



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences

ISSN: 1679-7361

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Brovoski Modolo, Soelene de Fátima; Alcântara Braúna, Rita de Cássia
As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade
docente

Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 31, núm. 2, 2009, pp. 167-175

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325326007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade docente

Soelene de Fátima Brovoski Modolo* e Rita de Cássia Alcântara Braúna

Universidade Federal de Viçosa, Av. Peter Henry Rolfs, s/n, 36570-000, Campus Universitário, Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

*Autor para correspondência. E-mail: soelenebm@yahoo.com.br

RESUMO. Este estudo constitui uma pesquisa narrativa, na qual objetivamos analisar as contribuições da atuação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas no processo de ressignificação da identidade profissional dos professores tutores e na prática pedagógica, bem como analisar as percepções sobre a formação inicial dos mesmos. Fundamentamo-nos nas narrativas de quatro professores tutores, formados em Licenciatura Plena, em áreas de conhecimentos específicos. Neste artigo, entretanto, tratamos, sobre a experiência de Alice. Utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados e a narrativa como forma de análise. A formação inicial de Alice foi marcada por uma sobreposição da formação científica em relação à pedagógica; ela aponta a necessidade de se reavaliar a forma como as “disciplinas pedagógicas” são trabalhadas pelos Departamentos de Educação, a duração e orientação dos estágios, e destaca a necessidade da formação pessoal do aluno. As contribuições no processo de ressignificação da sua identidade profissional foram significativas: participação intensa nas atividades; exercício da reflexão durante o processo; construção de novos saberes – científicos, pedagógicos, curriculares e experienciais; mudanças na prática pedagógica – condução do trabalho em sala de aula, relacionamento com os alunos; ampliação da visão de educação, de prática pedagógica e de mundo.

Palavras-chave: formação de professores, identidade docente, saberes docentes, prática pedagógica, narrativa.

ABSTRACT. *The contributions of Alice's participation in the Veredas Tutorial System in the formation of her teaching identity.* This study is a narrative inquiry, in which the purpose was to analyze the contributions of the participation in the Veredas Tutorial System in the re-signification process of the professional identity of the tutorial teachers and on pedagogical practice, as well as analyze their perception on their initial training. We based our argument on the narrative of four tutorial teachers with teaching degrees in specific areas of knowledge. In this article, however, we present Alice's experience. We used the interview to collect data, and the narrative to analyze it. It was possible to notice an overlapping of the scientific and pedagogical formation in Alice's graduation. She shows it is necessary to reevaluate the way pedagogical subjects are dealt in Education departments and the duration and guidance of internships, and points out the need for student personal formation. The contributions in the re-signification process of the professional identity were significant: intense participation in the activities; reflection during the process; new knowledge development – scientific, pedagogical, curricular and experiential; changes in pedagogical practice – how to deal with classroom work; relationship with students; education view, pedagogical practice and world enlargement.

Key words: teacher formation, teacher identity, teacher knowledge, pedagogical practice, narrative.

Introdução

Certamente muitos fatores influenciam a política educativa de cada país, como, por exemplo, organização social da escola, recursos materiais, configuração do currículo. Entretanto, a cada dia, com maior intensidade, as atenções têm sido voltadas para o professor como profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola. A formação

desse profissional é o eixo da controvérsia a partir da qual os limites da racionalidade técnica de formação de professores começam a ser delineados. O novo modelo que emerge, a racionalidade prática, em que o professor é compreendido como um profissional reflexivo, passa a questionar o professor como técnico-especialista, que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico (GÓMEZ, 1995).

Assim, as mudanças ocorridas na educação devem ser compreendidas no contexto no qual emergem, pois as orientações adotadas ao longo da história da formação de professores encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época (GÓMEZ, 1995; GARCIA, 1995).

Segundo Pimenta (2002), repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, se revelou uma das demandas importantes dos anos 90. Ainda, segundo a referida autora, na história da formação dos professores, os saberes que configuram a docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados e aponta a construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real como um dos caminhos para superar essa questão. Assim, a prática social deve ser considerada como ponto de partida e de chegada, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores, uma vez que um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

No que se refere à formação continuada, desenvolveu-se, nos últimos tempos, uma série de reflexões e pesquisas que vem colocando a própria escola como *locus* dessa formação, algo muito mais consistente do que o conceito de “reciclagem” dos professores por meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização etc. (CANDAU, 1997).

