A RE-SIGNIFICAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE A PARTIR DO TRABALHO COMO FORMADOR DE UM CURSO DE LICENCIATURA PLENA PARCELADAS

Ivete Cevallos Soares – UNEMAT/PUC Ivete_cevallos@hotmail.com
Laurizete F. Passos – PUC

1. Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que analisou um curso de licenciatura plena em Matemática na modalidade parceladas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O estudo teve como objetivo investigar elementos do trabalho que se apresentam como estruturantes da profissionalidade do professor formador que atua nesta modalidade de ensino voltada para o professor em exercício. Tomamos para análise as entrevistas com professores formadores e com um aluno e o projeto político pedagógico, buscando compreender a maneira como o professor formador ressiginifica sua prática considerando as especificidades do curso, o seu trabalho em sala de aula junto aos alunos/professores que atuam em diferentes contextos sócio-culturais em que estão inseridos.

2. Breve caracterização do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Matemática

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) primeira e única universidade pública estadual, fundada em 1978, localizada no município de Cáceres, região Centro-Oeste do Brasil e instalada no interior do estado, passou por transformações de ordem estrutural/organizacional e de expansão

para atender à demanda de qualificação dos professores que já atuavam no ensino Fundamental e Médio, mas não possuíam curso superior.

O estado, em conseqüência das dimensões territoriais que é de 906.906,9 km², correspondente a 10,6% do território brasileiro[3] e à época, pouco explorado, começou a receber nos anos de 1970 migrantes oriundos do Sul e do Nordeste que se instalaram na região norte do Estado. Essa ocupação foi possibilitada pelo projeto oficial de colonização do INCRA[4], que foi um processo de ocupação de áreas, precedido de um planejamento governamental que assentou pequenos produtores rurais. Esse movimento de ocupação possibilitou a formação de cidades que se tornaram pólos econômicos.

No bojo dessa expansão surge a necessidade de profissionais qualificados. Na época aproximadamente 90% dos professores em exercício não tinham curso superior.

Como alternativa, na década de 1980 na região do Médio Araguaia localizada no Norte do estado, surge o Projeto Inajá – qualificação de professores em nível de 2º grau para atender uma clientela que já atuavam na rede pública, mas que não tinham o Ensino Médio completo.

O modelo curricular do projeto Inajá estava calcado na própria história das escolas: era baseado na construção do saber a partir do conhecimento e da experiência de cada um e não na transmissão pronta do saber universal. A pesquisa e o desenvolvimento de projetos eram os seus eixos metodológicos, que se organizavam em duas etapas: as intensivas, nos meses de julho e janeiro, em que 160 participantes tinham aula com a equipe do Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências da UNICAMP, e nas etapas intermediárias, os professores cursistas [5] desenvolviam projetos em suas salas de aula, auxiliados pelos monitores, escolhidos entre os professores mais engajados da região.

---

[3] Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). V. 58, 1998

[4] Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

[5]

Ao terminar o curso, esses alunos exigiram um curso superior nos moldes do que haviam feito o 2º grau, atual Ensino Médio.

Surge então, o Projeto de Licenciatura Plena Parceladas de formação em serviço e continuada nos mesmos moldes do projeto Inajá. O Projeto iniciou suas atividades no recém-criado campus denominado **Médio Araguaia**, em Luciara, região norte do estado, distante aproximadamente 1500 km da sede da universidade.

A primeira condição para ingressar no curso de Licenciatura do PP[6] , era estar atuando como docente nas escolas públicas, municipal e estadual.

O curso foi estruturado em calendário especial que aproveitava as férias e recessos escolares com etapas letivas intensivas e os períodos de trabalho do professor/aluno passava a ser objeto de continua reflexão e análise durante todo o curso. Este período entre uma etapa intensiva e outra, por isso denominado etapa intermediária, era destinado também às leituras e aos seminários de aprofundamento de temas tratados nas etapas intensivas, pesquisas, trabalhos escritos, sumários, resenhas, resumos, fichamento de livros, organização de atividades para serem desenvolvidas junto aos alunos do ensino fundamental e médio, grupos de estudos, desenvolvimento de projetos de estágios e de extensão.

No PP, a pesquisa passou a ser o eixo metodológico de todos os cursos oferecidos, em torno do qual eram distribuídas as várias disciplinas de uma grade curricular básica, mas não inflexível, assim como todas as outras atividades pedagógicas.

