

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM NO CAMPUS RONDONÓPOLIS DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

PROFESSIONAL PROFILE OF MATHEMATICS TEACHERS WORKING AT THE RONDONÓPOLIS CAMPUS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF MATO GROSSO

Liziani Mello Wesz

Universidade Estadual de Londrina – UEL/ Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT
liziani@hotmail.com

Álvaro Lorencini Júnior

Universidade Estadual de Londrina - UEL
alvarojr@uel.br

Irinéa de Lourdes Batista

Universidade Estadual de Londrina - UEL
irinea@uel.br

Resumo

O presente artigo trata de uma pesquisa documental de natureza qualitativa com suporte de dados quantitativos disponibilizados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), repositório que contém informações sobre a trajetória pessoal, profissional científica e tecnológica do Brasil. Para fins de análise, foram coletados dados de quatro Currículos Lattes de professores de Matemática do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Rondonópolis (Roo) em 2022. Buscou-se refletir sobre a formação acadêmica de cada professor, os projetos que estes têm desenvolvido, as produções em orientação, bancas e trabalhos técnicos, as produções científicas e participação em eventos, congressos, exposições e feiras. Os resultados indicam que o grupo tem potencial para crescer academicamente e constituir futuramente uma pós-graduação (stricto ou lato sensu), mas para isso é necessário que seja consolidado um grupo de pesquisa e que os professores reflitam em investirem seus esforços em futuras práticas docentes, linhas de pesquisas aglutinadoras e trabalhos a serem desenvolvidos.

Palavras chave: currículo, instituto federal, matemática, perspectivas de formação, plataforma lattes.

Abstract



The present article deals with a documental research of qualitative nature supported by quantitative data made available in the Lattes Platform of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPQ), a repository that contains information about the personal, scientific and technological professional trajectory in Brazil. For analysis purposes, data were collected from four Lattes Curricula of Mathematics teachers from the Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Rondonópolis campus (Roo) in 2022. The aim was to reflect on the academic background of each teacher, the projects they have developed, the productions in orientation, boards and technical papers, scientific productions and participation in events, congresses, exhibitions and fairs. The results indicate that the group has the potential to grow academically and to constitute a graduate course in the future, but for this it is necessary that a research group be consolidated and that the professors reflect when investing their efforts in future teaching practices, scientific perspectives, and research to be developed.

Key words: curriculum, federal institute, mathematics, training perspectives, lattes platform.

Introdução

A educação brasileira percorreu um caminho complexo ao ter que prosseguir exclusivamente por meio do uso da tecnologia durante a pandemia que assolou o mundo em 2020. Foi necessário que professores e alunos se adequassem a uma mudança drástica, que gerou muitas contradições e diversos conflitos.

Anteriormente à pandemia, era essencial que o docente se qualificasse e se capacitasse para promover o encontro dos estudantes com a aprendizagem, no entanto, com o caos, houve urgência de saberes que nem todos dominavam. Nóvoa (2017, p.1122) já afirmava que “um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade”. Desse modo, é preciso que os docentes se adequem às circunstâncias inesperadas e é necessário que a sua formação seja o suporte necessário, pois “é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos” (Ibid., p.1123). Para tanto, investigações sobre formação docente são importantes, pois tratam da constituição e da prática desses profissionais.

Amparado nessas perspectivas, este trabalho trata de uma pesquisa documental, pois coletou dados disponibilizados na Plataforma Lattes¹ por meio dos Currículos Lattes² de quatro³ professores efetivos de Matemática (com dedicação exclusiva 40 horas) do IFMT-Roo. Sustentado neles, buscou-se refletir quanto à formação acadêmica de cada professor, os projetos que estes tem desenvolvido, as produções em orientação, bancas e trabalhos técnicos, suas

¹ “A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações”. (CNPQ, p.01, 2020).

² “O Repositório de Dados de Pesquisa LattesData é um repositório de acesso aberto e contém dados coletados, gerados e utilizados nas pesquisas apoiadas pelo CNPq, tendo por objetivo o incentivo à prática da Ciência Aberta no Brasil, a diminuição dos custos de pesquisa, a maior reprodutibilidade de resultados publicados, o reuso de dados utilizados em pesquisas anteriores, aumentando a confiabilidade e verificabilidade dos resultados de pesquisa, bem como a diminuição de custos no levantamento e geração de dados, o que, por sua vez, diminui os custos de pesquisa”. (CNPQ, p.01, 2020).

