

# **A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UM ESTUDO SOBRE O SERVIÇO DE TUTORIA**

**SILVA, Léa S.P.** - UFJF - lea.silva@acessa.com

**GT:** Formação de Professores / n. 08

**Agência financiadora:** FAPEMIG e PIBIC / CNPq

## **INTRODUÇÃO**

*Peço desculpa de me expor assim, diante de vós: mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valery, 1931 apud Nóvoa, 2003)*

Neste artigo buscamos analisar qual o significado da intervenção do tutor na prática pedagógica do cursista no que se refere às visitas feitas à sala de aula e se as orientações, dadas por esse tutor, contribuíram para a ressignificação da prática do cursista. Trata-se de pesquisa realizada a partir da proposta do projeto Veredas, em uma das 18 instituições de ensino superior mineiras, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A Agência Formadora/UFJF (AFOR/UFJF) foi responsável pela formação de 1800 professores cursistas, distribuídos em três cidades pólos: Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora, no período de março de 2002 a julho de 2005.

*O projeto Veredas – Formação Superior de Professores* foi implantado no âmbito do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária que surgiu da proposta de um grupo de universidades, no marco da Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islãs de Lengua y Cultura Luso-Espanhola (Red Isa). Teve como objetivo a formação e a qualificação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais, sob o patrocínio do governo estadual. Caracterizou-se como formação inicial em serviço, graduação plena no Curso Normal Superior e foi oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais.

Na leitura da proposta pedagógica do Veredas (Minas Gerais/SEE, 2002 a) encontramos que uma das características do professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental foi “buscar os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e a capacidade de questionar a própria prática,

refletindo de forma crítica sobre ela.” (p.20-1). Um dos objetivos da proposta foi formar professores que reflitam com e sobre a prática pedagógica, portanto, uma das exigências para o ingresso e permanência no curso foi a obrigatoriedade do cursista estar na regência da sala de aula. Assim, a prática foi o elemento central desde o início do curso e se caracterizou por abranger experiências integradas na sala de aula, na escola (participação efetiva na produção do projeto político pedagógico da escola), e no próprio sistema educacional (informar-se e participar das discussões sobre as políticas públicas para a educação).

A referida proposta pedagógica definiu a prática docente como uma prática social específica de caráter histórico e cultural sendo ponto de partida para a teoria. Supôs também a análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade de reflexão dos professores sobre a própria prática foi concebida como a sua fonte transformadora, possibilitando que a escola venha a colaborar para a transformação social.

Uma prática docente que tenha incorporado a reflexão sobre as suas ações certamente possibilitará o processo de sua ressignificação<sup>1</sup>. Então, ressignificar, para o Veredas, mais do que reformular a prática pedagógica, devia comportar, além de um novo modo de fazer, o entendimento que leva a esse novo modo de fazer. Dito de outra forma, devia possibilitar a reconstrução do conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa. Para isso, alguns dos mecanismos de intervenção na atividade cotidiana do cursista do Veredas foram os trabalhos compartilhados com os colegas do curso e com outros profissionais mais experientes, além da orientação específica, dada pelos tutores, em visitas à escola e à classe do professor cursista.

Admitindo que a reflexão sobre a prática é de extrema importância para a construção do conhecimento docente, procuramos compreender o que isto significa para autores como John Dewey, António Nóvoa, e Selma Garrido Pimenta. No diálogo com esses autores discutiremos o conceito de “professor reflexivo” e a ressignificação da prática pedagógica.

Na década de 90, houve uma difusão do termo “professor reflexivo”. A sua apropriação indiscriminada, de forma superficial, com base na técnica e no esboço e

---

<sup>1</sup> O termo ressignificação vem de re + significar, que pode ser entendido como significar outra vez; dar outra vez significado; tornar a significar; conferir novo significado.

racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas, fez com que seu uso se tornasse um modismo.

A ausência de pesquisas baseadas na experiência para validação do termo “professor reflexivo” permitiu uma apropriação errada do mesmo, às vezes se transformando em uma tecnização da reflexão, em que os saberes se tornam competências, existindo apenas a cópia constante do que já existe, enquanto se poderia fazer transformações e críticas construtivas e inovadoras com a conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. Foi essa conexão entre o conhecimento e a prática que pudemos observar nas respostas dadas pelos cursistas nesta pesquisa. Portanto, esperamos que este artigo possa vir a contribuir para com as pesquisas que se referem à formação do professor, em especial, do professor que faz uma reflexão crítica a partir de sua prática, trabalhando para construir o conhecimento que leva ao novo modo de fazer, a ressignificação da prática docente. Mas, como isso poderia ocorrer?

De acordo com Dewey (1979), para se tornar uma pessoa reflexiva há a necessidade de se buscar um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Este último é um instrumento possível de ser alterado, portanto a ação reflexiva envolve intuição, emoção e não simplesmente técnicas a serem ensinadas e aprendidas.

Na leitura da obra *Como Pensamos* (Dewey,1979) podemos inferir que a ressignificação, compreendida como dar outra vez significado, pode ocorrer quando aquilo que já é conhecido nos é colocado, ou se insinua de forma inusitada, sob novas relações. Pois, durante a investigação, na busca do significado de alguma coisa, existe um momento em que a significação é apenas sugerida: a temos em suspenso, como possibilidade, mais do que a aceitamos como realidade. Nessa transição, a significação é uma idéia. A idéia fica a meio caminho, entre a compreensão assegurada e a confusão mental, a desorientação. Compreender é, então, apreender a significação.

Porém, acrescenta Dewey, pelo hábito, as idéias podem perder sua qualidade intelectual. A coisa e a significação ficam de tal modo fundidas que deixa de haver propriamente uma idéia, reduzindo-se o processo a um reconhecimento automático.

Todavia, as mesmas coisas familiares, rotineiras, reconhecidas sem idéia alguma interveniente, podem surgir num contexto inusitado e levantar um problema que exija idéias intermediárias para sua compreensão.

