e apresentação, na forma, vamos dizer: seminários. Então trabalhava, resolvia, fazia e apresentava. Na realidade, o curso todo foi permeado nessa metodologia; de trabalho em grupo e apresentações para o grupo maior, apresentava nos grupos menores e depois para os grupos maiores.

Nos dois primeiros anos, se eu não me engano, foi uma fundamentação teórica geral. Todos os três cursos faziam as mesmas disciplinas e a específica, se eu não me engano foram os três últimos anos, porque separou e cada aluno foi realmente para o seu curso e começaram as disciplinas específicas de cada licenciatura

A formação em serviço teve as duas vertentes. No primeiro momento, era difícil porque foi uma realidade de 5 a 6 anos sem você ter férias, você saía do serviço, saía da escola, você entrava no processo das aulas.

Então foram seis anos sem nada de férias, porque quando chegava o final de semana você tinha que ter os roteiros de estudos para os grupos de estudo.

Então nesse sentido foi muito pesado, então a gente chegava em um momento que estava quase no limite, porque você não tinha nenhum descanso, já teve a implantação do diário eletrônico, escola ciclada. Acho que escola ciclada foi depois, acho que me perdi um pouco nas datas, teve todas essas mudanças, por essa vertente foi pesado.

Agora se você for olhar por outro lado onde você associa teoria à prática, o que a gente aprendia a gente aplicava. Então assim nesse pensamento, nessa vertente facilitou no sentido de você poder aplicar a teoria dentro da sua prática em sala de aula, o que a gente aprendia a gente poderia pôr em prática.

Em contraposição é que foi muito pesado se você não tivesse disciplina, se você não tivesse foco realmente, você não conseguiria findar o curso. Muita gente, assim se perdia, a gente tinha que estar atrás animando, para poder não desistir, porque, na realidade, foi bem pesado mesmo, eu não me recordo se nós tivemos greve nesse período que também é um agravante porque tem toda a questão da reposição de aulas, eu, por exemplo, tive minha filha em 95. Então estava no foco da faculdade, com aulas. Então ela nasceu dia 05 de dezembro, dia 03 ou 04 de janeiro eu tive que já entrar em sala para estudar. Então de cesárea, de licença maternidade, com nenê, tudo isso bem pesado se você não tiver muito foco você não termina

Olha acho que a grande maioria dos professores que veio já estavam voltados para esse tipo de trabalho. A gente tinha o pessoal da Unesp de Rio Claro, que estava já bem engajado, acho que eles davam essa assistência para Unemat em relação ao curso, a maioria veio de lá para estar dando aula, era Unesp, era USP.

Então, nós tivemos a grande sorte é que eram todos doutores, mestres, mestrados que vinham para estar dando essas aulas para a gente. Na sua grande maioria, todos eles estavam preparados para essa nova metodologia. Acho que pouquíssimos os que não estavam ainda habituados a essa nova metodologia.

Mas assim, chegando aqui, conseguiram, eu acho que nós tivemos um ou outro professor só, que tentaram dar provas, mas foi mais no final do curso nas disciplinas específicas, mas assim a gente levou um susto na época, porque a gente já vinha de 4 anos, nunca tinha feito provas. As avaliações eram sempre feitas no dia a dia, momento a momento, porque você fazia ali os trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula, os professores estavam ali passando nos grupos, dando todo apoio e a gente ia para o quadro expor depois, expunha com material, a forma de exposição era sua, você que criava.

Então assim, essa avaliação era avaliação direta, acho que três ou quatro professores que nós tivemos que chegaram para realmente fazer provas, mas estas provas, na realidade, não foram assim, as mesmas provas que a gente tem ou tinha o costume de chegar e fazer uma aferição, vai valer nota. Eles queriam mais, na realidade, ver como a gente tinha aceito esse conteúdo, como a gente tinha assimilado o conteúdo;

Então, não teve assim um peso tão crítico em termos de notas, porque até as nossas avaliações eram diferenciadas, não eram por notas, pelo menos no primeiro momento não foram, eram só, eram só através de conceitos. Eu acredito que os professores atingiram os objetivos que eles queriam, sim, estavam preparados para isso.

Se você realmente não tiver na prática, fica um pouquinho a desejar eu acho, porque você tem que ficar buscando seu conhecimento, porque são raras exceções que os professores iam para o quadro explicar o conteúdo, só quando a gente não conseguia desenvolver mesmo, que não conseguia chegar, que eles iam nos grupos, dando esse

apoio, explicando as dúvidas. Quando os grupos, que iam para apresentação não conseguiam sanar todas as dificuldades dos alunos, os professores iam, explicavam o conteúdo, mas raras exceções aconteceu isso.

Você tinha que correr atrás do que você queria, e hoje, eu acho que hoje, porque lá todos tinham um foco, já eram professores, eu não sei se para esse público vamos dizer assim, que está vindo aqui, que ainda não tem profissão definida, que não sabe o quer, às vezes, a pesquisa ainda está muito longe do normal deles. Eu não sei se para eles valeria a pena, não sei se eles conseguiriam tocar uma faculdade igual à que a gente fez. Então por isso é que eu acho que ela está mais voltada para o público que já está trabalhando. As parceladas realmente, para mim, se eu não me engano, você deveria estar em sala de aula, se não, não poderia estar participando dela, se não me engano, não me recordo bem.

Foi para profissionalizar o professor na realidade, são licenciaturas que vieram para dar nível de escolaridade ao professor que já atuava em sala de aula, porque muita gente com segundo grau atuava no segundo grau, tinha mais a parte empírica, você ia ensinando na realidade o que você ia aprendendo com outros. Eu acho que foi um avanço muito grande, contribuiu muito, pelo momento que a gente vivia, pela falta de condições da gente estar se locomovendo para os polos onde realmente tinha universidade. Então eu acho que foi naquele momento muito bom, foi uma alternativa encontrada que veio para auxiliar muito os professores, os profissionais da educação na realidade, foi muito válido, muito plausível.

Em relação aos trabalhos, nós tivemos dois momentos: no final da parte fundamental do curso, nós fizemos um trabalho, vamos dizer assim, um trabalho de conclusão daquela etapa. Esse trabalho foi feito em grupo, mas não me recordo mais o tema devido já ter muitos anos, como foi uma parte mais aberta eu não me lembro muito bem, agora o meu TCC eu trabalhei formação continuada.

3.4 CM24032021

O participante CM24032021 foi entrevistado via chamada de vídeo de forma on-line, pelo WhatsApp, em 24 de março de 2021, morador de Tangará da Serra-MT, cursou ensino médio magistério. Em 1994, trabalhava em turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, começou a cursar letras pela Unemat de Tangará da Serra-MT, em 1994, mesmo ano que fez o vestibular para cursar matemática no PLPP em Barra do Bugres-MT. Entre os motivos para a mudança de curso foi o fato do PLPP ser organizado para professores (as) em atuação de sala de aula.

O cursista egresso CM24032021, diante do roteiro apresentado fez o seguinte depoimento. Entrevista feita por chamada de vídeo via WhatsApp, em 24 de março de 2021.

CM24032021 Sobre a escolha do curso, que começou na década de 90, na época não tinha muita disponibilidade de curso superior. A grande maioria dos professores que

atuavam no fundamental I e II e até no ensino médio, tinham somente formação a nível de magistério. Não existiam os cursos à distância, eram muito raros, e os presenciais, além de raros, eram caros. Não havia expansão do curso superior gratuito. A Unemat se restringia a Cáceres e a universidade Federal, UFMT só tinha polos em Cuiabá, Rondonópolis e Sinop, o interior ficava desprovido.

O que acontecia? Eu comecei, na época, fazer um curso de letras pela Unemat de Tangará da Serra, mas nesse mesmo ano 1994, houve uma parceria entre as secretarias municipais de educação de alguns municípios; entre eles Tangará, Barra do Bugres, Denise, Arenópolis, Nortelândia, para formação de professores, porque tinha uma grande deficiência de professores nas áreas de linguagens em língua portuguesa, especificamente, matemática e ciências físicas e biológicas houve então um vestibular somente para alunos desses municípios, e eu resolvi mudar de curso. Primeiro, porque era o curso de férias que dava para fazer concomitantemente ao trabalho, e o que eu estava fazendo na época era a noite, era muito complicado para ir, era muito longe, dependia de transporte.

Então a escolha foi um pouco forçada, também porque eu me identificava muito mais com matemática do que com letras. Bom, como se estruturava o curso? Bom, ele se estruturava em etapas intensivas que aconteciam durante os períodos de férias escolares, em janeiro, fevereiro e em julho. Nesse período, a gente ficava na universidade, às vezes, passava uma semana, às vezes a gente passava 15 dias. Era bem interessante, porque era integral, a gente estudava de manhã e tarde e, às vezes, à noite.

O que que acontecia nessas etapas? Primeiro, houve a formação básica, que compreendeu quatro semestres, se não me engano, o que seria dois anos. Tinham as etapas em janeiro, fevereiro e julho, então, essas etapas de formação básica, elas aconteceram nesse período.

Uma falha que a gente viu, eu, particularmente, nessa etapa da formação básica foi que elas priorizavam uma formação não específica, claro que a específica viria depois, mas houve muito pouco de matemática, e no grupo, havia uma heterogeneidade muito grande dos alunos no que tange ao nível de ensino. Havia alunos que tinham concluído o ensino médio na modalidade presencial, havia alunos que tinham concluído o ensino médio na modalidade supletivo e havia ainda alunos que tinham concluído o ensino médio na modalidade supletivo logos II. Então tinha muita diferença de conhecimento. Então quando começaram as etapas de formação específica tinha muita lacuna de conhecimento. Eu me lembro da primeira etapa na disciplina com o professor Epitácio. Ele chegou para falar de função e a maioria dos alunos nunca tinha estudado função porque no supletivo você não aprendia essas coisas. Então ele teve que começar do zero, mas foi legal, valeu a pena.

Já as etapas intermediárias era para reforçar aquelas lacunas que ficaram nas etapas intensivas. Então aquilo que a gente não tinha conseguido aprender na intensiva, vinha as intermediárias. As intermediárias aconteciam em cada município. Por exemplo a gente não ia para o polo, as intermediárias aconteciam entre as intensivas, na intensiva de janeiro, você estudava determinado tópico, as intermediárias aconteciam lá para março e abril, antes da intensiva de julho. Os professores vinham nos municípios e passavam uma semana, dependendo da carga horária, a semana inteira, mas para falar de todas as disciplinas que tinham acontecido na intensiva, e eles vinham para sanar as dificuldades.

O problema que houve é que nesse meio termo houve uma greve e parou tudo. Então muitas intermediárias não aconteceram, foi uma greve que aconteceu acho que

96/97 na Universidade do Estado de Mato Grosso, e as intermediárias foram prejudicadas. A greve foi na universidade não no programa, mas como os professores eram da Universidade, aderiram à greve.

Eu falei agora a pouco sobre a formação fundamental era a formação básica. Ela pautou muito na questão da metodologia pensando no projeto TCC, e faltou um pouco da formação específica da base, por exemplo, formação fundamental, os acadêmicos de todos os cursos estudavam misturados, até porque o cursista optou no primeiro momento pelo curso que queria, por mais que o vestibular que você fez para uma ~~tal~~ determinada área, o vestibular foi o mesmo para os cursos de Letras, Biologia e Matemática, todo mundo fez o mesmo vestibular. Então você não optou, a opção para que você escolhesse o curso que você queria, ela se deu após o término da formação básica dos dois primeiros anos. Então terminaram os dois primeiros anos, e mesmo eu tendo me candidatado para o curso de matemática, se eu quisesse optar por Português eu poderia e assim, alguém de linguagem poderia optar por matemática ou biologia.

A formação básica foi muito ampla focando muito tempo no projeto de pesquisa. O projeto de pesquisa, por exemplo, do nosso grupo aqui de Tangará, acho que nós éramos 7 ou 8 oito, os oito, todos fizeram um projeto só. Imagina como é fazer os oito o mesmo projeto, dois trabalham e os outros assistem, e aí não, por exemplo, não era o que todo mundo queria, foi pela maioria. O nosso projeto foi alguma coisa em relação aos povos indígenas, como se dava o processo de escolarização alguma coisa nesse sentido, e a maioria das pessoas não se dedicava com isso, mas como a maioria optou que seria isso, então foi.

Mas faltou algo, que eu vejo uma falha, que faltou o básico, por exemplo, nós tivemos uma disciplina de matemática nesse período todo, nos dois anos, e essa disciplina de matemática foi a professora não me lembro o nome da professora, mas ela trabalhou a questão de bases, mudanças de bases, mas não acrescentou muita coisa não.

Agora com relação à metodologia do projeto de pesquisa, foi interessante valeu a pena. A gente aprendeu muito, tivemos acho que umas quatro etapas, com disciplinas sobre metodologia de pesquisa você tinha o passo a passo do projeto de pesquisa. A gente usava o caso de fazer e refazer o tema, o problema, a hipótese, a justificativa. Você tinha que bater naquilo o tempo inteiro para sair um projeto que depois possibilitasse a elaboração do TCC. Serviu muito dessa forma, serviu muito.

Eram trabalhos de campo mesmo. O nosso projeto foi feito na sala, mas a coleta de dados, ela foi feita a campo. Todo o projeto foi feito dentro do período de aula. Colocamos a mão na massa mesmo. Tinha alguns que já tinham conhecimento de projeto de pesquisa, tinham outros que não sabiam nada. Por exemplo, houve muitas coisas na área de biologia, eu quase optei em fazer biologia, pois tiveram muitas disciplinas nessa área, na área de linguagem também, mas na área de matemática deixou a desejar nos dois primeiros anos. Cáceres tinha o curso de biologia, tinha de matemática também, mas não sei porque os professores de matemática quase não vieram.

Quando passou para a parte específica, o bicho pegou, foi complicado. É o que eu te falei. Os níveis eram muito diferentes. E o professor chegava para falar de um conteúdo, quando ele chegava para falar daquela coisa, ninguém tinha pré-requisito para tal, e aí ele tinha que voltar no início. Eu me lembro de uma disciplina de cálculo I e cálculo II, a primeira disciplina foi função que é a base de cálculo, a maioria não sabia função e não aprendeu função, e aí como você vai aprender cálculo se não sabe função. Uma coisa leva a outra, aí foi a questão de pegar na mão, de levar, de buscar.

Quem realmente se interessou, aprendeu, agora uma das dificuldades, por exemplo, se fosse hoje seria uma outra situação, porque hoje você tem internet, bastante material virtual.

Naquela época, não tinha nada disso, era só o material escrito mesmo. Não tinha outra forma, mas foi interessante. As duas primeiras etapas foram muito difíceis. A disciplina de matemática exigia pré-requisitos que a maioria não tinha, e essa maioria era a maioria esmagadora. Nós éramos quarenta e poucos se tivessem cinco ou seis que dominavam conceitos básicos, eram muitos.

Mas a partir da segunda etapa, as coisas foram se encaixando, os professores se dedicavam muito. Eu me lembro da primeira disciplina que a gente teve, foi com o Epitácio. O Epitácio conhece muito. Na hora que ele viu o nível da turma, ele se desesperou, ele baixou bem o nível, o pessoal começou a aprender e na segunda e terceira etapa já estávamos caminhando bem.

Na verdade, aquilo que você aprendia, tinha que aplicar na prática, mas como a maioria dos professores atuava no fundamental I, ficava complicado para você aplicar. A gente estava aprendendo matemática do ensino médio, do ensino superior, e você atuava com os pequenos no ensino fundamental. Então não tinha muita coisa para fazer. Agora para quem já atuava no ensino médio, uma coisa levava a outra. Agora a forma de trabalho, a maneira que você fazia, por exemplo, a questão de aula invertida você estudar primeiro, ter conhecimentos do tema para depois você ter a aula isso ajudou bastante e fez com que a gente aplicasse também no cotidiano do dia a dia.

Era o tipo aprender fazendo, por exemplo, o professor não ia lá para ministrar uma aula. Ele apresentava o conteúdo anterior, por exemplo, a gente recebia todo o material durante a fundamentação básica, a gente já ia com todo material impresso e, lá na aula, o professor só ia atribuindo as funções, as atividades que a gente ia fazer. Raros eram os momentos em que tinham aulas expositivas por parte dos professores. Na verdade, as aulas eram você que pegava o material, estudava, os trabalhos eram feitos em grupos e apresentava-se um determinado tema, era assim que funcionava. Por exemplo, você pegava lá um tema probabilidade, análise combinatória, como não dava para estudar tudo, cada grupo ficava com determinado tema, você estudava aquilo e depois apresentava aos colegas.

Quando eu comecei esse curso, eu já era efetivo, trabalhava com alunos de 1ª a 4ª série, e quando eu terminei o curso, eu pedi para subir para 5ª a 8ª série e fui trabalhar também com o ensino médio. Foi aí que eu aprendi, que, na verdade, até então, não tinha aprendido muita coisa. Agora quando você vai ter que ensinar, você vai ter que aprender e isso possibilita que você entenda o conteúdo, aquilo que eu disse para você: se todo mundo tivesse atuando no fundamental II e ensino médio, a coisa teria ido mais além, porque para você ensinar, você precisa saber, você busca mais. Então foi aí que, para mim, foi de muita valia. Por exemplo, possibilitou sair do fundamental I e ir para o médio, para o fundamental II, e aí que eu fui aprender mais, aprendi muita coisa não, mas dá para enganar “sorrisos”.

No ensino superior foi outra coisa que fui quase por acaso. Terminando a graduação em 99, em 2001, surgiu um projeto de pós-graduação em história da matemática na Unemat em parceria com a Universidade do Rio Claro, com professor Sérgio Nobre.

E era na época que começavam as aulas. A Unemat implementava o curso de matemática na modalidade regular e eu estava no curso de especialização em história da matemática. Dos nossos aqui, só dois conseguiram ir, porque esses cursos, tanto Licenciaturas parceladas, quanto a Especialização foram custeados pelo município,

então a gente recebia estadia, estadia não, porque a gente se alojava em escolas. Às vezes, não tinha escola disponível, a gente alugava uma casa, e o aluguel a gente pagava, mas a prefeitura custeava transporte, alimentação, custeava a despesa do curso e neste curso de História da Matemática a Secretaria de educação também custeou, mas aí não custeava transporte, ela custeou só a mensalidade do curso.

E eu fazendo esse curso, surgiu uma oportunidade de aulas no ensino superior, dar aula de história da matemática e aí eu fiquei meio apreensivo: vou, não vou? O Adailton também fazia o curso de especialização. O Adailton, a Kátia eu me lembro, dos colegas que me lembro, eram eles. E, na época, o Adailton era chefe do departamento de Matemática, então ele praticamente me induziu a ir. Ele e o Sérgio Nobres. Vai, vai, vai e acabei indo e aí é que você vai ter que aprender, você vai ter que estudar e mesmo. Dentro do curso de especialização em história da matemática tinha muitas coisas que a gente não sabia, o pessoal vinha todos de Rio Claro tudo com mestrado, doutorado, doutorando e traziam muitas coisas, muitas novidades, e foi assim que acabei caindo lá de paraquedas, mas valeu a pena, gostei muito, foi uma experiência e tanto, cresci muito profissionalmente, muito intelectualmente, valeu a pena. Foram quase 6 anos atuando como professor no curso de Matemática.

Duas coisinhas que eu gostaria de pontuar: primeiro a formação em serviço. Formação em serviço: ela é interessante porque te possibilita aplicar na prática aquilo que você está aprendendo lá na universidade. O novo que está surgindo, você traz para sua realidade, então isso proporciona um crescimento profissional muito grande.

Uma outra coisa interessante são os trabalhos de conclusão de curso. Por exemplo, o meu TCC foi voltado exatamente para a área que eu estava atuando, mesmo trabalhando com ensino fundamental I na época. Meu tema foi o ensino da geometria aplicada à prática, cálculo de área, utilizando atividades do cotidiano dos alunos, do dia a dia dos alunos. Como eu trabalhava numa escola agrícola, então eu utilizava os canteiros da horta, os canteiros dos jardins para fazer cálculo de área, foi muito interessante.

Um outro aspecto que eu gostaria de citar é com relação aos professores do curso da modalidade parcelada. Muitos deles vieram de São Paulo. A maioria deles era de Rio Claro. Muitos, às vezes, por mais que eles tivessem um tempo de preparação para o trabalho, quando chegavam, desconheciam o nível dos alunos que iam encontrar. Então isso dava um choque de realidade, mas naquele trabalho que eu citei anteriormente, onde a gente pegava determinados temas e você ia se debruçar sobre, tentar entender para poder passar, porque o objetivo era fazer com que os outros acadêmicos, os colegas da turma, que não estudaram determinado conceito, pudessem compreender também e valeu a pena, foi muito bom.

Eu considero que a licenciatura parcelada, se tivesse tido na fundamentação básica alguma disciplina voltada para o nivelamento, teria um aproveitamento muito maior, mas mesmo assim contribuiu muito. Foi uma forma de sanar lacunas de Formação que havia na época na rede, em todos os municípios da região.

Na verdade, foi um laboratório. As primeiras turmas, tinha tido uma em Luciara, foi a primeira que aconteceu e aquela experiência de Luciara, pensou-se que dava para ser implantada em todos os polos e, na verdade, cada realidade é diferente. Uma coisa que afetou também no tempo foi a greve, que forçou a interrupção de uma ou duas etapas, não me lembro se foram uma ou duas etapas, porque nas etapas que falharam a gente teve que trabalhar na conclusão do projeto. Então assim que acabou a greve, já foi apresentação do projeto de pesquisa, isso prejudicou de certa forma, mas mesmo assim, valeu a pena, isso para quem se dedicou, valeu muito a pena.