³ Número de professores efetivos atuantes do campus no momento da pesquisa.



produções científicas e participação em eventos, congressos, exposições e feiras e, para tal, procurou-se responder às questões norteadoras deste trabalho que são: Qual a formação acadêmica dos professores Matemática do IFMT-Roo? Em que projetos os professores de Matemática do IFMT-Roo têm se envolvido? Quais são as produções dos professores Matemática do IFMT-Roo que mais se destacam? Os professores têm participado em eventos, congressos, exposições e feiras?

O Instituto Federal de Mato Grosso e suas atividades docentes

A instituição foi criada “nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres” e é “uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (IFMT- Apresentação e histórico- 2020, p.01).

O IFMT “conta com 14 campi em funcionamento (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande)” e possui “cinco campi avançados, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte” (IFMT, 2020, p.01).

Os professores do IFMT devem se orientar pela resolução nº 059, de 10 de dezembro de 2018, para exercer suas atividades docentes que são distribuídas da seguinte forma: I - Ensino; II - Pesquisa Preferencialmente Aplicada e Inovação; III - Extensão; e IV - Gestão e Representação Institucional.

As **atividades de ensino** são “I - Aulas em componentes curriculares de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica” e “II - Atendimento, acompanhamento, avaliação, orientação e coorientação”, assim como “III - Atividades de preparação e manutenção do ensino; IV - Atividades de apoio ao ensino; V - Participação em programas e projetos de ensino e VI - Participação em reuniões” (IFMT-Resolução nº 059, 2018, p.04).

Para as **atividades de pesquisa**, o art.12º da Resolução nº 059, menciona que “são aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes educacionais, científicos, tecnológicos ou em campo” (IFMT, 2018, p.07).

No art.18º da mesma, as **atividades de extensão** são as que “objetivam promover a interlocução com a sociedade, na perspectiva do desenvolvimento educativo, cultural, desportivo, político, social, científico e tecnológico dos arranjos produtivos locais” procurando gerar “oportunidades de inserção no mundo do trabalho, tendo como parâmetro a territorialidade” (IFMT-Resolução nº 059, 2018, p.08). No art. 24º as **atividades de Gestão e Representação Institucional** “são aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do governo federal” (IFMT-Resolução nº 059, 2018, p.09).

Convém destacar o art. 9º dessa resolução que se refere às atividades de regência de aula e estão organizados em 7 grupos. O grupo 1 é o “docente com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais”, o do grupo 2 o “docente com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais”, no grupo 3 o “docente com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais em Dedicção Exclusiva”, no grupo 4 o “docente contratado em regime de 20 (vinte) horas semanais,



conforme Lei 8.745/93”, no grupo 5 o “docente contratado em regime de 40 (quarenta) horas semanais, conforme Lei 8.745/93”, no grupo 6 o “docente que atua em Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* ofertado pelo IFMT e com atividades de pesquisa e/ou extensão regularmente registradas na instituição” e o grupo 7 o “docente com regime de 40 (quarenta) horas semanais com ou sem Dedicção Exclusiva, que desenvolve atividades de pesquisa, e/ou extensão e/ou atuação em programas de Pós-Graduação *lato sensu* ofertados pelo IFMT”(IFMT-Resolução nº 059, 2018, p.06).

Sustentado nessas distribuições o professor, segundo as suas especificidades, insere-se em um dos 7 grupos elencados.

Perspectivas de formação

A formação percorrida pelo professor e proporcionada pela instituição de sua escolha tem um significado expressivo junto a cada educador, pois é ela que orienta e que precisa dar o suporte que se faz necessário para a construção da sua identidade, assim como para o exercício da docência desse profissional.

Pérez Gómez, baseado em Kirk (1986) e nas distinções identificadas por Van Mannen (1977), afirma que existem diferentes perspectivas de formação e que há “três perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor/a” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.353).

