

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TEXTOS, CONTEXTOS E INTERTEXTOS DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DO (A) PROFESSOR (A) – MEDIADOR (A)
NO CURSO PIE/FE-UNB**

Ivanildo Amaro de Araújo

CAMPINAS-SP

2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**TEXTOS, CONTEXTOS E INTERTEXTOS DO TRABALHO
PEDAGÓGICO
DO (A) PROFESSOR (A) – MEDIADOR (A) NO CURSO PIE/FE-UNB**

Autor: Ivanildo Amaro de Araújo
Orientadora: Helena Lopes Costa de Freitas

Tese de Doutorado apresentada para a obtenção do título de Doutor em Educação, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Helena Lopes Costa de Freitas .

Linha de pesquisa 4: Ensino e práticas culturais

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Adriana Varani

Prof^a. Dra. Mara Regina Leme de Sordi

Prof^a. Dra. Cláudia Chueire de Oliveira

Prof^a. Dra. Ângela Fátima Soligo

Prof^a. Dra. Dulce Maria Pompeo de Camargo

Prof^a. Dr^a. Maria Márcia Malavazzi Sigrist

Prof^a. Dr. Luiz Carlos de Freitas

**CAMPINAS - SP
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Araújo, Ivanildo Amaro.
Ar15t Textos, contextos e intertextos do trabalho pedagógico do (a) professor
mediador (a) no curso PIE/FE-UnB" / Ivanildo Amaro Araújo. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1.Trabalho docente. 2. Mediação pedagógica. 3. Prática pedagógica. 4.
Formação docente. I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-036/BFE

Título em inglês : Texts, contexts and intertexts of the pedagogical work by middleman teacher PIE/FE - UnB course "

Keywords : Teaching work ; Pedagogical mediation ; Education practices ; Teachers training

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (Orientadora)
Profa. Dra. Adriana Varani
Profa. Dra. Claudia Chueire de Oliveira
Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Profa. Dra. Angela Fátima Soligo

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : ivanamaro@terra.com.br

**Dedico este trabalho, sempre e sempre...
À guerreira-mulher, lutadora-mulher, a mulher de fibra:
FÁTIMA!
Minha mãe, que esteve sempre presente e que sempre foi a
impulsionadora de minha vida, em todos os seus matizes! Desde
cedo, ensinou-me a enfrentar às adversidades da vida! Ensinou-me
a lutar pelo o que acredito e a estar sempre preparado para
enfrentar, com coragem, os obstáculos!**

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, minha orientadora do mestrado e grande impulsionadora de minha empreitada rumo ao doutorado. Além disso, foi uma interlocutora contumaz que, com sua gentileza firme, sua tranquilidade incentivadora demarcou uma diferença impar nesta caminhada. Soube acompanhar o meu processo de construção de conhecimento realizando uma verdadeira avaliação formativa, indicando minhas potencialidades e minhas fragilidades, mas sempre movendo em direção a superação das dificuldades. A você, Benigna, o meu muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo à energia que emana da luz de Deus! Sua sempre presente força para nos mobilizar!

À Profª. Drª. Helena Lopes Costa de Freitas, minha orientadora, interlocutora contumaz e de firmes propósitos em defesa de uma formação de professores de qualidade.

Às Profªs. Drªs. Adriana Varani e Mara de Sordi, por suas contribuições grandiosas na qualificação desta tese e por aceitarem retornar à banca de defesa.

Às Profªs. Drªs. Cláudia Chueire Oliveira e Ângela Soligo por se disporem a participar desta banca e apreciarem esta tese.

Agradeço a minha mãe, sempre preocupada...E peço desculpas pelas ausências que foram dolorosas, mas necessárias...

Aos meus irmãos, que sigam em frente em seus propósitos, sem desanimar e que façam valer as palavras de nossa mãe!

Ao grande Alexandre , o grande! Um impulsionador nos momentos de cansaço, de fragilidade...e, também, nos momentos de alegria, de fortaleza... Meu companheiro de dias nublados e de noites insones! Obrigado pela paciência...

