

PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – CÁCERES

VEIGA, Bruna Borges da¹
BITENCOURT, Lóriége Pessoa²

Resumo – O artigo apresenta resultados do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Licenciatura Plena em Matemática do Campus Universitário de Cáceres/UNEMAT, que teve como objeto as narrativas de dois professores formadores, sujeitos participantes da pesquisa, egressos do curso e que se tornaram docentes na UNEMAT. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender os contextos históricos, sociais e políticos presentes na formação inicial dos professores entrevistados. De abordagem qualitativa, com a produção de dados por meio de entrevistas, na qual as narrativas serviram de instrumento de investigação em História Oral. A análise das narrativas permitiu compreender que a história da formação de professores de matemática de Cáceres é plural, cheia de significados, pois os sujeitos envolvidos nesse processo entendem a Educação como algo em construção, repensando-a continuamente, de modo a superar suas fragilidades para contextualizar e ressignificar os conhecimentos que lhes são inerentes.

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

Introdução

A reflexão quanto à formação de professores é atual e fundamental para a Educação Matemática, e a constituição da história da formação de professores permite conhecer o passado para planejar o futuro. Isto é, entender a trajetória formativa durante uma licenciatura, conforme as narrativas dos docentes universitários que viveram essa formação, reconhecendo suas vivências com acertos e erros, lhes possibilita, e aos outros sujeitos dessa formação, um sentimento de autoconhecimento e valorização da história vivida.

O presente artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida na conclusão do curso de licenciatura em Matemática, que teve como objetivo principal compreender a história da formação de professores de matemática a partir do curso de Licenciatura Plena em Matemática, do Campus Universitário de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, por meio das narrativas de dois professores formadores, sujeitos participantes da pesquisa, egressos

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. E-mail: bruna_nmvm@hotmail.com.

² Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT – Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEduc – Doutora em Educação- UFRGS. E-mail: lori.pessoa@hotmail.com

do curso, e que se tornaram docentes nesta instituição. Assim, neste artigo, nos propomos a refletir sobre a formação inicial, na perspectiva dos professores formadores, no período de três décadas, tendo o objetivo de compreender, a partir das narrativas dos professores formadores como foram evidenciados os contextos históricos, sociais e políticos presentes em sua formação inicial.

Vale destacar que a história da graduação em pauta acompanha a da UNEMAT/Cáceres, pois é uma das primeiras licenciaturas ofertadas desde 1978, ano de criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), atual universidade pública estadual. Portanto, a investigação acerca da história da Educação Matemática em Cáceres, mais especificamente a história da formação do professor de Matemática, ainda é muito tímida, se é que não se pode dizer inexistente, pois não foram encontrados textos na literatura que tratam de constituir esses eventos históricos para que estes não caiam no esquecimento.

Perspectiva histórica da formação de professores

Para compreender como se desenvolveu a formação de professores em nosso *locus* de pesquisa, buscamos, inicialmente, evidenciar historicamente o desenvolvimento do ensino de matemática no Brasil para poder compor a raiz histórica da formação dos professores de matemática na UNEMAT/Cáceres.

Desse modo, destacamos que o ensino da Matemática superior no Brasil, segundo Silva (2003), limitava-se à cidade do Rio de Janeiro, entre o período de 1811 a 1875, devido ao desinteresse governamental em elevar o nível da cultura científica em nosso país.

O primeiro sinal de interesse em se criar, um curso de Matemática, no Brasil, após a extinção da Faculdade de Matemática dos jesuítas, segundo Silva (2003, p. 42), “ocorreu em 1820, por José Bonifácio de Andrade e Silva que elaborou um anteprojeto visando à criação de uma instituição constituída por vários cursos, inclusive o de Ciências Matemáticas”, porém, o anteprojeto não foi aprovado. Silva (2003, p. 43) ainda destaca que, “durante vários anos, depois de 1847, o tema ligado à criação de uma universidade ficou adormecido no Congresso Nacional”.

Até aquele momento, o ensino superior de matemática era realizado pela Academia Real Militar, restrita aos militares da época, e somente em 1896, como sucessor deste, surgiu no Rio de Janeiro, o curso de Ciências Físicas e Matemática, com duração de três anos, realizado pela

Escola Politécnica, primeira instituição de ensino superior brasileira, destinada exclusivamente ao ensino das engenharias (SILVA, 2003).

Com a ampliação do número de Escolas Politécnicas, anos mais tarde foi promulgado o Decreto n. 2.221, definindo novos estatutos para as Escolas Politécnicas, que existiam em outros estados brasileiros. E Silva (2003) destaca que tal reforma acabou extinguindo os chamados cursos científicos – Ciências Físicas e Matemática e o curso de Ciências Físicas Naturais, e:

[...] o ensino da Matemática superior no Brasil passou, a partir de 1896 e até 1933, a ser ministrado exclusivamente como disciplina dos cursos de engenharia. [...]. Talvez esteja aí uma resposta para a explicação do pobre desenvolvimento da Matemática em nosso país, em um dos períodos críticos da instalação do ensino superior no Brasil (SILVA, 2003, p. 38).

Em 1911 ocorreu a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, Decreto n. 8.650, conhecida como “Lei Rivadávia”, que permitiu, entre outras coisas:

[...] a criação de estabelecimentos de ensino superior pertencentes à iniciativa privada, instituindo também a livre-docência no país. A partir dessa lei, surgiram várias instituições de ensino superior. Os alunos pagavam uma taxa de mensalidade, porém as despesas da instituição eram cobertas pelos cofres públicos do estado e do município. As instituições de ensino superior criadas a partir do Decreto n. 8.650 não sobreviveram por muito tempo. No modelo de universidade que criaram, não havia espaço para uma Faculdade de Ciências (SILVA, 2003, p. 46-47).

Sob esse aspecto, podemos considerar que o modelo criado ainda necessitava de ajustes, e isso fica evidente quando em 1912, sob o amparo desse mesmo decreto, foi criada, em Curitiba, a Universidade do Paraná, cujo modelo baseava-se “no tipo de ensino napoleônico implantado no Brasil, fundamentado em escolas profissionalizantes, que mais valorizam o diploma e nunca o saber gerador do desenvolvimento científico” (SILVA, 2003, p. 46).

Segundo Silva (2003), compondo o processo histórico do ensino de matemática superior, no período de 1912 a 1940, no estado do Paraná, esse ensino foi ministrado em cursos de Engenharia por professores engenheiros.