É nesse momento, então, do surgimento dessa nova idéia até a sua validação, através da prova de sua adequação, pelo uso que se possa fazer dela, que temos a oportunidade de significar de novo aquilo que já era conhecido.

Desse modo, uma criança que está acostumada com quadrados e esferas em formas de brinquedos e utensílios, ao se deparar com essas formas numa situação definidamente geométrica, será obrigada a um esforço mental para formar idéia dessas formas geométricas, para compreendê-las, o que é, portanto, dar nova significação. Isto porque outras relações são observadas sob uma nova perspectiva, partes obscuras vêm à luz, ou seja, as novas condições interferem no que se compreendia por quadrados e formas, naquilo que eles significavam. Portanto, nesse caso, se faz uma nova significação, ou seja, uma ressignificação.

Assim, podemos inferir que o Veredas, ao apresentar conhecimentos novos e propor fazê-lo a partir da perspectiva de uma reflexão sobre a prática pedagógica do cursista, queria levá-lo a construir uma nova idéia daquilo que já conhecia, levando-o a ressignificar a sua prática.

Aceita a idéia de que o Veredas ao usar o termo ressignificação se referia a essa condição especial de produzir uma nova significação, como Dewey a entendeu, podemos supor que, no Veredas, a ressignificação da prática pedagógica foi proposta como meio de levar o cursista a desenvolver, também, as suas teorias a respeito dessa prática. Portanto, notamos que o Veredas tinha como objetivo formar professores que compreendessem a importância de articular teoria e prática. Uma das evidências disso pode ser demonstrada no relato feito por um cursista, ao seu tutor, sobre a importância da troca de experiências, na atividade presencial de construção do planejamento mensal<sup>2</sup>.

*Não consigo mais me imaginar trabalhando daquele modo que eu trabalhava. A minha prática tem melhorado bastante e eu devo isso a todos do grupo. O Veredas colocou a gente para falar de nosso trabalho, da nossa prática pedagógica e deu certo.*

*Eu tinha vergonha de falar o que pensava. Não me sentia segura. Tinha pessoas bem mais experientes do que eu. Agora ... todo mundo quer falar, cada um acrescenta um pouco e a gente consegue entender e fazer coisas bem bacanas. Como daquela vez.*

---

<sup>2</sup> Tal planejamento era construído pelos cursistas nas atividades presenciais realizadas aos sábados, sob a orientação do tutor, com a troca de experiências entre os colegas e a busca de subsídios nos conteúdos desenvolvidos nos Guias de Estudo (material impresso à disposição dos cursistas) e nas atividades das semanas presenciais (uma a cada semestre/módulo, totalizando 7 semanas).

*que eu e a Margo<sup>3</sup> resolvemos transformar a nossa aula. Lá na escola, sempre nos deram os alunos mais difíceis. Hoje isso é motivo de orgulho para mim, mas nem sempre foi assim.*

*Ainda me lembro bem, não me sentia muito a vontade para fazer coisas diferentes em aula. Tinha segurança quando eu falava e os alunos escutavam. Eles me davam muito trabalho. Saia sempre muito cansada e, no fundo, insatisfeita, e isso já vinha de tempo.*

*Acho que foi por isso que me soou muito bem aquilo que a Bel disse naquele sábado presencial. Ela falou de uma aula que fez no pátio da escola dela. De início eu gostei, mas depois fiquei com dúvidas, porque a Joana afirmou que tinha feito uma coisa parecida com os alunos dela, mas que a resposta deles, ao trabalho, foi diferente. A Joana achava que não dava certo não! Você se lembra Augusta? Você achou a idéia interessante e propôs ver o que elas fizeram igual e o que fizeram de diferente ... para também pensarmos na diferença entre os alunos e elas.*

*Foi aí que eu vi que a Bel falava de um modo diferente da Joana, sobre os seus alunos. A Bel tinha começado aquele tema algumas semanas antes e os alunos dela se envolveram até com a confecção de material para o trabalho que fizeram no pátio.*

*No final daquela discussão a Joana concluiu que vivia tão preocupada em cumprir o programa do modo que lhe era apresentado, que acabava fazendo as coisas correndo demais.*

*Aí, querendo incentivar a Joana, a Bel falou que começou bem antes porque viu que vários conteúdos do seu programa e do Veredas tinham relação com aquele trabalho, e alguns ajudavam até a preparar material para o mesmo. Como no caso da matemática ... das formas geométricas e dos recortes de cartões que fizeram.*

*Isso mexeu comigo. Ainda mais quando a Bel falou que acreditava que quando os alunos pensavam e desejavam fazer as coisas juntos, o trabalho com eles melhorava porque eles se envolviam.*

*Foi daí que eu tive a idéia de falar com a Margô. Foi quando tudo começou a mudar... Hoje, a pedido seu, vou apresentar, para o grupo, algumas idéias que tive para programação desse mês...*

---

<sup>3</sup> Os nomes são fictícios.

Concordando com Nóvoa (2003) admitimos que não é fácil definir um conhecimento profissional. Ele tem uma dimensão teórica, prática e experiencial, portanto, não é apenas prático, teórico ou calcado na experiência. Além de ser um conjunto de saberes, competências e atitudes, depende da mobilização numa determinada ação educativa. Podemos perceber isso na fala da tutora Augusta que propôs pensar sobre o que as colegas Bel e Joana fizeram igual e o que fizeram diferente, no desenvolvimento da atividade que estava sendo comentada, ressaltando a importância de se pensar no que é peculiar aos alunos e às professoras.