Nesse sentido, é imprescindível repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada, tomando a formação como um *continuum*, em que a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995; IMBERNÓN, 2000).

A formação de professores configura um elemento importantíssimo na busca de caminhos pelos quais a escola possa ampliar a relativa autonomia diante da complexidade da sociedade, pois os professores não são os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa” (NÓVOA, 1997).

Nesse contexto, os paradigmas escolares recomendados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) exigem um corpo docente com capacidade profissional para tomar decisões e desenvolver importantes ações na própria escola. No Art. 62, a referida Lei prevê que a formação de docentes para atuar no ensino fundamental deve ser feita em curso superior de

graduação plena. Desse modo, no Art. 87, recomenda que o ano 2006 represente um marco, a partir do qual somente sejam admitidos docentes com habilitação em nível superior.

Em resposta a tais exigências, o Governo de Minas Gerais elaborou e implementou, em 2002, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, objetivando, entre outros, qualificar em serviço, em curso de graduação plena, na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais, professores com formação de nível médio que se encontravam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação em consórcio com 18 instituições de Ensino Superior, incluindo universidades públicas e particulares, além de centros universitários e algumas instituições isoladas, cada uma delas designada Agência Formadora (AFOR).

O Projeto Veredas traz uma nova perspectiva de formação, centrada na escola, e procura articular a necessidade de formação com a prática pedagógica dos professores em exercício, mediante um processo contínuo de ação/reflexão/ação. Portanto, está centrado na perspectiva da racionalidade prática, na qual “o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (GÓMEZ, 1995).

Além disso, o Projeto Veredas destaca, em seu Projeto Pedagógico, como o mais importante elemento integrador do currículo, a ressignificação da identidade profissional do professor, que pode ser vista como um eixo perpassando todo o processo de formação das competências docentes e pedagógicas.

Essas características expressam os resultados buscados pelos professores cursistas e orientam a definição das diretrizes curriculares para a formação superior de professores. São pressupostos que perpassaram, de certa forma, as diferentes dimensões da atuação dos tutores, os quais foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto. Antes do início do curso, os tutores tiveram um treinamento introdutório sobre a tutoria no Veredas e receberam formação continuada durante todo o projeto, por meio de atividades programadas na própria AFOR, com os tutores de referência, bem como por meio de eventos e materiais de orientação desenvolvidos pela coordenação central do projeto.

O modelo de tutoria adotado no Veredas objetivou que todos conhecessem bem os guias de estudo, vídeos e outros materiais preparados para os cursistas, mas as questões mais complexas cabiam

aos tutores de referência, especialistas no conteúdo tratado.

Cabia aos tutores participar da aplicação e correção das provas do módulo anterior; desenvolver trabalhos diversos na biblioteca e nos laboratórios de informática da AFOR; realizar oficinas sobre os conteúdos que seriam desenvolvidos ao longo de cada módulo; reunir-se com os cursistas, mensalmente, em encontros de oito horas; orientar os memoriais e as monografias; visitar os professores cursistas em suas escolas para orientar sua prática pedagógica, pelo menos duas vezes por módulo, entre outros.

O tutor era visto como um facilitador da aprendizagem, não cabendo ao mesmo a exposição dos conteúdos, pois a função informativa ficava por conta dos materiais especialmente preparados para o curso. No entanto, competia a ele a capacidade de coordenar discussões e trabalhos em grupo, problematizar os temas propostos, mobilizar os conhecimentos prévios dos cursistas, dar-lhes *feedback* de seu desempenho, bem como ajudar na recuperação de conteúdos e habilidades em cujo desempenho não mostraram a proficiência esperada.

Uma vez que o processo de resignificação da identidade docente se constrói, também, por meio das experiências vividas pelos professores (PIMENTA, 2002) e pelo significado atribuído a elas (MOITA, 1992), o objetivo deste estudo foi diagnosticar e analisar o significado atribuído à tutoria pelos professores tutores, frente à formação inicial que receberam e a possíveis contribuições dessa atuação na sua prática cotidiana, na resignificação da identidade docente.