Em 1920, no governo do então presidente da república, Epiácio Pessoa, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto n. 14.343, sendo sua sucessora a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assim, naquela época, o curso de matemática

não era prioridade nas políticas educacionais em nosso país. Apesar disto, lembramos que, “na década de 1870, algumas Universidade europeias e norte-americanas já mantinham programas de estudo conduzindo ao grau de doutor em Matemática” (SILVA, 2003, p. 49-50).

É importante destacar que a discussão referente à estruturação dos cursos de matemática discutidos até o momento, só formavam bacharéis em matemática e não licenciados em matemática. Nesse cenário, a Educação Superior estava se constituindo no Brasil com a criação das primeiras Universidades. Assim, nesse contexto histórico de aproximação referente à formação de professores de matemática nas Instituições de Educação Superior - IES, consideramos importante evidenciar alguns pontos referentes à educação superior.

A partir de 1924, a preocupação com a Educação em geral ficou evidente, principalmente em relação ao problema da pesquisa científica e a inexistência de Faculdades de Ciências no país.

O período de mudança no desenvolvimento do ensino de matemática ocorreu a partir da década de 1930, considerado o *segundo período de desenvolvimento da Matemática superior* (ensino e pesquisa) (SILVA, 2003). Nesse período, também houve a criação de revistas científicas e livros didáticos na área de matemática, em um grande esforço para criar uma bibliografia brasileira de matemática (SILVA, 2003).

Em relação à formação de professores no Brasil, podemos dizer que o período de 1932 a 1939 primou pela *organização dos institutos de educação*, no qual destacamos a Escola Normal, ainda que tenha se fixado a partir da reforma paulista, mas o ímpeto reformador arrefeceu após a primeira década republicana. E a expansão que ocorreu não se traduziu em avanços muito significativos, pois carregava a marca do “padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2009, p. 145), os quais vieram a ser concebidos como espaços de cultivo da educação, valorizando a pesquisa, não centralizando apenas o ensino como objetivo. Assim, as duas principais iniciativas foram o “Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo” (SAVIANI, 2009, p. 145), ambos inspirados nas ideias da Escola Nova. Com isso:

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

formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Tanuri, 2000, p. 72). (SAVIANI, 2009, p. 146).

Seguindo a linha temporal histórica, em 1934, houve a fundação da Universidade de São Paulo (USP), tendo, em sua estrutura, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “o que possibilitou o retorno, com toda força em nosso país, do desenvolvimento do ensino da Matemática, por meio de um curso próprio”, destaca Silva (2003, p. 39), ao considerá-lo um fato novo no país dos bacharéis:

A FFCL possuía um tipo de ensino superior que fugira do ensino profissionalizante das grandes escolas até então existentes. A FFCL passara a formar profissionais ligados ao magistério e à pesquisa científica básica e atuando nas áreas das ciências exatas, humanas e biológicas, dentre outras. Naquela instituição tivera início um novo ciclo do ensino e desenvolvimento da Matemática superior fora das Escolas de Engenharia. A Comissão que criara a USP contratara na Europa, vários renomados mestres para lecionar na FFCL (SILVA, 2003, p. 132).

E Silva (2003, p. 52) ressalta a importância dessa instituição para a matemática, pois ela “[...] se constituiu por mais de vinte anos, como a principal fonte de formação de matemáticos do Brasil. [...] foi o berço da atual Matemática Brasileira, em virtude dos estudos ali desenvolvidos”.

Naquela mesma época e cenário político, Saviani (2009) destaca o período da *organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)*, quando os institutos de educação foram elevados ao nível universitário tornando-se, assim, referência para as demais escolas de nível superior. O de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, e o do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Em 1939, a partir do Decreto-lei n. 1.190/39, se estendeu para todo o país o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Segundo Saviani (2009, p. 146):

[...] os primeiros cursos que formavam os professores [licenciatura] para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos [Pedagogia] formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os

conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

Evidenciamos que o modelo de formação em nível superior, ao ser generalizado, perdeu sua referência de origem, “cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146), ou seja, tais cursos centraram a formação no aspecto profissional, garantido por um currículo que dispensava a exigência de escolas-laboratório.

Essa situação, especialmente no nível superior, resultou em cursos marcados fortemente pelos conteúdos culturais-cognitivos, “relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A seguir, houve o período que compreende a *substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)*, que ocorreu em meio à ditadura militar no Brasil, a qual teve a duração de 21 anos, entre 1964 e 1985. Após o golpe militar de 1964 foram realizadas adequações no campo educacional, inserindo-se mudanças na legislação de ensino.

Nesse período, foi promulgada a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, anteriormente denominados ensino primário e médio.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Assim, ao refletirmos sobre a formação de professores em nível superior, esta Lei estruturou os cursos de licenciatura curta³ (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Foi neste período que teve início a construção das narrativas dos professores formadores, sujeitos de nossa pesquisa, enquanto acadêmicos de um curso de Licenciatura Curta no IESC, em Cáceres-MT, que deu origem à UNEMAT, *lócus* de nossa pesquisa.

Destacamos que os primeiros professores que atuaram no IESC são fruto desse cenário

³ Destaca-se que, em artigos e documentos, foram encontradas as denominações Licenciatura curta e Licenciatura de 1º Grau em Ciências, referindo-se a esta modalidade de curso com duração de três anos, prevista pela Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

educacional, e que, portanto, foi nessa constituição histórica que surgiram as discussões quanto à necessidade de inserção da educação superior em Cáceres, em 1978. Isso pode ter desencadeado, “[...] a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 147-148). E a docência passou a ser vista como profissão e, portanto, os docentes passaram a se identificar como profissionais da educação.

Nesse sentido, a comunidade acadêmica fundava grupos que se destinavam a pensar a educação, por exemplo, na década de 1980 foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, que tinha o objetivo de congrega profissionais da área de Educação Matemática.

Por fim, Saviani (2009) destaca o período de 1996-2006 como o *advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores*, em que a formação de docentes no Brasil gerava certa expectativa de mudanças, pois foi uma época marcada por grande mobilização dos educadores, que se consolidava após as lutas pelo fim do regime militar. Porém, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, promulgada após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Conforme destaca Saviani (2008):

[...] introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221 *apud* SAVIANI, 2009, p. 148).

Assim, após esse breve esboço histórico corroboramos o que revela Saviani (2009, p. 148) ao enfatizar que, “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, e que ocupou uma posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, não encontrou até hoje, um encaminhamento satisfatório. Assim, o que ficou evidente no decorrer desta análise é a precariedade das políticas formativas que não estabeleceram “um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Citamos agora, de maneira sintetizada, algumas das influências da Constituição Federal (CF), da LDB/1996 e das políticas preconizadas pelo Ministério da Educação (MEC) no processo de construção histórica do sistema educacional, relacionando-as com ao período histórico de inserção de algumas sociedades científicas de Matemática no Brasil, a partir da década de 1940.