Entendemos que Augusta anunciava que cada qual traz consigo conhecimentos: quer sejam teóricos, práticos ou construídos na experiência, quer sejam de cunho pessoal ou profissional, que podem ser ressignificados no espaço da prática reflexiva. Na nossa opinião, espaço esse no qual as opiniões singulares sejam visíveis e submetidas à opinião de seus pares, que propicie a oportunidade de “saber analisar e saber analisar-se”, de escutar e observar. E isto exige tempo e condições nem sempre oferecidas pelas escolas e cursos de formação, além da exigência de uma relação entre as escolas e universidades, seja por “razões teóricas e metodológicas”, seja por razões de “prestígio e de credibilidade” (Nóvoa, 2003, p.27-8).

Pimenta (2005), também escreve que é importante que se valorize a pesquisa e a prática na formação inicial e continuada, articulando universidades e escolas. Sobre a relação teoria e prática, universidades e escolas, Charlot (2005) comenta que existe uma falta de diálogo entre duas teorias: uma teoria enraizada na prática e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa.

A teoria tem uma grande relevância na formação de professores, na opinião de Pimenta (2005), pois ela dará ao profissional da educação conhecimento de contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como professores. A teoria, diz a autora, é tida como possibilidade de superar o praticismo, como lugar em que se incluem todas as esferas sociais e políticas, sem que o profissional se prenda apenas ao espaço escolar. Ao articular as suas práticas cotidianas a contextos mais amplos o professor amplia a oportunidade de reflexão sobre a sua prática, ressignificando-a .

Caso não sejam levadas em consideração as idéias desses autores sobre a reflexão crítica e a ressignificação da prática pedagógica, corremos o risco de enveredar por caminhos que nos farão cair na retórica do “professor reflexivo” e do “professor pesquisador” de modo superficial, com base no senso comum, conforme já foi

anunciado anteriormente neste texto. Levando em consideração estes pressupostos, nos propusemos a investigar nesta pesquisa até que ponto o Veredas contribuiu para a reflexão crítica e a ressignificação da prática dos professores cursistas, sob a orientação do tutor.

Passamos então a apresentar, de forma sucinta, a metodologia utilizada para analisar as questões que abordaram qual o significado da intervenção do tutor na prática pedagógica do cursista no que se refere às visitas feitas à sala de aula, e se as orientações dadas por esse tutor contribuíram para a ressignificação da prática do cursista.

## METODOLOGIA

Participaram como sujeitos os professores cursistas dos pólos de Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora da AFOR de Juiz de Fora, totalizando 1441 questionários respondidos distribuídos conforme a tabela 1, a seguir.

Tabela 1  
Número de questionários respondidos por pólo

Pólos	Nº de questionários respondidos
Janaúba	501
Porteirinha	457
Juiz de Fora	483
Total	1441

Fonte: Pesquisa Impactos do Veredas.  
AFOR - UFJF, 2005.

Utilizamos um questionário com 65 questões das quais foram selecionadas as de número 25 a 32, por se referirem à orientação da prática pedagógica dos cursistas pelo serviço de tutoria, cujos resultados serão aqui apresentados e discutidos.

Na construção e análise do banco de dados quantificáveis, fizemos uso do programa estatístico SPSS (Statistical Package For Social Sciences).

Os questionários foram aplicados por ocasião da 7ª e última semana presencial do curso, realizada no mês de janeiro de 2005, na sede dos pólos de Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora.

As respostas dadas às questões que tratam do serviço de tutoria foram categorizadas para fins de análise como: *contribuições da ação interventiva do tutor*

*para a resignificação da prática pedagógica dos professores cursistas e contribuições do projeto Veredas para a resignificação dessa prática.*

## CONTEXTUALIZANDO O SERVIÇO DE TUTORIA NO PROJETO VEREDAS

Na análise dos dados a ação interventiva do tutor, acerca da resignificação da prática pedagógica do cursista, assumiu maior centralidade.

### *O tutor e as visitas à sala de aula*

Nas respostas dadas à questão que investigou a frequência dos comentários do tutor sobre as visitas realizadas à sala de aula dos cursistas, observamos na tabela a seguir que o tutor realizava os comentários logo após a visita, seguida da alternativa em que o tutor faz comentários em outra ocasião.

Tabela 2  
Frequência dos comentários do tutor sobre as visitas à sala de aula

Alternativas	%	Frequência
1) Ele faz comentários logo após a visita.	59,2	853
2) Ele faz comentários em outra ocasião.	27,6	398
3) Ele não faz comentários.	13,2	190
Total	100,0	1441

Fonte: Pesquisa Impactos do Veredas.  
AFOR - UFJF, 2005.

Para esclarecer se havia diferença significativa nas respostas dadas pelos cursistas de cada pólo realizamos o teste quiquadrado ( $\chi^2$  calc = 30,  $\alpha = 0,0$ ), que demonstrou diferença considerável entre os dados obtidos em Porteirinha, Janaúba e Juiz de Fora. O pólo de Porteirinha respondeu em maior número que os tutores “faziam os comentários logo após a visita”. Cabe comentar que os resultados apontados por este pólo na alternativa “ele não faz comentários” também mereceram um maior percentual. O gráfico a seguir ilustra esses resultados.

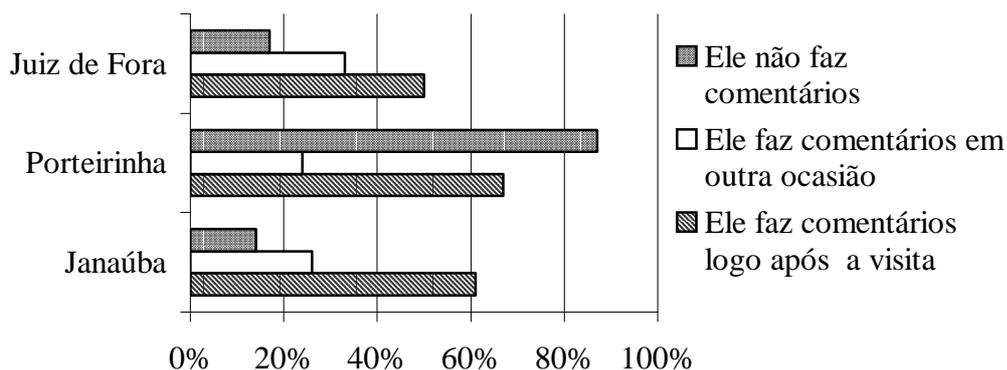


Gráfico 1 - Frequência dos comentários do tutor sobre as visitas à sala de aula por pólo.