Ainda, visto que os professores foram instados a narrar sobre a prática profissional como um todo, à luz da formação inicial que receberam, objetivamos colaborar com as reflexões sobre os projetos de formação dos cursos de formação inicial, pois se projetam em saberes profissionais, por sua vez impregnados de uma visão de identidade da profissão.

Material e métodos

Situado no contexto da pesquisa qualitativa, que se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994), nosso estudo constitui uma pesquisa narrativa, por meio da qual pudemos ouvir as narrativas dos professores tutores acerca da experiência de participar do Sistema de Tutoria do Projeto Veredas.

A pesquisa narrativa vem sendo cada vez mais usada em estudos da experiência educacional,

embora tenha uma longa história intelectual tanto dentro quanto fora da educação (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

A investigação biográfica e narrativa se assenta dentro do giro hermenêutico produzido nos anos 1970, nas ciências sociais. Da instância positivista se passa a uma perspectiva interpretativa, na qual buscar compreender as ações humanas, desde as intenções que lhes conferem sentido, configura-se como foco central da investigação (BOLÍVAR, 2002).

De acordo com Fenstermacher (1997), uma das contribuições realmente valiosas da pesquisa narrativa em educação é a revelação das intenções e das crenças dos professores. A partir das narrativas, nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e, dessa forma, somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator.

Isso implica voltarmos nosso olhar para a singularidade do sujeito, portanto, na pesquisa narrativa, a generalização passa a ser substituída pela transferibilidade, que, ao lado da clareza e verossimilhança, compõe alguns critérios – que ainda estão se desenvolvendo dentro da comunidade de pesquisa – para a condução da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Também argumentando a favor da singularidade do sujeito, Bolívar (2002) relata que a preocupação não é identificar cada caso sob uma categoria geral e que o conhecimento procede por analogia. Assim, um indivíduo pode ou não ser similar a outros, e o que realmente importa são os mundos vividos pelos entrevistados e os sentidos singulares que expressam.

A valorização da individualidade dos atores, bem como a compreensão das suas ações através dos seus olhos, implica ouvi-los. Para Connelly e Clandinin (1990), o pesquisador deve ouvir primeiro a história do professor, dando voz a ele, que tem estado mudo por muito tempo no relacionamento da pesquisa. Assim, cabe aos pesquisadores irem às escolas não para inspecionar os professores, mas para trabalhar com eles.

Para os referidos autores, a narrativa e a história como imaginadas, e funcionando na pesquisa educacional, geram novas propostas nas relações da teoria com a prática. Tais propostas assumem uma relação dialética, pois a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação, em que o sujeito, ao organizar suas ideias para o relato, reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

A narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas também medeia a própria experiência e configura a

construção social da realidade. Segundo Bruner, citado em Bolívar (2002), a narrativa é uma forma de construir realidade.

Goodson (1992) afirma que já há algum tempo está convencido de que o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade. Assim, na pesquisa narrativa é essencial buscar conhecer os “cantores” e não somente suas “canções”.

No nosso estudo, percebemos que, para que fosse possível diagnosticar as possíveis contribuições da participação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas na ressignificação da identidade dos professores, bem como em sua prática pedagógica, era imprescindível conhecer um pouco de suas vidas, de suas trajetórias. Nosso recorte foi o período escolar, sobremaneira o período de graduação, já que nossa amostra trata de professores graduados em áreas específicas do conhecimento. Utilizamos, assim, a história de vida tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão (CRUZ NETO, 1994).

A escolha dos sujeitos

O Sistema de Tutoria do Projeto Veredas foi constituído, em geral, por professores de curso de formação de professores. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, optamos por selecionar professores formados em Licenciatura Plena, em áreas de conhecimentos específicos, como, por exemplo, Biologia, Matemática etc., por pensarmos que os cursos de formação inicial nestas áreas têm se apoiado no modelo da racionalidade técnica, segundo o qual “a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1995).