Segundo Silva (2003), com a CF de 1934, a Educação tornou-se um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Em 1945, foi fundada a primeira Sociedade de Matemática de São Paulo — extinta em 1969, com a criação da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

Anos depois, em 1978, foi criada a Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional (SBMAC), com o objetivo de congregar profissionais da Matemática Aplicada às ciências físicas, biológicas, socioeconômicas e da engenharia. Na década de 1980, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), tendo o objetivo de congregar profissionais da área de Educação Matemática.

A criação das licenciaturas curtas no contexto social e histórico de Mato Grosso

O estado “Mato Grosso”, na década de 1970, possuía uma grande extensão territorial e os municípios não estavam conseguindo gerir a saúde, a moradia, o saneamento e a educação (ROCHA, 2010), período em que era vivenciada uma ditadura militar no país, que perdurou até 1985.

Ainda assim, o Estado conseguiu criar IES, e por volta de 1960 já havia duas: a) a IES confessional comunitária, em Campo Grande, a FADAFI (que criaria anos depois a Faculdade de Direito – FADIR), e (b) a outra IES pública-estatal, em Cuiabá (Faculdade de Direito de Mato Grosso – FDMT), que posteriormente integraria a UFMT (GIANEZINI, 2009).

A solução ou a saída encontrada para acabar com os conflitos no Estado foi o desmembramento realizado pelo Presidente da República Ernesto Geisel, em outubro de 1977, através da Lei complementar n. 31, que criou o estado de Mato Grosso do Sul e o de Mato Grosso, sendo que a divisão política definitiva ocorreu somente dois anos depois, em 1979 (ROCHA, 2010).

No período a seguir, entre 1977 a 1987, foram enfrentadas questões delicadas no sistema educacional de Mato Grosso. As escolas tinham salas lotadas e multisseriadas, muitos alunos residiam na zona rural e a 5ª série existia somente nas cidades, havendo um alto índice de

analfabetismo, evasão e repetência. Rocha (2010) ressalta que havia poucos recursos destinados à educação, faltavam professores, os quais, além da docência, da organização do ambiente escolar, limpavam a escola, faziam merenda, organizavam os documentos e ainda eram fiscalizados, inspecionados, e cobrados no cumprimento do currículo, pois se tratava de um período de ditadura militar (ROCHA, 2010). Esse momento de angústia relacionado à educação passou a ser tema de discussões em nível nacional.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, uma das principais preocupações relacionava-se à Formação de Professores, porque não havia um número suficiente de professores formados, o que foi agravado com a criação da LDB/1971, a qual tinha o comprometimento de assegurar a todo povo brasileiro um período escolar de oito anos (BITENCOURT, 2014).

O resultado dessas discussões foi a proposta *Valnir Chagas*, criada pelo MEC, por volta da década de 1970, que tinha o objetivo de suprir as necessidades imediatas nas Licenciaturas, criando-se, então, os chamados cursos de Licenciatura Curta (GOMES, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB/1971 – Lei n. 5.692/1971, portanto, foi escrita em pleno regime militar e teve como principal característica o comprometimento de “assegurar a todo povo brasileiro uma escola de oito anos, chamado ensino de primeiro grau (até então o governo se comprometia apenas com os quatro primeiros anos de ensino)” (BITENCOURT, 2014, p. 269). Esse contexto se relaciona diretamente com o foco desta pesquisa, pois fez crescer a demanda por professores graduados, o que acarretou a criação das Licenciaturas Curtas, com a proposição de tornar esse processo mais rápido. Esse tipo de licenciatura foi a primeira modalidade de curso ofertada na UNEMAT/Cáceres-MT, que, à época, se dedicava à formação de professores, os que iriam lecionar matemática.

Os cursos de Licenciatura Curta, como o próprio nome diz, tem uma carga horária reduzida, ou menor, ficando em torno de 1.560h ou 1.920h, em comparação com os cursos de Licenciatura Plena que têm uma carga horária de 3.120h⁴, além de algumas características próprias desse curso.

Inicialmente, foram criadas as licenciaturas de 1º Ciclo em Letras, compreendendo o ensino de Português e de uma língua viva; o de Estudos Sociais, habilitando o magistério de

⁴ Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática de Cáceres-MT. (Implementação em 2014/1, p.4).

História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil; e o de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática (NASCIMENTO, 2012).

Desse modo, essa nova modalidade de curso proporcionou o mínimo de qualificação necessária, pelo menor custo e tempo possíveis. O Conselho Federal de Educação (CFE), em 1986, aprovou a extinção desses cursos (GOBBI; UTSUMI, 2006).

Nesse contexto educacional do estado de Mato Grosso, o IESC, que, na atualidade, é a UNEMAT, foi criada 44 anos após o primeiro curso que formava professores de matemática, da USP (GOMES, 2006). A atual UNEMAT, inicialmente ofertou os cursos de Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura de 1º grau em Ciências, e Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais. Segundo Zattar (2008), esse processo de desenvolvimento e consolidação da instituição passou por alguns momentos distintos: a implantação do IESC, em 1978, e as tentativas de encampação e federalização desta instituição que não se efetivaram.

Zattar (2008) destaca as denominações subsequentes dessa instituição: Fundação Centro Universitário de Cáceres – FCUC, em 1985, quando passou a ser mantida pelo governo do estado de Mato Grosso; Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – FCESC, em 1989; Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT, em 1992, e Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT a partir de 1993.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Na presente pesquisa faz-se uma análise histórica ligada à memória dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizando-se a abordagem qualitativa, pois corresponde a uma investigação que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Portanto, realizamos a análise a partir da narrativa dos sujeitos, nas quais eles buscaram rememorar e contar/recontar suas experiências vividas.

Assim, nessa abordagem da pesquisa qualitativa, com produção de dados por meio de entrevistas, as narrativas foram usadas como instrumento de investigação em História Oral. Compreendemos que a História Oral é um Método de Investigação que possui proximidade com o presente, porque depende da memória “viva”. Para Garnica (2010, p. 33), trabalhar na perspectiva da História Oral implica:

a) dialogar com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas etc), ressaltadas as fontes orais; b) Abraçar uma proposta de configuração coletiva no que diz respeito aos atores sociais envolvidos na pesquisa; c) Engendrar um registro cuidadoso e eticamente comprometido; d) Dominar a elaboração de narrativas; e) Exercitar a pluralidade de perspectivas (interpretações).

