DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES TUTORES: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO VEREDAS

Rita de Cássia de Alcântara Braúna – UFV/ MG
rbrauna@ufv.br;
Soelene de Fátima Brovoski Modolo – UFV/MG.

Introdução

Mais recentemente, a formação de professores vem sendo compreendida como um *continuum,* onde a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995). Esse conceito tem uma conotação de evolução e de continuidade, que parece superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores; pressupõe ainda uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Nesse sentido, é um conceito importante para o nosso estudo que se propõe a desvelar a produção de saberes e constituição de identidade profissional de professores por meio de narrativas sobre suas experiências no campo de atuação/desenvolvimento profissional.

Ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional, os professores se deparam com um conjunto de saberes que ora rejeitam, ora reelaboram e que têm papel fundamental na construção de uma identidade profissional. Para Nóvoa (1997), os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que é dificilmente transmissível a outrem, daí ser conveniente investir a pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. Daí a relevância social e política de dar voz aos professores. Identificar e explicitar os saberes docentes produzidos pelos professores

podem levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto produtores de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo.

Em trabalho recente desenvolvido por nosso grupo de pesquisa, a análise das narrativas de professoras cursistas que participaram do Projeto Veredas[1], indicou elementos que configuram a (re)significação da identidade profissional dessas professoras. Para o desenvolvimento do presente estudo, partimos da hipótese que a participação no sistema de tutoria do Projeto Veredas, por possibilitar novas vivências, novas aprendizagens e desafios, e, sobretudo, uma concepção de formação de professores centrada na perspectiva da racionalidade prática, na qual o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, poderia proporcionar aos professores tutores uma oportunidade diferenciada de atuação/desenvolvimento profissional que favorecesse o desenvolvimento de novos saberes pedagógicos.

Na perspectiva adotada pelo Projeto Veredas, conforme a proposta pedagógica, o professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental caracteriza-se como um profissional que busca os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. 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 as diferentes dimensões da atuação dos professores tutores: orientação dos cursistas em relação aos guias de estudo, aos memoriais e à monografia; visitas às escolas onde eles atuam,

[1] O Governo do Estado de Minas Gerais elaborou e implementou, em 2002, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, objetivando 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.

para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas; participação em todas as atividades presenciais de início de módulo, bem como nas reuniões mensais com o grupo de cursistas.

Assim, nosso objetivo, nesse estudo, foi diagnosticar e analisar o significado atribuído à tutoria pelos professores tutores, e as possíveis contribuições dessa atuação na sua prática cotidiana.

Especificamente, pretendemos:

- Diagnosticar e analisar possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores tutores, no tocante à reflexão da própria prática pedagógica e à produção de novos saberes.
- Verificar e avaliar se a participação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas contribuiu para a (re)significação da identidade profissional dos professores tutores;

Pensamos que os resultados obtidos na presente pesquisa possam ser somados às discussões acerca de como o professor, na prática, se forma professor, de como se dá o processo de (re)significação da identidade docente, principalmente porque no nosso estudo voltamos nosso olhar para o que o professor tem a dizer sobre esse processo, sobre seus percursos próprios.

Saberes e identidade profissional

A constituição da profissão docente e o processo de profissionalização do professor não dependem somente de saberes profissionais. Estes, contudo, fundamentam e justificam a profissão, podem potencializar a resistência à desvalorização profissional e são necessários à

construção de uma identidade profissional (GUIMARÃES, 2004).

Segundo Tardif (2002), pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experenciais, a saber :

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia): conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores; entretanto, a prática também mobiliza saberes, chamados de pedagógicos, os quais apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. As doutrinas, como por exemplo, da "escola-nova", são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo um arcabouço ideológico à profissão e algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas;
- Saberes disciplinares: saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária; são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos;
- Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos (programas escolares) a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
- Saberes experenciais: saberes específicos, desenvolvidos pelos próprios professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Podemos observar, portanto, que o saber docente é essencialmente

heterogêneo. Mas essa heterogeneidade, segundo o autor, não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores se incorporam efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. Assim, conforme o autor, os saberes experenciais surgem como núcleo vital do saber docente, saberes estes que não são como os demais, mas antes formados de todos os demais, retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Além disso, os saberes profissionais possuem algumas características (TARDIF, 2002), a saber:

- São temporais: adquiridos através do tempo, o saber ensinar é aprendido na própria história de vida, sobretudo na história de vida escolar; são desenvolvidos ao longo da carreira profissional;
- São plurais e heterogêneos: os conhecimentos provêm da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares adquiridos nas universidades, dos conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos através da formação, dos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, do próprio saber do professor ligado à experiência de trabalho; os professores, na ação, procuram atingir diferentes tipos de objetivos que exigem conhecimentos, competências e aptidões diferentes;
- São personalizados e situados: saberes imbricados na história de vida do professor. Neles está envolvida a personalidade, o modo de ser do professor; são situados, ou seja, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, na qual os saberes profissionais ganham sentido;
- Carregam as marcas do humano: o objeto do trabalho docente são seres humanos, assim, os saberes dos professores trazem consigo as marcas do

seu objeto de trabalho, o que acarreta conseqüências à prática profissional dos professores: devem conhecer e compreender os alunos em suas singularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução no contexto da sala de aula. A segunda conseqüência reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional: o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experencial da pessoa docente (DENZIN apud TARDIF, 2002); suscita questionamentos e surpresa no indivíduo, levando-o a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Para que os alunos aprendam, eles mesmos devem aceitar entrar num processo de aprendizagem, sendo a motivação por parte do professor essencial. Entretanto, a mesma envolve mediações complexas da interação humana: sedução, persuasão, autoridade, retórica, recompensas, punições. Estas mediações levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente de abusos, mas também de negligência ou indiferença em relação a certos alunos.

Observamos que os saberes da docência se constituem em diferentes espaços e possuem diversos traços. Ainda, que se encontram conectados numa relação de simbiose onde um complementa o outro, na medida em que se processa a prática educativa.

Segundo (CARROLO apud GUIMARÃES, 2004) a construção da identidade é um processo complexo que se dá em toda existência do homem, na interação com o mundo e com o outro.

Com relação especificamente à construção da identidade do professor, Pimenta (2002, p.19) considera que esta

> [...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e

> que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Ainda com relação à construção da identidade do professor, Nóvoa (1997, p.34) entende que o processo identitário dos professores perpassa o que ele chama de "triplo AAA": A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência:

> A de adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens..., A de ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula..., A de

> autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sobre pena deste "trabalho de pensar o trabalho" ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista das suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Desta forma percebemos que a identidade não é algo que se adquire, simplesmente; é algo construído dentro de um processo dinâmico no qual estamos nos (re)significando a todo o momento. Assim, a identidade se elabora a partir de lutas e conflitos, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, é mais adequado falar em processo identitário, no qual o profissional se encontra em constante mesclagem de seu perfil, enquanto pessoa e profissional. Dessa maneira, nesta pesquisa objetivamos captar, por meio da análise das narrativas dos professores tutores, elementos que possam indicar a possível (re)significação da identidade profissional desses atores sociais.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Situado no contexto da pesquisa qualitativa nosso estudo trata-se de 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.

Clandinin e Connelly (1990) expõem que os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente

eles protagonizam histórias de vida. Assim, por meio do estudo das narrativas, ou seja, das histórias de vida, é possível estudar as formas como os seres humanos experimentam o mundo. Experiências de vida, pessoais e sociais, podem ser transmitidas de forma significativa e relevante.

De maneira semelhante, Fenstermacher (1997, p. 123) argumenta:

> Uma das contribuições realmente valiosas da pesquisa narrativa em educação é a revelação das intenções e das crenças dos professores. Através 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. Essa compreensão se constitui na enorme contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino.

No nosso estudo, percebemos que, para que fosse possível diagnosticar as possíveis contribuições da participação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas na (re)significação da identidade dos professores, bem como na prática pedagógica dos mesmos, 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-se 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 (NETO, 1994).