Em um total de dezoito tutores formados em áreas específicas, optamos por trabalhar com uma amostra composta de quatro sujeitos. Como mencionado, na pesquisa narrativa, não se busca a generalização e não há a preocupação em se comparar dados, sujeitos, pois cada particularidade contribuiu para o entendimento de uma determinada realidade. Um determinado caso pode ou não ser transferível a outros.

Entretanto, será apresentada neste artigo a trajetória da professora Alice (nome fictício, de modo a preservarmos sua identidade), natural de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro e que, à época da entrevista, se encontrava na faixa etária de 40 a 50 anos e divorciada. Coursou Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, entre 1983 e

1988. Não havia cursado especialização nem mestrado, na ocasião.

O instrumento de pesquisa

Na busca de conhecermos as experiências de Alice acerca da sua formação e atuação profissional, em especial as propiciadas pela participação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas, optamos pela entrevista, uma importante ferramenta na coleta de dados na pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

Elaboramos um roteiro de entrevista com um conjunto de perguntas que compuseram um esquema básico. Durante a entrevista, entretanto, sempre estivemos flexíveis às suas colocações, e procuramos respeitar sua linha de raciocínio, o fluxo natural de informações.

A entrevista, realizada em dezembro de 2005, em um único encontro, foi gravada, com o consentimento de Alice. Iniciamos com maiores esclarecimentos acerca da pesquisa e depois partimos para os dados pessoais e para as questões elaboradas dentro de três blocos, a saber: formação e atuação profissional, contribuições do Sistema de Tutoria na ressignificação da identidade docente e contribuições do Sistema de Tutoria na prática pedagógica. Após transcrição da entrevista, esta foi enviada a Alice para apreciá-la, esclarecer, acrescer ou eliminar informações.

A análise dos dados

Após a transcrição dos dados da pesquisa, que resultou em 30 páginas, passamos à elaboração da narrativa. Apoiando-nos em Bolívar (2002), procuramos configurar os dados em uma história que os unisse e lhes desse significado, sem manipular a voz da participante da pesquisa. Para o referido autor, isso possibilita ao leitor “experimentar” os acontecimentos narrados. Buscamos escrever a narrativa expressando o sentido do todo, ou seja, articulando os fatos de maneira a compreendê-los no conjunto da história narrada. (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

No processo de escrever a narrativa e analisar os dados da pesquisa, nos fundamentamos e, sobretudo, nos inspiramos em Ferenc (2005), que desenvolveu um estudo sobre como o professor universitário aprende a ensinar, tendo por categoria epistemológica interpretativa a socialização profissional.

Organizando tematicamente os dados e respeitando a cronologia deles, procuramos compreender o mundo vivido pela entrevistada e os sentidos singulares que expressam (BOLÍVAR, 2002). A análise foi feita a partir de três eixos, a

saber: formação, atuação profissional e atuação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas, concebidos a partir dos objetivos da pesquisa, da trama argumental da mesma, na expressão de Bolívar (2002), bem como a partir dos pressupostos da pesquisa narrativa, que visa a compreender os indivíduos em suas histórias de vida. Ainda, ficamos atentos ao surgimento de novas categorias dentro dos grandes eixos.

Resultados e discussão

Compreendendo a formação de professores como um *continuum* em que a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995), buscaremos explicitar as motivações e expectativas de Alice quanto à formação inicial, narrar os trajetos de formação percorridos e os caminhos que pretende trilhar. Além disso, é fundamental compreender o indivíduo em seu todo, pois, de acordo com Nias (1989) citado por Nóvoa (1995), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Alice e seu percurso de formação

Segundo Alice, aos 15 anos, quando concluiu o Ensino Médio, não tinha maturidade suficiente para escolher uma profissão. Iniciou o curso de Teatro, mas não deu continuidade, por pensar que o mesmo não iria muito além do que estudava no curso de bailarina.

Com o auxílio de um orientador vocacional, percebeu que a área da cultura se sobrepunha às demais e iniciou o curso de Ciências Sociais em 1983, na UFRJ, onde se dedicou ao estudo da Sociologia e Antropologia por cinco anos.