Desse modo, na pesquisa realizada utilizou-se a abordagem em História Oral Temática, pois, segundo Freitas (2006), nela “a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico” (p. 21). Nessa perspectiva, compreendemos que existe uma aproximação entre História Oral e Educação Matemática, pois, diz Garnica (2010), um trabalho em Educação Matemática ou em qualquer área que seja, produz irremediavelmente uma fonte histórica. A diferença é que os que usam a História Oral intencionalmente são produtores de fontes históricas.

Evidenciando as Narrativas como meio de constituição das histórias, entendemos que a narrativa trabalha com a história vivida, com a memória dos sujeitos, suas representações e interpretações de mundo que são externalizadas, significadas e ressignificadas através do discurso dos sujeitos. Assim, com as entrevistas semiestruturadas, compomos as narrativas que, segundo Clandinin e Connely (2000, p. 20 *apud* PAIVA, 2008, p. 3), são “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado.

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. (PAIVA, 2008, p. 3).

A população desta pesquisa foi obtida através de diálogos com professores que ainda lecionam na licenciatura em pauta, através dos quais compomos uma lista inicial de 20 prováveis sujeitos da pesquisa. Em posse dessa lista iniciamos uma busca na internet para localizar os currículos *lattes* desses professores formadores. A seguir, começamos um processo de análise desses currículos para compor nossa amostragem da pesquisa.

A partir dessa busca, a amostra foi composta por dois sujeitos, e optamos por identificá-los como Prof. 1 e Prof. 2 para garantir o seu anonimato. Esses dois professores formadores foram selecionados mediante alguns critérios: o período em que se vincularam à instituição, em específico ao curso de Matemática, de acordo com o foco da pesquisa, e também pelo fato de terem sido alunos do curso de Licenciatura Curta em Ciências e, atualmente, atuarem como

professores na mesma Instituição, ou seja, serem egressos do curso que originou a licenciatura plena atual e que se tornaram docentes naquela instituição.

Narrativas docentes: “era uma vez...”

Iniciamos nossas análises a partir do currículo dos dois professores selecionados, com o intuito de identificar o Perfil Formativo dos mesmos, a seguir descritos.

Professor Formador 1 (Prof. 1): entre os anos de 1989 e 1993 fez graduação em Licenciatura Curta em Ciências e Matemática, com Plenificação em Matemática, pela UNEMAT. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, com mestrado concluído em 2002, e Doutor pela Universidade de São Paulo, USP, na área de Ciências e Matemática, em 2010. Na atualidade, é professor titular, em regime de Dedicação Exclusiva na UNEMAT, ministra aulas no curso de Licenciatura Plena em Matemática, de 1994 até os dias atuais.

Professor Formador 2 (Prof. 2), nos anos de 1986 a 1988 fez graduação em Licenciatura Curta em Ciências e Matemática, pela UNEMAT, e nos anos de 1989 a 1991 fez a Plenificação em Física. É Mestre em Educação pela UFMT, tendo concluído o mestrado em 2000, e Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, em 2006. Na atualidade, é professor titular na UNEMAT, em regime de Dedicação Exclusiva, ministrando aulas no curso de Licenciatura Plena em Matemática, de 1994 até os dias atuais.

Assim, passamos a compor as narrativas através das falas do Prof 1 e Prof 2, além de nos apoiar em alguns autores: Zattar (2008), que publicou dois livros intitulados “UNEMAT 30 anos: pelos caminhos de Mato Grosso”, e “Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1978-2008”, e também a pesquisa de dissertação de mestrado de Gianezini (2009), a qual relata o processo de expansão e instalação da Educação Superior em Mato Grosso.

A história narrada pelos dois professores formadores, sujeitos da pesquisa, teve início em uma cidade do interior, fundada em 1778, com o nome de Vila Maria (atual Cáceres - MT). Após 200 anos da criação desse município, em 1978, foi fundada a primeira IES, denominada de IESC, e seu contexto de criação nos remete à década de 1970,

[...] época em que o Ensino Superior no Brasil era oferecido fundamentalmente nas metrópoles e algumas cidades do interior do País. As pessoas que moravam fora desse eixo não tinham a oportunidade de frequentar um curso de nível superior, o que impossibilitava o acesso para a grande maioria de professores de Cáceres e região. A busca pela formação superior

era latente entre os professores da rede pública e particular do ensino. Aproximadamente 80 docentes de Cáceres e região cursavam Licenciatura Curta em Letras e Pedagogia ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no período de férias. (ZATTAR, et al. 2018, p. 142).

Conforme a narrativa do Prof. 2, “[...] a criação do IESC na época teve uma intenção muito clara, que era formar o Cacerense, aquele que não tinha condições de ir embora estudar [...]”. Essa instituição ofertava, inicialmente, três cursos de nível superior: Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais, e Licenciatura de 1º Grau em Ciências (ZATTAR, et al. 2018), ambas licenciaturas curtas, compatíveis com a legislação vigente para a formação de professores da época. (SILVA, 2003).

O primeiro vestibular do IESC ocorreu em 1978, com 220 vagas distribuídas entre os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais. No ano seguinte, em 1979, foi criado o curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, no qual, em 7 de agosto de 1981, no Esporte Clube Humaitá, colaram grau os sete primeiros formandos de Licenciatura de 1º Grau em Ciências. (ZATTAR, 2008).

A chegada dos professores em Cáceres foi marcada por vivências e experiências, e o Prof. 2 narra as primeiras lembranças e impressões: “[...] Você andava na rua cumprimentando todo mundo pelo nome, hoje eu olho, eu que estou aqui desde 1985, eu não conheço a metade das pessoas [...]” (Prof. 2).

O Prof. 1 narra que chegou em Cáceres por volta de 1989, vindo de Penápolis, interior de São Paulo, e que sua companheira já havia se formado em Matemática: “[...] ela começou a fazer Complementação em Física pela UFMT [...] ela ministrava aula no Estado [...]”.

O Prof. 2 expõe que quando chegou em Cáceres–MT, em 1985, se deparou com um município em desenvolvimento, que se ampliava a passos lentos, como pode ser observado na narrativa: “[...] a gente discutia muito Cáceres, o que Cáceres vai ser? E todo mundo dizia: ‘Cáceres vai ser um ponto de cafezinho, Mirassol, Quatro Marcos e Araputanga vão crescer e Cáceres vai ficar sempre para trás’, e ocorreu exatamente o contrário [...]”. (Prof. 2).