O Sistema de Tutoria do Projeto Veredas foi constituído, em geral, por professores oriundos de cursos de formação de professores. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, optamos por selecionar professores formados em Licenciatura Plena, em áreas de conhecimentos específicos, por pensarmos que os cursos de formação inicial nessas 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 teoria e técnicas científicas" (GOMEZ, 1995, p.96).

Em um total de dezoito tutores formados em áreas específicas, optamos por trabalhar com uma amostra composta de quatro sujeitos. De modo a preservarmos a identidade dos mesmos, usaremos nomes fictícios e os chamaremos de Alice, Márcio, Nara e Júlia. Na busca de conhecermos as experiências dos professores tutores acerca da sua formação e atuação profissional, em especial as propiciadas pela participação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas, optamos pela entrevista como instrumento de coleta de dados.

Após a transcrição das entrevistas, passamos à elaboração das narrativas. Apoiando-nos em Bolívar (2002), procuramos configurar os dados em uma história que une e dá significado aos mesmos, sem manipular a voz dos participantes. Para o referido autor, isso possibilita ao leitor "experimentar" os acontecimentos narrados. Ainda, buscamos escrever as narrativas expressando o sentido do todo. (CLANDININ & CONNELLY, 1990).

O que dizem os professores tutores

Mudanças na prática e produção de saberes

As mudanças ocorridas na prática e a produção de novos saberes, apontados pelos professores tutores, estão relacionados à forma de conduzir o trabalho em sala de aula, bem como na forma de compreender os alunos e de se relacionar com os mesmos.

Alice destaca que no Projeto, aprendeu a respeitar o tempo de cada cursista, e hoje sente que sua postura em relação aos seus alunos mudou e que passou a respeitar mais o tempo dos alunos, o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

Júlia aprendeu a perceber as particularidades de cada cursista, os avanços individuais, e passou, na sua prática cotidiana, a agir dessa forma em

relação aos seus alunos. Começou a perceber que, muitas vezes, os problemas não estão somente nos alunos, e que o contexto deve ser levado em conta, em busca de soluções. Pensamos que passou a ver dessa forma, uma vez que a realidade das cursistas é marcada por dificuldades de acesso a materiais, entre outros. Com isso, passou a ver que esse contexto também influenciava no processo de formação das cursistas. Assim, isso despertou um novo olhar aos diferentes contextos de seus alunos.

Márcio diz que, a partir da experiência no Projeto, passou a ter mais coragem e segurança para variar a forma de trabalhar com seus alunos e de avaliá-los. O Projeto lhe proporcionou mais base em metodologia, em didática, em argumentação, em dinâmicas, oficinas. Diz que base em conteúdo já tinha – inclusive o mesmo relata, ao falar sobre sua formação inicial, que se sente bem formado bacharel em Biologia. Assim, sua experiência como tutor contribuiu para o desenvolvimento de saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002; TARDIF,2002).

Alice fala do desafio que foi trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, buscar informações sobre as mesmas e novas experiências, ou seja, dinâmicas para trabalhá-las com os cursistas.

Assim, a atuação no Sistema de Tutoria possibilitou aos professores tutores a mobilização de diferentes saberes: disciplinares (TARDIF, 2002), ao trabalharem com áreas do conhecimento com as quais não trabalhavam, ou até mesmo não tinham um conhecimento aprofundado sobre as mesmas. Ainda com base nos referidos autores, em Alice, vemos que mobilizou, também, saberes pedagógicos, pois teve que buscar formas de trabalhar com os novos conteúdos.

Ainda, quando todos falam sobre o contexto no qual vivem os cursistas, pensamos que o Projeto contribuiu para mostrar que o trabalho docente depende do contexto, que a prática pedagógica transcende a sala de aula, a escola. A transformação das situações de trabalho são fundamentais 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.

(Re)significação da identidade profissional

Para Pimenta (2002), uma identidade profissional constrói-se, também, pelo significado conferido à atividade docente. Assim, diríamos que uma identidade docente constrói-se a partir do significado atribuído às experiências profissionais.

Para Alice, a tutoria foi uma experiência na sua formação como pessoa, primeiramente. Vivenciar diferentes realidades, principalmente a zona rural, foi muito interessante, o que é diferente de ler sobre essas realidades. Profissionalmente, também trouxe contribuições.