Quando indagada sobre suas expectativas quanto ao curso, Alice expõe que todo calouro vivencia um pouco de decepções no início do curso, por pensar que vai estudar “muitas coisas” específicas.

Relata que durante a sua formação acadêmica participou de pesquisas interessantes e afirma que o aluno não deve preocupar-se somente com a formação intelectual, mas estar atento às oportunidades de experiências. De fato, há uma diferença entre formar e formar-se (NÓVOA, 1997). Paralelamente aos subsídios propiciados pelas instituições formadoras, o sujeito deve tomar em suas mãos a responsabilidade de sua formação, buscar conhecimentos por sua própria conta e a partir de seus interesses específicos.

Ainda, para Alice, a forma como cada aluno “vive” a graduação depende muito dos seus anseios, do que ele tem como proposta de vida, não só de

formação. Isso nos remete a uma necessidade apontada por alguns autores (NÓVOA, 1995; SACRISTÁN, 1995): os cursos de formação devem primar, também, pela formação pessoal do professor, e não somente valorizar os aspectos técnicos da profissão, até porque as dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis.

Entre algumas questões de Alice sobre sua Licenciatura está o fato de a mesma ter sido trabalhada pelo Departamento de Educação, com alunos dos mais diferentes cursos, o que não permitia o aprofundamento de questões peculiares dos cursos. Pimenta (2002) aponta, entretanto, que é fundamental trabalhar, na licenciatura, com alunos originários de diferentes cursos, pois são levados a se perceberem como professores, uma vez que nas escolas os professores convivem com diferentes linguagens e saberes diferentes de seus campos específicos.

Para Alice, sua formação na parte pedagógica foi muito árida e penosa; depois, na prática cotidiana, passou a aprimorar essa formação. Afirma, também, que havia somente uma professora para coordenar o estágio supervisionado, cuja duração era muito curta, de dois meses, e que no colégio onde realizou o estágio não havia professor de Sociologia e o aluno formando era quem ministrava as aulas. Trata-se de questões que a literatura também vem abordando. Tardif (2002) defende que os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estrita relação com a prática profissional dos professores nas escolas, o que requer um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, sendo estágios de longa duração uma das maneiras para que isso seja viabilizado. Para Pimenta (2002), é na prática que os saberes pedagógicos são construídos, entretanto, os cursos de formação devem explorar a pesquisa como princípio formativo na docência, de forma que os futuros professores possam conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre; possam, também, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, participar na elaboração e desenvolvimento de seus projetos.

Observamos a necessidade de uma maior valorização da formação pedagógica, que deve acontecer concomitantemente à formação específica. Shulman (1986) citado por Nóvoa (1997) defende a necessidade de o professor conhecer a fundo a matéria que ensina. Sacristán (1995) expõe que a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática deve ser buscada sem que haja desvalorização dos contributos teóricos. A formação específica é a competência básica do ser professor e é na

articulação com ela que se pode construir a competência pedagógica, como compreende Candau (1996) citado por Guimarães (2004).

A respeito da contribuição do curso na sua identificação com a profissão docente, afirma que contribuiu muito, proporcionando referências para a sua vida acadêmica na época e para a sua vida hoje, como profissional e pessoa inserida no mundo. De acordo com Pimenta (2002), o desafio dos cursos de formação inicial é colaborar no processo de passagem do aluno de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*, ou seja, de contribuir para a construção da sua identidade como professor.

Logo após o término da graduação, concorreu no processo de seleção para mestrado em Etnias Indígenas, no Rio de Janeiro. Não tendo sido aprovada, ficou bastante frustrada na época; hoje, entretanto, percebe que não tinha muita clareza de onde iria aplicar aquele trabalho. Na ocasião da entrevista, pretendia cursar mestrado em Arte e Educação e explica que parece que são duas coisas, mas, na verdade, a sua intenção é exatamente quebrar essa discussão: não ter Arte e Educação, mas Arte Educação. Acrescenta que o professor não tem que ser artista para usar dos elementos da Arte: “tem que ser sensível, só”. Nessa passagem, bem como em outros momentos, podemos perceber os reflexos de sua história de vida, o que, para Pimenta (2002), é um fator constituinte da identidade profissional. Assim, percebemos que o fato de Alice estar envolvida com a Arte desde sua adolescência está diretamente ligado a sua forma de pensar e agir como profissional da educação.