O cenário educacional de Cáceres se tornou palco das mudanças sociais, culturais e políticas da região. Cabe enfatizar que muitos professores de Cáceres, que concluíram cursos de graduação na UFMT em Cuiabá – MT, “e em outros estados, retornavam à cidade, juntamente com outros profissionais, passaram a integrar o corpo docente das escolas públicas do município, com vistas à melhoria do ensino” (ZATTAR, et al. 2018, p. 137). E naquele contexto “[...] havia um desejo velado por uma instituição de Ensino Superior com sede em

Cáceres, e nos meses de janeiro e fevereiro de 1978, um clamor da sociedade que reivindicava a faculdade e o asfalto, prometidos pelos políticos da época, se corporaliza e circula no jornal *Correio Cacerense*.” (ZATTAR, et al. 2018, p. 137).

Desse modo, mesmo que com o IESC fundado em 1978, os professores da pesquisa chegaram em Cáceres, sete anos depois, com o ensino superior já em desenvolvimento. “[...] então quando eu entrei [como estudante] os cursos funcionavam basicamente lá no Esperidião Marques, na praça Duque de Caxias [...], tinha dois cursos lá, que era Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Curta em Estudos Sociais. [...]” (Prof. 2).

Como já mencionado, o primeiro vestibular ocorreu em 1978, e as “aulas tiveram início em 04 de setembro daquele ano, nas dependências da Escola Estadual ‘Esperidião Marques’, localizada na Praça Duque de Caxias s/n, instalação provisória reformada pela mantenedora para sediar o Instituto” (ZATTAR, et al. 2018, p. 142). Ou seja, em 1985, quando o Prof. 2 chegou a Cáceres, e ingressou na instituição como estudante, os cursos ainda funcionavam no mesmo local, em uma instalação provisória.

O desenvolvimento do sistema educacional da região é reflexo também das mudanças políticas em âmbito nacional, em que ocorria uma transição na forma de governo, saindo de um período conservador, da Ditadura Militar para a Nova República (1985-1994) (FONSECA; MAGINA, 2009).

Fonseca e Magina (2009) evidenciam que o Ensino Superior passava por um quadro de crise, e em março de 1985, “por meio do Decreto n. 91.177 (BRASIL, 1985), foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior com o objetivo de diagnosticar os problemas e propor soluções às novas políticas educacionais do País” (FONSECA; MAGINA, 2009, p. 11.073). O documento final da Comissão apontou uma lista de problemas:

[...] professores mal remunerados; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos alunos; descontinuidade das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino privado; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas; pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores, além do papel desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1985 *apud* FONSECA; MAGINA, 2009, p. 11.073).

Constatamos, então, que a instituição, atualmente denominada UNEMAT, foi criada e se desenvolveu em um período caracterizado pela falta de investimento educacional e,

consequentemente, em meio a uma crise no sistema de Ensino Superior. Além disso, o contexto nacional influenciou a criação dessa instituição, desde o modelo de cursos, até a questão estrutural, pois foi somente com muita luta, por parte de alunos e professores, que a instituição continuou a se desenvolver mesmo sem, às vezes, ter estrutura e investimentos necessários, como evidenciado na narrativa do Prof. 2:

[...] eu fiz uma chapa para me candidatar ao DCE [Diretório Central dos Estudantes]. [...] Sai vitorioso e virei presidente do DCE. [...] Era um momento que o município não dava mais conta de bancar o IESC, assim, começou um movimento na cidade chamado “SOS IESC” [que] visava angariar fundos para implementar a biblioteca, laboratório [...] que o município não dava mais conta, mas ao mesmo tempo [surge] uma proposta política de federalização [...] (Prof. 2).

Como narrado pelo Prof. 2, no período de 1978 a 1985, segundo Zattar (2008), dificuldades financeiras e estruturais ameaçavam a sobrevivência do IESC, fazendo com que em “11 de julho de 1985, a partir dos esforços da comunidade acadêmica do IESC e da Prefeitura Municipal, foi criada a Comissão de Estudos e Apoio SOS/IESC através da Lei Municipal n.952” (ZATTAR, 2008, p.55), constituída por professores e acadêmicos, cujo objetivo era verificar o reconhecimento dos cursos, averiguar a realidade conjuntural e estrutural da Instituição e mobilizar os diversos segmentos para a encampação do IESC pela UFMT, porém, a encampação não se efetivou.

Após alguns meses, ainda em 1985, segundo Gianezini (2009), o IESC foi transformado em Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCUC) pela Lei Estadual n. 4.960, de 19 de dezembro de 1985, passando a ser mantida pelo governo do estado de Mato Grosso e, este, “sem consultar a comunidade acadêmica do IESC [...] designou, em 1986, Mário Leite Vidal Filho para o cargo de Coordenador “Pró-Tempore” da Fundação Centro Universitário de Cáceres” (ZATTAR, 2008, p.64), um profissional que não pertencia ao quadro docente do IESC.

Essas transformações, foram vivenciadas pelo Prof. 2, enquanto presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE), como consta na narrativa a seguir: “[...] E sai de IESC para “Fundação” [em 1985] e tão logo sai, os professores ficam sem receber mais de 3 meses. E como presidente do DCE resolvemos fazer um manifesto de um dia de paralisação de apoio aos professores que virou uma greve muito longa de 90 dias [...]” (Prof. 2).

Como já mencionado, o período de 1978 a 1985 foi marcado por dificuldades financeiras e estruturais que ameaçavam a sobrevivência do IESC (ZATTAR, et al. 2018).

Dessa forma, a narrativa do Prof. 2 destaca que as alterações motivadas pela absorção do Instituto de Ensino Superior de Cáceres pela Fundação Centro Universitário, Lei n. 966, de 1º de abril de 1986, que autorizou o “Executivo Municipal a transferir o IESC com seus cursos de graduação, patrimônio, mediante doação, e recursos financeiros consignados ao FCUC no orçamento vigente” (ZATTAR, et al. 2018, p. 145), qualificou, em parte, o cenário marcado pela greve iniciada pelos acadêmicos, mencionada na narrativa do Professor 2, tendo como fato gerador a falta de recursos na instituição.