Fonte: Impactos do Veredas.  
AFOR - UFJF, 2005.

### *Comentários feitos pelo tutor sobre o desenvolvimento da aula do cursista*

Na tabela 3 podemos verificar que de acordo com os cursistas, entre os comentários realizados pelo tutor sobre as atividades desenvolvidas em sala, a participação efetiva dos alunos na aula teve maior destaque.

Tabela 3  
Comentários feitos pelo tutor sobre o desenvolvimento da aula do cursista

Alternativas	S + QS (%)	Frequência S + QS	N + QN (%)	Frequência N + QN
1) Material utilizado em sala de aula	85,3	1229	14,7	212
2) Adaptação do conteúdo à realidade do aluno	90,6	1305	9,4	136
3) Participação efetiva dos alunos na aula	92,5	1333	7,5	108
4) Esclarecimento das dúvidas dos alunos feito por você	87,7	1264	12,3	177
5) Linguagem utilizada por você em sala de aula	77,3	1114	22,7	327
6) Atividade de avaliação desenvolvida por você	82,0	1182	18,0	259

7) Conteúdos trabalhados por você em sala de aula	88,5	1275	11,5	166
---	------	------	------	-----

Fonte: Pesquisa Impactos do Veredas.

AFOR - UFJF, 2005.

**Legenda:** S: Sempre; QS: Quase Sempre; N: Nunca; QN: Quase Nunca

### *Comportamentos apresentados pelo tutor após a visita à sala de aula*

Os cursistas apontaram para o equilíbrio e desempenho satisfatório do tutor nas observações realizadas por ele. Das alternativas arroladas na tabela 4, alcançou maior índice a alternativa 1 que verifica se o que foi planejado estava sendo realizado. Em contrapartida, a alternativa 4 a respeito da organização da sala de aula obteve o menor percentual de respostas.

Tabela 4  
Comportamentos apresentados pelo tutor após a visita à sala de aula

Alternativas	S + QS (%)	Frequência S + QS	N + QN (%)	Frequência N + QN
1) Verifica se o que foi planejado está sendo realizado	96,6	1392	3,4	49
2) Dedicar tempo suficiente para comentar sobre sua aula, imediatamente após a visita	84,6	1219	15,4	222
3) Faz os comentários apoiando-se em anotações ou fichas de observação	88,7	1278	11,3	163
4) Refere-se à forma como a sala de aula está organizada	78,6	1133	21,4	308
5) Apresenta sugestões para que você melhore a sua prática	90,4	1303	9,6	138
6) Apresenta com clareza as suas considerações	92,7	1336	7,3	105

Fonte: Pesquisa Impactos do Veredas.

AFOR - UFJF, 2005.

**Legenda:** S: Sempre; QS: Quase Sempre; N: Nunca; QN: Quase Nunca.

O teste  $\chi^2$  ( $\chi^2$  calc = 31  $\alpha$  = 0,0) informou que as respostas dadas sobre os comentários feitos pelo tutor com apoio em anotações ou ficha de observação, foram em maior número no pólo de Porteirinha.

### *Importância e contribuição das visitas realizadas à sala de aula.*

Os cursistas atribuíram importância às visitas que o tutor realizou nas suas salas de aula considerando-as como uma oportunidade de aprimoramento e reflexão sobre a própria prática.

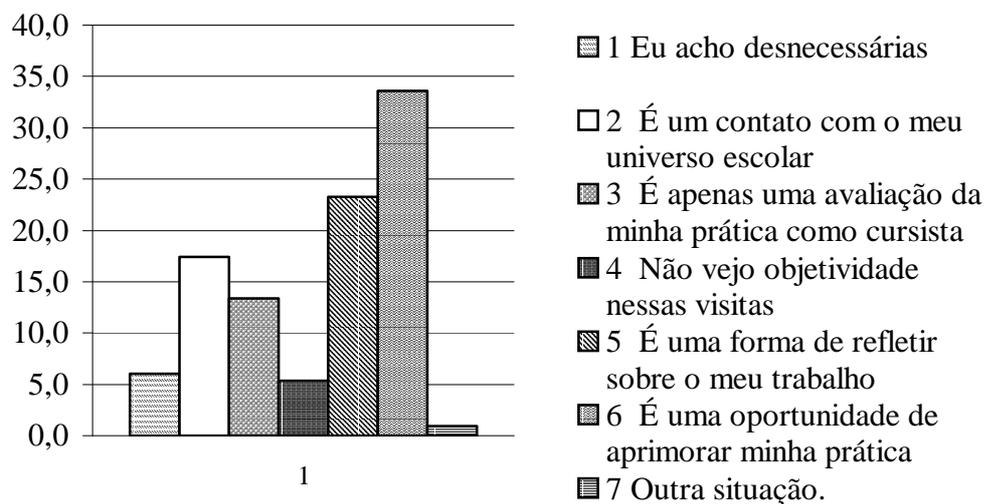


Gráfico 2  
 Importância atribuída às visitas realizadas pelo tutor  
 Fonte: Impactos do Veredas.  
 AFOR - UFJF, 2005.

Analisando mais especificamente as respostas dadas à alternativa 6 pelos três pólos, constatamos que Porteirinha destacou-se apontando as visitas do tutor como uma oportunidade de aprimorar a sua prática pedagógica, conforme demonstra o gráfico a seguir.