Segundo Pérez Gómez, tem-se a **perspectiva acadêmica** (perspectiva tradicional) que se destaca com o enfoque de “saber é fazer” e “concebe o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como o artesão” (2000, p.353). Lorencini Jr. (2000, p. 20) destaca que nessa perspectiva é possível “identificar o ensino como transmissão de conteúdos e a aprendizagem como acumulação de conhecimentos”. O professor é “um especialista; isto é, quanto mais conhecimentos possuir, melhor poderá desenvolver a sua função de transmissão”, sendo o centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, detentor absoluto do saber, fonte do conhecimento e que não pode ser questionado. E ainda “essa perspectiva não ressalta a importância da formação didática da própria disciplina, nem a própria formação pedagógica do docente”. O aluno é o receptor passivo das informações (não contextualizadas com a diversidade ou a pluralidade dos contextos sociais, culturais e cognitivos) transmitidas pelo professor e devem ser memorizadas para serem avaliadas de forma seletiva e classificatória.

Na **perspectiva da racionalidade técnica** (perspectiva técnica), Pérez Gómez (2000, p.353) afirma que esta é baseada em “saber o quê e como fazer”, “concebe o ensino como uma ciência aplicada, e o docente, como um técnico”, sendo fundamentada em regras, técnicas e normas que tanto o professor quanto o aluno devem seguir. Lorencini Jr. (2000, p. 21) destaca que esta se “propõe dar ao ensino o status de uma ciência aplicada [...] a qualidade desse ensino se manifesta nos resultados, nos produtos tangíveis” e o professor “é um técnico que deve aprender e dominar as aplicações desse conhecimento científico produzido pelos investigadores, e desenvolver competências e atividades adequadas à sua intervenção prática”. Assim como na perspectiva acadêmica, essa requer a memorização dos conteúdos (que não leva em conta as diferenças sociais, culturais e cognitivas) pelo aluno, que é o ser passivo, receptor das informações produzidas por outros e subordinado ao professor, responsável pelo seu treinamento, para a seguir avaliá-lo e classificá-lo.



Por fim, a **perspectiva da prática** (perspectiva radical) que para Pérez Gómez (2000, p.353) é baseada em “saber por quê e para que fazer” e “concebe o ensino como uma atividade crítica e o docente, como um profissional autônomo que investiga refletindo sobre sua prática”. Lorencini Jr. (2000, p.21) destaca que essa tendência “analisa criticamente o enfoque técnico de formação” e que o professor “é um agente de transformação, dotando-o não apenas das dimensões, do saber o quê e como fazer, mas também promovendo as dimensões do saber por quê e para que fazer”.

Lorencini Jr. (2000, p. 26) afirma ainda que essa perspectiva “se fundamenta na concepção do ensino como uma atividade complexa, determinada pelo contexto e com resultados quase sempre imprevisíveis”. Entretanto, ela permite tanto ao professor quanto ao aluno serem agentes reflexivos, possibilitando mudanças de atitudes, em que o sistema já não é mais engessado, pois permite ao professor ser o mediador e o coordenador do fluxo de informações do processo educativo, enquanto o aluno passa a um ser ativo da sua própria aprendizagem, reflexivo a respeito dos conteúdos, solucionador de questões-problemas.

Essa perspectiva, se preocupa com as diferenças entre os alunos (cognitivas, sociais e culturais), possibilitando assim o trabalho interdisciplinar, contudo os conteúdos escolares não possuem pré-requisitos. No que tange a avaliação, essa acontece de forma contínua, processual e classificatória e, para isso, o professor precisa tomar “decisões e opções éticas e políticas para enfrentar situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas que configuram a sala de aula”, assim como o mesmo se “baseia na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (LORENCINI JR., 2000, p. 26).

Assim, procederemos a uma análise de como o processo de construção da identidade docente é vivido pelos professores (sujeitos da pesquisa), destacando suas formações e conseqüentemente suas produções, pois para Gatti et al (2019, p. 38) as práticas educativas dos professores “pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação) assim como “inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria” (Ibid., p.187). E como afirma Nóvoa (2017, p. 1131) “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico”.

Metodologia

Essa pesquisa teve como *loci* o IFMT-Roo, com foco na formação e produção de quatro professores efetivos de Matemática (com dedicação exclusiva 40 horas). Visando preservar suas identidades esses não serão nomeados e sim identificados pelas letras X, Y, Z e W. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas a análise documental deles, extraídos do Sistema de Currículos Lattes, coletados no dia 15 de maio de 2022.