Após agradecer e falar da alegria que é estar pesquisando o projeto, o professor diz:

É bem interessante porque os professores para trabalhar nesse projeto, eles têm que ter afinidade. Eu trabalhei depois em duas etapas nesse projeto; uma em Araputanga outra em Comodoro. É uma sensação indescritível você estar atuando como aluno, como professor. Eu atuei como professor em Comodoro em uma etapa. Fui trabalhar com filosofia da matemática e fui em Araputanga trabalhar com história da matemática e fui em Terra Nova, só que, em Terra Nova, era outro projeto. Em Terra Nova, eu trabalhei com metodologia e com filosofia da matemática.

Foi interessante, porque você vai falar das suas experiências, as experiências que você viveu como aluno e a experiência como docente, bem interessante, você vive os dois lados da moeda. Você, por exemplo, quando os alunos te cobram, as professoras lá de Araputanga, principalmente, quando falava de história da matemática, elas tinham a questão do imediatismo, querer que você fale. O objetivo do projeto não é você falar, mas é a troca de experiências por parte dos acadêmicos, e era essa insatisfação que eu também sentia enquanto aluno, por exemplo. Às vezes, os professores chegavam e falavam de determinado conceito que eu não sabia, e eu dizia: mas eu quero saber, eu tenho direito de saber; ao que eles diziam: então vai estudar, vai aprender.

Os nossos alunos são assim. Eles querem que a gente entregue tudo mastigadinho. Eu costumo falar para eles que eu não estou aqui para dar respostas, estou aqui para fazer perguntas, as respostas quem tem que construir são vocês. Porque partindo do princípio, quando você busca, você não esquece, você entende, você compreende, é diferente de quando você ouve. Quando você só ouve, aquilo ali você, às vezes, memoriza passou, você usou a praticidade, aprender para quê, só para fazer prova. Só que quando você aprende só com foco na prova, não leva a nada, só memoriza.

Por exemplo, quando você busca, você pensa, você reflete, mas, para que serve, vai aplicar onde, o grande objetivo do ensino, e agora, principalmente, como prega a BNCC é que não é o conhecimento que já está posto, o que já está posto já está construído, mas o que eu vou fazer com esse conhecimento que já está posto, o que eu vou acrescentar neste conhecimento que já está posto, mas o que fazer em termos de reflexão para mudar a sociedade.

Eu acredito, por exemplo, inclusive eu citei alguma coisa na minha dissertação sobre as parceladas, inclusive teve uma contestação dos componentes da banca com relação se isso realmente foi válido, eu acredito que, de certa forma, foi válido. Era o que tinha para o momento, e todos os acadêmicos, todos os alunos que se dedicaram, deram a alma naquilo ali, naquela oportunidade, eles conseguiram mudar, mudar a prática pedagógica deles e mudando sua prática pedagógica você consegue mudar...

Porque são vários níveis, mesmo em uma sala de aula são vários níveis de alunos. Você tem que partir daquilo que ele já sabe; a partir daquilo que ele já sabe, o que eu posso acrescentar, mas a partir do que ele já sabe, ele tem que buscar, porque quando ele busca é que ele vai ver as deficiências dele. Então foi assim que aconteceu no projeto. A gente se ajudou muito, a gente trabalhava muito em grupo, estudava de dia, de noite, passava horas e horas tentando entender alguma coisa. Essa ajuda mútua entre alunos e professores foi o que fez com que o projeto tivesse “sucesso”, muito embora não tenha sido aquele “sucesso”, mas era o que tinha para o momento.

3.5 MF05042021

A cursista egressa MF05042021 foi entrevistada de forma on-line pelo Google meet, em 05 de abril de 2021. Moradora de Barra do Bugres-MT, cursou ensino médio magistério, atuava em sala de aula na disciplina de física em 1994. A opção pelo curso de matemática no PLPP, foi impulsionado pela área que estava atuando.

A participante MF05042021, diante do roteiro apresentado fez o seguinte depoimento. Entrevista realizada pelo Google meet, em 05 de abril de 2021.

MF05042021 Então Raimunda, quando eu escolhi esse curso foi assim: eu tinha terminado o magistério. Na época, o diretor era o Santos e ele me convidou para substituir uns professores na escola e eu fui. Eu tinha recém terminado o magistério e fui substituir esses professores no ensino médio. Ele falou para ficar com as aulas do ano seguinte, eu falei não sei, porque eu tinha criança pequena na época. Mas ele disse você vai se dar bem. Em seguida, abriu o edital para o vestibular daqui. Tinha letras matemática e ciências biológicas. Como eu estava trabalhando as aulas de física, fazer o vestibular para matemática, vai me auxiliar, e foi o que eu fiz. Então, na verdade, eu fiz para me auxiliar nas aulas que eu tinha pego naquele momento, fiz o vestibular nem crendo muito, pois a minha intenção era terminar o magistério e trabalhar com crianças.

Mas como eu comecei com essas aulas, eu falo para o Santos que ele foi o responsável. Como eu comecei com essas aulas em substituição e depois eu fiquei com a turma, eu fui entendendo melhor o conteúdo da matemática. Nossa! as minhas aulas de física, para você ter uma ideia, antes e depois do curso totalmente diferente. Seguiu o livro didático, só aquele exercícinho que tinha. Os livros didáticos antigamente eram muito restritos, mas deu certo, eu entrei no curso dessa maneira, a escolha do curso foi dessa maneira.

Como eu estava falando, eu nem esperava muito passar no vestibular. A Fátima ligou e disse: passei no vestibular. E eu disse: parabéns. Ela falou: “nossa que desânimo, você também passou”. Aí foi aquela alegria. Aí tá, passei. Eu pensei: e agora, o que eu vou aprontar, com criança pequena e grávida de outro.

Mas eu vou dar um jeito. A faculdade é na porta de casa só tinha um pavilhão, tinha um campo vazio. Então eu esperava dar o sinal da aula. Lá, tinha um “trieirinho”, eu passava por esse “trieirinho” e ia para a aula.

E veio aquela euforia de alunos de fora, fazer novos amigos, cada hora vinha um professor dizer como iria trabalhar, como que seriam as etapas. Nossa! eu imagina assim: dar aula e fazer faculdade vou ter que me desdobrar em 10.

Inicialmente, os professores que vieram, eles vieram para tranquilizar. Eles disseram assim: olha esse curso é para auxiliar o professor que já está em sala de aula e também os que não estão, mas mais para auxiliar, tanto que a gente conseguia trazer atividades da sala de aula para cá e os professores nos auxiliavam.

Então essas etapas que a gente fala, do início que foram mais um intensivão que a gente teve com o professor, porque inicialmente foram todos os alunos juntos, as três turmas. Sempre vou confundir um pouquinho, falar física, química e biologia, porque física depois que eu fiz, também eram três juntas. Então ficou matemática, letras e

biologia todo mundo junto, dois anos e meio e eu quero ficar na turma de não sei quem, e os professores falavam, “fiquem tranquilos, vocês vão passar por todas as salas, o trabalho vai ser o mesmo”.

Então, os colegas que já tinham muitos anos de trabalho, ajudavam muito mais, falavam vamos fazer grupos de estudos, a gente vai estudar todos juntos e foi realmente o que aconteceu mesmo.

Quando eles chegaram a passar para a gente o calendário da etapa intermediária que ia ter, porque eles vinham, a gente ficava aqui, era de férias, na época das férias que a gente ficava janeiro, fevereiro e julho com eles, mas nas etapas intermediárias, eles deixavam várias atividades para a gente fazer. Atividades que a gente desenvolvia em sala de aula com os alunos, e realmente esses professores, como eles tinham combinado, os que eram daqui que iam nos auxiliar, eles realmente auxiliavam.

Na época, o professor daqui que trabalhava com a turma era o Epitácio. E o Epitácio foi, assim, uma peça fundamental para a gente, porque no que a gente precisava, ele realmente ajudava. Vieram outros professores, mas ele morava aqui, então, para a gente era muito contato com ele. Os outros professores vinham, passavam as atividades, davam feedback das atividades que eles tinham levado, e depois iam embora e se tinha alguma coisa para corrigir, quem ajudava a gente era o professor Epitácio.

Você colocou aqui sobre a formação fundamental, como eu te falei é o magistério né. Na verdade, eu vim do Paraná, eu tinha feito técnico em contabilidade lá e eu vim para cá e..., não, técnicas agrícolas eu fiz lá no Paraná, aí eu vim para cá e entrei em técnico em contabilidade. O Santos falou para mim: por que você não pega esses dois cursos que você já tem de ensino médio, e você já entra no segundo ano de magistério que dá para aproveitar? E assim eu fiz. Então olha só, dois cursos que não têm nada a ver com contabilidade e técnicas agrícolas e aí acabei entrando em magistério. Entrei, mais por uma opção, eu achava que ia ter mais área e realmente foi, mais campo de trabalho para mim, talvez se eu tivesse ficado só na contabilidade ou técnico agrícola, talvez eu não teria conseguido me aperfeiçoar, porque aqui não tinha esses cursos. Só depois que a Unemat trouxe outros cursos que poderiam ajudar.

Então eu fiz o vestibular, mas depois de dois anos e meio, a gente podia ficar no curso que fez vestibular ou a gente podia trocar de curso, por exemplo, eu fiz pensando na matemática, mas eu podia optar por letras ou biologia e aí eu fiquei pensando, nossa! mas, as turmas que formaram de biologia e letras foram muito grandes e, na época, não tinha professor de matemática formado aqui na área. E

eu falei: vou optar por matemática, vou ver no que dá. Nossa! quando começaram aqueles cálculos, meu Deus! Falei: é isso que eu vou querer não, mas você vai tomando gosto pela coisa, quando você consegue resolver um exercício e você consegue aplicar ele no seu dia a dia, a metodologia dos professores era assim, muito assim, de um professor que está ensinando uma criança, você entendeu?

A gente não tinha, na época, essas facilidades que temos hoje meet, nem WhatsApp. Para poder falar com o professor era por telefone de fio, assim, quando a gente conseguia falar, mas a gente tinha que continuar e como a gente anotava dúvidas, meu Deus, quando o professor vinha, a gente queria perguntar, perguntar..., e nem sempre conseguia, eram muitos alunos.

Então essa metodologia, eu acho que foi fundamental para que o curso realmente alcançasse o objetivo. Não tinha desistência, pouquíssimos colegas que eu lembro da época que desistiram, poucos. Eu acho que da minha turma desistiu uma, uma aluna na época, e de letras eu acho que desistiu um. Eu andei conversando com o Júlio depois

e ele disse que a desistência não chegou a 10 alunos dos três cursos, porque realmente o pessoal queria. Eu acho que se os professores tivessem outra metodologia, o curso não teria tido êxito, teria muita desistência. Eu costumo falar que hoje em dia entra muitos alunos na Unemat, eu não sei dizer se a metodologia dos professores está errada, não é que está errada, os alunos têm muita facilidade hoje, para você vê quando ele está em sala de aula, ele quer mexer na internet, agora ele precisa mexer na internet ele não quer. É complicado.

Vamos ver aqui, quando os professores começaram colocar a ideia do ensino como pesquisa, olha o primeiro pensamento, olha eu vou pesquisar, tinha professores que iam para fora da cidade fazer pesquisa em aldeias, em outras escolas, e eu falava: “e agora, como que eu vou fazer essa pesquisa”? Só para você ter uma ideia, como eu te disse, eu já era professora de física, e eu falei assim: “sabe de uma coisa, vou fazer uma pesquisa sobre o Galileu”, porque daí era uma coisa que eu gostava, uma coisa que estava no meu currículo, nos meus planejamentos e tinha aquela coisa da história, de falar das cartas que ele escreveu, que ele foi condenado, que até os dias de hoje a família responde com as penitências, porque ele profanou a igreja. Na verdade, ele não profanou, ele estava certo, mas para a época, ele era um profano.

Quando eu falei o tema para o professor, ele falou: “nossa, isso mesmo, que bom que você não vai precisar sair da cidade, você tem crianças pequenas, você não vai precisar sair da escola, você vai continuar”. E eu comecei a juntar material, porque a pesquisa, para ensino, quando fala que a gente vai ter que fazer uma pesquisa, a gente pensa outra coisa totalmente diferente. Por exemplo, se hoje falassem que eu ia ter que fazer uma pesquisa, quem diria que você está fazendo uma pesquisa e a gente está falando aqui pela tela.

Antigamente não, você ia ter que elaborar essas perguntas pessoalmente, quantas vezes você ia ter que vir, ia ter que gravar em fitas, aquelas fitinhas cassetes, pequenininhas, depois você ia ouvir e transcrever tudo. Hoje em dia não, hoje você já consegue, a gente consegue ir conversando, a gente está gravando, depois você vai voltando no momento que você quiser. Fugindo um pouquinho do assunto, a minha pesquisa veio a calhar. Quando eu escolhi o tema da minha “A dificuldade de ensinar o aluno na era tecnológica” todo mundo ficou assim, nossa, que dificuldade é essa! Mas como começou a pandemia, todos os colegas do curso querem saber o que eu já fiz, o que eu tinha de resultado. Eu respondi, não tenho resultado nenhum, porque eu ia trabalhar com os alunos em sala de aula. O ano passado, as atividades que eu tinha desenvolvido, as pesquisas, os relatos, eu fiz todo o relato em cima das apostilas que os alunos fizeram em física. Escaniei uma por uma para mandar para o professor, então a pesquisa não ficou parada também. A gente tem essa facilidade para nos auxiliar, mas vamos lá. Você vai fazer uma faculdade, todo aluno morre de medo de repetição. Nos três primeiros anos, três não, dois anos e meio que foi todo mundo junto, as provas eram mais tranquilas, eram as provas para as três turmas, tinha todo o conteúdo. Sempre se falou muito em ciência da natureza, e eu falava: “meu Deus o que é ciências da natureza”? Daí juntava com a biologia e eu pensava “o que esses professores estão falando, o que eu estou fazendo aqui”? Mas as provas eram tranquilas, porque eram os três conteúdos, é claro que eles não iam pedir um limite, uma derivada para um professor que está fazendo letras, que está fazendo biologia. Foi muito tranquilo. As primeiras dificuldades assim, que levam a gente a pensar em desistir do curso vieram com as primeiras avaliações do curso de matemática, porque vão entrando os cálculos da vida, cálculo I, II, III, IV e lá vai... E aí vieram outros professores, vieram já mestres, doutores. O pensamento desse pessoal é totalmente diferenciado do da gente,

principalmente do interior, é visto de outra forma. Se a gente for conversar com um doutor, um desses pesquisadores de fora, parece que a gente está falando abobrinha para eles. E vieram as provas. As primeiras provas foram assim: as primeiras avaliações foram um fracasso, mas os professores falavam assim, “você têm que fazer grupos de estudos”. E eles falavam também, “aqui você têm o Eпитácio que vai ficar”. Por isso é que eu falo que o Eпитácio foi fundamental.

Então quando eles entregavam as provas, aqueles exercícios que a gente não tinha conseguido resolver, quando eles iam embora, a gente montava grupos de estudos na casa. Algumas vezes foram aqui em casa, outras vezes na Unemat. Na época, era o Júlio, e o Júlio deixou à disposição para a gente utilizar as salas. O Eпитácio ia lá e explicava do início ao fim aqueles exercícios, e a gente pensava, “mas como eu errei isso?” Depois, nas próximas avaliações, a gente já entendia, a metodologia, o que o professor queria com a avaliação. Na verdade, ele não estava medindo se você sabia o exercício ou não, ele estava vendo se você estava crescendo no curso, se você conseguia fazer um paralelo entre as avaliações que eles estavam passando para gente e o nosso cotidiano, o que a gente estava aplicando em sala de aula e as próprias aulas que a gente estava ministrando já mudaram a cara. As avaliações, a gente já queria fazer as avaliações parecidas com as dos professores que vinham de fora, e isso os diretores das escolas percebiam e falavam, “olha como mudou o nível dos alunos, o aprendizado, como está diferente até as avaliações, os alunos estão falando”. Então para a gente isso também aumentava nossa ego.

Os trabalhos de Conclusão, que era a bendita da monografia na época, não se falava nem TCC, se falava monografia. Como eu já te falei, porque que eu escolhi falar sobre o Galileu. Então eu tenho esse trabalho até hoje. No finalzinho do trabalho, mudou meu orientador. Eu coloquei todo mundo aqui em casa para trabalhar, para pesquisar sobre Galileu. Não tinha Notebook, era só computador de mesa. E aí o Pedro pesquisou bastante coisa, do Ícaro na época era o mais velho, pesquisou bastante coisa, e aí, no finalzinho do curso, mudou o orientador. Ele falou “está tudo certo”, mas ele ia se afastar para fazer doutorado. Ele era mestre, ia fazer o doutorado. Ele falou “mas vou te deixar com um orientador bom e tudo mais tá”? Passa para ele que ele vai finalizar, só para você fazer a impressão, tá bom”? Mandei para o professor. Não lembro como eu mandei, ah sim, mandei por e-mail, era por e-mail, mandei por e-mail para ele corrigir. Ele me mandou de volta dizendo que o meu trabalho tinha sido plagiado, eu falei “como é que é?” eu quase morri de tanto escrever, eu falei “não é possível”, falei “entra em contato com o professor tal, tal, tal”. O outro professor que foi meu orientador que deixou, falava comigo como se estivesse falando com outra pessoa, menina! Eu falei “não vou fazer mais, desisto do curso”. Conversei com o Júlio, ele falou “deve estar acontecendo alguma coisa, me dá que eu vou corrigir, vou ver o que ele está dizendo que foi plagiado, porque não é possível”. Ele começou a ler e disse “não vejo”. Acho que o Júlio era o único que tinha aquele programa que você passa e vê se o trabalho foi copiado. O Júlio tinha. Ele falou “eu não achei nada copiado, estou achando até que você tem usado palavras muito simplista para monografia e tudo mais, eu vou ver o que está acontecendo, vou conseguir falar com seu ex orientador e ver com ele”. Aí que conseguiram resolver, mas até resolver foi um desgaste, o cara não tinha lido a monografia, só o tema e colocou que era uma cópia, mas eu fiz a monografia. No dia que eu fui apresentar a monografia, estavam os dois; o que iniciou e o final. Eu tremia, mas eles avaliaram e deram nota dez. Eu não acreditava. Depois daquele dia, fiquei um mês com isso na cabeça, que eu ia reprovar, e eu lia os livros, queria saber, e procurava onde estava a cópia, mudava as palavras. Você vai mudando

palavras, vai perdendo o sentido. O professor falou “não, você vai voltar no que estava no início quando eu viajei e deixei para você e a gente vai finalizar dali”. Acho que não foi mais dez dias eu consegui finalizar.

E assim, hoje em dia, o pessoal fala assim, os trabalhos de conclusão de curso hoje. Eu acho que cobram muito menos do aluno do que as parceladas cobrou na época. É assim, não é que cobram menos, é que tem mais facilidade para pesquisa. Hoje em dia, você não precisa ir a local. É igual nós estamos falando aqui, não precisa ir a lugar nenhum para pesquisar, se você tiver uma ferramenta de pesquisa, você pesquisa o mundo inteiro pela tela de seu computador. Então eu acho que os alunos não querem, eu acho difícil isso. Quantos alunos entram em uma turma de matemática hoje? Quantos saem? É porque realmente não se dedicam e não querem, porque você olha para minha época. Não estou dizendo que para os outros não era difícil, mas olha, eu trabalhava fora, tinha um bebê recém-nascido, que aí até o final do curso já estava com os dois, e um praticamente andando, não é fácil para uma mãe, uma dona de casa, eu não tinha empregada, olha foi tenso, mas venci.

Formação em serviço foi isso que eu já falei trabalhar e fazer uma graduação. Nossa, não foi fácil. Os professores falavam, se você não fosse um auto didata e estabelecesse um período para você estudar sozinha, o curso não teria sido concluído, porque para essa formação em serviço, como a gente estava na época. Eu acho que dois ou três que estavam fazendo a faculdade que não trabalhavam, os outros todos eram professores.

A minha sorte era assim: quando coincidia alguma aula, mas no final de semana quando eles já vinham, e que ainda não estava de férias, as minhas aulas eram sempre à noite, eu conseguia conciliar, mas tinham professores que já na época tinham que pagar substituto, porque daí se você perdesse uma, duas aulas já fazia muita diferença na nossa formação. Não tinha falta de aluno. Os alunos não faltavam, porque sabiam que essa aula iria fazer diferença depois, um conteúdo perdido. Hoje em dia, se grava tudo, na época não se gravavam aulas, essas coisas.

Eu acho que dos professores, o Adailton e o Epitácio que estavam fazendo mestrado, os outros todos já eram mestres quando vieram dar aulas para a gente

Então, eles já conheciam a formação de professores, já trabalhavam nessa área de formação. Então se fosse um outro professor de hoje em dia, falava não conseguem mesmo, procurem outro curso, você tem que saber o que você quer. Não, esses batiam na tecla, vocês são educadores, vocês vão terminar como educadores, vocês estão em sala de aula, é o que a gente está fazendo aqui, é para que firme o trabalho de vocês para que vocês continuem em sala de aula. E foi realmente. Então os professores que a gente teve na época foram fundamentais. Teve professores que a gente ficou amigos. Depois do curso, a gente continuou se falando, porque vinham de fora e queriam conhecer as novidades.

O momento da aula que a gente mais gostava era quando o Adailton contava das viagens que ele fazia. O João Bosco sabe. Então os professores acabaram sendo amigos também, a gente fala professor não é amigo, professor é professor, mas se não tiver um vínculo de amizade, um vínculo de carinho com o aluno, o aluno não cresce, eu acho que o aluno não cresce.

Os professores compartilhavam o que eles aprendiam lá no curso que eles faziam, eles usavam como exemplo no curso aqui. Então a gente conseguia ver assim, nossa, se ele consegue, a gente vai conseguir também, se ele é capaz, eu também sou capaz, foi justamente o que aconteceu.

Muitos desses professores depois a gente acabou sendo colegas de trabalho. Por exemplo, o Adailton, que depois ficou aqui, o Epitácio, o João Bosco. Então alguns professores, passado o tempo começamos a trabalhar juntos. Às vezes, a gente conversava e lembrava quando aconteceu isso, às vezes, a gente lembrava às vezes não, era muito bom...