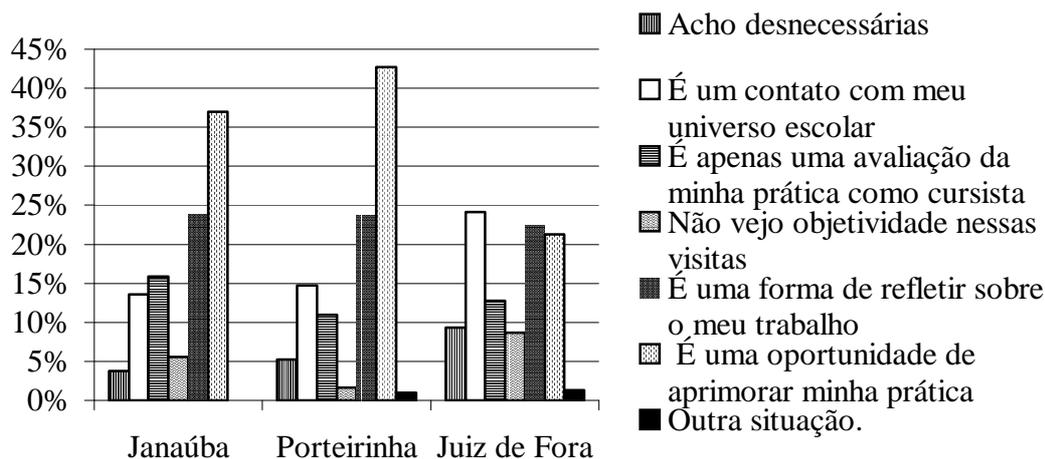
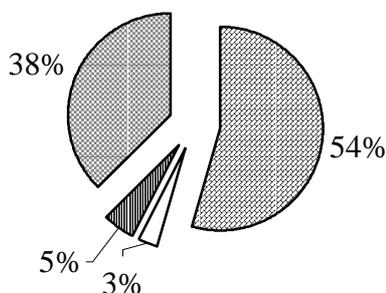


Gráfico 3  
Importância atribuída às visitas realizadas pelo tutor  
Fonte: Impactos do Veredas.  
AFOR - UFJF, 2005.

Analisando ainda a importância e contribuição das visitas à sala de aula verificamos como os cursistas percebiam a orientação do tutor sobre as suas aulas.

Como podemos ver no gráfico 4, essa orientação contribuiu, em primeiro lugar, através da troca de experiências e sugestões para a prática dos cursistas e a seguir, para a ressignificação da prática pedagógica.



- ▣ 1 Contribui através de trocas de experiência e sugestões para minha prática
- 2 Não contribui, pois tenho mais experiência que ele
- ▨ 3 Não vejo clareza de objetivo nas visitas
- ▤ 4 Contribui para a ressignificação de minha prática pedagógica

Gráfico 4  
Contribuição das visitas do tutor para a prática pedagógica  
Fonte: Impactos do Veredas.  
AFOR - UFJF, 2005.

Mais uma vez, o pólo de Porteirinha explica o destaque dado pelos cursistas a essas respostas. ( $\chi^2 \text{ calc} = 32\alpha = 0,0$ )

Os dados organizados sob a categoria *contribuições da ação interventiva do tutor para a resignificação da prática pedagógica* revelam importância porque indicam que os cursistas avaliaram de forma positiva a ação interventiva do tutor, ressaltando a contribuição de sua visita à sala de aula para a resignificação de suas práticas pedagógicas. Ao promover a comunicação e o diálogo no decorrer das atividades presenciais, incluindo entre elas a visita à sala de aula do cursista e as atividades coletivas presenciais realizadas aos sábados, o tutor supera as limitações da ausência do professor na educação a distância e rompe com o possível isolamento do estudante.

Podemos deduzir que o serviço de tutoria dinamizou as ações propostas pelo Veredas que se referiam à prática pedagógica. Além disso, a importância do serviço de tutoria foi revelada pelos cursistas nas visitas que ele fazia a sala de aula, pela contribuição que prestou através dos comentários e comportamentos apresentados no decorrer e ao término das mesmas.

Isto ratifica a importância do tutor como aquele que problematiza o conhecimento criando estratégias de aprendizagem, que estabelece diálogo com os cursistas, que procura garantir a relação teoria e prática propiciando situações de reflexão crítica sobre essa prática e, conseqüentemente, como aquele que contribui para a resignificação da prática pedagógica dos cursistas, atendendo assim aos objetivos traçados pelo Veredas.

## **CONTEXTUALIZANDO AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO VEREDAS**

Entre as contribuições para a resignificação da prática pedagógica nos deteremos na análise das ações propostas pelo Veredas que interferem nessa prática; no planejamento preliminar das aulas; e no uso dos recursos da educação a distância.

### ***Ações que interferem na Prática Pedagógica***

Os dados ilustrados na tabela que segue informam os resultados encontrados nas respostas dadas pelos cursistas da AFOR – UFJF.

Tabela 5  
Ações que interferem na Prática Pedagógica

Alternativas	%	Frequência
1)As visitas realizadas pelo (a) tutor(a) em sala de aula	7,8	113
2)A orientação dada pelo(a) tutor(a) após a visita à sua sala de aula	5,0	72
3)A utilização dos conteúdos dos Guias de Estudos na prática de sala de aula	37,3	538
4)A construção, nas Atividades Coletivas, do planejamento a ser aplicado em sala de aula	14,2	205
5)A troca de experiências com os colegas cursistas nas Atividades Coletivas	35,6	513
Total	100,0	1441

Fonte: Pesquisa Impactos do Veredas.  
AFOR - UFJF, 2005.

Tais dados possibilitaram fazer importantes inferências. Como podemos observar, as questões referentes à utilização dos Guias de Estudo na prática de sala de aula e a troca de experiências com os colegas nas atividades presenciais coletivas, encontram-se no centro das ações que interferem na prática desses cursistas. Isto permite verificar não somente a importância do material escrito colocado à disposição dos alunos no curso a distância, como também o destaque dado aos momentos presenciais do curso que possibilitaram a troca de experiências.