Atuação profissional de Alice

No diálogo estabelecido com Alice, buscamos conhecer o contexto no qual ingressou na profissão docente, bem como os diferentes espaços de atuação.

Em 1989 prestou concurso para professora de História de 5ª a 8ª série, no município do Rio de Janeiro e foi aprovada. Em 1991 foi convocada e começou a lecionar em uma escola da periferia do Rio de Janeiro, na qual trabalhava até a ocasião da entrevista.

Conta que teve muitas dificuldades para lidar com a realidade social dos alunos, marcada por conflito de tráfico e prostituição. Assim, passou a colocar em prática os conhecimentos da sua formação em Sociologia e Antropologia e começou a discutir com os alunos os problemas sociais que eles viviam. Ressalta que não abandonou o que tinha que fazer em relação à História, mas que tentou adequar as aulas, ao máximo, ao universo dos alunos, atitude que tem até hoje.

Quando da sua mudança para Viçosa, em 1995, Alice entrou com pedido de licença sem vencimento, na prefeitura do Rio de Janeiro. Começou a trabalhar em uma Academia de Dança, onde continuava atuando na ocasião da pesquisa. Posteriormente, ingressou em uma escola particular como professora de História, onde permaneceu por dez anos. Depois de um tempo, voltou a trabalhar na referida escola no Rio de Janeiro e, no início de 2005, começou a trabalhar também em uma escola particular de ensino fundamental e médio, em Viçosa.

Considerando a frase “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, mencionada anteriormente, vemos, a partir desse relato, o quanto o aspecto profissional está relacionado à trajetória pessoal de Alice. Ainda, podemos observar que ela passou a reconstruir os saberes adquiridos na sua formação inicial, na interlocução com a prática pedagógica, de acordo com a realidade vivida, o que é fundamental, dentro do conceito de racionalidade prática, já referida neste trabalho.

Vivenciando o sistema de tutoria: motivações e significados

“As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (MOITA, 1992). Deste modo, investigar como os professores assumiram a experiência de atuar como tutores no Projeto Veredas foi essencial para compreendermos os impactos da mesma no processo de construção da identidade desses professores, na formação, portanto.

Alice expõe que se inscreveu para o processo de seleção de tutores porque queria ter uma experiência com o Ensino Superior, ainda que o Projeto Veredas tenha sido um projeto bem peculiar.

Assegura que a tutoria foi uma grande experiência na sua formação como pessoa, antes de qualquer coisa. Para ela, entre ler sobre o que acontece na zona rural de uma cidade e vivenciar a realidade, existe uma diferença enorme. A estrutura do Projeto Veredas possibilitou que tivesse acréscimos gigantescos na sua visão de mundo, principalmente a partir da observação da prática pedagógica dos cursistas, de diferentes realidades.

No tocante ao aspecto profissional, diz que a experiência também contribuiu muito. Nesse âmbito, Pineau (2003) citado por Moita (1992) evidencia a necessidade de se compreender a formação como uma ação vital de construção de si próprio, não apenas como uma atividade de

aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos.

Segundo Alice, que coordenou um grupo formado por 15 cursistas, toda vez que pegava os Guias para preparar os encontros coletivos, tinha uma angústia enorme, pois eles abrangiam áreas diversas do conhecimento. Considera que “subvertia a ordem”, fazendo trilha na universidade, trabalhando expressão corporal com elementos da natureza. Montavam teatros para discutir conceitos históricos. Percebemos que isso possibilitou a mobilização de saberes científicos (PIMENTA, 2002) ou disciplinares (TARDIF, 2002) – ao trabalhar com áreas do conhecimento com as quais não trabalhava, ou não tinha um conhecimento aprofundado – e saberes pedagógicos – ao buscar formas de trabalhar com os novos conteúdos. “No processo de aprender a ensinar, a forma é também conteúdo da formação” (GUIMARÃES, 2004, p. 57).