Tem o pessoal que fez faculdade comigo, volta e meia a gente se encontra e conversa, a gente lembra das brigas, lembra das músicas, lembra de não sei o que. Nossa, a gente fazia paródia, finais de semana, a gente se reunia e fazia festinha, mas assim, como todos tinham família, quando dava um determinado horário, todo mundo para sua casa, pois amanhã tem aula, não faltava ninguém, saudade do curso.

Foi um curso assim, se no primeiro momento não tivesse em aula, eu ia falar assim, por que escolheu esse curso? Porque eu acho que assim, letras, eu dar aula de português; não quero. Biologia foi por exclusão, eu escolheria matemática. Mas eu não; eu escolhi matemática para apoiar as minhas aulas. E deu tão certo que, depois que fiz matemática, depois de nove anos, eu fiz física, mais ou menos no mesmo estilo, era de férias também, era uma complementação para segunda graduação do professor na UFMT, que também era como se fossem as parceladas, estudava no período de férias.

Agora estou fazendo o mestrado em parceria com o IFMT. O IFMT é um projeto chamado Portugal. Eu tenho que ir lá, porque é assim: inicialmente, o curso é assim, eu tenho que apresentar para uma banca aqui e uma banca lá, mas eu só apresento para banca lá depois de aprovada na banca daqui. Mas aí, o professor falou que eu tenho que ir lá no mínimo três vezes, uma no início, que eu já fui, fiz a visita nas escolas, só que é bem diferente. Eles não deixam, tirar uma foto, fazer uma gravação com os alunos lá, porque a questão de criança, então eu fui.

Então este ano teria que ir novamente, mas como que vai com essa história da pandemia? Ano passado, não consegui, aí vamos ver quando passar essa pandemia eu vou ter que ir.

Estou fazendo, até pensei assim, vou desistir, porque esse ano é meu último ano de trabalho. Então, aí falei assim: vou desistir do mestrado; depois eu falei: sabe de uma coisa que não vou desistir não; vou é continuar fazendo sim. Se não servir para aposentadoria vai servir para fazer outra coisa depois, não vou querer ficar parada mesmo.

Neste momento, o que mais eu estou tendo é isso que estamos fazendo aqui, é conversa online, é apresentação, nem os seminários que a gente tem que participar dos congressos, está sendo tudo online, é muito bacana, eu escrevo, e como o professor também, eu acho que não está conseguindo sair, devido à pandemia, ele tem mais tempo para ler e te devolver. Eu mando alguma coisa para ele em uma segunda-feira e no máximo no final de semana ele já está me devolvendo o que é para fazer. As correções tudo mais está muito bacana. Eu acho que se outros cursos tomassem como metodologia esse curso, o resultado seria outro.

3.6 OF09042021

A cursista egressa OF09042021 concedeu sua entrevista em 09 de abril de 2021, de forma on-line, por chamada de vídeo via WhatsApp. Moradora de Barra do Bugres-MT,

cursou magistério, já atuava há mais de três anos em sala de aula, na educação básica nos anos iniciais de 1ª a 4ª série do ensino fundamental quando começou a cursar o PLPP. Fazer o curso foi uma oportunidade.

A participante OF09042021, diante do roteiro apresentado, fez o seguinte depoimento. Entrevista feita por chamada de vídeo via WhatsApp, em 09 de abril de 2021.

OF09042021 Esse curso foi inédito, porque até então, aqui em Barra do Bugres, todos os educadores, quase sem exceção não tinham o nível superior, porque era difícil, não tinha faculdade aqui por perto, não tinha como fazer longe, pois todos trabalhavam, todas eram mãe de família e tudo. Então, de início, teve essa oportunidade de fazer esse curso nas férias, ou seja, nós fazíamos esse curso em janeiro. Assim que terminava o ano letivo já começava, em janeiro, fevereiro. Às vezes, até o final de fevereiro ou início de março começavam as aulas, aí a gente tinha que já estar trabalhando, e ficavam as intermediárias, que eram os trabalhos que a gente fazia para depois quando eram as férias, entre aspas não tinha férias. Em julho, eram as intensivas, a gente fazia as avaliações, tínhamos aulas, tínhamos aulas práticas.

Então foi assim, muito, muito gratificante, foi difícil, porque como já falei para você, foi inédito, a gente nem sabia como era, mas foi assim, tivemos muita sorte, muitos professores bons, muitos professores preparados, da universidade de São Carlos e daqui da Unemat de Cáceres.

No início, foi o curso intensivo, foi a parte fundamental, foram todas as disciplinas, tudo integrado, entendeu? Aí que nós começamos a aprender a interdisciplinaridade, todas as áreas de conhecimento. Nós fizemos isso durante dois anos e meio, nos outros dois anos e meio separou, quem ia fazer matemática, biologia, e língua portuguesa, porém durante esses dois anos e meio todos participamos do conhecimento globalizado, interdisciplinaridade. A gente fazia visitas ao campo para aprender as biodiversidades e naquelas visitas a gente tinha aula de biologia, matemática e língua portuguesa. As avaliações eram feitas tudo escritas, nós nunca tivemos prova de cálculo. A gente tinha semanal quando a gente tinha as aulas, às vezes, até duas vezes, três vezes por semana. O professor expunha toda sua aula, a gente fazia avaliação, autoavaliação, a gente e avaliava o professor. Isso aí era individual, e também avaliava a equipe, que era o grupo. As aulas eram sempre em equipe. Era assim: equipe de professores e equipe dos alunos. As aulas nunca foram assim. No início, eram separadas. No início, eram três salas, mas quando íamos ter uma avaliação geral, era tudo em equipe. A gente trabalhava em grupos, era muito, assim, de cada pessoa ter a sua responsabilidade, de estar ali, porque sabia que era um conhecimento que estava adquirindo para passar depois para os alunos e até hoje eu tenho muita riqueza comigo desses conhecimentos, dou muitas graças a Deus pelos professores bons que eu tive e até hoje eu tenho exemplos deles comigo.

Então, quando foi para fazer no final do curso, assim quando a gente teve matemática mesmo, tivemos conhecimento de física, da matemática aplicada e da matemática, como é que fala mesmo, assim da matemática que você aprendia na prática. Por exemplo, meu trabalho mesmo, antigamente falava monografia, eu tive um professor cubano, lembro da feição dele, mas não lembro o nome, ele deu aula, foi um aprendizado muito bom. Ele falava para usar a teoria na prática, não era para ficar só fazendo conta, era para aprender a teoria na prática. Então foi muito bom, agora se

for para dizer assim, faz um cálculo aí de tal coisa, não me lembro mais como é, que é, mas a gente estudou os livros desde a 5ª série e estudamos em grupos, a maioria da turma era mulher, eram poucos homens, então nós sofremos um bocado.

A minha monografia foi em cima do trabalho da Colmeia. A gente aprendia assim a motivação. Eu lembro que era sobre a motivação, eu escolhi a abelha, a apicultura, eu tive de desenhar, mostrei na prática como era a colmeia, a produção do mel. Esse trabalho foi até levado para apresentar na UFMT, foi levado para expor lá, foi um conceito bom. Eu fiz a observação de como a colmeia trabalha e como está a matemática nesse sentido. A matemática envolvida na natureza, para produzir o mel, a abelha rainha bota a postura e tem as operárias que trabalham mesmo, que fazem o mel e alimenta a rainha, e tem um esquadro de que a gente faz. Depois o apicultor vai usar tudo na matemática, o tamanho do esquadro, tudo, tudo envolve matemática, até na colheita do mel. Quando vai colher o mel, você usa a centrífuga para colher e a centrífuga também é matemática, é matemática e física, então é isso aí.

Quando eu morei no sítio, antes de eu vir para cidade, eu morei cinco anos no rural, e lá meu marido tinha umas caixas de abelhas. Quando viemos para cá, tínhamos mais de dez caixas e hoje não temos mais nenhuma, porque ficou sozinho lá e foi se acabando, mas foi muito bom, no sentido assim de que a gente aprendeu a ver a matemática e aplicar a matemática na natureza.

Ficou muito, só que as pessoas, principalmente professores, eles têm aquela mania de só pegar o livro, passar no quadro, o aluno copia no caderno e assim vai indo esse ciclo vicioso, mas nós não aprendemos isso, nós aprendemos na faculdade. Nas parceladas, eles nos ensinaram a sair desse comodismo, desse copiar, entendeu? Nós tínhamos que ensinar o aluno, motivá-lo a aprender, nós tínhamos que fazer isso, é claro que a gente não conseguia. Da minha parte não consegui 100%, mas muitas coisas boas eu aprendi, fazendo coisas simples com meus alunos. Eu tinha uma turminha de quinta série que eu ensinei com receita de pudim, ensinei fração. Eles não sabiam o que era a palavra fração. Às vezes, as palavras dão medo, a gente sabendo explicar de uma forma simples fica fácil do aluno aprender e nunca mais esquece, aquilo que ele aprende na verdade, sem aquela obrigação de copiar.

Então foi esse o método que a gente tinha que aprender, era isso, não era coisa da gente estar falando e leia e copie, ou então fazer aquelas continhas de arme e efetue. Os professores criticavam essa metodologia. Eles ensinaram para todos aprenderem essas metodologias diferenciadas, metodologias que motivassem o aluno a ver na natureza, na casa dele, na vida dele, a prática, a matemática.

Mas assim, sem ser aquele trauma, da matemática como bicho de sete cabeças, aprendeu de forma simples. É por isso que muitos colegas não quiseram e até eu mesma, muitas vezes, a gente deixa para trás, pelo comodismo, acha que é melhor passar no quadro, do que ficar fazendo círculo de aluno, explicar para eles as coisas certinhas, mas no fundo foi muito bom. A metodologia era essa não era de copiar e arme e efetue, era uma metodologia de motivação, uma metodologia de conhecimento mesmo de aprender, daquela alegria de aprender.

Quando eu comecei o curso, eu já estava na educação fazia uns três anos, mas como eu só tinha o magistério, eu dava aula nos anos iniciais na primeira série, segunda série até a quarta série. Depois eu fiz o concurso, passei. Quando eu fiz o vestibular, eu já tinha feito o concurso para administração, eu fui aprovada, tomei posse, mas eu fiquei trabalhando ainda como professora interina, contratada até 2006. De 2006 para cá, quem era efetivo na função de administrativo não poderia mais dar aula. A partir daí, eu fiquei só na secretaria mesmo. Mas eu lembro de tudo, lembro das minhas aulas,

minhas aulas de geometria que eram a parte que eu mais gostava, aulas de matemática da quinta até a oitava série, no ensino médio não. Só algumas substituições, na prática mesmo, foi só no ensino fundamental, e até tinha um livro que eu li que falava assim, não lembro mais o nome da autora, mas falava assim que o aluno na vida era 10 e na escola zero. Não consigo lembrar a autora, mas dizia que na escola o aluno faz prova tira zero, mas na vida é dez, porque ele vende picolé, pipoca, vendia naquele tempo, agora eles não podem mais trabalhar, pois até por volta de 1998, 2000, por aí, as crianças trabalhavam muito, vendiam picolé pipoca, e eles sabiam dar troco faziam as contas certinho e na sala de aula era zero.

Eu tenho para falar é que foi um curso muito bom, cada um tem que ter sua responsabilidade, passar esse conhecimento e ser honesto consigo mesmo, porque, às vezes, as pessoas fazem o curso só para elevar salário, mas quando a gente é educador tem que pensar muito no conhecimento, porque a gente vai mexer com ser humano, com criança, adolescentes, temos que ter bastante responsabilidade. Tem uma fala de um professor que até hoje eu falo quando a gente ia falar errado ele dizia, olha não falem errado na sala de aula, porque “o erro do professor ele propaga, ele vai para toda a vida, o erro do médico vai para o caixão, vai para o cemitério, o erro do advogado do juiz, com o tempo a sociedade esquece, mas o erro do professor ele se propaga para a vida toda.

É importante ressaltar que, para os participantes da pesquisa, o PLPP surge como oportunidade de fazer um curso superior, em um momento de escassez de Universidades em cidades do Interior do Estado de Mato Grosso. Na próxima seção, apresentaremos os excertos das entrevistas de forma dispersa de acordo com os temas escolhidos para discussão.

4 - A SEMENTE E SUA GERMINAÇÃO

Para que a semente germine é necessário observar o tipo de solo, quais os nutrientes, a estação do ano, ou seja, são vários os processos para que a planta nasça, cresça, produza e se espalhe. E para saber se os nutrientes conseguiram ser eficientes e para que a semente se desenvolva é necessário que se examine o fruto. Metaforicamente, esse processo é semelhante ao processo de formação de professores, ou seja, para saber se a formação de professores foi ou está sendo eficiente é necessário escutar quem dela participou, sendo essa uma das formas mais coerentes de saber se a formação conseguiu atingir seus objetivos.

Nessa perspectiva, nesta seção, buscamos apresentar excertos das narrativas/entrevistas de forma dispersa de acordo com as categorias/temáticas escolhidas para discussão que estão apresentados nesta ordem: módulos de formação fundamental e específica do curso; etapas intensivas e intermediárias do curso; o fazer pedagógico no curso; os aspectos avaliativos; as pesquisas no curso e formação em serviço possibilidades ou necessidades. Categorias essas que foram fortemente ressaltadas nas narrativas dos egressos do curso de matemática do PLPP de Barra do Bugres-MT e de maneira complementar buscamos sedimentá-las em autores que discutem cada temática.

4.1 Os módulos de Formação Fundamental Básica e Específica do PLPP

Para que a semente cresça e espalhe é necessário que os nutrientes sejam bem selecionados. Nesse sentido, o PLPPBB foi organizado com um currículo que articulou as atividades curriculares em espaços e tempos diferenciados, de forma a estabelecer uma conexão da formação prática com a teórica a (...)”proposta de organização espaço-temporal das atividades curriculares do Projeto pretendia ser responsável, juntamente com a proposta metodológica, tanto pelo elo entre o trabalho universitário e as escolas como também e primordialmente pelo elo entre as teorias e as práticas.”(...) (GENTIL, 2002, p.111).

Sendo assim, buscaremos trazer como foram desenvolvidos os módulos e as etapas desse projeto, como os cursistas perceberam essa organização, como estão nos documentos do curso e o que os autores dizem dessa estrutura.

Na próxima seção, abordaremos o que os cursistas entrevistados perceberam durante esses módulos da formação do Curso de Matemática do PLPP, juntamente com matriz curricular proposta no projeto de criação desse curso.

4.1.1 Módulo de Formação Fundamental Básica

Esse Módulo foi o que deu início aos cursos. Ele foi organizado com uma proposta que “está relacionada ao que se tem como formação do cidadão, aquele que é capaz de compreender o mundo no qual está inserido, atuar nele, situar-se em determinada posição nas relações existentes e inclusive transformá-las”. (GENTIL, 2002, p.110). Sendo assim, temos no excerto do cursista MM18022021 como aconteceu o módulo de formação fundamental básica do curso do PLPPBB.

MM18022021 - *Durante os dois primeiros anos foi assim: as aulas foram ministradas de forma unificada. Entre todas as outras disciplinas, dos outros cursos, por exemplo, português da turma de letras, biologia e de matemática, como as disciplinas eram comuns para os três cursos, sempre fazíamos juntos. (...) Então, naquela época, quando começou em 1994, foi uns dois anos trabalhando todas as disciplinas. Aí tinha a interação com todos os colegas dos outros cursos na ocasião, tinha a oportunidade até os dois anos para escolher qual curso queria fazer. Assim: se eu iniciei em matemática, mas no decorrer do curso, percebi que me identifiquei com letras e ou ciências biológicas, a pessoa poderia escolher. Até esses dois anos, isso era possível devido durante os dois primeiros anos, os alunos terem conteúdos comuns. (Entrevista com MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

De acordo com o cursista, as aulas durante esse módulo eram comuns a todos os cursos, as turmas eram mistas e isso era proposto pelo curso para que fosse possível a troca de experiências entre os acadêmicos, sendo um fator importante e necessário nesse processo de formação em que os acadêmicos já atuavam em sala de aula e vinham de contextos diferentes de modalidades de ensino e de formação. Outro ponto é que o projeto possibilitava a mudança de curso até o final do módulo fundamental básico, podendo essa mudança ser “efetivada no ato de ingresso na formação específica, desde que tenha vaga ociosa” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 24), dando ao cursista a possibilidade de observar durante esse primeiro módulo a área que mais gostava entre os cursos oferecidos no PLPP para atuar.

Já neste outro excerto a cursista VF17032021 afirma o que:

VF17032021 - *Então foi assim, diferente, não tinha nem ideia de como seria, quando os professores nos chamaram, reuniram aquelas 150 pessoas que eram os três cursos juntos, e disseram para a gente que os dois primeiros anos vocês vão trabalhar misturados, vai ser a parte que vai ser igual para todos os cursos. Nossaaaa, foi muito bom! Porque a gente achava que já ia entrar direto na matemática, entendeu, e não, a gente, aprendeu sobre produção de texto que foi muito importante para fazer o TCC, aprendemos sobre leitura, literatura, sociologia, psicologia..., Olha foi assim, abriu a mente de uma forma tão grande que a gente não fazia ideia que seria daquela forma.(...)Porque nós, nesses*

dois primeiros anos, conseguimos conhecer, porque eles misturaram os três cursos, ficaram em salas todas misturadas, então, independente se eu era de matemática, tinha alguém de letras, tinha outro de biologia, então ficou todo mundo junto. Nesses dois anos a gente criou um vínculo, porque era sempre aquele grupo mesmo, naqueles dois anos. Então a gente trabalhou aquilo dali, e quando tinha apresentação geral, era muito bom, você ver a dinâmica que acontecia das apresentações, era interessante ver aquelas pessoas que não conseguiam falar ou apresentar um seminário ir perdendo aos poucos o medo, a timidez, sabe, conseguir colocar para fora o que aprendeu o que ele estava sentindo. (Entrevista VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)

A interdisciplinaridade observada pela cursista tem a ver com a forma com que o curso foi organizado e desenvolvido, pois a primeira etapa intensiva da formação fundamental dos Cursos:

[...] foi estruturado com as disciplinas Ciências Sociais, Ciências Naturais, subsidiando a leitura e observação do meio, trabalhando interdisciplinar com as disciplinas de produção de texto e leitura, Noções fundamentais de Matemática, Introdução à filosofia, introdução a sociologia e Métodos e Técnicas de pesquisa de forma interdisciplinar. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 28-29).

Esse foi o formato que delineou toda a formação. A cursista enfatiza a importância desse módulo para a produção das pesquisas, assim como a importância que foi o curso não iniciar direto com disciplinas de matemática. Já para a aluna egressa MF23032021:

MF23032021 - *Nos dois primeiros anos, se eu não me engano, foi uma fundamentação teórica geral. Todos os três cursos faziam as mesmas disciplinas (Entrevista com MF23032021 em 23 de março de 2021 em Barra do Bugres-MT)*

O fato do curso ter sido organizado com uma parte comum a todos os cursistas, além do já citado anteriormente, tem a ver com o profissional que pretendia formar, um profissional que se desenvolvesse com a prática da pesquisa, pelas discussões coletivas, nos estudos em grupos, como bem enfatizado pela cursista. Essa formação comum para todos buscou proporcionar uma formação teórica (na perspectiva educacional) mais consistente, pois a maior parte dos cursistas apresentava uma variedade de formação como relatado pelo acadêmico egresso a seguir:

CM24032021(...) *no grupo, havia uma heterogeneidade muito grande dos alunos no que tange ao nível de ensino. Havia alunos que tinham concluído o ensino médio na modalidade presencial, havia alunos que tinham concluído o ensino médio na modalidade supletivo e havia ainda alunos que tinham concluído o ensino médio na modalidade supletivo logos II. (Entrevista CM24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres-MT)*

Além da heterogeneidade dos alunos, outro aspecto é que, na filosofia do curso, o cursista professor teria que se empoderar do domínio de conteúdos na mesma proporção dos princípios metodológicos, ou seja, dominar os conteúdos, mas também saber como ensinar tais conteúdos, sendo então a formação fundamental básica responsável por uma:

[...] formação política e a tomada de consciência histórica da realidade regional na qual a universidade vai se inserindo. Essa tomada de consciência histórica e formação política são desenvolvidas na prática da pesquisa, e da realidade socioambiental e de estudos bibliográficos e discussões coletivas que ocorrem em salas de aula, grupos de estudos seminários, congêneres. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 27).

Tem-se um módulo voltado para os estudos de teorias diversas relacionadas à educação, como podemos conferir no quadro 03 abaixo. Essas disciplinas aconteciam durante vários semestres, conforme foi previsto no plano de curso do projeto LPPMBB, sendo as disciplinas apresentadas no quadro 03 e as áreas no quadro 04, sendo esse o currículo mínimo da formação fundamental básica que foi comum a todos os cursos de formação das professoras e professores do PLPP da Unemat de Barra do Bugres –MT, como já citado anteriormente.

Quadro 03 - Currículo e periodização prevista para o Módulo de Formação Fundamental do curso de licenciatura plena parceladas em matemática.