O curso era dividido em dois blocos de disciplinas: formação fundamental básica e a formação específica. Nesse primeiro bloco, que tem duração de um ano e meio, inicia-se a pesquisa que vai tomando corpo ao longo das etapas subseqüentes.

Esse bloco se caracteriza por oferecer uma formação propedêutico-filosófica e política aos discentes, uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade regional na qual a Universidade está inserida e da

[6] PP – Projeto Parceladas

realidade mais ampla; compreender mais profundamente as raízes dos problemas detectados em sala de aula, em grupos de estudo e em seminários, são algumas das estratégicas pedagógicas utilizadas.

O segundo bloco, destinado a Formação Específica corresponde às habilidades específicas de cada curso, tem a duração de três anos e meio. A pesquisa, neste período, além de continuar sendo um valioso instrumento pedagógico, adquire um caráter cognitivo e vai se consubstanciando em um projeto que o acadêmico vai sendo estimulado a ir construindo no decorrer do curso, buscando um objeto ligado a algum dos aspectos aos quais ele vai se inserindo pelas diferentes disciplinas.

O professor formador para atuar nessa modalidade tem que ir além das iniciativas das disciplinas específicas, ou seja, tem que transitar entre as disciplinas e conseguir fazer uma ponte entre teoria e prática. Trabalhar nesta perspectiva, perceber-se também aprendiz nesse processo é um trabalho de muita reflexão e quebra de paradigmas do que considerava como infalível e inquestionável.

3. A formação docente: algumas aproximações teóricas

Inicialmente para compreendermos como o professor formador foi ressiginificando sua profissionalidade a partir do trabalho como formador de um curso de Licenciatura Plena Parceladas, fizemos inicialmente um breve levantamento das trajetórias das pesquisas no que diz respeito à formação de professores ao longo dos últimos anos e em qual momento as pesquisas começam a ter um olhar voltado para a constituição da profissionalidade .

As discussões sobre a formação de professores são muito recentes. Até os anos 1960, talvez pela sua ausência, não se sabe ao certo como e com qual ênfase se dava a formação de professores na maioria dos países.

> Durante várias décadas, a educação em geral e a formação de professores em particular tiveram pouca relevância política, ou seja, não eram temas muito valorizados pelas políticas públicas. A formação de

> professores, além dos cursos de licenciatura, consistia basicamente de programas emergenciais voltados para a solução de problemas com o número necessário de professores. Isso conduziu, por exemplo, à criação de esquemas de treinamento de emergência, de qualidade duvidosa, e à abertura de faculdades para estudantes mais velhos. (FERREIRA, 2003, p.20).

No que se refere às pesquisas sobre a formação, segundo a autora, até os finais dos anos de 1970, consistiam em:

> (...) estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar professores em tarefas específicas. A preocupação central era modelar o comportamento do professor e examinar os efeitos de determinadas estratégias de ensino. Não se pesquisava como essas eram percebidas e conduzidas pelos professores (FERREIRA, 2003, p.21).

A partir da década de 1980, os pesquisadores lançam um outro olhar sobre o professor, vendo-o como um profissional com história de vida, crenças, experiências, valores e saberes próprios, rompendo com o modelo em vigor que o via como um obstáculo para as mudanças, ou seja, "de objeto passivo de estudo e formação, ele começa a ser considerado como sujeito do estudo com participação ativa e colaborativa em muitos casos" (FERREIRA, 2003, p.25). É um profissional cujas concepções e percepções precisam ser conhecidas.

> O estudo de temas como representações, visões, percepções, crenças, concepções, reflexões dos professores acerca de seu próprio processo de formação (o que envolve pensar sobre conteúdo, didática de conteúdo, estudantes, sobre si mesmo como profissional entre outras

> coisas) representa uma tendência que se configura em nosso panorama nacional (e que possui seu correlato no exterior) na qual os pesquisadores passam a interessar-se pelo que os professores pensam sobre sua própria formação. (FERREIRA, 2003, p.29)

Em se tratando de cursos de formação de professores, na década de 1980, a tendência era investigar os programas de licenciatura. Esse foco é retomado na década de 1990, mas, agora, prevalecendo a pesquisa qualitativa e a inclusão de outros aspectos e novas perspectivas de análise da profissão docente. É nesse contexto que o termo profissionalidade docente surge articulado à idéia de profissionalização. Este termo segundo Courtois et al (1996) emerge:

> num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *metiérs* tradicionais, independência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução de nºs de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (apud Ludke e Boing, 2004; pg.1172).