A escolha por esse material aconteceu pois, de acordo com Estácio (p.10, 2017) o “Currículo Lattes é o sistema de informação mais aparente da Plataforma Lattes” e as “informações contidas nos currículos permitem compreender o que se está produzindo na área de ciência e tecnologia no país, de modo que, o Estado tenha a possibilidade de gerir, orientar e fomentar essas atividades seja qual for à área de conhecimento”. Adicionalmente, porque “grande parte da comunidade acadêmica possui o Currículo Lattes, demonstrando dessa forma sua importância para a divulgação do que é produzido” e além disso por “questões relacionadas ao



processo de ingresso na pós-graduação e, conseqüentemente, para a candidatura de bolsas de pesquisa, financiamento de projetos e entre outros”.

Buscar-se-á responder às questões norteadoras do trabalho, que são: Qual a formação acadêmica dos professores Matemática do IFMT-Roo? Em que projetos os professores de Matemática do IFMT-Roo tem se envolvido? Quais são as produções dos professores Matemática do IFMT-Roo que mais se destacam? Os professores têm participado em eventos, congressos, exposições e feiras?

Essa proposta parte de uma pesquisa documental sustentada em Cellard (2008, p.295) ao afirmar que o documento “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”.

Embora o ponto de partida para essa investigação tenha sido representado quantitativamente, pois “como o extenso [quantitativo] é mais facilmente ordenável, sobretudo mensurável” (DEMO, 2001, p. 17), o método qualitativo foi importante por apresentar possibilidades de compreender o fenômeno no seu contexto que é permeado por subjetividades e tem a pretensão de descrever, compreender e explicar. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 67), nesse tipo de suporte “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto” e sim “levar em conta as dimensões sociais, culturais e institucionais” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 31) de cada pessoa envolvida no processo, visando a uma análise interpretativa e não a quantificação de dados.

Diante do exposto, vale reiterar Haguette (1992, p. 63) ao destacar que os “métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

O que os dados extraídos de currículos dos professores IFMT-Rondonópolis revelam

Inicialmente procurou-se observar a data de atualização de cada um dos Currículos Lattes, a fim de verificar se estes estavam ou não atualizados, visto que a instituição IFMT-Roo solicita a todos os professores que esta seja realizada frequentemente. Verificou-se que o professor X a fez em 19/11/2019, o professor Y em 28/10/2021, o professor Z em 23/03/2022 e o professor W em 12/05/2022. Nesse sentido constatou-se que três dos quatro professores mantêm seus currículos atualizados como a instituição requer. Não podemos deixar de salientar aqui que a atualização se faz necessária pois informações que permitem compreender o que está sendo produzido na área de ciência e tecnologia no país.

Como próximo passo procurou-se analisar se os professores já haviam ou não exercido a docência em outras instituições de ensino (rede pública e privada) anteriormente ao seu ingresso no IFMT- Roo.

Quadro 1: Ingresso na docência/Ingresso IFMT-Roo

Professor	Ingresso na docência	Ingresso no IFMT-Roo
X	2004	2012
Y	1993	2018



Z	1997	2018
W	1992	2012

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Lattes

De acordo com os dados coletados e elencados no quadro 1, constatou-se que os professores já haviam atuado na docência anteriormente ao seu ingresso no IFMT-Roo. O professor X iniciou em 2004 e atuou em escola privada, estadual e universidade. O professor Y começou em 1993, tendo atuado em escola privada, municipal, estadual e universidade. O professor Z ingressou em 1997 e atuou em escola privada, municipal e estadual. E, por fim, o professor W que adentrou em 1992, tendo atuado em escola estadual, faculdade e universidade.

Podemos constatar que pelo informado nos Currículos Lattes nenhum dos professores havia atuado em instituição federal, isso nos faz concluir que todos são professores iniciantes na rede de ensino federal, mesmo eles tendo atuado em outras redes de ensino público.

Baseado nesses dados, que evidenciam o início da docência de cada professor, classificamos os mesmos no perfil de professores experientes (ainda que sejam iniciantes na rede federal). Essa afirmativa é sustentada em Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), pois, para eles, professor iniciante é aquele que percorre os quatro primeiros anos de docência. Huberman (1995) percebe o iniciante no período compreendido entre os três primeiros anos de magistério. E Tardif (2008) menciona que o professor iniciante se encontra no início da docência, ou seja, está caminhando nos cinco primeiros anos.