Para Alice, sua experiência em uma escola particular em Viçosa lhe possibilitou aprender a trabalhar com os conteúdos por meio de projetos e dinâmicas. No Projeto Veredas, afirma que percebia a necessidade de desenvolver um trabalho com os cursistas nesse âmbito.

Assinala que sua formação em Antropologia lhe deixou muito confortável para lidar com certas situações, com a visão de mundo dos cursistas. “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa” (NÓVOA, 1997). De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais são aprendidos na própria história de vida, sobretudo na história de vida escolar, e são desenvolvidos ao longo da carreira profissional. Realmente, podemos observar isso nos relatos da entrevistada.

Alice afirma que terminou o Projeto Veredas com muita satisfação em relação à prática que desenvolveu com os seus cursistas. Para Nóvoa (1997), a construção da identidade passa, também, pela adesão a princípios e valores, adoção de projetos, investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens. No Projeto Veredas, vemos o investimento de Alice, enquanto tutora, nas potencialidades dos cursistas.

Considera que a parte da monografia foi muito mais traumática do que enriquecedora, pois os cursistas não tinham acesso a qualquer tipo de conteúdo, a biblioteca da cidade era muito precária, não havia livraria e não houve apoio da Prefeitura, nem mesmo em relação ao transporte. Para Alice, se houvesse outro Veredas, os tutores iriam conduzir o trabalho de monografia iniciando na parte do conteúdo e depois abordariam a forma – primeiramente trabalhariam a revisão bibliográfica e depois a estrutura da monografia, as normas de produção dela.

Além disso, sentia um pouco de dificuldade para orientar as monografias no que se refere às leituras básicas de referência para os cursistas. Assim, buscava informação com outros tutores, com amigos, uma vez que as salas temáticas oferecidas pela Tutoria de Referência deixaram a desejar, em função da forma como ocorreram.

A partir dos relatos de Alice, é possível notarmos a atitude reflexiva que ela teve durante sua atuação no Projeto Veredas. Segundo Nóvoa (1997), no processo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, da identidade, portanto, a autoconsciência e a reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação são fundamentais.

As relações com outros professores, nas escolas ou em outros agrupamentos, também configuram formas pelas quais os professores constroem sua identidade profissional (PIMENTA, 2002). O Projeto Veredas proporcionou aos professores tutores uma rede de relações com os próprios tutores, com os cursistas, nos respectivos grupos, com outras pessoas, nos locais de trabalho dos cursistas, quando das Práticas Pedagógicas Orientadas, e nas Semanas Presenciais.

Comenta também sobre sua preocupação em estar presente nos preparativos para a formatura dos cursistas e afirma que terminou o seu trabalho com o sentimento de ter cumprido o seu papel. Na sutileza dos relatos de Alice podemos, realmente, confirmar que o modo como ela assumiu sua atuação no Projeto é que tornou sua experiência potencialmente formadora, como mencionado anteriormente.

As considerações de Alice sobre as contribuições para prática pedagógica

A partir do significado atribuído à tutoria, pretendemos diagnosticar e analisar possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores tutores, o que também está diretamente relacionado às contribuições no processo de ressignificação da identidade.

Alice afirma que sua atuação no Projeto Veredas trouxe contribuições para a sua prática pedagógica. Hoje tem muitos relatos verídicos a fazer, para tentar passar para o outro que existe um “mundo lá fora”. Além disso, a participação no projeto também a instigou a repensar a condução do seu trabalho, no sentido de respeitar mais o tempo do aluno, não impondo de forma autoritária o tempo do professor, como se fosse possível haver uma normalidade, ou seja, que a aprendizagem ocorresse da mesma forma para todos os alunos. Analisa que aprendeu isso com os cursistas, pois estes tinham tempos muito diferentes, passando a respeitar o tempo deles e a

traduzir isso para a sua turma de 40 alunos. Nesse sentido, argumenta que é fundamental que o professor tenha sensibilidade.

As mudanças ocorridas na prática, apontadas por Alice, estão relacionadas à forma de conduzir o trabalho em sala de aula, bem como na forma de compreender os alunos e de se relacionar com eles. Assim, vemos que as contribuições voltam-se, principalmente, para a sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica (SACRISTÁN, 1995).