O termo profissionalidade tem origem Italiana e foi introduzido no Brasil pela via francesa,. Está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação.

Para Sacristan (1995, p. 65) "profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, um conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" Para o autor o conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração devendo ser analisado considerando os momentos históricos e os contextos: pedagógicos, profissional e sociocultural.

Contreras (2002, p.74) refere-se à expressão profissionalidade como: "as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Segundo o autor, a forma de expressar esse conceito está atrelada ao desenvolvimento profissional no que diz respeito aos meios pelos quais os professores adquirem os saberes próprios da docência e por aspectos externos relacionados à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

A profissionalidade docente vai se constituindo e se ressiginificando ao longo dos anos, até porque o ato de ensinar não se justifica isoladamente, existem várias questões que estão implícitas. Neste sentido, partilhamos da idéia de Tardif (2002) de que o saber docente é social, visto que o professor não decide sozinho o que deve ensinar. Existe um conjunto de situações e circunstâncias oriundas de representações de uma sociedade que são partilhadas por um grupo de agentes tais como: professores que possuem a mesma formação, as condições de estrutura da escola incluindo programas que devem ser cumpridos, materiais disponíveis, a filosofia da escola e a direção.

O saber não é estático, até porque o modo como o professor ensina se transforma com o passar do tempo. O saber do professor não provém de uma única fonte, mas de várias e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Em cada momento de sua vida profissional, o professor adquire novas posturas e visões em relação a sua prática docente, através de reflexões da experiência profissional, de cursos e eventos que participa ao longo de sua carreira, através de contatos e diálogos com seus pares:

> O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos e definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira

> profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática". (TARDIF, 2002, p.14).

Segundo o mesmo autor, há de se considerar que o saber docente é plural, ou seja, é constituído por diversos saberes dentre os quais estão os provenientes das instituições formadoras, da formação profissional, dos currículos e da prática adquirida no efetivo exercício da profissão.

Em se tratando do professor formador, Zabalza (2004, p.107) entende que a questão de identidade profissional, principalmente dos professores do ensino superior é um dos pontos críticos do professor formador. Sua preparação e exercício profissional estão, em vias de regras, ligados à pesquisa, o que dificulta vínculos com a docência. Assim, a docência que é de fundamental importância para a formação dos licenciandos fica relegada ao segundo plano.

No VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões Curriculares (2006) Ramalho; Soeiro e Parreiral ao tratarem da temática que envolve os desafios de uma "Nova Profissionalidade" à luz de Bolonha e do Plano tecnológico, defendem que:

> O docente-investigador do ensino superior, conciliando esta dupla função, deve canalizar o investimento que lhe é exigido em termos de investigação para a melhoria das suas práticas formativas. Assim, não só contribuirá para uma melhor qualificação dos futuros profissionais, como, numa lógica de formação ao longo da vida, atrairá população activa que para responder ao mercado de trabalho, tem de ser mais qualificada (p. 117)

O ensino é uma prática social não somente por se concretizar na interação entre professores e alunos, mas por refletir a cultura e contextos

sociais a que pertencem esses atores. A intervenção pedagógica do professor reflete seu modo de pensar e agir nas diversas fases de sua vida. Assim, entendemos que a constituição da profissionalidade docente envolve não somente o saber ensinar, mas implica partilhar sentidos e significados, apropriação de normas, valores, práticas e rotinas no dia-a-dia escolar.

Partindo do pressuposto de que a profissionalidade se concretiza pela interação, não podíamos deixar de citar Domingos (2004) quando diz que:

> " a profissão do professor é uma profissão em ação e se constitui num movimento interativo e dinâmico de produção de saberes, que mobiliza no professor seus saberes de formação e da experiência, produzindo uma competência que lhe permite enfrentar as situações de sala de aula, circunscrita temporal e historicamente" (apud ALMEIDA, p. 95)

A atuação do professor formador no PP demanda uma nova maneira de trabalhar os conteúdos, de avaliar os alunos e de discutir as questões práticas da sala de aula. O professor formador acaba por ter um novo olhar em relação ao processo ensino aprendizagem e à interação professor aluno. Esse processo que perpassa o trabalho do professor são elementos constitutivos na ressifignação da profissionalidade docente e podem ser acelerados e intensificados no ato de pensar o projeto, no caso o PP, e a clientela para qual vai atuar.