Dessa forma observa-se que por serem experientes na docência, esses professores possuem uma vasta experiência profissional que beneficia a suas práticas docentes, principalmente porque estes já atuaram em diferentes redes de ensino.

O próximo quesito analisado se refere à formação acadêmica dos professores, sendo este o requisito mínimo para adentrar a instituição, a graduação em Matemática.

Quadro 2: Formação acadêmica/titulação dos professores de Matemática do IFMT-Roo

Professor	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
X	Licenciatura em Matemática	-	Física	-
Y	Licenciatura em Matemática	Matemática Básica	Profissional em Matemática	-
Z	Licenciatura em Matemática	Matemática- Matemática, Mídias Digitais e Didática	Educação	(início 1º semestre de 2020)
W	Licenciatura em Matemática	Matemática e Estatística	Física Ambiental	-

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Lattes

Observa-se, por meio do quadro 2, que todos os professores possuem em suas graduações a Licenciatura em Matemática, dado esse de extrema importância, visto tratar-se de um curso com formação específica da área, mas que também se preocupa com conhecimentos didáticos voltados intencionalmente para o exercício da docência. Destaca-se, assim, que os professores ao, optarem pela licenciatura, tinham como intenção atuar na docência e preocupavam-se com as formas de ensinar e como ensinar, mesmo sendo a disciplina de Matemática muitas vezes



vista de forma positivista, fria e repetitiva.

Ainda apoiado no quadro 2, como próxima formação, tem-se a especialização (curso de pós-graduação *Lato Sensu*), sendo que esta não possui uma “obrigatoriedade” de ser realizada antes de um curso de mestrado e possui objetivos específicos de domínio científico e técnico de uma determinada e limitada área do saber. Do grupo analisado, três optaram por realizar o curso, ou seja, procuraram um curso para complementar os seus conhecimentos de forma mais específica, com duração em torno de um ano. Destes cursos de especialização, destaca-se que todos são especificamente em Matemática (Matemática Básica, Matemática e, Matemática e Estatística). Pode-se destacar ainda que um dos professores realizou dois cursos de especialização, um de Matemática e outro voltado a Matemática, Mídias Digitais e Didática. Desse panorama é possível constatar que a especificidade da área se sobressai.

Seguindo a ordem hierárquica de formações, tem-se o mestrado (curso de pós-graduação *Stricto Sensu*) com duração de aproximadamente dois anos e tem por objetivo aprofundar o aprendizado da graduação, proporcionar a ampliação dos conhecimentos, estimular a reflexão teórica, possibilitando o crescimento como professor e pesquisador. Observa-se que esse grau acadêmico todos os professores investigados possuem, entretanto os cursos não possuem particularidades entre si, visto serem distintos. Acredita-se que a escolha por cada um deles deve-se a afinidade e ao interesse acadêmico de cada professor, alguns voltados a áreas mais específicas como Física, Matemática e Física Ambiental e outras áreas mais abrangentes, voltados especificamente para a natureza da educação, os processos de desenvolvimento, políticas educacionais e suas possibilidades de formação no que se refere o mestrado em Educação.

E por fim o doutorado (curso de pós-graduação *Stricto Sensu*) com duração de aproximadamente quatro anos. Esse curso necessita do preenchimento de pré-requisito (o título de mestre) e tem como objetivo habilitar o professor a desenvolver investigações científicas que possam contribuir para a melhoria e desenvolvimento da educação no país. Nenhum dos professores investigados possui esse curso, porém um dos professores está percorrendo os caminhos no seu doutoramento, que teve início em março de 2020.

Não houve menção a um pós-doutorado (complemento na carreira acadêmica de um professor), pois esta é uma atividade de pesquisa científica que se faz após concluir o doutorado e o grupo não o possui.

Como próximo dado analisado, destacam-se os projetos em que os professores têm investido para serem executados na instituição em que exercem a docência, contando com a sua participação seja como coordenador ou colaborador.