Por sua vez, apesar do pouco destaque dado ao tutor nas respostas dos cursistas para as ações que mais interferem na prática pedagógica (alternativas 1 e 2 da tabela 5), não podemos desconsiderar o seu envolvimento no processo de reflexão do cursista a respeito da sua prática, se levarmos em conta que era sua a tarefa de orientar a leitura dos Guias de Estudo, bem como de coordenar as atividades coletivas presenciais realizadas aos sábados, nas quais orientava o planejamento a ser aplicado em sala de aula e possibilitava a troca de experiências, entre outras tarefas. Esses dados são importantes porque permitem deduzir que o Veredas contribuiu, na opinião dos cursistas, para a ressignificação da sua prática pedagógica.

Ainda com relação às ações que mais interferem na prática pedagógica do cursista analisamos o perfil dos cursistas dos 3 pólos da AFOR - UFJF que deram a sua resposta a esta questão. Para isto, foi realizado o teste  $\chi^2$  que mostrou a existência de uma diferença considerável entre os pólos de Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora ( $\chi^2$  calc = 32,  $\alpha = 0,00$ ). Verificamos que o pólo de Juiz de Fora explica o percentual das

respostas dadas para a utilização dos Guias de Estudo e para a troca de experiências com os colegas. O gráfico 5 ilustra isto.

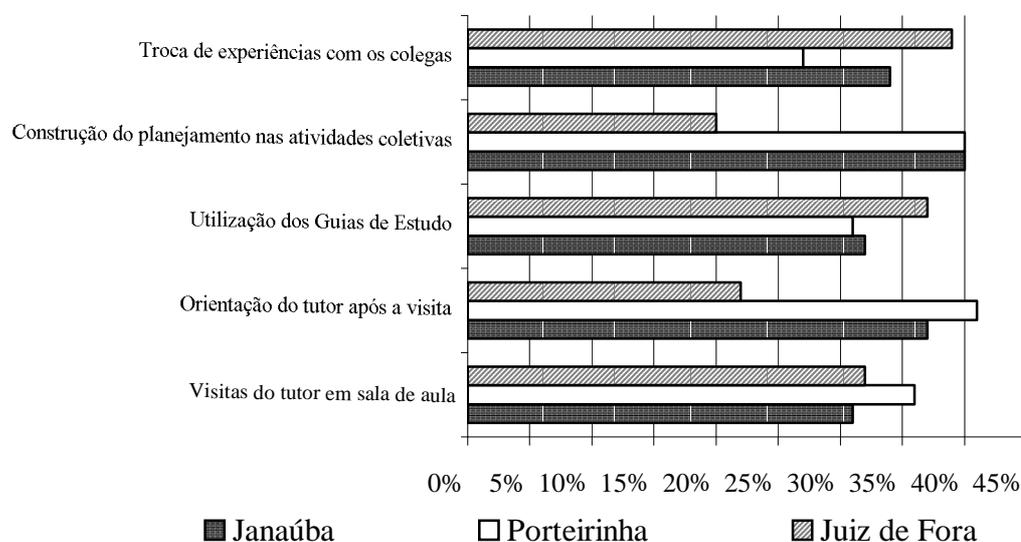


Gráfico 5 - Ações que interferem na prática pedagógica por pólo

Fonte: Impactos do Veredas.

AFOR - UFJF, 2005.

Dando continuidade à análise do perfil dos cursistas dos 3 pólos da AFOR-UFJF que deram as suas respostas sobre as ações que mais interferem na prática pedagógica, verificamos através da análise de variância (ANOVA) que a variável tempo de serviço mostrou diferença entre os pólos. Nos pólos de Janaúba e Porteirinha a média de tempo de serviço é de 15 anos. Em Juiz de Fora a média é superior, cerca de 20 anos, ou seja, 5 anos a mais.

Analisando as respostas dos cursistas por meio do tempo de serviço verificamos que o destaque para os Guias de Estudo e para a troca de experiências entre os colegas foi feito pelos cursistas que se encontram na faixa de tempo de serviço entre 11 e 17 anos, espaço este, ocupado pelos cursistas de Porteirinha e Janaúba.

É possível observar no gráfico 6, a seguir, que os cursistas com tempo de serviço entre 3 e 10 anos destacaram as ações de orientação e visita do tutor, indicando que elas contribuíram para o processo de reflexão sobre a prática dos cursistas que a escolheram.

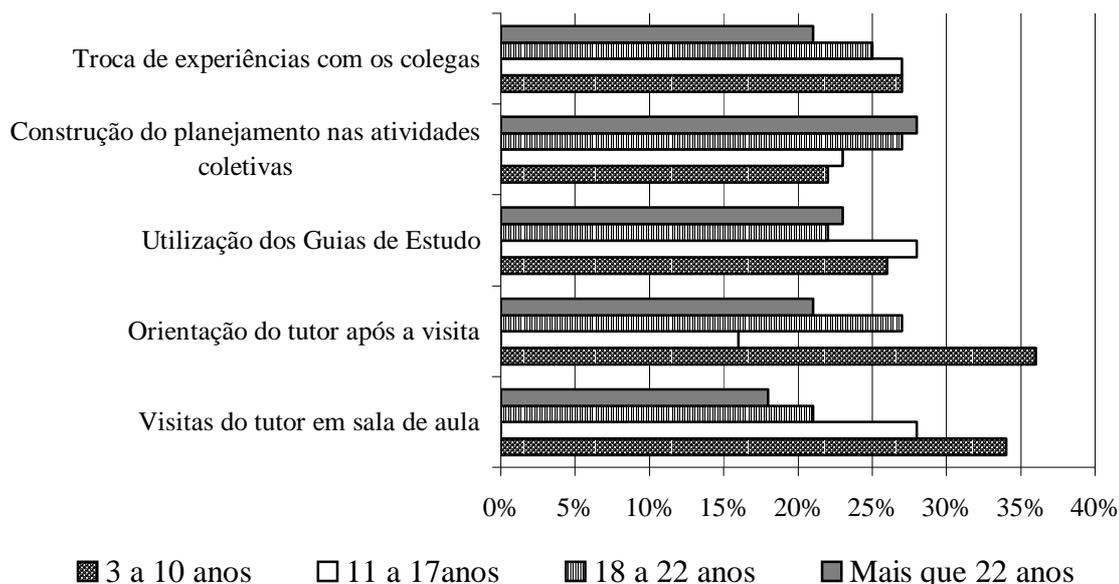


Gráfico 6- Ações que interferem na prática pedagógica por tempo de serviço  
 Fonte: Impactos do Veredas.  
 AFOR - UFJF, 2005.