Em junho de 1989, a então FCUC teve o nome alterado para FCESC pela lei estadual n. 5.495/89, e, inspirada por princípios democráticos, deflagrou uma eleição por voto Universal para os cargos de Coordenador e Vice-Coordenador “Pró-Tempore” da FCESC, contrariando o disposto no Estatuto vigente que previa a indicação dos cargos pelo Conselho Diretor de professores. Assim, foram eleitos os professores Carlos Alberto Reis Maldonado e Neuza Benedita Zattar, respectivamente. E foi nesse período que iniciou a expansão da Instituição rumo ao interior do estado, e Sinop foi o primeiro município a receber os cursos da “UNEMAT” (GIANEZINI, 2009).

Os acontecimentos narrados pelos professores formadores, efetivamente constituem a história da instituição, e Zattar (2009) ressalta, em seu livro, que a representação estudantil se fazia presente nas questões políticas da instituição, pois, em 2 de janeiro de 1979, foi eleita a primeira diretoria do DCE, que, por sua vez, tinha participação ativa em movimentos para aquisição de livros para o IESC, e participação efetiva nos debates, sobretudo na articulação e mobilização em defesa do Instituto (ZATTAR, 2008).

As narrativas dos professores formadores, sujeitos da pesquisa, também nos permitiram compreender a estrutura da instituição de Educação Superior, em momentos distintos, de 1985, quando o professor formador ainda era estudante no curso de Licenciatura Curta em Ciências, até por volta de 1994, quando ambos os sujeitos passaram a atuar como professores da instituição que já ofertava o Curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Os professores formadores, ao se referirem ao período de Licenciatura Curta, em que foram estudantes, evidenciam que, inicialmente, a instituição possuía grandes dificuldades estruturais e materiais, mas, com o passar dos anos, começou a equipar seus espaços e adquirir alguns bens necessários ao ensino, como podemos observar na narrativa do Prof. 1:

*[...] Vou falar um pouco mais sobre a Licenciatura Curta em Ciências [por volta de 1989 a 1990] [...] **laboratório praticamente não tinha**, [...] **ai comprou dois microscópios** que era meio usado também, [...], laboratório de*

matemática nem pensar, laboratório de física também não [...] começou a melhorar isso com os cursos de extensão [...]. Não era fácil achar livro [...]. A biblioteca era meia dúzia de livros [...] (Prof. 1).

Em relação à infraestrutura didático-pedagógica, o Prof. 2 relata que a instituição passou a se estruturar após o início da construção do Campus de Cáceres, e da inauguração do primeiro bloco de salas de aula, em 1991, e foi neste o ano que ele ingressou na docência, nas licenciaturas parceladas⁵, na própria instituição:

*[mudança para o campus atual de Cáceres, 1991] [...] aí vem todo mundo para cá, o que é todo mundo que vem para cá: Matemática, Biologia, Letras, Pedagogia [...] História e Geografia continuam nos prédios por aí, por que só havia um bloco aqui, não tinha o bloco da biblioteca, [...] [No período em que era professor concursado da instituição, 1994]. O que eu sabia que a Matemática tinha? Tínhamos uma **sala de Coordenação de Curso**, uma **Sala de Professor**, um **Laboratório de Matemática** que envolvia Matemática e Física [...], tivemos o primeiro **Laboratório de Computação** da Universidade que é onde está o Laboratório de Contábeis hoje, tínhamos as **salas dos oito semestres**, todas salas grandes [...], tínhamos [uma sala destinada aos professores] [...] aí o departamento de Matemática foi perdendo tudo isso, [...]. (Prof. 2).*

Segundo a narrativa do Prof. 2, o processo de construção dos prédios que constituíram o atual Campus de Cáceres e as acomodações de quase todos os cursos não aconteceu tão rápido, pois, conforme a análise temporal, o IESC, atual UNEMAT, foi criado em 1978, um ano após houve a inserção do curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, que era realizado em prédios emprestados pela Instituição, como podemos notar nas narrativas dos Professores 1 e 2, e somente em 1991 a estrutura dos cursos existentes na época foram alocados no atual Campus de Cáceres (ZATTAR, 2008).

Com o objetivo de compreender quais eram as disciplinas estudadas, qual era o peso dado a cada área do conhecimento no curso de Licenciatura de 1º Grau em Ciências, questionamos os professores formadores sobre as disciplinas que nomeamos de “específicas” (relacionadas a conteúdo das áreas de Matemática, Física, Química e Biologia) e “pedagógicas” (disciplinas destinadas às discussões da prática docente). Em resposta, as narrativas evidenciaram: “*tinha mais peso para biológicas [na licenciatura curta]*” (Prof. 1), e a “*a licenciatura curta, talvez pelo quadro de docentes, ela tinha muito mais um puxar para formar biólogos [...]*” (Prof. 2). No intuito de complementar, transcrevemos as narrativas dos

⁵ Cursos para professores em exercício do magistério, as chamadas licenciaturas parceladas (iniciativa-piloto), que passaram a ser ofertadas em dezembro de 1992. (GIANEZINI, 2009).

professores ao evidenciarem as disciplinas que eram lecionadas na Licenciatura Curta em Ciências de Cáceres.

*Listando as disciplinas que os professores citaram temos: **Biologia** (envolvia corpo humano a reprodução e a genética), **Biologia geral**, **Botânica**, **Zoologia**, **Física I**, **Física II e Física III**, **Geologia**, **Estatística**, **Matemática** (Fundamentos), **Cálculo I**, **Cálculo II**, “[...] não me lembro se tinha Cálculo III [...] eram três **Químicas** também, a **Química Geral**, a **Química Orgânica**, a **Química Inorgânica** e dentro de uma dessas você tinha Cinética Química de reação.” [...] você tinha **Psicologia**, [...] **História da Educação**, você tinha algumas disciplinas voltadas mais para a formação do professor, mas a didática era um pouco daquilo que você aprendeu na sala enquanto aluno talvez [...] (Prof. 2).*

[...] essas disciplinas de formação pedagógica mudaram muito, porque [...] não se tratava muito isso, hoje você fala - Ah vou trabalhar com resolução de problema, vou trabalhar com modelagem, vai trabalhar com tecnologia naquela época não tinha nada disso [...] (Prof. 1).

Conforme as narrativas dos professores formadores, podemos perceber a existência de disciplinas que discutiam Educação, porém, de forma superficial, ou seja, com uma carga horária menor em relação às disciplinas específicas.

Segundo Gobbi e Utsumi (2005), pesquisas existentes no período em questão, década de 1970 e 1980, mostravam que o sistema educacional, naquele momento, tinha um viés formativo destinado à alienação do sujeito, pois não se preocupava em discutir o processo formativo, ou seja, acabava dando importância muito mais às questões de conteúdo específicos, não articulando saberes de como se ensina, para quem se ensina e o que se ensina, conforme constatamos a seguir:

A Lei n. 5692, de 71, descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando há décadas. Reduzimos a escola, o ensino e os mestres a ensinantes. (ARROYO, 2000, p. 23 *apud* GOBBI; UTSUMI, 2005, p. 1).