3. Caracterização do objeto de pesquisa e metodologia

Com o propósito de investigar a re-significação da profissionalidade docente dos professores do Ensino Superior que atuaram na modalidade parcelada utilizamos entrevistas semi-estruturadas com 4 professores e 1 aluno, que serão identificados de: 1) Prof. A, Mestre em Educação, foi aluno do Projeto Parceladas, foi professor das duas modalidades: regular e parceladas); 2) Prof. B: Professor de Física e Química e Mestre no ensino de

Ciências, trabalho no curso regular e no parceladas; 3) Prof. C, Mestre, aposentada pela UNICAMP, atuou no Projeto Inajá e participou da elaboração do PP e nele com a disciplina Etnomatemática no PP, 4) Prof. D Mestre em Estatística, atua no curso regular, participou na elaboração do PP e atuou nele com as disciplinas de Álgebra e Estatística O aluno/professor entrevistado será identificado como E" Utilizamos ainda as informações contidas nos seguintes documentos para completar a fala dos entrevistados: Projeto do curso de Licenciatura Plena Parcelada do núcleo de Araputanga e Projeto de formação em Rede, em Serviço e Continuada, este último, trata-se de um documento elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino e Extensão e Divisão de Licenciaturas Plenas Parceladas da UNEMAT.

Com o intuito de compreender a ressignificação da profissionalidade docente, alguns eixos de análise definiram a pesquisa: A profissionalidade docente; a filosofia do Projeto Parcelada como elemento diferenciador e constituinte da profissionalidade e a interação professor/aluno numa perspectiva de contextos diferentes do curso regular.

4. Princípios e concepção de formação subjacentes ao Projeto de Licenciatura

O nosso interesse em pesquisar essa modalidade de curso foi justamente por ser um curso que tem especificidades próprias. O processo de formação se dá através da interação entre participantes de regiões muito diferentes, tanto do espaço rural indígena e do sertão mato-grossense, onde os cursos são implantados, como também dos migrantes de outros estados que trazem uma bagagem de experiência de vida riquíssima, fazendo parte deste elenco os coordenadores, assessores e professores universitários que geralmente vieram dos grandes centros.

Este local, por sua vez tornou-se o laboratório vivencial de ensino-aprendizagem e pesquisa dos cursistas[7],:

[7] São alunos que fazem o curso no Projeto Parceladas

> (...) a Universidade vai para onde elas estão, se estabelece nas mais distantes regiões do Estado e aí, interagindo e dialogando com diferentes saberes e formas diversas de ler o mundo, vai construindo em cada campus uma proposta curricular concreta, adequando-se às situações e possibilidades determinadas. Essa postura define outra condição essencial do projeto: a disposição dos que trabalham nele de serem também sujeitos nessa construção. Professores e alunos convivem não mais numa relação de ensino-aprendizagem, mas na relação de todos com o objeto de conhecimento. (ALBUQUERQUE, 1999, Apud MATO GROSSO, p.12)

Desta forma, a proposta curricular do projeto foi idealizada numa perspectiva sócio-histórica da produção do conhecimento proporcionando aos envolvidos, através de um trabalho colaborativo, uma forma de romper com a dicotomia que tem marcado a educação através do tempo, integrando "teoria e prática", em que professores, alunos e coordenadores se educam no processo do trabalho e no efetivo exercício de pensar e refletir a ação da prática pedagógica, interagindo com outras áreas e com aluno/professor de outros cursos na mesma modalidade.

O P tem como eixo norteador a pesquisa que o aluno faz da própria prática, essa decisão de ter a pesquisa permeando todas as disciplinas do projeto teve como ponto de partida o projeto "Inajá" evidenciado pela profª "C" que é uma das gestoras desse projeto e do Parceladas:

> Essa gente não sabe o que está nos livros, mas sabe muito da terra deles, da região deles, das tradições deles. Então, foi baseado nisso. A pesquisa vai ter que ser da própria realidade. Então esses dados da realidade que vêm para a reflexão e fazer ciência em cima da realidade. É

> claro que você não pode se restringir aquilo, cercar; você tem que relacionar tudo.

Trabalhar como formador do PP de acordo com o perfil que o projeto propunha,sem nunca ter tido formação para tal, não é tarefa fácil. Pensando nisso, os professores da Unicamp que elaboraram o projeto Inajá e o PP, trabalharam com os professores da UNEMAT, que eram formadores, no sentido de qualificá-los para que atuassem de acordo com a proposta do PP.