Disciplinas	Carga Horária
I Etapa Letiva Intensiva. Período: janeiro a fevereiro de 1995, carga horária de 300 horas	
Métodos e Técnicas Pesquisa	30 h
Ciências Naturais I	45 h
Noções de Fundamentais de Matemática	45 h
Produção de Textos e Leitura I	45 h
Elementos de História e Geografia I	45 h
Introdução a Sociologia	45 h
Introdução a Filosofia (cultura)	45 h
I etapa letiva intermediária / maio de 1995, carga horária de 105 horas	
Métodos e Técnicas de Pesquisa	15 h
Ciências Naturais I	15 h

Noções de Fundamentais de Matemática	15 h
Produção de Textos e Leitura I	15 h
Elementos de História e Geografia I	15 h
Introdução a Sociologia	15 h
Introdução a Filosofia	15 h
II etapa letiva intensiva julho de 1995, carga horária de 195 horas	
Produção de Textos e Leitura II	15 h
Métodos e Técnicas Pesquisa	15 h
Estatística Descritiva	45 h
Língua Estrangeira	45 h
Elementos de História e Geografia II	60 h
II etapa letiva intermediária, outubro de 1995, carga horária de 90 horas	
Produção de Textos e Leitura II	15 h
Métodos e Técnicas Pesquisa	15 h
Estatística Descritiva	15 h
Língua Estrangeira	15 h
Educação Física	15 h
III etapa letiva intensiva janeiro /fevereiro 1996, carga horária 300 horas	
Ciências Naturais II	45 h.
Introdução à Psicologia	60 h.
Fundamentos da antropologia cultural	45 h
Produção de Textos e Leitura III	15h
Epistemologia	45 h
Métodos e Técnicas Pesquisa III	15 h
Sociologia do Conhecimento	60 h
III etapa letiva intermediária, período Maio/1996, carga horária: 30 horas	
Fundamentos da Antropologia Cultural	15 h

Produção de Textos e Leitura III	15 h
IV etapa letiva intensiva. Período: julho de 1996. Carga horária: 135 horas.	
Educação Física II e III	30 h
Produção de Textos e Leitura IV	15 h
Língua Portuguesa I	45 h
Língua Estrangeira II	45 h
IV etapa letiva intermediária. Período: outubro de 1996. Carga horária: 45 horas	
Produção de Textos e Leitura IV	15 h
Língua Portuguesa I	15 h
Língua Estrangeira II	15 h
V etapa letiva intensiva. Período: janeiro e fevereiro de 1997. Carga horária: 270 horas.	
Estatística de Interferência	60h
Teoria do Conhecimento	60h
Língua Portuguesa II	60 h
Língua Estrangeira III	60 h
Produção de Textos e Leitura V	30 h

Fonte: produção da autora a partir do projeto de curso do (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 38 - 39), 2021.

Buscamos trazer as disciplinas como estão previstas no projeto de curso para o módulo de formação fundamental, como estavam previstas nas etapas intensivas e intermediárias, etapas essas que serão abordadas mais adiante.

As disciplinas, como expostas no quadro 03, estão relacionadas às áreas de linguagem, matemática, ciências naturais e ciências humanas, as quais agrupamos no quadro 04 por áreas com as respectivas cargas horárias:

Quadro 04 - Currículo mínimo previsto por área para o Módulo de Formação Fundamental Básica do curso de Licenciatura plena parceladas em matemática.

Áreas	Quantidade de horas/ aulas
-------	----------------------------

CIÊNCIAS HUMANAS	480
LINGUAGEM	300
MATEMÁTICA	180
CIÊNCIAS NATURAIS	120

Fonte: Produção da autora a partir do (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 36 - 37), 2021.

As disciplinas propostas em cada área foram organizadas com o intuito de discutir, como abordado por Gentil (2002):

[...] basicamente a teoria do conhecimento e aquelas que contribuía com a possibilidade de “ver o mundo” de forma mais abrangente, linguagens capazes de expressar os fenômenos passíveis de observação e conhecimento, rompendo com o puro senso comum e buscando explicações lógicas fundamentadas. (...). (GENTIL, 2002, p. 110)

Sendo os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do módulo em aulas e de campo como trazida pela cursista a seguir:

OF09042021 - *No início, foi o curso intensivo, foi a parte fundamental, foram todas as disciplinas, tudo integrado, entendeu? Aí que nós começamos a aprender a interdisciplinaridade, todas as áreas de conhecimento. Nós fizemos isso durante dois anos e meio, nos outros dois anos e meio separou, quem ia fazer matemática, biologia, e língua portuguesa, porém durante esses dois anos e meio todos participamos do conhecimento globalizado, interdisciplinaridade. A gente fazia visitas ao campo para aprender as biodiversidades e naquelas visitas a gente tinha aula de biologia, matemática e língua portuguesa. (Entrevista com OF09042021 em 09 de abril de 2021. Barra do Bugres-MT.)*

A Cursista aborda que nesse módulo do curso foi onde começaram a aprender sobre as diferentes formas de pensar a organização das aulas, a interdisciplinaridade, a pesquisa, as diferentes práticas de ensino. Já para o cursista CM24032021:

CM24032021 - *O que que acontecia nessas etapas? Primeiro, houve a formação básica, que compreendeu quatro semestres, se não me engano, o que seria dois anos. Tinham as etapas em janeiro, fevereiro e julho, então, essas etapas de formação básica, elas aconteceram nesse período. Uma falha que a gente viu, eu, particularmente, nessa etapa da formação básica foi que elas priorizavam uma formação não específica, claro que a específica viria depois, mas houve muito pouco de matemática, e no grupo, havia uma heterogeneidade muito grande dos alunos no que tange ao nível de ensino. (...) Eu falei agora a pouco sobre a formação fundamental era a formação básica. Ela pautou muito na questão da metodologia pensando no projeto TCC, e faltou um pouco da formação específica da base, por exemplo, formação fundamental, os acadêmicos de todos os cursos estudavam misturados, até porque o cursista optou no primeiro momento pelo curso que queria, por mais que o vestibular que você fez para uma determinada área, o vestibular*

foi o mesmo para os cursos de Letras, Biologia e Matemática, todo mundo fez o mesmo vestibular. Então você não optou, a opção para que você escolhesse o curso que você queria, ela se deu após o término da formação básica dos dois primeiros anos. (...) Mas faltou algo, que eu vejo uma falha, que faltou o básico, por exemplo, nós tivemos uma disciplina de matemática nesse período todo, nos dois anos, e essa disciplina de matemática foi a professora não me lembro o nome da professora, mas ela trabalhou a questão de bases, mudanças de bases, mas não acrescentou muita coisa não.(...) Por exemplo, houve muitas coisas na área de biologia, eu quase optei em fazer biologia, pois tiveram muitas disciplinas nessa área, na área de linguagem também, mas na área de matemática deixou a desejar nos dois primeiros anos. (...) (Entrevista com CM24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)

O excerto acima aborda várias questões relacionadas a essa parte do curso, entre elas a importância de como era desenvolvido o trabalho durante as aulas para que os alunos aprendessem a fazer os projetos para desenvolverem as pesquisas. Outro aspecto citado pelo cursista é em relação aos conteúdos específicos das ciências exatas, o qual podemos observar no quadro 03, porém a formação nessa parte do curso tinha como prioridade “abrir as diferentes referências, oportunizando o sujeito na sua autoconstrução e na construção do seu mundo”. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 27).

Com isso, essa parte do curso focou em disciplinas de diferentes áreas, conforme relacionadas no (quadro 03) acima e teve como objetivo a: “formação propedêutico-filosófica à comunidade discente das três habilitações profissionais oferecidas” o currículo foi organizado para oportunizar ao sujeito na compreensão do homem e a sociedade. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 27.)

Dessa forma, o Módulo de Formação Fundamental Básica foi organizado de acordo com as habilitações profissionais oferecidas por entender que:

A habilitação profissional em educação, e mesmo em qualquer outra profissão, exige uma tomada de consciência pessoal acerca da realidade a qual vai se trabalhar e da realidade social mais ampla - uma tomada de consciência do mundo, porque o trabalho exige crítica, a criatividade, a invenção e a transformação do mundo. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 27).

Sendo então as disciplinas oferecidas nesse módulo do curso voltadas para que esses professores e professoras cursistas tivessem conhecimento das diferentes áreas de conhecimento e com isso percebessem sua realidade. De acordo com os cursistas, temos um projeto que buscou trazer formação que, até então, não era oferecida para essa região, com uma proposta diferenciada, tanto pelas metodologias adotadas como pela proposta curricular. Segundo os relatos, o curso abordou uma formação ampla. Durante esse módulo, aconteceu uma média de cinco Etapas Letivas Intensivas e quatro Etapas Letivas

Intermediárias. Abordaremos sobre essas etapas após a discussão sobre o módulo de formação específica.

4.1.2 Módulo de Formação Específica do curso de matemática do PLPP

Já o Módulo de Formação Específica de matemática aconteceu no período subsequente ao Módulo Formação Fundamental Básica, ou seja, na segunda parte do curso, e, a respeito dessa parte, a cursista MF23032021 aborda que:

MF23032021 - *a específica, se eu não me engano foram os três últimos anos, porque separou e cada aluno foi realmente para o seu curso e começaram as disciplinas específicas de cada licenciatura (Entrevista MF23032021 em 23 de março de 2021, em Barra do Bugres -MT)*

Ainda nessa perspectiva e de acordo com a cursista MF23032021, esse módulo destinou-se ao estudo das disciplinas específicas de cada curso que, no caso da pesquisa aqui, foram estudadas as disciplinas voltadas para a área da matemática, já para cursista VF17032021:

VF17032021 - *Quando a gente foi para parte específica, nós tivemos, assim..., foi até um choque, inicialmente, porque já estávamos acostumados com as colegas das outras disciplinas, então quando fomos para o específico, nós ficamos meio resabiados. Eu principalmente, porque percebi que íamos trabalhar os cálculos realmente, a parte matemática eu particularmente fiquei receosa. Mas como estava falando, foi mais ou menos tranquilo a parte específica, pois os professores continuaram com a metodologia de trabalhar em grupos, então, no grupo, nós conseguimos auxiliar uns aos outros, às vezes, eu sabia, às vezes, os colegas sabiam, um compartilhava com o outro e aí a gente ia caminhando, sem deixar de acrescentar que os professores, eles sempre estavam muito disponíveis. Às vezes, a gente os chamava, eles atendiam um grupo depois outro grupo, e a metodologia de estudar em um dia e apresentar os seminários no outro dia continuou. Então a gente já sabia como caminhava o processo e a dinâmica dos trabalhos dos professores, então a gente já estava em uma fase mais fácil, porque a gente já estava caminhando, entendeu? Então nós conseguimos assim, foi muito aprendizado assim, eu não imaginava que iria aprender tantas coisas de matemática como a gente aprendeu. Entrevista VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

No excerto acima fica explicitado a importância da metodologia trabalhada nas aulas. Segundo a cursista, o fato do curso continuar com os trabalhos em grupos contribuiu para que fosse possível a troca de conhecimento entre eles, contribuindo para que acontecesse o aprendizado. É isso que estava previsto no PC-LPPM por entender que “o processo de conhecimento se dá pelo estabelecimento de uma relação pessoal, objetiva, crítica,

sistemática e reflexiva entre sujeito/objeto/sujeito e é dessa relação que surge o método e a teoria” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 21), o que também fica explicitado no excerto a seguir:

CM24032021 - *Então quando começaram as etapas de formação específica tinha muita lacuna de conhecimento. Eu me lembro da primeira etapa na disciplina com o professor Epitácio. Ele chegou para falar de função e a maioria dos alunos nunca tinha estudado função porque no supletivo você não aprendia essas coisas. Então ele teve que começar do zero, mas foi legal, valeu a pena. (...) Quando passou para a parte específica, o bicho pegou, foi complicado. É o que eu te falei. Os níveis eram muito diferentes. E o professor chegava para falar de um conteúdo, quando ele chegava para falar daquela coisa, ninguém tinha pré-requisito para tal, e aí ele tinha que voltar no início. Eu me lembro de uma disciplina de cálculo I e cálculo II, a primeira disciplina foi função que é a base de cálculo, a maioria não sabia função e não aprendeu função, e aí como você vai aprender cálculo se não sabe função. Uma coisa leva a outra, aí foi a questão de pegar na mão, de levar, de buscar. Quem realmente se interessou, aprendeu, agora uma das dificuldades, por exemplo, se fosse hoje seria uma outra situação, porque hoje você tem internet, bastante material virtual. Naquela época, não tinha nada disso, era só o material escrito mesmo. Não tinha outra forma, mas foi interessante. As duas primeiras etapas foram muito difíceis. A disciplina de matemática exigia pré-requisitos que a maioria não tinha, e essa maioria era a maioria esmagadora. Nós éramos quarenta e poucos se tivessem cinco ou seis que dominavam conceitos básicos, eram muitos. Mas a partir da segunda etapa, as coisas foram se encaixando, os professores se dedicavam muito. Eu me lembro da primeira disciplina que a gente teve, foi com o Epitácio. O Epitácio conhece muito. Na hora que ele viu o nível da turma, ele se desesperou, ele baixou bem o nível, o pessoal começou a aprender e na segunda e terceira etapa já estávamos caminhando bem. (Entrevista com CM 24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

No excerto acima, o cursista CM24032021 descreve um pouco como foi a chegada desse módulo, apresenta as dificuldades enfrentadas pelos professores e os cursistas durante as primeiras etapas da formação específica, trazendo a relevância do professor formador em partir de onde o aluno estava, ou seja, considerar o grau de domínio do conteúdo que o aluno possuía para que o aprendizado de novos conceitos acontecesse. Isso, em muitos cursos, não é considerado e, conseqüentemente, leva um grande número de alunos a desistir ou serem reprovados, o que também fica evidenciado no excerto da cursista MF05042021:

MF05042021 - *Nossa! quando começaram aqueles cálculos, meu Deus! Falei: é isso que eu vou querer não, mas você vai tomando gosto pela coisa, quando você consegue resolver um exercício e você consegue aplicar ele no seu dia a dia, a metodologia dos professores era assim, muito assim, de um professor que está ensinando uma criança, você entendeu? A gente não tinha, na época, essas facilidades que temos hoje meet, nem WhatsApp. Para poder falar com o professor era por telefone de fio, assim, quando a gente conseguia falar, mas a gente tinha que continuar e como a gente anotava dúvidas, meu Deus, quando o professor vinha, a gente queria perguntar, perguntar..., e nem sempre conseguia, eram*

muitos alunos. (Entrevista com MF05042021 em 05 de abril de 2021. Barra do Bugres - MT.)

De acordo com o excerto, o módulo de formação específica trouxe conhecimento específico da área da matemática, sendo o início muito difícil, pois existiam muitas lacunas de conhecimento matemático como já citado anteriormente pelo cursista CM24032021, e que essas lacunas foram sendo preenchidas no decorrer do curso. Essa observação trazida pelos cursistas, a forma com que os professores formadores encaminharam as aulas tem a ver com a metodologia trabalhada no curso que “teve como pressuposto básico o aprender a aprender através do dia-a-dia, tomando como base a pesquisa científica que possibilitará ao aluno produzir o conhecimento e renova-se” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 19).

Além das disciplinas específicas de conteúdos matemáticos, o módulo de formação específica ofertou disciplinas voltadas às práticas de ensino de matemática, a didática entre outras conforme trazido no (quadro 05) a seguir.

Quadro 05 - Currículo pleno e currículo mínimo previsto para formação específica do curso de licenciatura plena parceladas em matemática.

Disciplinas	Carga Horária
Fundamentos da Matemática Elementar	
Fundamentos da Matemática I	60h
Fundamentos da Matemática II	60h
Fundamentos da Matemática III	60 h
Fundamentos da Matemática IV	60 h
Geometria	
Geometria Descritiva	60 h
Geometria Analítica	60h
Cálculo Diferencial e Integral	
Cálculo I	90 h
Cálculo II	90 h
Cálculo III	90 h
Álgebra	
Teoria dos Números	60h

Álgebra Moderna	90h
Álgebra Linear I	60h
Álgebra Linear II	60h
Matemática Financeira	
Introdução à Matemática Financeira	60h
Matemática Financeira	60h
Processamentos de Dados	
Introdução à Ciência da Computação	60 h
Processamento de Dados	90h
Complementares	
Didática da Matemática	60h
Filosofia das Ciências	60h
Instrumentação para o ensino da matemática	90 h
Modelagem matemática do 1 ^a e 2 ^a graus	60 h
Estatística	
Probabilidade e Estatística	90h
Prática de Ensino	
Prática de Ensino de Matemática I	60 h
Prática de Ensino de Matemática II	60 h

Fonte: Produção da autora a partir do projeto do curso de matemática do PLPP (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 65 - 66) 2021

Como foi trazido pelos cursistas nos excertos anteriores, a ênfase dessa etapa foram os conteúdos específicos de matemática, entre eles as disciplinas destinadas aos aspectos pedagógicos do ensino de matemática, como trazido no quadro 05 acima. Nesse módulo ficou claro a continuidade da forma de trabalho dos professores formadores além da continuidade das pesquisas que, nesse módulo, foram direcionadas também para os trabalhos de conclusão de curso.

Todas as características do curso abordadas pelos cursistas e pelo PCMPLPP até aqui demonstram que essa formação foi bem diferente dos cursos já existentes para formação de professores, tomando como base a forma como se iniciaram os cursos de formação de

professores os quais eram organizados com a “fórmula “3+1” em que as disciplinas pedagógicas estavam justapostas às de conteúdo, sem haver um mínimo de articulação entre esses dois universos”. (DINIZ PEREIRA, 2007 p. 58). Pelo que já foi abordado até aqui, o curso de matemática do PLPP buscou uma formação em que as disciplinas eram trabalhadas de forma interdisciplinar, discutindo as práticas pedagógicas com os conhecimentos específicos de cada área. Continuando, abordaremos a seguir os aspectos da organização do curso referente às etapas intensivas e intermediárias que aconteceram durante todo o curso.

4.2 Etapas Letivas Intensivas e Intermediárias no curso de matemática do PLPP

Essas etapas foram organizadas de forma que 75% da carga horária dos blocos das disciplinas eram trabalhadas nas etapas letivas intensivas e 25% nas etapas letivas intermediárias, as etapas letivas intensivas aconteciam na sede na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres-MT, nos períodos das férias escolares, nos meses de janeiro, fevereiro e julho como abordado a seguir:

MM18022021 - *Então as aulas ocorriam no período de janeiro até final de fevereiro mais ou menos. (...)a gente estudava no período diurno, de manhã e à tarde. (Entrevista com MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

O que também está explícito no excerto da cursista MF23032021:

MF23032021 - *Começamos com aulas em janeiro e fevereiro, nós tínhamos as aulas intensivas, tinha o período que a gente ficava com os grupos de estudos, que pegava o período que a gente estava em sala de aula. Também trabalhávamos sábado e domingo fazendo os trabalhos que nós teríamos que apresentar nas etapas de julho, depois novamente ficávamos com os trabalhos a serem feitos nesse período e as aulas voltavam novamente e janeiro em fevereiro. Então, basicamente, as aulas aconteciam em janeiro e fevereiro, os meses todos, e entrava julho com aulas e os outros momentos a gente ficava mais com trabalhos de grupos. Os professores colocavam quais eram as linhas que deveríamos pesquisar, as atividades que nós deveríamos estar resolvendo e fazíamos os trabalhos de grupo. (Entrevista MF23032021 no dia 23 de março de 2021 em Barra do Bugres -MT)*

Nos excertos acima, os cursistas se referem ao tempo integral das aulas, em que ficavam o dia todo estudando. Isso demonstra que não se tratava de um curso a distância ou de férias, ou seja, toda a carga horária a ser cumprida era presencial e de forma contínua, com momentos de aulas nas etapas intensivas, nos grupos de estudos e nas etapas

intermediárias que aconteciam concomitante com o trabalho em sala de aula e depois novamente as intensivas. Sendo assim, as etapas letivas intensivas eram destinadas à:

[...] apresentação de trabalhos dos conteúdos; orientação, elaboração, discussão e reformulação dos projetos de pesquisas para a socialização das experiências e conhecimento apreendidos pela observação, leitura e resultados da pesquisa de campo que ocorrem nas etapas intermediárias, e para as atividades de avaliação permanente e formal. (UNEMAT, PCMLPP, 1994, p. 32).

Nesse período, nas etapas intensivas presenciais, todos os cursistas se reuniam para a socialização das pesquisas realizadas durante as etapas intermediárias. Essas pesquisas eram encaminhadas durante as etapas letivas intensivas e eram acompanhadas durante as intermediárias pelo grupo de professores (as), como está explícito nos excertos logo abaixo e também no PCMLPP que aborda que as etapas letivas intermediárias aconteciam:

[...] durante todo o ano letivo do calendário escolar estadual, com tempo previsto para acompanhamento e orientação pessoal aos discentes em cada município, por uma equipe de professores que se desloca geralmente nos meses de maio a novembro, para a região geo-educacional que o núcleo atende. (UNEMAT, PCMLPP, 1994, p. 32).

E isso é confirmado no excerto do acadêmico *CM2403202* a seguir:

CM24032021 (...) *era para reforçar aquelas lacunas que ficaram nas etapas intensivas. Então aquilo que a gente não tinha conseguido aprender na intensiva, vinha as intermediárias. As intermediárias aconteciam em cada município. Por exemplo a gente não ia para o polo, as intermediárias aconteciam entre as intensivas, na intensiva de janeiro, você estudava determinado tópico, as intermediárias aconteciam lá para março e abril, antes da intensiva de julho. Os professores vinham nos municípios e passavam uma semana, dependendo da carga horária, a semana inteira, mas para falar de todas as disciplinas que tinham acontecido na intensiva, e eles vinham para sanar as dificuldades. (Entrevista CM24032021 em 24 de março de 2021, Barra do Bugres -MT.)*

De acordo com o excerto acima, as etapas intermediárias eram uma continuidade dos estudos que aconteciam nas etapas intensivas, além da continuidade dos estudos da etapa intensiva. Segundo MF05042021, as etapas intermediárias eram planejadas de forma que muitas atividades eram desenvolvidas com suas turmas em sala de aula.

MF05042021 *Quando eles chegaram a passar para a gente o calendário da etapa intermediária que ia ter, porque eles vinham, a gente ficava aqui, era de férias, na época das férias que a gente ficava janeiro, fevereiro e julho com eles, mas nas etapas intermediárias, eles deixavam várias atividades para a gente fazer. Atividades que a gente desenvolvia em sala de aula com os alunos, e realmente esses professores, como eles tinham combinado, os que eram daqui que iam nos auxiliar, eles realmente auxiliavam.*

(Entrevista com MF05042021 em 05 de abril de 2021. Barra do Bugres -MT.)