Entretanto, quando Alice fala do crescimento pessoal e profissional, da sua ampliação de visão de mundo, percebemos que tais mudanças vão além da prática cotidiana junto aos alunos. Ainda, quando fala sobre o contexto no qual vivem os cursistas, sobre as cidades onde moram, que não proporcionam estrutura, não têm biblioteca ou mesmo livraria; sobre a falta de apoio da prefeitura quando precisaram, pensamos que o Projeto contribuiu para reforçar que a prática pedagógica transcende a sala de aula, a escola.

A transformação das situações de trabalho é fundamental para mudar a prática de ensino (SACRISTÁN, 1995). Para Garcia (1995), o desenvolvimento profissional pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Segundo Imbernón (2000), o desenvolvimento profissional é limitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O contexto no qual o professor está inserido é determinante no processo ensino-aprendizagem, na formação da identidade docente como um todo. Assim, é importante que o professor tenha consciência disso, para buscar maior valorização da sua profissão, da educação por conseguinte. Alice demonstra ter refletido sobre essas questões durante sua atuação na tutoria do Projeto Veredas, questionando algumas situações com as quais se deparou, reivindicando melhores condições para desenvolver as atividades junto aos cursistas, o que foi, também, significativo para a formação da sua identidade docente durante sua experiência enquanto tutora.

Conclusão

A narrativa de Alice nos permite confirmar, como a literatura vem apontando, que é necessário dar voz aos professores, os quais têm muito a falar sobre seus saberes provindos da história de vida, da formação inicial e da caminhada na profissão.

As motivações na escolha do curso de formação inicial estão relacionadas aos gostos e interesses, bem

como às influências dos contextos vividos. Os alunos nem sempre têm expectativas bem definidas, e é durante o curso que estas vão sendo confirmadas ou construídas, por meio das experiências, por influência de professores, entre outros.

Alice demonstra ter tido uma formação sólida no Bacharelado, uma formação que ficou a desejar na Licenciatura e uma formação pedagógica aprimorada na própria prática. Ela aborda a necessidade de criar, nos cursos de formação, estratégias para que as discussões teóricas sejam feitas à luz das realidades escolares, de repensar a estrutura dos estágios, de haver uma formação pessoal do professor e não apenas profissional. Certamente, a formação inicial de Alice deve ser compreendida em seu contexto, contudo, aborda questões que ainda permanecem atuais, como nos mostra a literatura.

Quanto à participação de Alice no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas, observamos, em diferentes momentos, que essa experiência contribuiu muito no processo de ressignificação da sua identidade docente. Para ela, a tutoria significou um crescimento pessoal, primeiramente, e profissional. As relações com diferentes pessoas, as atividades desenvolvidas durante o Projeto, em diferentes realidades, também contribuíram significativamente nesse processo. Além disso, a tutoria permitiu a aprendizagem de novos conteúdos (saber científico ou disciplinar) e a instigou a criar diferentes formas para trabalhá-los (saber pedagógico), de maneira a adequá-los à realidade dos cursistas.

Nas narrativas de Alice, podemos perceber os reflexos das contribuições da sua atuação no Projeto Veredas na prática pedagógica, principalmente na forma de conduzir o trabalho em sala de aula, bem como de compreender os alunos e de se relacionar com eles. Além disso, especialmente quando aborda a questão da realidade social dos cursistas, das dificuldades enfrentadas durante o Projeto, percebemos o quanto o Projeto contribuiu para reafirmar que a prática pedagógica transcende a sala de aula, a escola; deve, portanto, ser compreendida como um conjunto de vários contextos incluídos uns nos outros.

Referências

- BOLÍVAR, A. B. "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 41-65, 2002.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

- CONNELLY, M. F.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Education Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Ed.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.
- FENSTERMACHER, G. D. On narrative. **Teaching and teacher education**, v. 13, n. 1, p. 119-124, 1997.
- FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional, 2005**. 298f. Dissertação (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 51-76.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 92-114.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- NÓVOA, A. Formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 15-33.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Ed.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas; São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-41.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 64-91.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Received on October 31, 2008.

Accepted on August 25, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.