Quadro 3: Projetos em que os professores de Matemática do IFMT-Roo tem se dedicado

Professor	Projetos de ensino	Projetos de extensão	Projetos de pesquisa
X	-	1	-
Y	-	-	1
Z	1	-	-
W	-	5	2
Total	1	6	3

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Lattes



Observou-se que os projetos (de ensino, pesquisa e extensão) não estão como um dos principais focos de interesse dos professores, por mais que o professor W (sendo o que mais investiu em projetos) tenha realizado 5 projetos de extensão e 2 de pesquisa. É desejável que o grupo, de forma geral, também invista em projetos tanto os de ensino, quanto os de extensão e pesquisa, pois como afirma o PDI 2019-2023/IF (2019, p.49), “dialoga-se também com a abordagem reflexiva por perceber sua importância na formação dos professores” e “diante da nova realidade a partir da institucionalização da rede federal de educação profissional, em que assumimos novos desafios como as práticas extensionistas e de investigação científica” é preciso “um maior envolvimento do docente nas atividades de pesquisa, além de estimular a reflexão sobre as próprias práticas, e, a partir disso, o docente será capaz de construir e reconstruir seus saberes a partir da análise reflexiva”.

Diante do exposto, é visto que a maioria de projetos em execução são os de extensão pois esses projetos compreendem de acordo com o PDI 2019-2023 (2019, p.64) “um processo educativo, cultural e científico” que articula se “ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, ampliando a relação transformadora entre a instituição de ensino e os diversos segmentos sociais, promovendo o desenvolvimento local e regional, socialização da cultura e do conhecimento técnico-científico”. É também “um espaço de articulação, entre o conhecimento e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando, assim, a interação necessária à vida acadêmica”. Além disso, a “extensão possui dimensões formativas e libertadoras indissociáveis e com equidade” e oferece “elementos para transformações no processo pedagógico, em que professores e alunos constituem-se sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização e à aplicação do saber acadêmico”. Nesse sentido, constata-se que o professor W tem se preocupado com as necessidades da comunidade da região.

No próximo quadro analisado, tem-se as produções dos professores em orientação, bancas e produção técnica.

Quadro 4: Trabalhos realizados pelos professores de Matemática do IFMT-Roo

Professor	Orientações de trabalhos	Bancas de trabalhos	Produção técnica/trabalhos técnicos
X	1	-	2
Y	-	-	2
Z	12	8	8
W	13	22	12
Total	26	30	24

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Lattes

Ponderando nesse item, a maior produção se refere a bancas de trabalho de conclusão de curso (TCC), sendo que dois professores (Z e W) têm se dedicado a essas atividades. A maioria das orientações dos trabalhos (monitoria, iniciação científica, conclusão de curso ou de outra natureza) tem sido também realizadas pelos professores Z e W. Por fim, na produção técnica, observa-se que todos os professores têm trabalhos, entretanto a maioria dos trabalhos também se detém nos professores Z e W. Nesse sentido, constata-se que existe a necessidade de o grupo investir mais nesse quesito.

Como próxima análise destacou-se a produção científica.

Quadro 5: Produção científica dos professores de Matemática do IFMT-Roo

Professor	Capítulos de livro	Trabalhos completos publicados em anais de congresso	Resumos publicados em anais de congressos	Artigos aceitos para publicação	Apresentações de trabalho
X	-	-	1	1	1
Y	-	-	-	1	-
Z	3	10	3	-	24
W	4	8	13	1	15
Total	7	18	17	3	40

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Lattes

Ao analisar o quadro cinco, a apresentação de trabalhos prepondera sobre os demais itens, aferindo que a maioria da produção se detém nos professores Z e W. Chama a atenção que existem 40 trabalhos apresentados, mas somente 18 trabalhos completos publicados em anais de congresso e não em revistas especializadas. Destaca-se a necessidade de investimentos nesses projetos, pois há uma relação direta e proporcional entre a docência e a produção científica, pois esses trazem benefícios intelectuais à instituição, quando professores possuem publicações nesses periódicos, essas influem positivamente na carreira de pesquisador como produtor de novos conhecimentos.

Os resumos publicados em anais de congressos/resumos expandidos se destacam na produção do professor W e os capítulos de livro os professores Z e W. Novamente destaca-se que deve haver um maior envolvimento do grupo como um todo.