Por outro lado, “[...] o Estado – legítimo representante dos interesses do capital – sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso – daí seu permanente esforço para cooptá-lo” (FREITAS, 2002, p.94 *apud* GOBBI; UTSUMI, 2005, p. 2).

Um dos aspectos que contribuíram para esta análise foi em relação ao processo formativo desses professores, pois, se eles não receberam uma formação voltada a essas discussões, como a prática de ensino, como saberiam realizá-la? Isso recai na análise do modelo educacional da época, quando as licenciaturas curtas não se preocupavam com essas discussões, e no momento em que passou a vigorar a Licenciatura Plena surgiu o modelo “3+1”.

Este sistema [“3+1”] ainda permanece em alguns cursos de licenciatura devido à manutenção da separação entre as disciplinas de caráter específico, estas geralmente lecionadas por meio da transmissão de conhecimentos, e as disciplinas pedagógicas [...] é importante ressaltar que o futuro professor necessita adquirir uma série de competências que só ocorrerá com experiências práticas (GOMES, 2006, p. 51-52).

A formação neste modelo era desenvolvida em três anos para disciplinas específicas e em um ano para as disciplinas pedagógicas, gerando uma aprendizagem fragmentada que não articulava os saberes necessários para a realização da prática docente.

O Curso de Licenciatura Curta, ao ser comparado com a Licenciatura Plena, tinha uma duração menor, ou seja, era “constituído de cinco semestres (2,5 anos)” (BITENCOURT, 2014, p. 269), o que, em parte, justifica o fato de conter mais disciplinas específicas da área das Ciências, que seriam trabalhadas na Educação Básica, do que as disciplinas pedagógicas.

Passamos agora a refletir sobre as narrativas dos professores formadores em relação ao período de transição da Licenciatura Curta em Ciências (criada em 1979) para a Licenciatura Plena em Matemática, de Cáceres (criada em 1990).

Ao questioná-los sobre esse período transitório, o Prof. 1 citou como ponto positivo o currículo que passou a ser mais especializado na formação em matemática. “[...] *tem uma formação mais voltada para a matemática, [...] vai ver metodologia relativa a matemática, didática relativa a matemática, estágio voltado a matemática, [...].*” (Prof. 1).

A narrativa do Prof. 1 evidencia que as mudanças ocorridas no currículo trouxeram alterações para a formação dos professores, corroborando o que enfatizam Gatti *et al.* (2019), que demonstram preocupação com as diferentes reformas curriculares “que acabaram por aligeirá-los cada vez mais, tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial” (GATTI *et al.*, 2019, p. 24-25). Em contrapartida, o Prof. 1 compreende que houve uma evolução curricular, ao destacar que a formação se tornou mais específica, quando compara os cursos de Licenciatura Curta e Plena.

Destacamos que, assim como Gatti *et al.* (2019), a pesquisa de Saviani (2009) aponta aspectos referentes ao currículo da formação de professores, pois a questão pedagógica, que, na década de 1930, ocupou uma posição central nos ensaios de reformas, não encontrou até hoje, em alguns cursos, um encaminhamento satisfatório.

Referente à formação dos professores que atuam na licenciatura plena, o Prof. 2 narra como ponto positivo a formação dos docentes que passou a ser mais especializada na área de Educação Matemática.

Acho que a mudança de perfil [dos professores] [...] você passa a ter áreas de conhecimento dentro do curso, então você tem basicamente hoje um quadro com uma alta titulação, então você tem três com Mestrado e todos os outros com Doutorado [no departamento de matemática][...] (Prof. 2).

A narrativa do Prof. 2 nos faz refletir sobre o contexto nacional, porque, em 1965, com o Parecer n. 977, conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação, houve a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil (MEC/CFE, Parecer n. 977/65), que possibilitou aos docentes atuantes no curso de Licenciatura Plena em análise realizassem cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

De outro modo, os professores também elencaram pontos negativos, em relação ao período da Licenciatura Plena, sendo que o Prof. 1 evidencia a questão de comprometimento dos professores com o curso, como podemos observar em sua narrativa: “*Agora uma coisa que eu achei que não foi muito positiva, [na licenciatura plena] [...] parece que os professores, não sei se esse é o termo, compromissados, [...] na Licenciatura Curta os professores vestiam mais a camisa do curso [...].*” (Prof. 1).

Assim, na busca por compreender esses dados, tendo por base os contextos históricos no âmbito educacional, segundo as narrativas dos professores, podemos dizer que esses contextos podem ter influenciado esse novo perfil docente, o de um professor especialista, mas que atua de maneira isolada, não se comprometendo com o curso, e, em muitos casos, vem a ser fruto de uma formação restrita aos conceitos e técnicas, reduzindo a formação a aspectos teóricos, correspondendo ao professor técnico-especialista.

Segundo Pérez Gómez (1995 *apud* FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013), há duas concepções distintas de intervenção educativa na atividade do docente como profissional de ensino: “a) o professor como técnico-especialista; b) o professor como profissional reflexivo.”

Desse modo, a formação de professores, segundo Saviani (2009), apresenta um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas, no qual não houve, até hoje, um encaminhamento satisfatório, embora, com o passar dos anos, tenham surgido pesquisas com o intuito de evidenciar os caminhos já trilhados, e para que possamos reafirmar e/ou propor práticas e teorias que contribuam para o campo educacional.

Discutiremos agora, a partir das narrativas, a complementação em Matemática ou Física que os dois professores formadores realizaram. Essa formação complementar foi um curso de um ano e meio, no qual tinha como objetivo proporcionar a formação pedagógica, ou seja, pretendia-se discutir os conceitos da educação.

As narrativas dos professores mostram que o Prof. 1 optou por fazer a Complementação em Matemática, e o Prof. 2, em Física. Em relação às disciplinas abordadas nesses cursos denominados de complementação, conforme a narrativa do Prof. 1, havia, por exemplo: “[...] *Sociologia [...], Filosofia, Prática de Ensino, Estágio, [...]* disciplinas que você não tinha no Curso de Ciências [...]” (Prof. 1).