Júlia diz que foi uma experiência que proporcionou enriquecimento, que aprendeu muito por meio dos conteúdos dos Guias e de outros textos que lia. Fala da relação com as cursistas, que foi muito próxima, e que aprendeu muito mais do que pôde ensinar.

Para Márcio, o Projeto Veredas mudou a sua vida. Agora, entendemos o porquê da sua vontade de cursar doutorado em Educação, voltado para ensino de Ciências, conforme podemos ver na narrativa, no que se refere à sua formação. A experiência no Projeto lhe possibilitou refletir sobre questões da educação no nosso país: sobre as condições de trabalho dos professores que, muitas vezes são precárias, sobre a urgência de se valorizá-los, pois, ainda que trabalhem em realidades que não dispõem de condições adequadas, fazem ricos trabalhos. Percebemos que essas vivências contribuíram para que ele sentisse que sua "paixão pela Educação tem que continuar".

Atuar no Projeto Veredas, para Nara, foi como ter feito outro curso superior, no qual aprendeu e cresceu muito. Diz que passou a ter outra visão de educação, argumentando que cada pessoa demanda uma forma de trabalhar. Assim, aprendeu um pouco com cada um dos vinte e nove cursistas.

Entendemos, assim, que a atuação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas foi um espaço de formação pessoal e profissional, pois possibilitou aos professores tutores conhecer outras realidades, refletir sobre as mesmas, e sobre a educação do país como um todo; enriquecimento em termos de novos conhecimentos, proporcionados pelas discussões teóricas e relações com os cursistas. No caso de Márcio, representou um redirecionamento nos seus estudos, na sua vida, portanto.

Compartilhando da concepção de Moita (1992), pensamos que a forma como as experiências são vividas as tornam potencialmente formadoras. Nesse sentido, acreditamos que a experiência da tutoria foi significativa, pois os professores tutores expressam em suas narrativas, ao nosso ver, que viveram intensamente suas experiências, o envolvimento e a dedicação dos mesmos no Projeto, a satisfação em ver as contribuições do Projeto na prática pedagógica dos cursistas, que, sem dúvida, também são fruto dos seus esforços como tutores. Procuramos, a seguir, retomar alguns aspectos que nos levaram a ter essa percepção.

Alice fala da satisfação em relação a sua prática ao ver os projetos desenvolvidos pelas escolas, e em relação às conquistas do grupo: "E eu acho que eu consegui muita coisa. Eu não, a gente, o grupo, porque, no final, a participação que tinha... me emocionava".

Notamos o contentamento de Júlia ao referir-se à última visita às escolas, na qual assistiu a culminância dos projetos desenvolvidos nas mesmas, pois pôde perceber como o Projeto Veredas estava "entrando" na sala de aula.

Márcio fala que era muito bom ver as contribuições do Projeto para que os cursistas deixassem a condição de pessoas submissas, com auto-estima baixa, e passassem a fazer críticas fundamentadas nos pilares da educação, na LDB.

Nara, apesar das dificuldades, gostava de ir às escolas. A mesma procurava dar sugestões aos professores, ver se estavam atentos aos alunos com dificuldades. Observamos seu contentamento ao dizer que pôde perceber

o crescimento dos professores e resultados do mesmo na prática, nos trabalhos com os alunos.

Quando fala que foi conversar com a Secretária de Educação sobre a questão das salas multiseriadas, também percebemos seu envolvimento com a realidade na qual estava vivendo naquele momento.

Para Nóvoa (1997), a construção da identidade passa, também, pela adesão a princípios e valores, adoção de projetos, pelo investimento nas potencialidades das crianças e dos jovens. No Projeto Veredas, vemos o investimento dos professores tutores nas potencialidades dos cursistas.

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 curistas, nos respectivos grupos, com outras pessoas, nos locais de trabalho dos cursistas, quando das PPOs, e nas Semanas Presenciais. Relações que favoreceram o crescimento profissional e pessoal, como expõe Alice: "Então, eu observo vários universos de gente. Gentes das mais diversas formas possíveis. Certamente, eu me torno mais gente, diferente do que eu era".