> Na verdade, era como encaminhar um trabalho rápido e sistematiza-lo. Nós éramos todos professores da UNEMAT, que na época era Fesmat. Nós fomos divididos em grupos multidisciplinares. Tinha um de Matemática, de Biologia. E aí cada grupo decidiu um tema para a pesquisa e nós elaboramos um mini projeto de pesquisa. Isso numa manhã e à tarde já fomos executar a pesquisa e, no outro dia, tabular os dados e apresentar no terceiro dia. O trabalho ficou interessante, com várias abordagens. Mas a idéia era dar uma perspectiva para quem fosse trabalhar em Luciara, ter um início... Tanto é que essa metodologia foi utilizada em Luciara e Colíder. (Prof. "D")

O envolvimento com o PP fez com que muito dos professores da UNEMAT, se qualifissem e buscassem o Mestrado na área de educação, outros tantos já estão fazendo o doutorado, sendo que esses professores ao retornarem passaram a atuar também no PP. Segundo o professor "D", foram os professores da Unicamp de Campinas e, em especial, o professor da Unesp de Rio Claro que identificou a necessidade de formar o quadro da UNEMAT para participar no projeto. Evidenciava-se naquele momento, que o professor não mudaria..

> (...) da água para o vinho, mesmo que ele esteja revestido de boas discussões e boas intenções, de um tanto de

> coisas. Isso é um problema e aí o pessoal de Rio Claro identificou isso e nas discussões começou a centrar de que teria que formar o quadro da UNEMAT, que era a idéia inicial. (Prof. "A")

O Projeto Parceladas já vem colhendo o resultado da qualificação dos formadores que se vê refletida na fala do aluno "E" quando afirma:

> (...) o que a gente vê no curso das parceladas é a preocupação que eles têm de fazer com que a gente modifique mesmo a postura docente voltando mais para a construção do conhecimento. E já no curso regular essa preocupação não se faz tão presente.

Enquanto as pesquisas apontam a reflexão, o trabalho colaborativo e uma relação mais equilibrada e harmoniosa entre teoria e prática como um dos caminhos para o ensino superior, o Projeto Parceladas, desde 1992, vem desenvolvendo um trabalho com essas perspectivas, se contrapondo ao que constatou Fiorentini et al e vários outros autores: (ARAÚJO, 1979, 1990; TANCREDI, 1995; CAMARGO, 1998; FREITAS, 2001 e TOMALIN, 2001, apud FIORENTINI et al, 2002) como principais problemas da licenciatura nessas últimas décadas de pesquisas.

> (...) constatam a existência: de dicotomias entre teoria e prática e entre disciplinas específicas e pedagógicas; de distanciamento entre o que os futuros professores aprendem na licenciatura e o que realmente necessitam na prática escolar; de pouca articulação entre as disciplinas e entre docentes do curso; da predominância de práticas de ensino e avaliação tradicionais sobretudo por parte dos professores da área específica; de ausência de uma formação histórica, filosófica e epistemológica do

> saber matemático; de menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado..."(FIORENTINI et al, 2002 , p. 144)

A proposta curricular do Projeto Parceladas dá autonomia para o professor tecer sua prática sem perder de vista o contexto escolar, as circunstâncias e necessidades locais. Esta concepção de currículo segundo Grundy (1987) deve ser entendido como:

> Uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por um espiral de pesquisa ação. (apud GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 48)

Essa prática sustentada pela reflexão surge a partir da realidade vivenciada e as experiências do aluno/professor, bem como a própria história pessoal. Ferreira (2003, p. 34) apoiando-se em autores como (THOMPSON, 1992; POLETTINI, 1999) enfatiza a importância de levar em consideração a experiência de vida do professor, " uma vez que sua visão do mundo, da educação e do ensino e aprendizagem da Matemática é construída a partir de suas características pessoais, história de vida pessoal, intelectual e profissional" É o sentir-se parte na construção do conhecimento, a partir da valorização de seus saberes e suas experiências :

> Essa perspectiva envolve todos os aspectos do professor: cognitivo, afetivo e relacional e, ao invés de procurar sanar as carências do professor, envolve múltiplas atividades (cursos, elaboração de projetos, leituras e

> reflexões etc.) e procura valorizar suas potencialidades, considerando sua opinião e escolhas. O professor torna-se sujeito ativo e responsável por seu desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2003, p.34).

O processo de formação no PP se dá através da interação, a troca de experiência é muito rica, cada qual, além da bagagem de experiência de vida, vieram regiões diferentes e se instalaram na região com o propósito de uma vida melhor. Este espírito de luta é predominante nos cursistas., deixam seus lares no período em que estariam de férias para se qualificarem e ampliarem suas experiências.