Assim, de acordo com os cursistas, as etapas letivas intermediárias eram momentos de estudo, encontros com os professores formadores, conforme já citado anteriormente e pesquisa no PC-LPPM. Essa etapa está “destinada à prática das pesquisas de campo, da pesquisa bibliográfica, para complementação de carga horária de determinadas disciplinas e para reorientação dos projetos de pesquisa” como foi abordado pelos cursistas também. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 32-33).

De acordo com os depoimentos e o PCMPLPP, as Etapas Letivas Intermediárias aconteciam durante todo o ano letivo do calendário escolar estadual, com encontros que aconteciam nas cidades dos cursistas em períodos planejados, em que os professores formadores que faziam parte do Grupo de Trabalho (GT) local do PLPP, se deslocavam até os municípios para acompanhar os alunos na realização das pesquisas encaminhadas pelos professores formadores das Etapas Intensivas e estudos desenvolvidos.

Sendo assim, além dos professores que atuavam nas etapas letivas Intensivas e Intermediárias, o PLPP contava com os Grupos de Trabalho (GT) permanentes que acompanhavam os cursistas nas suas escolas entre uma etapa Intensiva e outra. O trabalho do GT era de muita importância para dar unidade ao curso, pois era o GT que tinha essa dimensão da atuação dos professores cursistas, e isso era um dos principais elementos do processo de formação de professores, o acompanhamento das experiências desenvolvidas pelos acadêmicos. Na próxima seção, vamos abordar os aspectos pedagógicos do curso e quais as percepções dos cursistas a respeito do trabalho desenvolvido durante a formação.

4.3 O fazer pedagógico no curso de matemática do PLPP

Como já citado anteriormente, o curso teve sua prática pedagógica fundamentada no eixo metodológico do ensino com pesquisa “compreendendo o sujeito da aprendizagem como agentes produtores do próprio conhecimento, a partir das relações que este (o sujeito epistemológico) estabelece com o outro, o mundo e com seu próprio processo”. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.22).

Na perspectiva de uma formação voltada para interação de forma colaborativa, o curso buscou metodologias com práticas pedagógicas que promovessem, durante as etapas, a ajuda mútua entre os cursistas e os professores, sendo abordados, logo mais abaixo nos

excertos, os quais trazem como foi percebido por esses sujeitos esse processo durante a formação.

De acordo com os depoimentos, durante toda a formação prevaleceu a permanência do trabalho em grupos. A forma de organização das aulas promovia a aprendizagem compartilhada entre os alunos, pois os estudos eram feitos em grupos, como encontra explicitado no depoimento da cursista *MF23032021*:

MF23032021 - *Nós trabalhávamos também em grupos; a gente recebia as apostilas no início de cada etapa, de acordo com as disciplinas que iriam ser trabalhadas naquela etapa, em cima dessas disciplinas cada professor trazia seu material. (...) após a gente resolver cada atividade, cada etapa daquela, eram feitas as apresentações, a metodologia era trabalho em grupo e apresentação, na forma, vamos dizer: seminários. Então trabalhava, resolvia, fazia e apresentava. Na realidade, o curso todo foi permeado nessa metodologia; de trabalho em grupo e apresentações para o grupo maior, apresentava nos grupos menores e depois para os grupos maiores. (...). (Entrevista com MF23032021 em 23 de março 2021. Barra do Bugres -MT.*

De acordo com o excerto da cursista *MF23032021*, durante toda a formação prevaleceu a permanência do trabalho em grupos, os seminários. Nessa perspectiva, D'Ambrósio (1996) nos adverte para a importância do trabalho em grupo em sala de aula:

O diálogo é importante e dar oportunidade para essa prática é uma estratégia que vem sendo adotada. O objetivo principal do diálogo é criar ambientes menos inibidor para os ouvintes. Refiro-me à inibição em dois sentidos. Alguns têm uma boa pergunta para fazer, mas sentem inibição de formulá-la. O grupo pequeno desinibe e ajuda a aprimorar a questão para ser feita em plenário. (...) (D'AMBROSIO, 1996, p. 107-108).

Como explicitado por D'Ambrósio (1996), com o trabalho em grupo é possível desenvolver estratégias para que o aluno ultrapasse suas inseguranças, seus medos e que desenvolva reflexões críticas sobre os temas estudados. Outro ponto do depoimento frisa a importância do planejamento dos (as) professores (as) formadores (as) na produção do material a ser trabalhado e a disponibilização desse material antes do início das disciplinas para os acadêmicos, o que é explicitado no excerto também do cursista *CM24032021*.

CM24032021 - *Agora a forma de trabalho, a maneira que você fazia, por exemplo, a questão de aula invertida você estudar primeiro, ter conhecimentos do tema para depois você ter a aula isso ajudou bastante e fez com que a gente aplicasse também no cotidiano do dia a dia. Era o tipo aprender fazendo, por exemplo, o professor não ia lá para ministrar uma aula. Ele apresentava o conteúdo anterior, por exemplo, a gente recebia todo o material durante a fundamentação básica, a gente já ia com todo material impresso*

e, lá na aula, o professor só ia atribuindo as funções, as atividades que a gente ia fazer. Raros eram os momentos em que tinham aulas expositivas por parte dos professores. Na verdade, as aulas eram você que pegava o material, estudava, os trabalhos eram feitos em grupos e apresentava-se um determinado tema, era assim que funcionava. Por exemplo, você pegava lá um tema probabilidade, análise combinatória, como não dava para estudar tudo, cada grupo ficava com determinado tema, você estudava aquilo e depois apresentava aos colegas. (Entrevista com CM 24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)

O cursista relata que as aulas percorriam dando a autonomia para que o aluno aprendesse fazendo, isso demonstra que as aulas eram pensadas de forma que os alunos buscassem pela leitura, pesquisa e diálogo entre o grupo para compreender os assuntos propostos, dando ao cursista a oportunidade de refletir sobre sua formação e também sobre a sua profissão, o que também é explicitado pela cursista VF17032021.

VF17032021 - *Uma coisa que a gente, pelo menos eu percebi no curso de matemática e nos outros cursos, é que a gente não ficava somente na teoria, a gente saía para a prática. Nós fomos medir o rio, nós fomos para medir volume, fazer cálculo de área, cálculo de altura na prática, coisa que eu não vejo acontecer nos cursos regulares. Então nós tínhamos nas parceladas a parte teórica, os professores trabalhavam toda a parte teórica, davam os exercícios, a gente fazia todo o trabalho, depois a gente ia para a prática, seja na cidade, fora da cidade, dentro da própria Universidade, a gente saía em grupos para resolver os problemas que os professores passavam na prática. (...) (Entrevista VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Como explicitado pela cursista, as aulas eram organizadas para que os cursistas aprendessem as teorias, as quais eram colocadas em prática nas pesquisas de campo, sendo esse exercício da pesquisa o que possibilitaria formar um professor que, pela reflexão entre a teoria e a prática, compreendesse as diferentes dimensões do trabalho do professor. Já o cursista MM18022021 abordou que:

MM18022021 - *As metodologias que os professores utilizavam eram assim: eles vinham, faziam as explicações, explicavam os conteúdos da ementa daquela semana ou das duas semanas ou de semana e meia, e aí eles dividiam esse tempo e faziam todas as explicações, explicavam os conteúdos na questão das práticas(...)Então, como era essa metodologia, era forçada a primeira semana, segunda semana, mas depois você tinha mais tempo para estar buscando, pesquisando, e aí os professores sempre deixavam alguns estudos dirigidos e aí você poderia buscar aprofundamentos maiores(...) Agora, com relação aos trabalhos, sempre faziam a divisão de temática por grupos de quatro ou no máximo cinco alunos e aí tinham os períodos certinhos para fazer a explicação daquele conteúdo. A gente fazia tipo um seminário, todos os professores que passavam, adotavam essa metodologia. A gente fazia as pesquisas. (...) A questão é assim, nas Parceladas, o diferencial é que as pessoas que tinham um pouquinho mais de conhecimento, destacavam mais. Os professores os dividiam nos grupos de forma que não*

ficavam só concentrados aqueles que tinham conhecimentos mais avançados e os outros não, um ajudava o outro. Era feito, vamos dizer assim, a cada etapa que ocorria, a gente fazia o rodízio de grupo ou, às vezes, o professor já fazia o rodízio, ou nós mesmos, por conta própria, nos organizávamos e já ia mudando os grupos. Os três anos específicos da parcelada foi assim; os dois primeiros anos foi só a parte básica todo mundo junto. (Entrevista com MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021. Barra do Bugres -MT.)

Como trazido pelos acadêmicos, o curso permeou com metodologias de trabalho em grupo, seminários e as pesquisas e isso tem a ver com a forma prevista no curso para a formação desses cursistas professores. O curso visou uma formação que promovesse um professor “(...) responsável pela própria aprendizagem e sistematização de suas experiências (...) um professor que conseguisse com a formação autonomia para observar e buscar soluções para os problemas existentes no decorrer do desenvolvimento da profissão. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 22). Sendo a produção de conhecimento no curso feito pelo exercício da prática de ensino-pesquisa, prática essa que contou com uma base curricular, já citada neste trabalho anteriormente, que atende as necessidades para alcançar os resultados da formação. No entanto, desenvolver um trabalho de ensino com pesquisa como abordado por Camargo (2005),

[...] requer uma mudança de postura de toda a comunidade escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Não há docência sem discência, já dizia Paulo Freire, porque ensinar e aprender é muito mais do que transmitir conhecimento; supõe a busca pelo conhecimento novo, a criação, o método, a curiosidade, supõe o envolvimento coletivo dos professores de todas as áreas na organização da escola e na elaboração e acompanhamento de projetos. (CAMARGO, 2005, p.1)

Os aspectos trazidos pela autora são percebidos no PCMPPLP(1994) e nos depoimentos dos cursistas, na forma como o curso foi organizado, em todos os módulos e etapas para a construção desse professor que, pelo exercício da pesquisa, consegue observar e modificar suas práticas e, conseqüentemente, mudar o mundo a sua volta. De acordo com os depoimentos e os documentos do curso, o exercício da pesquisa foi constante em cada módulo e etapa, sendo que “toda pesquisa será desenvolvida mediante a elaboração de projetos, segundo a necessidade individual/coletiva, devidamente justificado, teorizando e atendendo aos critérios básicos para sua execução e conclusão.” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 23).

O curso, como já citado anteriormente, buscou proporcionar uma formação voltada para que o professor tivesse acesso a um saber científico construído na relação intersubjetiva

e dialógica, por meio da pesquisa, do fazer pedagógico de cada cursista, proporcionando-lhes compreender e intervir na sua realidade de forma a buscar solução através da análise crítica da sua práxis.

Sendo os aspectos metodológicos e curriculares ofertadas no curso, organizados para formação de uma professora e de um professor que, com a experiência da sala de aula e os conhecimentos propostos no curso, formam-se professoras/professores capazes de refletir sobre o mundo que o cerca. Como abordado pelo cursista *CM 24032021* durante a formação:

CM 24032021 - *A gente se ajudou muito, a gente trabalhava muito em grupo, estudava de dia, de noite, passava horas e horas tentando entender alguma coisa. Essa ajuda mútua entre alunos e professores foi o que fez com que o projeto tivesse “sucesso”, entre aspas, muito embora não tenha sido aquele “sucesso”, mas era o que tinha para o momento (Entrevista com CM 24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT).*

Dessa forma, como abordou o cursista professor *CM24032021*, os trabalhos em grupos permitiram a colaboração entre os cursistas, entre cursista e professores, promovendo assim a aprendizagem, seja pela leitura e reflexão, seja pela troca de experiência.

4.3.1 Os aspectos avaliativos no curso de matemática do PLPP

Os processos avaliativos são vários e são utilizados dentro das instituições de ensino com várias finalidades, sendo uma delas contribuir para a reflexão do professor em relação ao que o aluno está conseguindo compreender. Assim vamos abordar como aconteceram essas avaliações no curso e como os cursistas perceberam essas avaliações durante a formação de professores de matemática do PLPPBB, uma vez que as avaliações foram fundamentadas:

[...] no desenvolvimento de um processo contínuo e com momentos de atividades determinadas a partir de uma relação intersubjetiva e dialógica paritária, não excludente, nem exclusivista, na prática cotidiana, vislumbrando a especificidade e fundamentação da disciplina, a função bloco etapa convergindo como pontos fundamentais na avaliação final da formação fundamental básica e a formação específica (...). (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 25)

Essa fundamentação foi trazida ao projeto para as avaliações durante toda a formação dos (as) professores (as). Assim, buscaremos trazer para o trabalho como as avaliações foram percebidas pelos sujeitos da pesquisa, conforme está explícito no excerto a seguir:

VF17032021 - (...) *geralmente as avaliações giravam em torno dos seminários que nós apresentávamos, uma avaliação escrita que a gente fazia em cima do conteúdo que estava fazendo e um relatório ao final da disciplina que se tornava uma auto avaliação do aluno. Então quer dizer, no início foi difícil, muito difícil, porque a gente, eu, por exemplo, sempre tive dificuldade em escrever o que eu pensava, tendo uma coerência, uma coesão naquilo que eu estava colocando, mas, desde o início, a gente fazia, chamava o professor, ele vinha dava uma olhada, a gente passava a limpo, corrigia o que precisava ser corrigido de acordo com o pensamento, porque nem sempre é fácil colocar no papel seu pensamento, seu entendimento de alguma coisa, eu tenho muita dificuldade para isso. Então já desde a parte que eram os conteúdos integrais, globalizados dos três cursos, nós já iniciamos dessa forma as avaliações. Então foi importante para o autoconhecimento nosso, o que nós aprendíamos, por menor que fosse, era valorizado pelo professor, em nenhum momento eu senti que algum professor tenha desvalorizado o meu conhecimento, isso nunca aconteceu, nunca, olha é... você se sente respeitado, eu me senti o curso inteiro respeitada como aluna, como acadêmica pelos professores que passaram por nós, e eram professores que tinham muito conhecimento. (Entrevista com VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres - MT.)*

Como foi abordado por VF17032021, os acadêmicos/as eram avaliados em diferentes momentos e de diferentes formas, como: pelas apresentações dos seminários, pelos relatórios dos conteúdos e das disciplinas que aconteciam no decorrer do curso, no dia a dia, de forma descritiva e sempre no intuito de saber o que os cursistas tinham compreendido nos estudos realizados. O fato da avaliação acontecer sempre da mesma forma, desde o início da formação, tem a ver como foi organizado o curso, conforme citado acima e também:

Pela caracterização do projeto, que tem como base a formação de professor pesquisador, a avaliação tem que corresponder aos pressupostos teóricos do projeto. Neste sentido a avaliação qualitativa sobrepõe a avaliação quantitativa numérica, pois há a necessidade de avaliar o processo, numa relação dialógica/global entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.25)

As avaliações eram qualitativas, de acordo com Demo (2002, p. 20), (...) “avaliação qualitativa de processos participativos coincidem com a autoavaliação”, o que não permite ao aluno ser mero observador, além das avaliações descritivas, em alguns momentos foram utilizadas provas, como trazido no excerto a seguir:

MF23032021 – [...] *eu acho que nós tivemos um ou outro professor só, que tentaram dar provas, mas foi mais no final do curso nas disciplinas específicas, mas assim a gente levou*

um susto na época, porque a gente já vinha de 4 anos, nunca tinha feito provas. As avaliações eram sempre feitas no dia a dia, momento a momento, porque você fazia ali os trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula, os professores estavam ali passando nos grupos, dando todo apoio e a gente ia para o quadro expor depois, expunha com material, a forma de exposição era sua, você que criava. Então, assim, essa avaliação era avaliação direta, acho que três ou quatro professores que nós tivemos que chegaram para realmente fazer provas, mas estas provas, na realidade, não foram assim, as mesmas provas que a gente tem ou tinha o costume de chegar e fazer uma aferição, vai valer nota. Eles queriam mais, na realidade, ver como a gente tinha aceito esse conteúdo, como a gente tinha assimilado o conteúdo (Entrevista com MF23032021 em 23 de março de 2021. Barra do Bugres -MT).

Essa outra cursista também explicita:

MF05042021 - *Na verdade, ele não estava medindo se você sabia o exercício ou não, ele estava vendo se você estava crescendo no curso, se você conseguia fazer um paralelo entre as avaliações que eles estavam passando para gente e o nosso cotidiano, o que a gente estava aplicando em sala de aula e as próprias aulas que a gente estava ministrando já mudaram a cara. As avaliações, a gente já queria fazer as avaliações parecidas com as dos professores que vinham de fora, e isso os diretores das escolas percebiam e falavam, “olha como mudou o nível dos alunos, o aprendizado, como está diferente até as avaliações, os alunos estão falando”. Então para a gente isso também aumentava nosso ego. (Entrevista com MF05042021 em 05 de Abril de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Como explicitado pelas cursistas, mesmo quando as professoras e os professores formadores fizeram provas, eram provas para saber se os conteúdos tinham sido compreendidos e não para atribuir uma nota. Era diferente das provas que elas faziam ou tinham feito. Essa diferença relatada pelas cursistas tem a ver com o fato de que era pela (...) “avaliação que se deveria criar novos caminhos, novos aprofundamentos e novos avanços, (...)” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.25). As provas utilizadas como um balizador para o professor reencaminhar alguns conteúdos ou reformular a maneira que foi trabalhada, as avaliações serviam para o planejamento e replanejamento dos (as) professores (as) formadores na construção da disciplina. O que é também abordado por Hoffmann (2014), elaborar questões pode ser feito com objetivos de verificar como está chegando o que está sendo proposto, no entanto:

No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente seja por escrito revela uma intenção pedagógica e uma relação com o aluno, o que implica obrigatoriamente subjetividade. As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades dos alunos e sua visão do conhecimento [...]. (HOFFMANN, 2014, p. 65).

Assim, elaborar questões não representa quantificar o saber, mas podem ser usados para ter uma ideia de como o aluno percebe ou entende determinado assunto e para planejar novas abordagens, conforme aconteceu no PLPPM. Já o excerto a seguir de acordo com o cursista:

MM18022021 (...) *no final de cada etapa, a gente fazia aquela autoavaliação do trabalho do professor e do aprendizado de cada aluno. Então, cada etapa tinha essa avaliação. E aí tínhamos oportunidade de colocar algumas sugestões para melhoria do curso. As autoavaliações eram feitas sempre no final de cada curso e era presencial mesmo. A gente relatava lá, desde a questão da metodologia utilizada pelo professor, das dinâmicas, da questão da transferência de conhecimento do processo ensino-aprendizagem em relação ao curso, das dificuldades, dos anseios, das angústias. Então, era feita essa avaliação relatando tudo por escrito e entregue ao professor do curso, com sugestões de novas metodologias, de novo enfoque de trabalhar. Na época, não tinha muito, vamos dizer assim, recursos tecnológicos como temos hoje. O máximo que tinha era um retroprojetor para passar algumas lâminas. (Entrevista com MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Além das avaliações, no decorrer das etapas, eram feitas as autoavaliações pelos cursistas. Essas avaliações e as autoavaliações, como vimos, eram feitas ao final de cada etapa. Os excertos aqui apresentados abordam um pouco de como foram os processos avaliativos durante o curso, sendo esses aspectos observados nos objetivos que foram traçados para a avaliação das professoras e professores cursistas durante a formação, pois o curso buscou a:

Efetivação de uma avaliação globalizante orgânica, porque seu sistema e criação no processo real e concreto da aprendizagem, e partir do conhecimento de uma relação intersubjetiva, dialógica, paritária, não excludente e nem exclusivista, descritiva processual, permanente, contínua e com momentos e atividades determinadas pelo cotidiano e pela prática formal da avaliação (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.10-11)

Pensar uma avaliação, nesse contexto, é pensar em uma formação que reconhece que todo sujeito tem consciência e capacidade de compreender e refletir sobre o mundo à sua volta, é reconhecer que, como pessoas constituídas em ambientes e com acessos diferenciados, sejam por questões sociais, culturais, religiosas e políticas é dado a esse sujeito as mesmas oportunidades de desenvolver e modificar-se. Um curso de formação de professores que consegue avaliar o conhecimento, levando em conta a intersubjetividade, como temos em Freire (1987, p.16), [...] “na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro”, e foi nesse sentido que as avaliações foram

pensadas; para proporcionar aos sujeitos envolvidos nesse processo a reflexão de como acontece a construção do conhecimento.

Como vimos nos excertos e no PCMPLPP, o curso proporcionou um formato avaliativo diferente do que estava estabelecido nas escolas, a forma de avaliação levou em conta o desenvolvimento de cada cursista dentro de seu conhecimento. Todo o processo, de acordo com a pesquisa realizada, foi feito com o intuito de pensar nos sujeitos capazes de entender e mudar o mundo à sua volta. Conforme está explícito, tanto nos relatos como nos objetivos das avaliações propostos no PCMPLPP, para ser professor, é necessário desenvolver autonomia para refletir e discutir ideias, oportunizar a reflexão sobre a sua prática e assim mostrar outras formas de pensar a avaliação.

Nessa perspectiva, Demo (2002, p. 9) vai nos dizer que o ato de “refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc.”. Assim, temos que a avaliação faz parte de um planejamento, que a forma de avaliar depende dos objetivos, pois são os objetivos que estabelecem a forma do processo avaliativo.

Além das avaliações e as autoavaliações dos alunos, eram feitas as avaliações da equipe de professores. Segundo a cursista OF09042021

OF09042021 (...) *“a gente fazia avaliação, autoavaliação, da gente e avaliava o professor. Isso aí era individual, e também avaliava a equipe, que era o grupo. As aulas eram sempre em equipe. Era assim: equipe de professores e equipe dos alunos”.* (Entrevista com OF09042021 em 09 de Abril de 2021, Barra do Bugres-MT).