### *O planejamento preliminar das aulas*

Uma das atividades propostas pelo projeto Veredas foi o planejamento preliminar das aulas que seriam desenvolvidas pelo professor cursista, ao longo do mês, abordando os conteúdos apresentados pelos Guias de Estudo. Este planejamento foi construído mensalmente, aos sábados, nas atividades coletivas presenciais, coordenadas pelo tutor.

Tabela 6  
 Planejamento preliminar das aulas

Alternativas	S +	Frequência	Frequência	
	QS	S + QS	N+QN	N+QN
	(%)		(%)	
1)A incorporação dos conteúdos apresentados nos Guias de Estudo	96,8	1395	3,2	46
2)A incorporação dos conteúdos apresentados nas semanas presenciais	92,3	1330	7,7	111
3)A troca de experiências entre cursistas do Veredas	97,0	1398	3,0	43
4)A possibilidade de aplicação nas aulas	96,5	1390	3,5	51

Fonte: Pesquisa Impactos do Veredas.

AFOR - UFJF, 2005.

**Legenda:** S: Sempre; QS: Quase Sempre; N: Nunca; QN: Quase Nunca.

A tabela 6 demonstra que a troca de experiências entre cursistas e a incorporação dos conteúdos dos Guias de Estudo foram as alternativas que se destacaram. Interpretamos que a alternativa 4 que indaga sobre a possibilidade de aplicar o planejamento preliminar das aulas na turma de alunos, reforça a frequência das respostas, se levarmos em consideração que tal planejamento deveria ser elaborado com base nos conteúdos dos Guias de Estudo.

### *Uso dos recursos da educação a distância*

Um dos recursos mais utilizados pelos cursistas para orientação sobre as suas dúvidas foram as atividades coletivas presenciais que ocorriam aos sábados. O recurso menos utilizado foi o site do Veredas.

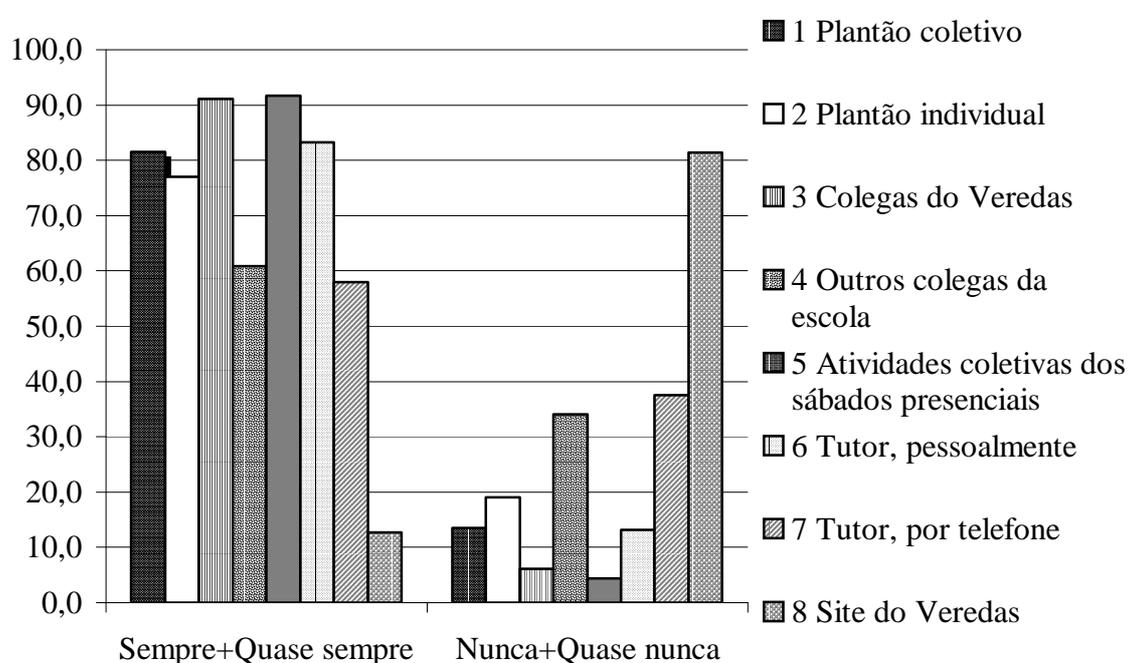


Gráfico 7 – Recursos utilizados pelos cursistas

Fonte: Impactos do Veredas.

AFOR - UFJF, 2005.

É oportuno analisar estas respostas trazendo para a discussão o pouco uso do site do Veredas pelos cursistas. Verificando as respostas dadas a uma das 65 questões do questionário aplicado, que indaga sobre os dados pessoais dos cursistas, observamos que 23,5% do total das respostas dos cursistas contam com o computador e apenas 11,3% tem acesso à internet. Sabendo que o computador e a internet não são os únicos

meios utilizados na educação a distância, a partir desses dados, cabe redobrar os cuidados na elaboração de propostas de cursos dessa natureza, tanto no tocante ao contexto e ao público alvo para o qual se destinam, quanto nos diferentes recursos que poderão ser utilizados no desenvolvimento dessas propostas.