> Procurando incorporar no processo educativo a experiência vivida e os conhecimentos que o aluno já produziu, a proposta pedagógica das licenciaturas Parceladas tem na realidade local seu ponto de partida, buscando respeitar as diferentes formas de ver e ler o mundo, aprofundando os conhecimentos sobre essa realidade e tentando, ainda, oferecer aos acadêmicos um espaço de ampliação das suas próprias experiências. (UNEMAT - PP, p. 17, 1999).

O professor "A" faz referencia ao saber da experiência dos alunos e que essa troca de experiência com o professor formador tem trazido elementos enriquecedores para ambos: professor e aluno:

> Não adianta você dizer que você está dando um curso de formação inicial. É inicial porque você não tem o título. A discussão que ela tem e o elemento que elas trazem são muito enriquecedores e são outros bem diferentes, até o tratamento com o aluno. Às vezes, até demanda alguma dificuldade maior de trabalhar um ou outro conteúdo. Certos elementos de exercícios repetitivos, eles já não estão mais para isso. Mas em termos de construção, de como isso faz, de como se organiza esse conteúdo eles

> têm contribuições muito boas, os processos de avaliação deles creio que é bem mais sério, bem mais sincero, bem mais parceiro. Nesse ponto, os avanços são significativos porque às vezes eles vêm para sua disciplina esperando resolver um problema que ele deixou pendente na sala de aula dele e ele traz esse problema para você e coloca isso na roda. Em alguns lugares a gente chega a ter parceria muito boa.

O projeto propicia momentos para discutir e refletir sobre a metodologia de ensino que os alunos/professores vêm tradicionalmente trabalhando ao longo dos anos. Discutem-se as várias tendências e o que se tem produzido em Educação Matemática, de forma que esse contato com os referenciais provoque reflexões e mudanças substanciais em seu desenvolvimento e desempenho profissional, com um olhar voltado para sua prática enquanto sujeito também que possibilita a construção do conhecimento do outro.

Um outro aspecto de suma importância na formação de professores refere-se ao professor de estágio ou orientador como se refere Esteves e Rodrigues (2003) ao salientar a necessidade de ser o professor mais experiente;

> (...) aos supervisores das instituições de ensino superior, sugere-se que estes sejam seleccionados entre os professores mais experientes e simultaneamente melhor preparados dentro dessas instituições, numa clara alusão a uma crítica muito freqüente da atribuição de responsabilidades na supervisão dos estágios a docentes menos experientes ou menos conhecedores do que ao ensino diz respeito, ou com menos capacidade para influenciar decisões institucionais. (2003, p.37).

No PP o professor de estágio tem um papel fundamental. É o formador que tem mais proximidade com os alunos durante todo o período de formação tanto no período das etapas intermediárias e intensivas. Esse formador tem o papel de acompanhar os alunos em locais de trabalho e orientar as pesquisas que geralmente fazem de algum assunto relacionado à sua prática em sala de aula.

Um dos requisitos para fazer o curso Parceladas é estar em de sala de aula.. Estes, por sua vez, vão na contramão do que se refere Sarmento (1994) ao dizer que os professores sofrem um "choque da realidade", acontece que ao retornarem para escola, mesmo durante o curso, porque a formação é em serviço, são eles, os alunos que causam impactos na equipe escolar. Claro que nem todos mudam de posturas, mas uma grande maioria volta para a escola e trabalham numa perspectiva muito diferente do que habitualmente estavam acostumados. Os cursistas mexem com a cultura escolar. Em alguns municípios a participação dos professores no PP acabou revertendo em transformações na própria escola:

> No geral, o projeto é para mexer com a escola, é dessa forma que a gente diz que o curso vai para dentro da escola. Quer dizer, geralmente, é isso; a gente tem relatório no qual os diretores dizem que os alunos das parceladas quando voltam, mexem mesmo com a escola. (...) Quer dizer foi reorganizar a escola, no tempo que tinha aí de adequação curricular; de modificar. (Prof. "A")

Essa filosofia de incorporar o entorno da sala de aula vem sendo apontada por pesquisadores. Mas, isso normalmente ocorre em momentos posteriores à formação inicial. Estes projetos ensaiam os primeiros passos em cursos de curta duração ou mesmo de especialização.