De acordo com a cursista, as aulas eram ministradas por uma equipe de professores, o projeto trazia sempre um professor titular e um monitor para cada disciplina, como pode ser conferido no PCMPLPP, nos relatórios de conclusão das disciplinas e nos depoimentos dos cursistas. Sendo o monitor um docente da UNEMAT que tinha o papel de auxiliar o professor titular que, normalmente, vinha de outra universidade (UNESP, UNICAMP, UFMT...) para que no futuro próximo pudessem assumir a titularidade da disciplina. Ou seja, era uma formação continuada para os professores da UNEMAT.

4.4 As pesquisas no curso de matemática do PLPP

O PLPP foi organizado para formar professores que, partindo de suas vivências e de suas realidades, por meio de pesquisa, pudessem teorizar e buscar soluções para os problemas que eram observados em sua volta, tendo no curso sua prática pedagógica

[...] fundamentada no saber fazer e no exercício da interdisciplinaridade, ou seja, a partir de um entendimento teórico da aprendizagem como predisposição natural do ser humano, a atividade pessoal e coletiva para a compreensão e resolução de problemas e necessidades vividas e presentes compreendendo o sujeito da aprendizagem como agente produtor do próprio conhecimento, a partir das relações que este (sujeito epistêmico) estabelece com o outro, com o mundo e com seu próprio processo de aprendizagem (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 22).

Dentro desse contexto, o curso foi pensado e desenvolvido de forma que os professores/alunos tivessem condições de teorizar suas experiências e, com isso, observar que o trabalho do professor é importante para entender o processo de aprender e ensinar e, assim construir propostas para situações específicas de sala de aula, com “a valorização da pessoa que aprende pelas circunstâncias e por extensão de sua cultura e visa formar o professor pesquisador” (...). (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 22).

Essas perspectivas já foram discutidas durante análise dos Módulos, das Etapas e do fazer pedagógico desenvolvido no curso. Em relação ao exercício da pesquisa, na formação fundamental, o cursista frisou que: parece que a afirmação é sobre metodologia e sobretudo regras da pesquisa acadêmica, a meu ver, procedimentos normativos, diferentes do sentido empregado ao fazer pesquisas em sala de aula. Valeria uma distinção e relação desses sentidos de PESQUISA.

MM18022021 (...), *tinha as disciplinas de metodologias de conhecimento e como fazer elaboração de dissertação, TCC, pesquisa, projetos, enfim todas partes que são exigidas sobre as questões das normas da ABNT da época também.* (Entrevista de MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021. Barra do Bugres -MT).

O curso foi permeado de possibilidades para a formação de um professor que aprendesse pela elaboração de projetos e desenvolvimento das pesquisas, para que isso acontecesse o curso teve as ementas das disciplinas elaboradas de forma genérica “abrindo espaço para que o docente elabore o Programa de Ensino, atendendo as necessidades básicas de todos os projetos, trabalhando os pré-requisitos necessários ao aprofundamento teórico das pesquisas e revisões bibliográficas” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.23), e isso é percebido no excerto a seguir:

CM24032021 *Agora com relação à metodologia do projeto de pesquisa, foi interessante valeu a pena. A gente aprendeu muito, tivemos acho que umas quatro etapas, com disciplinas sobre metodologia de pesquisa você tinha o passo a passo do projeto de pesquisa. A gente usava o caso de fazer e refazer o tema, o problema, a hipótese, a justificativa. Você tinha que bater naquilo o tempo inteiro para sair um projeto que depois possibilitasse a elaboração do TCC. Serviu muito dessa forma, serviu muito. Eram trabalhos de campo mesmo. O nosso projeto foi feito na sala, mas a coleta de dados, ela foi feita a campo. Todo o projeto foi feito dentro do período de aula. Colocamos a mão na massa mesmo. Tinha alguns que já tinham conhecimento de projeto de pesquisa, tinham outros que não sabiam nada. (Entrevista CM24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

A formação, de acordo com o cursista, conseguiu ensinar os alunos a elaborar seus projetos para o desenvolvimento das pesquisas, sendo apresentados alguns aspectos dos resultados das pesquisas feitas pelos cursistas do curso de matemática do PLPP para a conclusão do curso, logo mais no (quadro 07). As pesquisas desenvolvidas no decorrer da formação estavam relacionadas aos problemas educacionais. Como podemos conferir nos depoimentos, as pesquisas foram realizadas no contexto de atuação dos acadêmicos, como trazido no excerto a seguir:

CM24032021 - (...) *Uma outra coisa interessante são os trabalhos de conclusão de curso. Por exemplo, o meu TCC foi voltado exatamente para a área que eu estava atuando, mesmo trabalhando com ensino fundamental I na época. Meu tema foi o ensino da geometria aplicada à prática, cálculo de área, utilizando atividades do cotidiano dos alunos, do dia a dia dos alunos. Como eu trabalhava numa escola agrícola, então eu utilizava os canteiros da horta, os canteiros dos jardins para fazer cálculo de área, foi muito interessante. (Entrevista CM24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Nesse excerto, o professor CM24032021 fala do trabalho desenvolvido na turma que ele atuava e aborda, ainda, que o curso proporcionou a produção de dados com seus alunos em seu ambiente de trabalho, trazendo em sua pesquisa a teoria juntamente com a prática. E ainda uma outra cursista enfatiza que durante o curso:

MF23032021 - (...), *nós tivemos dois momentos: no final da parte fundamental do curso, nós fizemos um trabalho, vamos dizer assim, um trabalho de conclusão daquela etapa. Esse trabalho foi feito em grupo, mas não me recordo mais o tema devido já ter muitos anos, como foi uma parte mais aberta eu não me lembro muito bem, agora o meu TCC eu trabalhei formação continuada (Entrevista da MF23032021 em 23 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

De acordo com os depoimentos e o PCMPLPP, os acadêmicos tiveram dois momentos para realização e compartilhamentos dos resultados das pesquisas, sendo que as pesquisas que foram realizadas durante a Formação Fundamental do curso, cujo objetivo era buscar aporte teórico para as pesquisas que seriam desenvolvidas no Módulo Formação Específica de matemática, sendo as pesquisas realizadas, em sua maioria, com alunos em sala de aula, com temáticas que envolvessem assuntos direcionados à atuação do professor. Muitos trabalhos abordaram propostas metodológicas, ensino aprendizagem, como podemos conferir também nos excertos seguir.

VF17032021 - *Então quando eu fui fazer o TCC da graduação, na época, eu estava trabalhando com a pré-escola, que eu fiz o concurso a nível de Magistério, então eu estava no Pré I, na creche e o meu orientador, que eu escolhi, foi o Dr. Sérgio para me orientar. Eu falei: - Doutor, mas eu não estou com aulas de matemática, eu não estou dando aula para alunos de 5ª à 8ª série, que era na época, eu estou na pré-escola e o que que eu faço? Ele falou: - Você vai fazer um trabalho de TCC onde você está trabalhando. Você não está dando aula na pré-escola? Eu falei: - Estou. Então ele disse: - Você vai fazer o seu TCC baseado na pré-escola, vai ser um trabalho bibliográfico, porque não tem como você trabalhar os conteúdos matemáticos, mas tem como você trabalhar outras coisas na percepção da observação, e vai fazer um trabalho mais bibliográfico. Então quer dizer, eu me senti novamente, eu me senti respeitada sabe, Raimunda, porque eu estava muito receosa de fazer o TCC, porque eu não estava na área, não estava trabalhando nem de 1ª à 4ª série, que eu poderia trabalhar um conteúdo matemático com as crianças, eu estava na pré-escola, no Pré I ainda, que você, praticamente, só trabalha com cores, formas com os alunos, brincadeiras, essas coisas, e nem por isso o meu trabalho onde eu estava não foi desvalorizado,(...).(Entrevista VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres - MT.)*

Como podemos conferir nessa fala, o curso foi pensado para que os acadêmicos pesquisassem, em seu local de trabalho, em sua sala de aula. Nesse sentido, o curso foi pensado para discutir ensino e aprendizagem de matemática em todos os níveis da educação básica. De acordo com Demo (2002):

[...] pesquisa significa *diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do “aprender a aprender”*, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório. Cabe - deve caber - no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro, é claro, aparece mais lado da pesquisa como princípio educativo (questionar e construir alternativas) na segunda, aparece mais a pesquisa como princípio científico (DEMO, 2002, p. 128).

Um curso que proporciona um ensino com pesquisa possibilita que o estudante desenvolva pesquisa durante toda a sua formação e, conseqüentemente, durante toda sua atuação em sua sala de aula.

O curso também proporcionou aos acadêmicos apresentar os resultados de suas pesquisas em eventos, como podemos conferir no excerto a seguir:

OF09042021 - *A minha monografia foi em cima do trabalho da Colmeia. A gente aprendia assim a motivação. Eu lembro que era sobre a motivação, eu escolhi a abelha, a apicultura, eu tive de desenhar, mostrei na prática como era a colmeia, a produção do mel. Esse trabalho foi até levado para apresentar na UFMT, foi levado para expor lá, foi um conceito bom. (Entrevista da OF09042021 em 09 de Abril de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Nesse trabalho, percebe-se que a pesquisadora utilizou elementos para o trabalho que já estavam em sua vivência. O trabalho discutiu conteúdos matemáticos a partir dos elementos existentes na natureza, o que demonstra a abrangência do curso para a formação. De acordo com Sousa; Passos (2008), “Ensinar pela pesquisa pode possibilitar a formação para a tomada de atitude, questionamentos e transformação de sua prática”. Já a pesquisa do professor MM18022021, foi:

MM18022021 - *[...] feito com relação às funções do primeiro e segundo grau, trabalhado no ensino de física, estudo dos movimentos; o orientador meu, da época, era o professor Josimar de Souza lá de Cáceres. Na época, eu já estava trabalhando na Alfredo 1º ano e 2º ano e na Júlio Müller também já tinha essas turmas com física, o que facilitou muito a questão do trabalho de conclusão, já estava com esse trabalho em sala de aula ano a ano, por exemplo 97, 98, 99. Até a conclusão do curso, eu sempre ministrei aula de física, isso acabou facilitando um pouco. (Entrevista do MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021, Barra do Bugres -MT.)*

De acordo com MM18022021, o fato de estar atuando em sala de aula durante a sua formação foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa de conclusão de curso. Para Demo (2002; p. 128) (...), "Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve pois, ensinar, porque “ensinar” a produzir, não é copiar”.

Desse modo, apresentaremos no (quadro 06) as pesquisas agrupadas por nós levando em conta os objetivos traçados no PLPPM para o desenvolvimento, cujo foco eram os problemas envolvendo o sistema de ensino e as metodologias de ensino de matemática.

Essas pesquisas foram desenvolvidas durante módulo de formação específica do projeto do curso de matemática e foram por nós agrupadas da seguinte forma: Contextos Culturais, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, propostas para o ensino de matemática, História da matemática, Formação continuada, Avaliação, Currículo, Deficiência e exercício da cidadania de acordo com o quadro a seguir:

Quadro: 06 - Pesquisa de conclusão de curso agrupadas por temática

TEMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS POR TEMA
------	----------------------------------

Contextos Culturais	05
Educação infantil	03
Ensino fundamental	12
Ensino médio	03
Propostas para o ensino de matemática	10
História da matemática	1
Formação continuada	1
Avaliação	1
Currículo	1
Deficiência e exercício da cidadania.	1

Fonte: Produção da autora a partir dos resumos do livro ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES 2 (1999).

O PLPPM ofereceu, de acordo com o Quadro 01, (apresentado à página 68) disciplinas de métodos e técnicas de pesquisas as quais possibilitaram a “introdução aos fundamentos com abordagem científica à solução de problemas na área de educação” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.44), permitindo aos professores buscar soluções para as inquietações da sua sala de aula e da sua escola. Ludke (2001) explicita que:

Pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador. Essas idéias, com raízes mais antigas, como já foi mencionado, também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente (LÜDKE, 2001; p.81).

Assim as discussões a respeito de como formar professoras e professores pesquisadores têm aumentado nos últimos anos (LUDKE, 2001), como foi abordado no decorrer do nosso trabalho, o curso de matemática do PLPP foi “desenvolvido através da execução de projetos elaborados com o objetivo de levantar dados sobre os aspectos de maior relevância e fundamentá-los teoricamente, servindo de base científica de soluções de problemas a curto e longo prazo.” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p. 24).

As pesquisas foram desenvolvidas a partir da elaboração dos projetos que abordavam as necessidades individuais e coletivas, relacionadas aos problemas observados no exercício da profissão. Para que as pesquisas fossem realizadas de acordo com a proposta do curso foi necessário buscar por professores orientadores de acordo com as necessidades elencadas pelos acadêmicos.

Em todas as pesquisas, observa-se a preocupação das pesquisadoras e dos pesquisadores com a sua práxis pedagógica, uma vez que os trabalhos são realizados nas escolas e comunidades e trazem discussões referentes aos problemas das salas de aula, sejam eles avaliativos, curriculares, formação de professores etc., com propostas que são feitas a partir dessa observação e da prática de sala de aula ou com a observação do contexto escolar. De acordo com Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Assim, temos que os trabalhos enfatizam possibilidades para o desenvolvimento da profissão, sejam elas pelas propostas ou pelas discussões trazidas em cada trabalho, elaboradas a partir das reflexões da prática docente, como podemos observar no Quadro nº 07, o qual foi construído a partir dos resumos dos TCCs com os respectivos autores (as), título do trabalho, objetivos, temática e orientador (a).

Quadro: 07- Relação dos Trabalhos de Conclusão de Cursos, com os respectivos, autores (as), o título do trabalho, o objetivo, a temática o/a orientador (a).

Nº	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	TEMA	ORIENTADOR(A)
01	KUPODO NEPÁ, J. (1999)	Uma leitura coletiva da obra de Harold Schutz, "informações etnográficas sobre Umutina"	Apresentar apontamentos sobre o conteúdo da obra do etnógrafo alemão Harold Schutz, Informações etnográficas sobre Umutina.	Contextos culturais	Júlio César Geraldo
02	DAMASCENO T. V. (1999)	Artesanato Paresi: a construção do Bakará	Estudar o processo de construção do Bakará - artesanato Paresi, os recursos necessários, os procedimentos matemáticos adotados, a importância e utilidade para o seu povo.	Contextos culturais	Prof. Dr. Sergio Roberto Nobres-UNESP
03	SANTOS, A. Q. dos (1999)	A geometria da construção da Hati na aldeia rio formoso, nação Paresi, em Tangará da Serra- MT	Explorar, como atividade em sala de aula, a construção da Hati, envolvendo assuntos relacionados ao ensino de Geometria acadêmica trabalhada nos conteúdos de I a IV séries.	Contextos culturais	Prof. Adailton Alves da Silva-UNEMAT

04	HAITO, L. M. (1999)	A percepção dos moradores de Arenópolis ao realizar uma operação de matemática simples	Avaliar a criatividade matemática no momento em que as pessoas efetuam uma operação matemática, por mais simples que ela seja.	Contextos culturais	Prof. Ermerita Sandoval Tedesco - UNEMAT
05	FURQUI M, P. D. (1999)	Aa matemática na prática do funileiro	Buscar instrumentais para entender, analisar e compreender a matemática que consta na prática do funileiro.	Contextos culturais	Prof. Josimar de Souza-UNEMAT
06	NASCIMENTO, M. R. Z. do (1999)	O ensino da matemática na pré-escola, com base no construtivismo	Analisar o ensino de matemática com base na troca de experiências, considerando o conhecimento da criança.	Educação Infantil	Ermerita Sandoval Tedesco-Unemat
07	RODRIGUES, A. P. (1999)	A criança e o conceito de número	Analisar como é construído pela criança o conceito de números.	Educação Infantil	Alcimene Alves e Silva
08	LUZ, V. L. O. (1999)	A educação pré-escolar e a matemática	Propor sugestões para o ensino de alguns conceitos matemáticos utilizando material didático pedagógico de acordo com a idade das crianças na educação infantil considerando o conhecimento trazido por elas para elaboração desse material.	Educação Infantil	Sergio Roberto Nobres-UNESP
09	SILVA, O. D. da (1999)	A essência das operações matemáticas de adição nas séries iniciais	Verificar que o domínio de conceitos matemáticos é um processo que decorre da construção de uma base cálculo sólida desses conceitos e de valores, daí a importância de se garantir o domínio dos fundamentos da matemática para favorecer aprendizagens futuras	Ensino Fundamental	José Marcelo Ponte - Unemat
10	SILVA, C. M. da (1999)	O ensino de geometria na 5ª série - uma abordagem etnomatemática	Analisar o ensino de geometria construído a partir do conhecimento do educando.	Ensino Fundamental	Adailton Alves da Silva-Unemat
11	SILVA, N. B. da (1999)	A geometria no ensino fundamental	Analisar sobre a importância da Geometria no Ensino Fundamental, no processo de ensino e aprendizagem.	Ensino Fundamental	Ermerita Sandoval Tedesco-Unemat

12	NETO, J. J. F. (1999)	Ensino de áreas: uma experiência de trabalho com alunos da 5ª série do ensino fundamental na Escola Estadual de ensino fundamental, Sagrado Coração de Jesus	Analisar a construção de materiais didáticos para o ensino de geometria.	Ensino Fundamental	Emília Darci de Souza Cuyabano - Unemat
13	COSTA, A. N. da (1999)	O geoplano como recurso didático no ensino da geometria: uma experiência com alunos da 5ª série do ensino fundamental	Análise de como o aluno constroem seus próprios conceitos de Geometria, relativos a perímetro e área de figuras planas com o auxílio do geoplano.	Ensino Fundamental	Emília Darci de Souza Cuyabano- Unemat
14	FRANÇA L. M. de (1999)	O ensino da geometria na 3º e 4ª série: uma alternativa de ensino para professores e alunos	Analisar a importância da Geometria, para o conhecimento e compreensão do meio ambiente, levando professor e aluno a refletirem sobre a sua prática educativa	Ensino Fundamental	Ermerita Sandoval Tedesco- Unemat
15	RAMOS, I. G. (1999)	O ensino de sistemas de medidas de comprimento nas séries iniciais	Analisar uma nova maneira de se ensinar sistemas de medidas de comprimento nas séries iniciais.	Ensino Fundamental	Josimar de Souza - Unemat
16	FURLAN, I. (1999)	O ensino da matemática através da estatística na 6º série do 1º grau – eleições 1998	trabalhar a Estatística como princípio metodológico para o ensino da Matemática, aproveitando assim situações práticas e momentâneas, por ocasião das Eleições Presidenciais de 1998	Ensino Fundamental	Adailton Alves da Silva - Unemat
17	SCUDELE R, O. V. (1999)	O papel da motivação - intra e extra - na aprendizagem de alguns conteúdos de matemática	Identificar qual o papel da Motivação-intra e extra - no Aprendizado de alguns conteúdos matemáticos.	Ensino Fundamental	Prof. Ms. Emília Darci de Souza Cuyabano - Unemat
18	ROCHA, I. da (1999)	O fracasso do ensino/aprendizagem da matemática, na visão de Luiz márcio Pereira Imenes e sua proposta para diminuir esse fracasso	Discutir o fracasso do Ensino e da Aprendizagem da Matemática na visão de Luiz Márcio P. Imenes, bem como evidenciar algumas de suas propostas, com vistas a diminuir esse fracasso.	Ensino Fundamental	Prof. Dr. Sergio Roberto Nobres- UNESP
19	SANTOS, R. J. dos (1999)	O livro didático e o ensino de números inteiros	Analisar o <i>livro Praticando Matemática da 6ª série</i> , de Álvaro Andrini e o livro recomendado pelo MEC, <i>Matemática – 6ª série</i> , de Luís Márcio Imenes e Marcelo Lellis (1997), no que se refere à	Ensino Fundamental	Prof. Marcos Francisco Borges -- UNemat

			abordagem dada pelos autores, com relação ao conteúdo da 6ª série sobre os Números Inteiros.		
20	SOUSA, M. I. N. S. (1999)	Uma experiência educacional com base na planta baixa = maquete da escola para estudar as unidades básicas de medidas	[...] propor novas abordagens do ensino das unidades básicas de medida e escala, resgatando o conhecimento empírico dos alunos, cotejando-os com o conhecimento formal	Ensino Fundamental	Prof. Josimar de Souza-UNEMAT
21	OENNIN G, M. (1999)	A geometria auxiliando na construção dos conceitos de álgebra, aritmética e cálculo	Estudar a geometria na construção dos conceitos de Álgebra, Aritmética e cálculo, que possibilitem ao educando alcançar o nível cognitivo com o qual possa atingir a organização formal do pensamento necessário ao desenvolvimento lógico	Ensino Médio	Elhma Coelho-UFMT
22	ALVES, M. da S. R. (1999)	O ensino de funções no 1º ano do 2º grau	Discutir os conceitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, algumas estratégias de como abordá-los em sala de aula, buscando, sempre que possível, relações como cotidiano do aluno.	Ensino Médio	Jose Marcelo Pontes
23	ALMEIDA, M. A. de (1999)	Os conteúdos matemáticos do 1º ano do 2º grau aplicados à física no ensino de movimentos retilíneos	Mostrar como os conteúdos matemáticos podem ser ensinados, com grande vantagem ao lado da Física, sobretudo em relação aos conteúdos de cinemática escalar, no estudo de movimentos retilíneos, no 1º ano do 2º grau.	Ensino Médio	Josimar de Souza - Unemat
24	BOECHA T, G. A. C. (1999)	Metodologia para o ensino de geometria nas séries iniciais	Explorar uma metodologia para o ensino de Geometria nas séries iniciais, que leva o aluno a desenvolver sua capacidade de observação, para perceber e distinguir as diferentes formas utilizadas em construções geométricas a partir de pontos, e procurar melhor entender as interações entre suas capacidades concretas (medir, observar, manipular, desenhar, comparar) e o pensamento matemático.	Proposta para o ensino de Matemática	Elma Coelho-UFMT
25	SANTOS, R. A. dos (1999)	Os jogos como recurso didático no ensino da matemática	Mostrar os jogos como recurso didático para o ensino da Matemática, apresentando algumas sugestões de jogos que levam a criança a construir seus próprios conceitos, entre eles o de Aritmética, Conjunto, Formas Geométricas e outras, adquirindo	Proposta para o ensino de Matemática	Prof. Elhma Coelho-UFMT

			assim o pensamento lógico-matemático, para que possa ser um indivíduo socialmente participativo e crítico		
26	LEMES, R. F. (1999)	A cesta básica como metodologia para o ensino de estatística na 6ª série	Trabalhar a Estatística como princípio metodológico para o ensino de Matemática aproveitando uma situação real, a cesta básica.	Proposta para o ensino de Matemática	Prof. Adailton Alves da Silva-UNEMAT
27	BELLINI, S. A. M.(1999)	Uma proposta pedagógica para a matemática na sala de aula via resolução de problemas	Apresentar algumas propostas pedagógicas para a Matemática na sala de aula, via Resolução de Problemas, contribuindo, pois, com os professores para que haja uma melhora na prática educativa matemática	Proposta para o ensino de Matemática	Alcimene Alves e Silva UFMT
28	NASCIMENTO, M. de F. de O. (1999)	Proposta alternativa para o estudo de polinômios no ensino fundamental com a utilização de material concreto	Apresentar uma proposta alternativa para o estudo de Polinômios no Ensino Fundamental, apresentando como sugestão o uso de material concreto.	Proposta para o ensino de Matemática	Alcimene Alves e Silva UFMT
29	ALMEIDA, A. F. de O.(1999)	Estatística enquanto proposta para a percepção e leitura do mundo da 4ª série do ensino fundamental	Mostrar que a grande maioria dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental não sabem ler e interpretar tabelas e gráficos e apresentar uma proposta que venha a amenizar esta situação	Proposta para o ensino de Matemática	Ermerita Sandoval Tedesco - Unemat
30	PEREIRA, J. (1999)	Números decimais: uma proposta didática para a 4ª série	Elaborar uma proposta didática em que o aluno seja capaz de usar números como instrumentos e possa compreender as regras do sistema de numeração decimal.	Proposta para o ensino de Matemática	Prof.Dr. Sergio Roberto Nobres-UNESP
31	VERSALLI, I. M. de J. G. (1999).	As dificuldades dos alunos na resolução de problemas de matemática nas séries iniciais	Compreender de que maneira poderíamos estar subsidiando meios concretos e abstratos para fazer com que o educando de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental entenda mais facilmente a resolução de problemas de matemática	Proposta para o ensino de Matemática	Ermerita Sandoval Tedesco - Unemat
32	AQUINO, L. J. S. D.(1999)	A construção do conceito de número no desenvolvimento cognitivo da criança	Analisar como é construída a ideia de números pela criança para apresentação de uma proposta de "Conservação de Número, Substância e Volume".	Proposta para o ensino de Matemática	Ermerita Sandoval Tedesco-Unemat