Com relação aos eventos investidos pelos professores, o quadro seis elenca esses dados.

Quadro 6: Participação em eventos, congressos, exposições e feiras que dos professores de Matemática do IFMT-Roo tem investido

Professor	Participação em eventos	Organização de eventos, congressos, exposições e feiras
X	11	-
Y	3	-
Z	109	4
W	43	7
Total	166	11

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados disponibilizados na Plataforma Lattes

Observou-se que existe uma participação em ênfase sobre o professor Z, seguido do professor W. Este dado é relevante, pois destaca-se a busca dos referidos professores por aquisição de conhecimentos na área, visando consolidar um espaço de representação na instituição.

Algumas considerações

Constatou-se, por meio dos dados coletados nos quatro Currículos Lattes dos professores de Matemática do IFMT – Roo, que existe a necessidade primordial de que seja consolidado um



grupo de pesquisa desses professores, voltados a área comum, pois o grupo analisado tem potencial para crescer academicamente e constituir futuramente no campus uma pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* de acordo com as possibilidades do campus. Contudo, para que isso seja possível é imprescindível que todos do grupo se articulem e procurem investir em orientações de trabalho de pesquisa, seja TCC ou monografia de especialização, e que esses se convertam em publicações em revistas especializadas.

Essas publicações em revistas da área devem ser estimuladas visando aumentar a produção e a integração nas pesquisas, uma vez que todos são da área da matemática e, portanto, ao encontrar caminhos para a integração de projetos de pesquisa que envolvam todos os docentes, isto facilitaria as ações consolidando a área para futuras orientações.

Considerando as produções elencadas anteriormente, observou-se também que tendências de formação estão em desenvolvimento, entretanto para esse fortalecimento existe a necessidade de os professores se proponham a obter o doutorado para que as potencialidades se viabilizem, visto que as limitações estão realmente na qualificação do grupo em estudo.

Os dados quantitativos representados anteriormente também servem de ponto de partida para que este estudo possa caminhar ao encontro de possíveis falhas no processo de formação docente do grupo de professores analisados da referida instituição e que estas sejam contornadas.

Sem a pretensão de apresentar resultados prontos e acabados, os dados do grupo aqui expostos revelam que existem lacunas a serem preenchidas e, uma vez diagnosticadas, tornam-se ponto de partida visando possibilitar a reflexão dos professores ao investirem seus esforços em futuras práticas e trabalhos docentes a serem desenvolvidos para produção de conhecimento científico, formação de recursos humanos em pós-graduação e, em geral, para a melhoria do ensino em sua instituição e conseqüentemente no Brasil.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVACO, M. H. **Ser professor**: fases da vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa. 1993.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Sobre a plataforma Lattes**. 2022. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 10 de mar.de 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2001.

ESTÁCIO, Leticia Silvana dos Santos. A importância do currículo lattes como ferramenta que representa a ciência, tecnologia e inovação no país. In: **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 2, ESPECIAL, p. 300-311, abr./ jul., 2017.

Disponível em:

<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1353#:~:text=O%20sistema%20de%20Curr%C3>



%ADculo%20Lattes,de%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20e%20documental. Acesso em 09 de set. de 2022.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B.A., BARRETO, E.S.S., ANDRÉ, M.E.D.A; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61,1995.

IFMT. **Apresentação e Histórico**. 2020. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico/>. Acesso em 10 de jul. de 2020.

_____. **Sobre o IFMT Rondonópolis**. 2020. Disponível em: <http://dg.roo.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/sobre-o-ifmt-rondonopolis/>. 2020.Acesso em 10 de jul. de 2020.

_____. **Equipe de docentes do IFMT-Campus Rondonópolis**. 2020. Disponível em: <http://de.roo.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/equipe-de-docentes-do-ifmt-campus-rondonopolis/>. Acesso em 29 de jun. de 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/pdi-2019-2023/>. Acesso em 20 de jan, de 2019.

_____. **Resolução nº 059.2018 - Regulamento de Atividades Docentes**. 2018. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/resolucoes-consup-2018/>. Acesso em 20 de ago. de 2018.

LORENCINI JR, Álvaro. **O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula**. 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-04042014-145646/pt-br.php>. Acesso em 16 de mar. de 2020.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 de out. de 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.