> (...) o que esses estudos têm em comum é a preocupação de acompanhar e de investigar o processo de formação vivenciado por indivíduos que, juntos, trabalham de forma coletiva e colaborativa. Isso representa uma contraposição à perspectiva vigente durante várias décadas na qual os professores deveriam 'se beneficiar' dos conhecimentos produzidos pelas universidades e procurar aplicá-los na sua prática. Agora, além da voz do professor começar a ser ouvido com interesse, ele passa a ser visto como parceiro, como companheiro de um processo coletivo de construção do conhecimento (FERREIRA, 2003, p.29)

As discussões referentes ao ensino aprendizagem no PP trazem contribuições substanciais tanto para os acadêmicos como para os professores, que passam a tornar-se, em muitos casos, parceiros nesse processo de formação. Um fator que contribui muito no desenvolvimento do trabalho é o fato desses alunos já atuarem como professores, o retorno é muito rápido. Não é necessário que esse aluno se forme para depois "testar" ou "modificar" o lugar onde atua. Desta forma, a concepção de formação para esses professores/alunos se dá através da reflexão-ação. Este fato é evidenciado na entrevista com o Prof. "A: "a reflexão só faz sentido se modificar alguma coisa naquele lugar que eu estou, enquanto isso eu não passei ainda para um estágio de reflexão e ação". Seu discurso é coerente com o projeto do curso:

> A ênfase que o Projeto dá à formação em serviço se justifica, sobretudo pelo fato de que se altera a concepção da estrutura dos cursos ao se incluir, de maneira orgânica, na prática pedagógica, o entorno da sala de aula. Embora se mantenha uma grade curricular básica, o enfoque que se busca é muito condicionado ao olhar que se lança sobre

> a realidade, de maneira que teoria e prática não sejam dicotomizadas. Não é possível esperar que todos os professores antes saiam para fazer seus cursos de mestrado ou doutorado para só então se propor mudanças tão substanciais. E mais: as realidades são extremamente complexas e é sobre elas que se espera poder fazer leituras contextualizadas: são muitos os caminhos para a produção e sistematização do saber (UNEMAT – PP, p. 21, MT)

A proposta é que se estabeleça um processo de investigação com o intuito de superar a aprendizagem através da fixação e de reprodução pura e simples do conhecimento e que, ao mesmo tempo, consiga relacionar a teoria com a prática, de forma que o aluno seja sujeito da construção do conhecimento. Isso envolve uma nova concepção de ensino e aprendizagem de Matemática e, conseqüentemente, uma postura diferenciada do professor

> É difícil. A coordenação local consegue parar, discutir e pensar e conversando sobre todo esse panorama. Mas é muito difícil conseguir professores que trabalham e que tenham essa visão. Essa forma de trabalhar mesmo de ir para a sala de aula não fechado na sua gaveta-ementa. Mas consiga articular conteúdos distantes que foram vistos lá no passado que às vezes são problemas algébricos que têm que ser articulados para problemas aritméticos e vice-versa (Prof. "B")

Diante desses fatos, o professor formador precisa ter disposição para lidar com situações novas e saber articular sempre que possível situação real de sala de aula. Por outro lado, o coordenador de núcleo, por ter contato direto com os acadêmicos nas etapas intensivas e nas etapas intermediárias conhece melhor as dificuldades, os anseios e a evolução tanto no que se refere ao curso, bem como na atuação profissional de cada cursita. Cabe a ele fazer a ponte

entre os alunos e professores que vão trabalhar com as disciplinas, apresentando-lhe a realidade vivenciada por esses acadêmicos.

5. Considerações finais

A presente pesquisa teve como propósito analisar a modalidade de Licenciatura em Matemática denominada Projeto Parceladas da Universidade Estadual de Mato Grosso e compreender as especificidades e as relações constituintes entre formador e aluno/professor e instituição.

Os dados fornecem indícios de que a ressiginificação da profissionalidade docente do formador está fortemente apoiada nas relações e situações cotidianas partilhadas com os alunos/professores que têm um trabalho conjunto no refletir e pensar sobre a prática a partir da filosofia do projeto. Nesse pensar e refletir a prática que ocorre tanto com o formador quanto com o aluno que também é professor, constroem representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho, vivenciam experiências que vão se configurando e ressiginificando na forma de perceber-se professor e agir na profissão com um outro olhar que habitualmente tinham como certos.