No caso específico do projeto Veredas o material impresso - Guias de Estudo - foi assinalado pela maioria dos cursistas como o recurso que mais ajudou na ressignificação de suas práticas docentes. Da mesma forma eles destacaram a contribuição das atividades presenciais coletivas que possibilitaram as interações entre colegas para a troca de experiências. A partir desta análise podemos afirmar que o projeto Veredas cumpriu com o objetivo de possibilitar a ressignificação da prática pedagógica para os cursistas.

### **O TUTOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.**

A importância do tutor nos cursos de formação a distância tem sido decantada por autores como Ferreira (2005), Leal (s/d) Weiduschat (s/d). Nos resultados encontrados sobre a ação interventiva do tutor na prática pedagógica orientada proposta pelo Veredas e desenvolvida pela AFOR-UFJF, verificamos que não foi diferente. A análise das respostas dadas pelos cursistas dos pólos de Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora quanto a ação interventiva do tutor e a sua contribuição para a ressignificação das suas práticas docentes, confirma este fato.

Por essa razão, é necessário fazermos algumas considerações sobre o papel do tutor na educação a distância no que se refere à orientação da prática pedagógica. Para isto, ressaltamos que para o Veredas entre as principais implicações para a formação inicial em serviço encontram-se as experiências culturais e profissionais dos professores cursistas e, também, que o mesmo chama atenção para a ressignificação delas, que será feita a partir dos novos conhecimentos oferecidos pelo curso. O Veredas ressaltou que a ressignificação da prática pedagógica, por parte dos cursistas, possibilita compreender a educação como processo construtivo e permanente, além de uma visão dinâmica e antropológica de aprendizagem, que é definida como a elaboração pessoal e a ressignificação de elementos social e culturalmente transmitidos. “A concepção de prática pedagógica é um dos pressupostos da formação de professores, uma vez que a dinâmica da escola, em grande parte, é fruto da sua atuação.” (MINAS GERAIS/SEE, 2002 a, p.26).

Diante dessa concepção e dos achados desta pesquisa, o que se espera do tutor que orienta essa prática pedagógica?

No Manual do Tutor (Minas Gerais/SEE, 2002 b, p.18) encontramos as orientações do Veredas para o acompanhamento dos professores cursistas, a ser realizado pelo tutor. Entre elas destacam-se: a) havendo coincidência dos conteúdos trabalhados em cada área temática do curso com a sala de aula do cursista, o tutor deverá ajudar os cursistas a transpor para a sua realidade (série, tipo de aluno) o conteúdo apresentado na unidade do curso; b) se não houver essa coincidência, o tutor poderá ajudar os cursistas a analisar as técnicas empregadas no curso, para ver se são passíveis de utilização, na sala de aula deles, feitas as adequações; c) a orientação da prática pedagógica se dará em 2 momentos: nas reuniões presenciais de sábado, onde são discutidas e (pré)planejadas as atividades que cada cursista desenvolverá em sua sala de aula no mês seguinte e na própria visita à escola onde ele atua; d) o planejamento, posto em prática, será um dos objetos da observação do tutor, nas visitas a sala de aula; e) o tutor deverá planejar as visitas à escola definindo dia e horários de visita, lendo os Guias de Estudo em andamento para ver que dados já orientam em cada área a prática do cursista, e se não for a primeira visita, reler as observações que já tenha feito sobre ele e sua atuação, além de conversar com o cursista sobre as suas visitas no que se refere a finalidade, horários, a expectativa dele com relação a tais visitas; f) no dia da visita o tutor deverá fazer um contato com a direção e outros profissionais da escola; g) na visita o tutor deve observar o plano de aula e, durante a aula, a relação entre o plano e o desenvolvimento das atividades. Incluir nas observações a organização do espaço, o processo de ensino - aprendizagem (uso do material, dinâmica da aula); h) O tutor deverá procurar o momento e a maneira mais adequados para fazer suas observações ao cursista e indicar primeiramente os avanços e pontos positivos e, a seguir, os procedimentos que devem ser revistos. “Não faça observações, simplesmente: indique caminhos” alerta o referido Manual (p. 19).

A partir dessas orientações e analisando a ação interventiva do tutor nesta pesquisa, surgiram algumas inquietações quanto à formação inicial e a experiência profissional desse tutor, bem como, quanto a sua tarefa de administrar situações de conflito, situações de euforia, desânimo e rotinas por parte dos cursistas, ao longo do curso.

Por essa razão, sem desconsiderar a importância do projeto Veredas como um avanço e uma inovação na formação de professores das séries iniciais do ensino

fundamental, seja pela sua proposta pedagógica e curricular, seja pela modalidade a distância e formação inicial em serviço, alertamos para a necessidade de uma formação especializada do tutor. Na nossa concepção, construída a partir da experiência de um dos autores deste artigo, que participou do Veredas como coordenador de tutoria, compreendemos o papel do tutor baseado no compromisso com a formação de alunos que pensem e sejam capazes de discutir e elaborar conhecimento. No caso da prática pedagógica, que sejam capazes de ressignificá-la.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. IN: PIMENTA, S.G. ; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FERREIRA, Zeila M. Caminhos e descaminhos do tutor na formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. IN: <http://www.abed.org.br/congresso2005/pdf/021tcf5.pdf> . Consultado em 01/11/2005.

LEAL, Regina B. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. IN: <http://www.campus-oli.org/revista/deloslectores/947Barros.pdf>. Consultado em 01/11/2005

MINAS GERAIS/SEE. **VEREDAS. Formação Superior de Professores. Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte, 2002a.

MINAS GERAIS/SEE. **VEREDAS. Formação Superior de Professores. Manual do Tutor**. Belo Horizonte, 2002b.

NÓVOA, António. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

PIMENTA, S.G. ; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

WEIDUSCHAT, Íris. O papel da tutoria na EAD: organizar e dirigir situações de aprendizagem. IN: <http://www.virtual.udesc.br/DAPE/Pesquisa/texto4.doc>. Consultado em 01/11/2005.