33	SOUSA, M. E. M. (1999)	Números nas primeiras séries: uma proposta alternativa para a metodologia de ensino de matemática	Investigar o tratamento teórico metodológico dado à construção do conceito de número nas séries iniciais do ensino fundamental.	Proposta para o ensino de Matemática	Ms. Emília Darci de Souza Cuyabano - Unemat
34	ZAGO, M. C. (1999)	Formação continuada: uma perspectiva no ensino da matemática	Analisar e discutir a profissionalização da docência, buscando através dela a não defasagem do aprendizado do professor	Formação Continuada	Dr. Sergio Roberto Nobres - UNESP
35	COSTA, J. A. M. da (1999)	Evolução da contagem	Investigar, através de pesquisa bibliográfica, a evolução da contagem.	História da matemática	Marcos Francisco Borges
36	RIBAS, E. P. (1999)	Avaliação em diferentes abordagens conceituais	Abordar vários estudos sobre as diferentes formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.	Avaliação	Prof. Elhma Coelho-UFMT
37	DUTRA, S. P. de S. (1999)	Cidadania e deficiência mental: o deficiente mental e suas possibilidades de exercício da cidadania.	Analisar a maneira pela qual o deficiente mental poderá estar buscando, lutar pelos seus direitos e praticando sua cidadania.	Deficiência e exercício da cidadania	Dr. Mônica Pereira dos Santos - UFRJ
38	BONFIM, V. S. (1999)	Escola, aluno, saberes: subsídios para repensar o currículo a partir da etnomatemática	Relatar tudo aquilo que pudemos ver, sentir e vivenciar como contribuições significativas para um repensar a educação matemática voltada para uma visão holística do mundo e da realidade	Currículo	Prof. Ms. Emília Darci de Souza Cuyabano - Unemat

Fonte: Produção da autora a partir dos resumos do livro ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES 2 (1999).

O trabalho elaborado por Kupodonepá (1999) aconteceu devido ao fato de o curso proporcionar a inserção de professores indígenas pertencentes ao povo Umutina no processo de formação de professores. É importante ressaltar que esse professor foi o primeiro pertencente a esse povo a cursar a formação de nível superior, sendo que, na escola da comunidade Umutina, quem ministrava as aulas eram os não indígenas da cidade. De certa maneira, esse professor foi quem "abriu o caminho" para que hoje todos os professores da escola pertencente ao povo Umutina possuam graduação, muitos com mestrado e tendo uma professora com Doutorado em antropologia pela UNB.

Encontramos na dissertação de Monzilar (2019) pesquisa da obra discutida no trabalho de Kupodonepá (1999). A autora relata (...) “a importância do registro de Harold

Shultz, relativo aos 23 Umutina da aldeia que resistiram ao contato, mantendo e cultivando a sua cultura.” (MONZILAR, 2019, p. 35).

As pesquisas por nós aqui agrupadas foram elaboradas a partir de pesquisas com as comunidades, sejam elas indígenas, como a pesquisa que discute o processo de construção do Bakará, artesanato Paresi da Nao Paresi de Tangará da Serra - MT, outras elaboradas a partir da observao de grupos como a que discutiu a matemática na prática dos funileiros, e as pesquisas que buscaram discutir a matemática da observao de grupos de pessoas que frequentaram a escola e grupos que não frequentaram a escola.

Os trabalhos classificados na educao infantil foram realizados com intuito de trazer reflexões para o ensino de matemática nessa fase da educao básica. Nessa perspectiva, algumas das pesquisas aqui relacionadas são estudos realizados em contextos de sala de aula que abordam as diversas formas de desenvolver matemática nessa modalidade de ensino a partir das práticas observadas, conforme consta no quadro (07) (na página 92 a 97).

No Ensino Fundamental foram classificadas conforme consta no quadro (07) nas páginas 93 a 95, as pesquisas que foram desenvolvidas em contextos de sala de aula, com alunos, em que as pesquisadoras e os pesquisadores utilizaram-se de metodologias diferenciadas de acordo com seus objetivos e conteúdos matemáticos a serem abordados.

Essas pesquisas foram desenvolvidas em escolas de ensino fundamental urbanas e de comunidades rurais, como podemos observar no quadro 07 e trazem alternativas para o ensino de matemática a partir de situaes observadas no contexto educacional que envolvem o ensino de Geometria, estatística, números decimais, etnomatemática, jogos como recursos didáticos, sistemas de medidas de comprimento, a resoluo de problemas do cotidiano dos alunos, o estudo, a utilizao de materiais pedagógicos e recursos metodológicos para o ensino de áreas e a geometria no currículo escolar.

Além dos estudos já citados, as pesquisas abordaram tmm assuntos envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, pesquisas utilizando planta baixa para o ensino das unidades básicas de medida e escala, assim como pesquisas envolvendo as análises de conteúdos matemáticos em livros didáticos e o papel da motivao para a aprendizagem.

As pesquisas classificadas no Ensino Médio são pesquisas desenvolvidas com situaes envolvendo os contextos de sala de aula e discutem as possibilidades de ensino e da aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Esses trabalhos trazem possibilidades para o ensino de conteúdos matemáticos com a utilizao de situaes do dia a dia, o estudo de conteúdos de física ao lado dos conteúdos matemáticos e a geometria na construo dos conceitos de lgebra, Aritmética e Cálculo.

Essas pesquisas buscaram alternativas para o ensino de matemática a partir das lacunas observadas por eles em suas salas de aulas.

Buscamos classificar como propostas para o ensino de matemática as pesquisas realizadas que abordaram, a partir dos estudos desenvolvidos, em diferentes áreas e etapas da educação básica sendo os trabalhos relacionados no quadro 07 foram desenvolvidos levando em conta os anseios educacionais, foram pensados a partir dos problemas encontrados nas escolas e nos sistemas de ensino.

A pesquisa classificada na História da Matemática é um trabalho que buscou os diferentes contextos da evolução dos números. É um trabalho que deve ser abordado em sala de aula na educação básica, uma vez que a abordagem apresenta ao professor e ao aluno uma compreensão sobre a trajetória dos números.

Os trabalhos com temáticas voltadas à avaliação, currículo, deficiência e exercício da cidadania discutem pontos importantes para a educação. Esses estudos trazem possibilidades para se pensar essas temáticas dentro das instituições de ensino. Os trabalhos citados acima são resultados das pesquisas elaboradas pelos acadêmicos do curso de matemática do PLPP, que já eram professoras e professores e desenvolveram, a partir de sua observação e prática em sala de aula, pesquisas para o ensino de diferentes conteúdos de matemática.

Algumas pesquisas discutem o ensino de geometria; analisam o conhecimento matemático já existente no aluno; na comunidade; outros trabalhos discutem conteúdos de geometria; o ensino de geometria para professores e alunos; Outras trazem propostas para o ensino de diferentes conteúdos matemáticos, da educação infantil ao ensino médio, entre eles os jogos como recurso didático, proposta de ensino com resolução de problemas, temáticas voltadas à avaliação, currículo, livro didático, pesquisas discutindo motivação, criatividade, estatística entre outros, conforme citado acima.

Sendo assim, é importante observar que, mesmo o curso sendo de formação de professores de matemática, as pesquisas realizadas tiveram temas relacionados às necessidades individuais e coletivas de cada cursista e, com isso, foi necessário professores de diferentes áreas para orientação.

No contexto de aprender fazendo, essa formação teve a preocupação e colocou em prática, não apenas no discurso, diferentemente do que é explicitado a seguir:

Na universidade nota-se a preocupação com a formação do professor para a pesquisa mais evidente no discurso do que na prática. Esta continua efetivamente priorizando a formação do bacharelado como a de pesquisador. Igualmente a pesquisa realizada na universidade não é, em geral, caracterizada por uma

preocupação clara com os problemas da escola básica (LÜDKE E CRUZ, 2005, p.100).

Como podemos verificar, tanto nos depoimentos, no (PCMPLPP,1994), como nos TCCs, na contramão do que aponta a pesquisa trazida por Ludke e Cruz (2005), o curso aqui por nós analisado teve uma preocupação, tanto em termos curriculares como metodológica com a formação do professor para a pesquisa, como podemos observar nos módulos de formação fundamental e específico e nas etapas intensivas e intermediárias, os quais foram abordados anteriormente.

4.5 Formação em serviço como possibilidades e/ou necessidades

Nesta seção, abordaremos os excertos que relatam como foi para esses cursistas atuar em sala de aula e fazer a formação, quais os ônus e os bônus encontrados por eles durante esse percurso, uma vez que o curso por nós analisado foi pensado para professores que já atuavam em sala de aula, professores que já tinham a experiência da sala de aula, da escola e que chegam à universidade com essas experiências.

Como aborda Tardif (2014, p. 41), “[...] Os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e execução”. Essa proposta elaborada e executada no Estado de Mato Grosso, “distingue-se dos cursos regulares pela valorização do fazer daquele que quer aprender fazendo e fazendo para a imediata satisfação das suas necessidades, através do conhecimento científico produzido (...)”. (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.11)

De acordo com as diretrizes do curso, temos uma formação voltada para um professor de matemática que possa compreender sobre os diversos aspectos do conhecimento. O curso teve sua “prática pedagógica fundada numa visão holística, multirreferencial e multidisciplinar, para a produção do conhecimento útil e socialmente emancipatório” (UNEMAT, PCMPLPP, 1994, p.11). Essa prática pedagógica, de acordo com a professora cursista OF09042021, foi levada para sala de aula.

OF09042021 - *Nas parceladas, eles nos ensinaram a sair desse comodismo, desse copiar, entendeu? Nós tínhamos que ensinar o aluno, motivá-lo a aprender, nós tínhamos que fazer isso, é claro que a gente não conseguia. Da minha parte não consegui 100%, mas muitas coisas boas eu aprendi, fazendo coisas simples com meus alunos. Eu tinha uma turminha de*

quinta série que eu ensinei com receita de pudim, ensinei fração. Eles não sabiam o que era a palavra fração. Às vezes, as palavras dão medo, a gente sabendo explicar de uma forma simples fica fácil do aluno aprender e nunca mais esquece, aquilo que ele aprende na verdade, sem aquela obrigação de copiar. (...). Eles ensinaram para todos aprenderem essas metodologias diferenciadas, metodologias que motivassem o aluno a ver na natureza, na casa dele, na vida dele, a prática, a matemática. Mas assim, sem ser aquele trauma, da matemática como bicho de sete cabeças, aprendeu de forma simples. É por isso que muitos colegas não quiseram e até eu mesma, muitas vezes, a gente deixa para trás, pelo comodismo, acha que é melhor passar no quadro, do que ficar fazendo círculo de aluno, explicar para eles as coisas certinhas, mas no fundo foi muito bom. A metodologia era essa, não era de copiar e armar e efetuar, era uma metodologia de motivação, uma metodologia de conhecimento mesmo de aprender, daquela alegria de aprender (Entrevista com OF09042021 em 09 de abril 2021, Barra do Bugres -MT).

Segundo OF09042021, o curso proporcionou estratégias pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento da profissão. O fato do curso acontecer concomitante ao trabalho possibilitou levar muito do que era aprendido no curso para a sala de aula e vice e versa, uma vez que as metodologias desenvolvidas na formação, como afirma (D`AMBROSIO,1995, p.20), “a disposição para ouvir a voz do aluno e examinar suas construções matemáticas é um elemento fundamental do ensino construtivista”. Desse modo, as metodologias ensinadas no curso eram diferentes das utilizadas em sala de aula antes da formação. Segundo a OF09042021, o ensino de matemática, antes do curso, se resumia no ensino de regras e procedimentos.

No excerto a seguir, o cursista aborda o quanto fazer o curso proporcionou-lhe trabalhar com várias disciplinas durante sua formação

MM18022021 - *Em 1994, eu não atuava em sala de aula, mas em 26 de março de 1997, na época a diretora da Escola Alfredo fez o convite se eu não queria pegar algumas aulas na escola Alfredo. “A gente ia precisar para cumprir os estágios”. Na época, eu aceitei o convite, em 1997, e peguei seis aulas na Escola Alfredo, nas disciplinas de matemática e física. Na época, comecei a trabalhar com matemática e física, mesmo sem ter terminado a Parcelada. No meado do caminho, aí comecei a trabalhar essas seis aulas de química e física. Aí na oportunidade, surgiram mais quatro aulas na escola Júlio Müller, em 97 também. De lá para cá comecei a atuar na carreira docente. (Entrevista com MM18022021 em 18 de fevereiro 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Como podemos observar no excerto acima, ao entrar no curso, mesmo quem não atuava em sala de aula, teve que se inserir na docência, ou seja, assumir uma sala de aula como explicita o cursista MM18022021. Já neste outro excerto a acadêmica, em seu depoimento, fala da exaustão vivida durante a formação.

MF23032021 - (...) *No primeiro momento, era difícil porque foi uma realidade de 5 a 6 anos sem você ter férias, você saía do serviço, saía da escola, você entrava no processo das aulas. Então foram seis anos sem nada de férias, porque quando chegava o final de semana você tinha que ter os roteiros de estudos para os grupos de estudo. Então nesse sentido foi muito pesado, então a gente chegava em um momento que estava quase no limite, porque você não tinha nenhum descanso, já teve a implantação do diário eletrônico, escola ciclada. Acho que escola ciclada foi depois, acho que me perdi um pouco nas datas, teve todas essas mudanças, por essa vertente foi pesado. (Entrevista com MF23032021 em 23 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

No entanto, após fazer o relato das dificuldades que foi fazer a formação em serviço, cinco anos sem férias, sem descanso, a cursista lembra também que a formação em serviço ajudou a compreender e colocar em prática o que estava sendo estudado durante sua graduação.

MF23032021 - *Agora se você for olhar por outro lado, onde você associa teoria à prática, o que a gente aprendia a gente aplicava. Então assim nesse pensamento, nessa vertente facilitou no sentido de você poder aplicar a teoria dentro da sua prática em sala de aula, o que a gente aprendia a gente poderia pôr em prática. (...) (Entrevista com MF23032021 em 23 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Como abordado por MF23032021, a formação em serviço, além de promover a possibilidade de colocar em prática o que se estava estudando, também foi uma oportunidade por ser possível estudar e continuar trabalhando, pois seria difícil deixar o trabalho para cursar a universidade. Em outro trecho a cursista diz:

MF23032021 - *As parceladas realmente, para mim, se eu não me engano, você deveria estar em sala de aula, se não, não poderia estar participando dela, se não me engano, não me recordo bem.(...)Foi para profissionalizar o professor na realidade, são licenciaturas que vieram para dar nível de escolaridade ao professor que já atuava em sala de aula, porque muita gente com segundo grau atuava no segundo grau, tinha mais a parte empírica, você ia ensinando na realidade o que você ia aprendendo com outros. Eu acho que foi um avanço muito grande, contribuiu muito, pelo momento que a gente vivia, pela falta de condições da gente estar se locomovendo para os polos onde realmente tinha universidade. Então eu acho que foi naquele momento muito bom, foi uma alternativa encontrada que veio para auxiliar muito os professores, os profissionais da educação na realidade, foi muito válido, muito plausível (Entrevista com MF23032021 em 23 de março de 2021. Barra do Bugres -MT).*

Outro ponto abordado pela cursista é o fato dos cursos serem para a profissionalização, uma vez que esses cursistas professores já atuavam em sala de aula. A esse respeito Gentil (2005) aponta que os cursos oferecidos pelo projeto de licenciaturas

parceladas “não visam portanto a formação inicial de professores, no sentido restrito da palavra “inicial”, mas ao contrário, a habilitação legal e a melhoria da qualidade da ação de professores que já estão em exercício profissional.” (GENTIL, 2005, p. 205). No entanto, em Barra do Bugres-MT, o PLPP teve algumas características diferentes de Luciara-MT, objeto de estudo de Gentil (2005), o curso de matemática do PLPP, objeto da nossa pesquisa, contou com cursistas que não atuavam em sala de aula, para esses, o curso foi de formação inicial.

Para esse outro acadêmico, o fato de atuar durante a graduação nos primeiros anos do ensino fundamental, muitos dos conteúdos estudados no curso não eram desenvolvidos em sala de aula como explicitado no excerto abaixo:

CM24032021 - *Na verdade, aquilo que você aprendia, tinha que aplicar na prática, mas como a maioria dos professores atuava no fundamental I, ficava complicado para você aplicar. A gente estava aprendendo matemática do ensino médio, do ensino superior, e você atuava com os pequenos no ensino fundamental. Então não tinha muita coisa para fazer. Agora para quem já atuava no ensino médio, uma coisa levava a outra. (...) (Entrevista com CM24032021 em 24 de março de 2021, Barra do Bugres -MT.)*

No excerto acima, fica clara a preocupação do professor em levar para a sala de aula os conteúdos matemáticos que ele estava estudando durante a formação. Neste outro exceto o cursista aborda que:

CM24032021 - *Quando eu comecei esse curso, eu já era efetivo, trabalhava com alunos de 1ª a 4ª série, e quando eu terminei o curso, eu pedi para subir para 5ª a 8ª série e fui trabalhar com o ensino médio. Foi aí que eu aprendi, que, na verdade, até então, não tinha aprendido muita coisa. Agora quando você vai ter que ensinar, você vai ter que aprender e isso possibilita, aquilo que eu disse para você: se todo mundo tivesse atuando no fundamental II e ensino médio, a coisa teria ido mais além, porque para você ensinar, você precisa saber, você busca mais. Então foi aí que, para mim, foi de muita valia. Por exemplo, possibilitou sair do fundamental I e ir para o médio, para o fundamental II, e aí que eu fui aprender mais, aprendi muita coisa não, mas dá para enganar “sorrisos” (...) (Entrevista com CM24032021 em 24 de março de 2021, Barra do Bugres -MT.)*

E para finalizar, o professor abordou as vantagens de ter feito um curso que, por estar atuando em sala de aula, proporcionou levar o que aprendia na graduação para sua sala de aula, uma vez que o curso foi pensado para professores em exercício, como descrito abaixo:

CM24032021 - *Duas coisinhas que eu gostaria de pontuar: primeiro a formação em serviço, ela é interessante porque te possibilita aplicar na prática aquilo que você está aprendendo lá na universidade. O novo que está surgindo, você traz para sua realidade, então isso*

proporciona um crescimento profissional muito grande. Uma outra coisa interessante são os trabalhos de conclusão de curso. Por exemplo, o meu TCC foi voltado exatamente para a área que eu estava atuando, mesmo trabalhando com ensino fundamental I na época. Meu tema foi o ensino da geometria aplicada à prática, cálculo de área, utilizando atividades do cotidiano dos alunos, do dia a dia dos alunos. Como eu trabalhava numa escola agrícola, então eu utilizava os canteiros da horta, os canteiros dos jardins para fazer cálculo de área, foi muito interessante. (Entrevista com CM24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)

Como trazido pelo professor, a formação em serviço também proporcionou desenvolver sua pesquisa com seus alunos, uma vez que já era professor efetivo. Já nesse outro relato, a professora fala da importância do curso para a atuação em sala de aula.