O envolvimento com o projeto, a necessidade de novas reflexões teóricas e até mesmo de titulação, acaba mobilizando muitos docentes para a busca da qualificação pessoal, através de cursos de Pós-Graduação. O Prof. "A" é um dos exemplos desse processo de transformação interna da própria instituição: foi aluno do PP, fez mestrado em Educação, atuou como coordenador de núcleo e central e foi professor do curso regular..

O projeto, ao requerer um perfil de professor formador para nele atuar, também provoca mudanças no próprio corpo docente que atua na modalidade regular. Muitos professores dessa modalidade, ao participarem de alguma etapa do PP, trazem consigo novos saberes sobre a realidade da educação básica e sobre as condições de trabalho dos profissionais que nela atuam. Isso pode gerar novas reflexões sobre o papel que desempenham num curso de

licenciatura enquanto formador de futuros professores. Os depoimentos do Prof. "D" evidenciam tal fato.

As discussões em torno de concepções de formações e do processo ensino aprendizagem no Projeto Parceladas e da pesquisa da própria prática desenvolvida pelos cursistas ao longo do curso é muito fértil. Esses alunos já atuam como professor, a sala de aula acaba sendo um laboratório vivencial e muito real. Essas discussões trazem contribuições substanciais tanto para os acadêmicos como para os professores, que passam a ser parceiros nessa troca de experiência e nesse processo de formação não unilateral.

Não é necessário que esse aluno se forme para depois "testar" ou "modificar" o lugar onde atua. Desta forma, a concepção de formação para esses professores/alunos se dá através da reflexão-ação. Este fato é evidenciado na entrevista com o Prof. "A": "a reflexão só faz sentido se modificar alguma coisa naquele lugar que eu estou, enquanto isso eu não passei ainda para um estágio de reflexão e ação". Seu discurso é coerente com o projeto do curso, ou seja, já tem incorporado a filosofia do projeto.

No curso, a dinâmica do trabalho em sala de aula não pode ficar centrada só no professor. Os alunos estudam em período integral durante as férias. A maioria se ausenta de seus lares por morar distante do núcleo onde acontece o curso. Cabe ao o professor trabalhar com uma dinâmica diferenciada de tal forma que as aulas não se tornem cansativas e desestimulantes. Esse trabalho de formação exige dos formadores um trabalho diferenciado, tanto no planejar como em ministrar as disciplinas do curso. A clientela e o tempo de permanência diária em sala aula é diferente das que habitualmente são encontradas nos cursos regulares.

O Projeto Curricular das Parceladas é um projeto histórico, condicionado às circunstâncias, ao tempo/espaço cotidianos onde a escola está inserida, às crenças e às experiências dos professores cursistas, num processo contínuo de elaboração, avaliação e re-elaboração, de forma que todos que nele atuam sejam sujeitos do conhecimento.

Os dados analisados apontam que ocorre a constituição da ressignificação da profissionalidade, tendo em vista que o próprio discurso dos professores entrevistados evidencia que mudaram de postura com relação ao processo ensino aprendizagem e o pensar a educação como um todo.

Referências Bibliográficas

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Angela.**Tornar-se Profesor: Estudos Portugueses Recentes..**Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Junho 2003 nº 2

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo.** Tese (Doutorado) em Educação Matemática. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2003. 368p.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair M; FERREIRA, Ana C; LOPES, Celi S; FREITAS, Maria T. M; MISKULIN, Rosana G.S. **Formação de Professores que ensinam Matemática: um Balanço de 25 anos da Pesquisa Brasileira.** Educação em Revista. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte- MG, 2002, p.137-160.

FIORENTINI, Dario (Org). **Formação de Professores de Matemática: Explorando Novos Caminhos com outros Olhares.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1995

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas de 1990. In MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Projeto de formação em rede, em serviço e continuada: **Licenciaturas Plenas Parceladas, uma proposta de integração entre ensino e pesquisa**. Cuiabá, UNEMAT. 1999.

SARMENTO, Manuel J.**A vez e a voz dos professores. .** Porto-Portugal: Porto Editora, 1994

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNEMAT. **Projetos Pedagógicos das Licenciaturas nas Modalidades: Parceladas, Módulos Temáticos e Regular**. www.unemat.br, acesso em março de 2004.

_____ Histórico da Universidade. Core-Coordenadoria de Regulamentação e Normatização Institucional da UNEMAT. www.unemat.br, acesso em março de 2004.

ZABALZA, Miguel A**. O Ensino Universitário: Seu Cenário e seus Protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004**.**

Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) **Globalização e (dês) igualdades: os desafios curriculares. CIEd, 2006**