Para Alice, as pessoas com as quais se relacionou, as diferentes realidades nas quais vivenciou, bem como a política na região onde trabalhou são aspectos que contribuíram para ampliar sua visão de mundo e, como diz, para se tornar mais gente.

Júlia considera que teve uma ligação muito grande com as cursistas, que se sentia alguém que podia dar segurança às mesmas, e diz que aprendeu muito mais do que pode ensinar.

Segundo Márcio, as Semanas Presenciais foram momentos de socialização importantes, nos quais puderem aprender muito, com artistas e especialistas, por exemplo. Fala da importância do relacionamento com os tutores, coordenadores e tutores de referência, embora tenha participado pouco das tutorias de referência.

Nara destaca que foi uma experiência muito rica poder estar em sala de aula ao lado dos curistas.

As narrativas dos professores tutores revelam, também, uma atitude reflexiva durante a atuação no Projeto Veredas, fator importante no processo de construção da identidade docente. Segundo Nóvoa (1997), no processo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, da identidade, portanto, a autoconsciência, a reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação é fundamental.

Considerações Finais

Compreendendo a formação como um processo contínuo, como (re)significação identitária dos professores, nos questionamos se a participação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas teria contribuído para a (re)significação da identidade docente dos professores tutores, bem como repercutido em mudanças na prática pedagógica dos mesmos. Nos propusemos a analisar essas questões tendo em vista as percepções dos professores tutores sobre a formação inicial que tiveram, bem como a partir do significado que atribuíram à tutoria.

Diferentes aspectos levaram-nos a compreender que a atuação no Sistema de Tutoria do Projeto Veredas contribuiu no processo de (re)significação da identidade profissional dos professores tutores, tendo representado um crescimento pessoal e profissional: viveram intensamente suas experiências e se dedicaram ao Projeto; foi uma experiência que lhes possibilitou se relacionarem com diferentes pessoas, o exercício da reflexão durante o processo, o contato com diferentes áreas do conhecimento, bem como a construção de novos saberes, tanto científicos, como pedagógicos, curriculares e experenciais.

Em relação às mudanças na prática, entendemos que 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 os mesmos. Pensamos que isso é fruto da qualidade da relação estabelecida com os cursistas, do envolvimento que tiveram durante o Projeto, do olhar diferenciado que tiveram em relação a cada cursista.

Tais mudanças se situam no contexto imediato da atividade pedagógica – a sala de aula. É importante lembrar, contudo, que os professores tutores expressam, no decorrer das narrativas, que passaram a ter uma nova visão de educação e de mundo. Ainda, todos falam do contexto no qual vivem os cursistas, das dificuldades enfrentadas por estes no decorrer no Projeto, em função desse contexto, da falta de estrutura, da falta de apoio, da prefeitura, por exemplo. Elementos como estes nos fazem pensar que o Projeto contribuiu para mostrar que a prática pedagógica transcende a sala de aula, a escola.

Não é tarefa muito fácil concluir este trabalho, pois cada vez que relemos as narrativas percebemos uma riqueza diferente nas mesmas. Isso nos mostra, como a literatura vem apontando, que é necessário dar voz aos professores, que temos muito que aprender com eles. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, além de colaborar para o aperfeiçoamento do ensino, contribui para uma maior valorização dos professores, uma vez que prima pela compreensão dos sujeitos, dos mundos vividos por eles, a partir dos seus olhares.

Segundo (NÓVOA apud MOITA, 1992), a apropriação que cada pessoa faz do seu patrimônio existencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva é um fator de formação. Assim, esperamos que a oportunidade que os professores tutores tiveram de falar sobre suas experiências profissionais, possa ter sido significativo para os mesmos, assim como o foi para nós – uma oportunidade singular.

Referências Bibliográficas

BOLÍVAR, A. B. "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, Granada, p. 41-65, 2002.

CLANDININ, D. J., CONNELLY, M. F. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Education Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

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. São Carlos, SP: UFSCar, 2005. 314p. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 51-76.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111-140.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 51-66.

NÓVOA, A. Formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 15-33.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Ivani Fazenda (Org.). *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 (Org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 64-91.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.