VF17032021 – *Assim, nós trabalhamos a matemática da faculdade, mas já quase no final do curso, quando a gente iniciou no específico da matemática até quase a finalização do curso, nós aprendemos conteúdos que a gente trabalhava em sala de aula. Eu acho assim, que é uma base para o professor, muito importante, porque aquilo que a gente não sabia, o professor vinha no nosso grupo e explicava, “olha você pode trabalhar dessa forma na sala de aula, você tem essa forma, você tem a forma genérica “e aí ele explicava a forma genérica, a gente poder saber de onde tinha saído o quê, para poder trabalhar em sala de aula. (...) Então, para nós, depois que a faculdade terminou o que eu considero como um diferencial muito grande, é trabalhar a matemática que você vai trabalhar em sala de aula, que você vai ter uma base, você vai ter uma firmeza de conhecimento para poder ensinar o seu aluno. Eu gostei muito, muito mesmo (Entrevista com VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Esta pesquisa evidencia que, entre os aspectos desenvolvidos no curso, está o da autonomia, uma vez que o curso proporcionou aos seus estudantes compreender como acontece a aprendizagem:

MM18022021 - *(...) esse curso trouxe muita base para aprender a se organizar, planejar, estudar sozinho também. Na época, também como a carência de profissionais era muito alta, a gente chegou a trabalhar até 50 aulas, 60 horas, mesmo sendo contrato. (...) A maioria das vezes, eu atuei na área da física somente no ano de 2004, devido às mudanças das grades curriculares que foi dificultando a quantidade de aulas de física, nas três escolas que tinha na época, que era o Ceja 15 de Outubro, a Alfredo e a Júlio Müller. Aí eu fui mudando da matemática para física, matemática e física foram juntos, mas depois eu mudei para química, devido à carência de professor na área de química. Em 2003, comecei a estudar química sozinho, para aprender os conteúdos de química, para poder começar trabalhar química na Alfredo no primeiro ano. Aí no segundo ano de trabalho com química, já peguei o primeiro e o segundo ano, quando foi no segundo ano, aprendi o segundo e o terceiro, aí depois peguei primeiro, segundo e terceiro anos. Aí em 2004, 2005, 2006 eu já*

estava dominando todo o conteúdo de química, física e matemática na época. Aí de lá para cá até a posse do concurso em 2011, que foi quando eu deixei de trabalhar as áreas de química e física e aí eu atuei só na disciplina de matemática (Entrevista do MM18022021 em 18 de fevereiro de 2021, Barra do Bugres -MT).

De acordo com o professor, ele aprendeu a aprender e isso possibilitou lecionar outras disciplinas. Já neste outro relato fica explícito que a formação possibilitou utilizar metodologias diferenciadas em sala de aula:

VF17032021- *Então nós tínhamos nas parceladas a parte teórica, os professores trabalhavam toda a parte teórica, davam os exercícios, a gente fazia todo o trabalho, depois a gente ia para a prática, seja na cidade, fora da cidade, dentro da própria Universidade, a gente saía em grupos para resolver os problemas que os professores passavam na prática. Isso foi muito importante, porque nós vimos que poderíamos trabalhar também dessa forma com os nossos alunos na escola, trabalhar a teoria, explicar o conceito e depois mostrar na prática. Eu vi muitos professores que depois que a gente começou nas parceladas, começou a desenvolver essa mesma metodologia com seus alunos em sala de aula, eu achei muito importante isso. (...) Eu vejo aluno daquela época que hoje fala para mim: professora, você lembra que você lecionou para mim naquela sala? Às vezes, a gente esquece dos alunos, porque eles mudam, mas eles falam: professora, você lembra que você deu aula na Escola Guiomar de matemática, você lembra que saímos da sala para medir a quadra? Eu respondo: lembro que a gente saía e fazia as atividades, então na mente do aluno ficou marcado, significa que, para esse aluno, também essa maneira que foi trabalhada com ele fez a diferença, era importante, foi bom, ele aprendeu. Então isso é o que mais importa para a gente. (Entrevista VF17032021 em 17 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

Como foi abordado pelo excerto, o curso possibilitou utilização em sala de aula da teoria na prática, utilização do ensino com pesquisa, o curso proporcionou uma formação que possibilitou ao professor a utilização do que estava sendo estudado para a sua aplicação em sala de aula, uma vez que, de acordo com Silva (2017),

Toda prática germina de um planejamento, tomando como base a realidade marcada por resultados, contradições, indicadores, descontentamentos, e apontam para resultados desejados, ações modificadas, conhecimentos transformados e olhares críticos sobre os resultados obtidos para, então, de posse da avaliação, retomar, modificar, adequar o fazer, o ensinar de modo a consolidar o objetivo que é a aprendizagem do aluno. (SILVA, 2017, p. 120)

Sendo assim, a pesquisa trouxe muitos elementos que levam ao entendimento da práxis do professor/professora uma vez que:

CM24032021 (...) *todos os alunos que se dedicaram, deram a alma naquilo ali, naquela oportunidade, eles conseguiram mudar, mudar a prática pedagógica deles e mudando sua prática pedagógica você consegue mudar (...)* (Entrevista CM24032021 em 24 de março de 2021. Barra do Bugres -MT.),

Freire afirma que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. (FREIRE, 1996, p.76).

Nessa perspectiva, de acordo com Freire (1996), uma formação que promova os conhecimentos das diversas dimensões nas quais estão envolvidos, são formações que podem contribuir para a práxis docente.

Portanto, o curso de formação professores aqui analisado é uma experiência que foi desenvolvida para a formação de professor que, no exercício de sala de aula durante a formação, consiga exercer a profissão, uma vez que, de acordo com Tardif (2014), uma porcentagem significativa de professores, ao chegarem nas instituições de ensino, desistem da profissão, devido não ter tido, na formação, a experiência de uma sala de aula e de todas as adversidades que a envolve, suas especificidades que só podem ser compreendidas pela vivência.

É lembrado também da importância de já estar atuando como professor(a), para conseguir fazer o curso, pois:

MF23032021 - *Se você realmente não tiver na prática, fica um pouquinho a desejar eu acho, porque você tem que ficar buscando seu conhecimento, porque são raras exceções que os professores iam para o quadro explicar o conteúdo, só quando a gente não conseguia desenvolver mesmo, que não conseguia chegar, eles iam nos grupos, dando esse apoio, explicando as dúvidas. Quando os grupos, que iam para apresentação não conseguiam sanar todas as dificuldades dos alunos, os professores iam, explicavam o conteúdo, mas raras exceções aconteceu isso* (Entrevista com MF23032021 em 23 de março de 2021. Barra do Bugres -MT).

Isso demonstra o quanto é necessário o curso de formação de professores oferecer condições para os futuros professores atuarem em sala de aula durante sua formação. No PLPP, fazer formação em serviço foi uma forma de resolver uma situação existente para aquele momento, em que uma grande parte dos professores atuavam sem formação específica.

No entanto, têm sido aprovado alguns programas e projetos voltados para que os professores tenham possibilidades de atuarem no chão da escola durante a formação inicial.

Entre os programas, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, cujo objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. <http://portal.mec.gov.br/pibid>

Nessa mesma perspectiva, podemos citar o projeto de residência docente do Centro Pedagógico da UFMG, com início em 2014. De acordo com Ricci, Braga, Costa (2019), o projeto de residência docente teve como objetivo: “Contribuir para a formação de professores da rede pública de Educação Básica a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no ensino fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas.” (RICCI, BRAGA, COSTA, 2019, p.34).

Um outro aspecto abordado pelos cursistas foi a importância da organização das aulas de como foram planejadas e desenvolvidas para a permanência dos alunos no curso:

MF05042021 - *Então essa metodologia, eu acho que foi fundamental para que o curso realmente alcançasse o objetivo. Não tinha desistência, pouquíssimos colegas que eu lembro da época que desistiram, poucos. Eu acho que da minha turma desistiu uma aluna na época, e de letras eu acho que desistiu um. (...) Eu acho que se os professores tivessem outra metodologia, o curso não teria tido êxito, teria muita desistência. (Entrevista com MF05042021 em 05 de abril de 2021. Barra do Bugres -MT.)*

De acordo com os professores cursistas e os documentos analisados, após o término da Formação Fundamental, foi feita a divisão dos cursistas por área de formação. Nessa etapa, de acordo com o registro nos diários de classes, trinta e nove alunos optaram pela formação de matemática e desses, trinta e oito concluíram o curso.

5-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao investigar como aconteceu o curso de matemática do projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas no município de Barra do Bugres-MT – Universidade Estadual de Mato Grosso – no período de 1994 a 1999, na visão dos (as) cursistas egressos (as) do curso de matemática e como o processo de formação em serviço interferiu na sua prática docente em sala de aula, foi possível perceber, através das entrevistas e dos documentos analisados, a importância da organização e da execução do curso para a formação dos cursistas professores.

Essa percepção é demonstrada durante as gravações das entrevistas, pela forma como os egressos professores (as) narram suas memórias, os detalhes trazidos pelos cursistas, vinte anos depois dessa formação, as quais foram textualizadas e disponibilizadas neste trabalho.

A forma como foi organizado o curso para formação de professores em exercício de sala de aula, com o currículo organizado em dois módulos; o primeiro de formação fundamental básica e o segundo de formação específica de matemática, um currículo diversificado, específico e articulado dentro dos objetivos traçados para cada momento da formação. Foram organizados também tempos diferenciados para essa formação em que, durante os dois módulos, as aulas do curso foram distribuídas nas etapas letivas intensivas e nas etapas letivas intermediárias, os quais promoviam uma formação presencial e contínua, proporcionando a articulação dos conhecimentos do exercício da profissão com os conhecimentos teóricos, sendo esses saberes articulados e compartilhados nas discussões no decorrer de toda a formação.

As metodologias desenvolvidas durante essa formação foram essenciais para que os professores cursistas compartilhassem seus conhecimentos, sendo as práticas pedagógicas fundamentadas no eixo metodológico do ensino com pesquisa. As aulas eram desenvolvidas com estudos em grupos e os resultados desses estudos eram apresentados em seminários, com os conhecimentos voltados para a utilização das teorias e práticas da pesquisa. Todo esse trabalho realizado durante a formação, contribuiu para as mudanças desses cursistas em suas práticas de sala de aula.

As avaliações desenvolvidas no curso provocaram nos professores cursistas um outro olhar para a avaliação, uma vez que o projeto desenvolveu avaliações qualitativas, descritivas para compreender o entendimento dos temas que estavam sendo estudados e as

autoavaliações que davam aos graduandos a oportunidade de refletir sobre quais conhecimentos tinham conseguido compreender.

Foi possível deduzir no decorrer da pesquisa a importância do planejamento para a atuação dos professores (as) formadores (as), assim como a seleção desses professores (as) para atuarem nesse projeto, pois se percebe nas entrevistas uma continuidade na forma como o trabalho foi desenvolvido durante os dois módulos da formação, tanto nas etapas presenciais intensivas como nas etapas presenciais intermediárias. Durante todo o curso os/as professores (as) formadores (as) se utilizaram das mesmas metodologias e processos avaliativos.

Como o projeto foi organizado para a formação do professor (a) pesquisador (a), a pesquisa foi entendida como um princípio para a produção do conhecimento, ela foi afirmada como eixo metodológico do curso, o que indica seu lugar central na proposta de formação, dando base curricular para o acadêmico desenvolver seus estudos, com aulas planejadas e executadas para que os cursistas aprendessem as teorias, as quais eram colocadas em prática nas pesquisas de campo, sendo o exercício da pesquisa que possibilitou formar um professor que, pela reflexão entre a teoria e a prática, compreendesse as diferentes dimensões do trabalho do professor.

As pesquisas foram realizadas com situações advindas do contexto escolar, com temáticas relacionadas aos problemas enfrentados nas escolas de ensino básico, foram realizadas da pré-escola ao ensino médio, com métodos e assuntos diversificados. Entre elas, pesquisas bibliográficas e de campo, pesquisas voltadas ao ensino de matemática, da aprendizagem de matemáticos, da história da matemática, formação continuada de professores, currículo, avaliação, em sua maioria, com propostas para resolver os problemas encontrados no desenvolvimento da profissão.

Compreendendo os aspectos culturais e históricos da formação de professores, a pesquisa evidenciou as contradições vividas por quem participou dessa formação. Se por um lado os cursos proporcionaram possibilidades/vantagens, uma vez que não existia oferta de cursos a nível de graduação no interior do Estado de Mato Grosso e com a LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, cursar graduação tornou-se obrigatório para a continuação do trabalho em sala de aula, por outro lado fazer essa formação foi para os (as) cursistas professores (as) desgastante/cansativo, uma vez que tiveram um período de cinco anos sem férias e descanso.

Este trabalho demonstrou a importância do professor (a) conhecer/atuar em sala de aula durante a formação para o desenvolvimento da profissão, pois com isso foi possível os

cursistas professores colocarem em prática em suas salas de aulas o que estudavam na universidade, assim como compartilhar suas experiências de sala de aula durante a formação, o curso de matemática do PLPP foi uma oportunidade para a formação desses professores (as) que já atuavam em sala de aula, oportunizou a eles e a elas a prática em sala de aula do que estudavam no curso, tanto em relação aos temas como às metodologias que eram desenvolvidas na formação, trazendo a reflexão e a troca de experiência entre os cursistas professores e desses com os professores formadores.

Com a realização deste trabalho, por meio de entrevistas, utilizando procedimentos da História Oral foi possível observar que, mesmo sendo uma formação que aconteceu há mais de vinte anos, os cursistas, ao lerem o roteiro, relataram com detalhes como aconteceu essa formação e como essa formação interferiu na sua prática de sala de aula. O fato de estarem estudando e atuando em sala de aula proporcionou-lhes levar para suas salas de aulas as metodologias utilizadas durante o curso. As análises dos documentos demonstraram a importância da forma como foi organizado o curso, sendo as metodologias e o currículo fundamentais para o desenvolvimento da profissão desses professores e professoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Judite Gonsalves. **Parceladas**: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. Revista Adusp, junho-1997, p. 15 a 23. Disponível em: <https://adusp.org.br/files/revistas/10/r10a02.pdf>. Acessado em: 24 abr. 2019.

ALMEIDA, Vânia Horner de, LIMA, Maria do Rosário Soares Lima. **O surgimento do programa parceladas e sua consolidação no médio Araguaia**. Revista Alembra, Confresa-MT. Volume 1. Número 1. Janeiro/março 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235265391.pdf> . Acessado em: 13 out. 2020.

BRASIL. Lei 5540/68. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n. 9394, de 1996: emendas à Constituição n.11e14, de 1996 e lei n. 9424, de 1996, Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de Publicações,1997.

BRASILIA; MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acessado em: 13 dez. 2021

CAMARGO, Dulce M. Pompêo de. **Escolas indígenas: metodologia de ensino com pesquisa**. Texto reformulado a partir do Documento MEC/UNESCO, 2005, sobre Coletânea de Textos para Ensino Médio, produzido pela mesma autora, 2005.

CASTRO, Maria Auxiliadora de Azevedo Coutinho e, CASTRO, José Amilcar Bertholini. Projeto Parceladas e formação de professores na UNEMAT. In: DAVID, C., CANCELIER, J.W., **Reflexões e práticas na formação de educadores [online]**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018 p.133-145 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/spd6r/pdf/david-9788575114759-10.pdf>. Acessado em: 12 out. 2020.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da Teoria à prática**. 4º Ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

D`AMBROSIO, Beatriz S. O desafio de ser professor e de desenvolver-se na profissão docente. In: FIORENTINI, Dário e NACARATO, M. Adair (org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa, Campinas, SP, 2005. p.19-32.

DALCIN, Andreia; SILVA, Adailton A., SANTOS, Vinicius Machado Pereira (Org.). **Memórias do Curso de Licenciatura em Matemática da Unemat de Barra do Bugres**. Cuiabá: Ed. KCM, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7ed.-Campinas, SP, autores associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 12 edição, Petrópolis, RJ, ed. Vozes, 2002.

ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES, 2, 1999, Barra do Bugres, Mato Grosso, Universidade Estadual de Mato Grosso, 1999.

FARIA, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho, et al. A formação do Professor de Matemática no Brasil In: LACERDA, Hannah Dora de Garcia e, CABANHA, Daiane dos Santos Correa e MALTEMPI, Marcus Vinicius (org.). **Formação inicial de professores de matemática em diversos países**. São Paulo: Livraria de Física, 2020 p.15-30.

FIORENTINI, Dario. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008 p. 43-70 Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/> Acessado em: 26 jun. 2020.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**, 1995. Revistas Zeteriké. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877/15035>. Acessado em: 26 jun. 2020.

FREITAS, Tereza Meneses Freitas, et al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil In: FIORENTINI, Dário e NACARATO, M. Adair (org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa, Campinas, SP, 2005. p. 89-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: 17ª edição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SILVA, Carla Regina Mariano da. A História Oral como abordagem metodológica qualitativa em Educação Matemática: considerações a partir das práticas de um grupo de pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; Costa, Antônio Pedro (Org.) **Leituras em pesquisas qualitativas**. São Paulo; Ed. Livraria da Física, 2019. p.145-160.

GENTIL, Heloisa S. **Formação Docente - no Balanço da Rede Entre Políticas Públicas e Movimentos Sociais**. 2002. 136f Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2067/000313728.pdf?sequence=1> Acessado em: 24 abr. 2019.

GENTIL, Heloisa S. **Identidades de professores e rede de significações**: configurações que constituem o "nós, professores", 2005. 302f Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em ww.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000544441&loc=2006&l=aa555dccde7c72a2 acessado em: 03 de março de 2022.

HOLFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré escola a universidade- 33 ed., Porto Alegre: Mediação 2014.

LÜDKE, Menga. Cruz, Giseli Barreto da Cruz. **Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa**: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 04 out. 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe B., RIBEIRO, Susana L. Salgado Ribeiro. **Guia Prático de História Oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo, Contexto, 2019.

MONZILAR, Eliane Boroponepa, **Aprender o conhecimento a partir da convivência: uma etnografia indígena da educação e da escola do povo Balatiponé-Umutina**, 2019 Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37077/1/2019_ElianeBoroponepaMonzilar.pdf. Acessado em: 15 dez. 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores**: pesquisa, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. 1º edição. São Paulo/SP: Hacker Editores, 2001.

SILVA, Cicero Manoel. **Por dentro do triângulo da formação continuada de professores: propostas, expectativas e realidade – Mato Grosso**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Barra do Bugres-MT. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/CICERO_MANOEL_DA_SILVA.pdf. Acessado em: 13 out. 2020.

SOARES, Ivete Cevallos; NACARATO, Adair Mendes. **O papel formativo da pesquisa**: uma análise de um curso de licenciatura voltado para professores em exercício. Disponível em: 15º Congresso de Leitura do Brasil (alb.org.br). Acessado em: 26 mar. 2020.

SOUZA, Josimar; PASSOS, Laurizete Ferragut. **Nos Sertões do Araguaia tem disso sim**: A Formação do Professor de Matemática Pesquisador no Projeto Parceladas. Disponível em:

http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/254-1-A-gt1_jsousa_ta.pdf. Acessado em: 13 out. 2020.

SOUSA, Josemar de. **A Construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciatura Parceladas da UNEMAT/MT**. 2009.284f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11438/1/Josimar%20de%20Sousa.pdf> Acessado em: 01 maio 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNEMAT. **Projeto do Curso de matemática do Projeto de Licenciatura Plena Parceladas do Campus Universitário Vale do Rio Bugres**, 1994.

UNEMAT. **Regimento Profmat Barra do Bugres disponível em: Regimento_Profmat_BBG** (google.com) em <https://docs.google.com/document/u/2/d/e/2PACX-1vT4joFOpYhPnW3EtIHobGp3cny-49UvQEixHYA1NzRA1yqSMnQvDNcHOW8y8CEXRxb1jeAcNfecLOTw/pub> Acessado em: 24 mar. 2021.

UNEMAT. **Resolução nº 004/2015 – AD REFERENDUM DO CONEPE** Aprova e autoriza a implementação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1TIEEeCuUhbplnkiLc24XRwZ64IuHCerl7S363bSN2e4/edit>. Acessado em: 24 mar. 2021.

UNEMAT, Vídeo 27 anos da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HAvcIJP9ORk>: Acessado em: 22 jun. 2021.

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com fichas temáticas a partir de roteiros com palavras relacionadas à temática: Curso de Formação de Professores de Matemática do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas (PLPP), os depoimentos serão produzidos com o intuito de identificar, registrar e analisar o processo histórico do curso de matemática do PLPP de Barra do Bugres que aconteceu no período de 1994 a 1999, em termos contextuais, teóricos, metodológicos, na perspectiva dos seus egressos.

Dessa forma, o que apresentamos a seguir é um roteiro para as entrevistas que serão feitas com os alunos egressos do curso de matemática do projeto de licenciaturas parceladas de Barra do Bugres-MT, as palavras que vão ser usadas durante as entrevistas são: metodologias; ensino com pesquisa; avaliações; etapas intermediárias; etapas intensivas; formação fundamental; formação específica; formação em serviço; Trabalho de Conclusão de curso (TCC); professores marcantes; entre outras que se fizerem necessárias no desenvolvimento da pesquisa.

Dentre as medidas necessárias a serem adotadas fica assegurado o sigilo das informações prestadas, bem como o anonimato dos participantes da pesquisa. Para isso, nos comprometemos em respeitar a vontade e o tempo necessário para suas respostas, falas e indagações.

Após a realização das entrevistas, que serão gravadas, o entrevistado receberá a transcrição na íntegra de seu depoimento e sua textualização, momento este em que poderá solicitar a retirada de trechos, bem como efetuar modificações que julgue necessárias. Assim, com a aprovação desses textos, será solicitada a assinatura do termo de cessão de direitos dos documentos escritos.