Os cursos de Licenciatura Curta foram normatizados pelos “Pareceres do Conselho Federal n. 111 e 151, de 1970. De acordo com as normas para organização curricular destes cursos, apresentadas na Portaria nº 432 em 1971, o profissional formado em nível superior poderia ser habilitado como professor a partir de uma complementação de 600 h” (MESQUITA; SOARES, 2011, p.169).

Esse formato de curso se caracterizava como uma proposta emergencial devido à demanda por professores graduados, cujo “ modelo de formação de professores teve amplo alcance em território nacional, principalmente em regiões em que não havia cursos de licenciatura que atendessem às necessidades locais, como já condicionado pela LDB de 1971” (MESQUITA; SOARES, 2011, p.169).

Questionamos ainda sobre as práticas pedagógicas dos professores do curso de Complementação, e o Prof. 1 narra que, em sua perspectiva, os professores ainda não estavam preparados ou se sentindo seguros em relação à docência,

Vou falar um pouco da Complementação [...] alguns professores se preocupavam em fazer uma aula diferente, mas só que não sabiam como fazer [...] ‘vamos ministrar o conteúdo voltado a prática’, ele não sabia como fazer isso, então a aula era muito bagunçada [...] mas é por que você via claramente que ela não tinha domínio do ela estava querendo fazer [...]. [...] para você ter uma ideia [...] professora da aula de computação ela desenhou o monitor, desenhou um teclado, e

desenhou a CPU na lousa, e disse: isso aqui é uma CPU, isso aqui é o teclado [...] isso não é nem teórico [...] então eu acho que houve muita alteração, principalmente em relação as tendências em Educação Matemática, mudou muito, antigamente não tinha isso [...] (Prof. 1).

Ao buscarmos entender como era a atuação docente no contexto vivenciado pelos professores formadores, sujeitos desta pesquisa, a partir de suas narrativas, podemos perceber que, apesar de estarem atuando na docência, seja na Licenciatura Curta ou na complementação, esses professores tinham concluído somente a graduação, e isso pode ter influenciado a prática pedagógica deles. Essa situação é diferente do curso atual, pois o quadro docente se qualificou, justamente pela inserção no contexto nacional dos programas de pós-graduação a partir de 1965.

Considerações Finais

Neste estudo procuramos dar voz àqueles que fizeram e ainda fazem parte da história da UNEMAT, que vem realizando, ao longo de 41 anos, um trabalho de extrema importância para a sociedade mato-grossense, formando gerações e gerações nas mais diversas áreas – os professores formadores em matemática.

Não pretendíamos aqui (re)contar uma história, ou apresentar a verdadeira realidade dos fatos, nem fazer um resumo dos acontecimentos. O que procuramos foi dar voz aos atores e autores que contribuíram para o desenvolvimento do Curso de Licenciatura Plena em Matemática de Cáceres.

Como evidenciado por Zattar *et al.* (2018), a criação da UNEMAT — instalação, consolidação e expansão — sempre esteve atrelada a lutas políticas que contaram com o apoio da sociedade local e acadêmica.

A análise dos dados desta pesquisa também evidenciou que a história da formação de professores de Cáceres é plural, cheia de significados. Portanto, os sujeitos desta pesquisa, docentes do curso de Licenciatura Plena em Matemática, de Cáceres, o qual vem desenvolvendo, ao longo dos anos, uma formação de professores que busca compreender a educação como algo mutável, em construção, e que precisa ser repensada sempre, apresentando mais do que conhecimentos presentes nos livros, sendo necessário (re)significá-los e contextualizá-los. Esses aspectos ficam ainda mais evidentes na fala dos professores que se formaram nessa Instituição e hoje ali atuam na condição de docentes.

HISTORICAL PERSPECTIVE ABOUT THE TRAINING OF THE MATHEMATICS TEACHER IN THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO - CÁCERES

Abstract - This article introduces a cut-off of a final paper for the full degree in Mathematics from Cáceres University Campus/UNEMAT whose object included the narratives by two training teachers, i.e., the research participants who graduated themselves in the course and who became teachers in the same institution. The objective of this cut-off is to understand the evidences of the historical, social, and political contexts that were present at the initial education of the interviewed teachers. It is a research of qualitative approach with production of data by means of interviews where the narratives became the investigation instrument in Oral History. The analysis of the narratives led to the understanding that the education history of mathematics teachers from Cáceres is plural and full of meanings, because the subjects involved in this process see Education as something under construction while they rethink it continuously so as to overcome its fragilities in order to contextualize and to reframe the knowledge that is inherent to them.

Keywords: Teachers; Education; Mathematics Education; Oral History; Narratives.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática**: quando três gerações de educadores se encontram. Tese (Doutorado), - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 Ago. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. **A formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação**. Educação, Santa Maria, v. 38, n. 2, p.277-287, maio-ago. 2013.

FONSECA, Sônia. MAGINA, Sandra. **O Ensino Superior e as Políticas Públicas Brasileiras que Interferiram no Modelo de Gestão das IES entre 1956 a 2002**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. Editora Humanitas, 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática.** Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica v. 32, n.2, Julho/Dezembro, 2010.

GIANEZINI, Quelen. **O Processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso.** 238 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GOBBI, Maria do Carmo Marques; UTSUMI, Miriam Cardoso. A formação do professor do curso de licenciatura Curta em Ciências. In: Fernandes, M. C. S. G.; David, A.; Sicca, N. A.. (Org.). **Currículo, história e poder.** 1ed. Florianópolis: GOBBI Insular, 2006, v. 01, p. 119-128.

GOMES, Jacqueline Oliveira de Melo. **A Formação do Professor de Matemática: Um estudo sobre a implantação de novas metodologias nos cursos de Licenciatura de Matemática da Paraíba.** Dissertação Mestre em Educação. JOÃO PESSOA – PB, 2006.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980.** Quim. Nova [online], Vol. 34, No. 1, 165-174, 2011.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar., 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 8, núm. 2, julho-diciembre, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007).** Cuiabá: EdUFMT, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro***. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Clóvis Pereira da. **A Matemática no Brasil: História de seu Desenvolvimento.** Editora Edgard Blücher Ltda, 3ª edição. São Paulo – SP, 2003.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. **Do IESC à UNEMAT: uma história plural 1978 – 2008.** Cáceres [MT]: Editora da UNEMAT, 2008.

ZATTAR, Neuza Benedita da Silva; TAVARES, Danielle; MAIA, Hemília; LIMA, Lygia. **UNEMAT: uma história que faz parte de muitas outras.** Cáceres: Editora Unemat, 2018.

Recebido em: 01/12/2019
Aprovado em: 20/02/2020