Ao grande Fábio que, desde o início desta jornada, sempre acreditou na minha força, na minha coragem e esteve junto acompanhando de perto... Um companheiro incansável, sensível, de caráter!! Um grande amigo...

Às amigas Edna e Rita Porto e ao amigo Damiro, pelas palavras de cuidado, de encorajamento... A disponibilidade, o carinho, as conversas, as trocas... Vocês foram essenciais para a concretização deste momento! Muito obrigado!

À Direção da Faculdade de Educação, na pessoa do Profº Dr. Erasto Fortes Mendonça e à Coordenação do PIE, na pessoa da Profª Drª Laura Coutinho pelo acolhimento a mim e à pesquisa.

Aos coordenadores de mediação do curso PIE, por estarem sempre dispostos a colaborar e a participar da pesquisa.

Aos Professores-Mediadores e Professoras-Mediadoras, participantes desta pesquisa, pela acolhida carinhosa, pela disponibilidade incrível de participar e contribuir com esta pesquisa. Vocês foram essenciais!

Aos Professores (as) – Cursistas, participantes desta pesquisa, que também forneceram grandes contribuições.

Aos meus alunos, alunas, ex-alunos e ex-alunas do curso de Pedagogia! Aos amigos mais próximos. Agradeço a compreensão de minhas ausências. Àqueles, que por motivos diversos, se distanciaram...

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e ajudaram com suas palavras carinhosas, de confiança, de respeito, de coragem!

“[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a `educação bancária` pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.”

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CNSMI	Curso Normal Superior com Mídias Interativas
CP	Conselho Pleno
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
EAD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Entrevista Coletiva
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério

FUB	Fundação Universidade de Brasília
GDF	Governo do Distrito Federal
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOED	Laboratório de Observações e Estudos Descritivos
MEC	Ministério da Educação
NC	Notas de Campo
PC	Professor-Cursista
PIE	Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização
PROF MED	Professor (a) – Mediador (a)
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
QPC	Questionário Professor-Cursista
QPCT	Questionário Professor-Cursista Teste
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação – São Paulo

SETI-PR	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SGPP	Seção de Gerenciamento de Programas e Projetos
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROS	Sindicatos de Professores
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEB	Universidade Eletrônica do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Quem são os/as professores/as – mediadores/as?

QUADRO 02: Tempo geral da pesquisa

QUADRO 03: Tempo das observações

QUADRO 04: Carga horária de regência e coordenação pedagógica dos professores de séries iniciais da rede pública de ensino do distrito federal

QUADRO 05: Carga horária dos professores –mediadores no PIE

QUADRO 06: Frequência de temas focalizados – 1ª etapa - Observação - CP¹

QUADRO 07: Frequência de temas focalizados – 2ª etapa - Observação – CP

QUADRO 08: Frequência de temas focalizados – 3ª etapa - Observação – CP

QUADRO 09: Frequência de temas focalizados – 4ª etapa - Observação – CP

QUADRO 10: Frequência dos temas focalizados – 2ª. etapa - Observação - SA²- Módulo IV

QUADRO 11: Frequência dos temas focalizados – 3ª. etapa - Observação – SA– Módulo V

QUADRO 12: Frequência dos temas focalizados – 3ª. etapa - Observação - LI³ - Módulo V

QUADRO 13: Frequência dos temas focalizados – 4ª. etapa - Observação – SA – Módulo VI

QUADRO 14: Momentos das entrevistas coletivas

QUADRO 15: Frequência das forças propulsoras – EC - 07/2003

QUADRO 16: Frequência das forças limitadoras – EC - 07/2003

QUADRO 17: Frequência dos temas focalizados –EC- 12/2004 - Grupo 01

QUADRO 18: Frequência dos temas focalizados –EC – 12/2004 - Grupo 02

QUADRO 19: Frequência dos temas focalizados –EC- 12/2004 - Grupo 03

¹ Coordenação Pedagógica

² Referência a Sala de Aula (contato do Professor-Mediador com o Professor-Cursista).

³ Laboratório de Informática.

QUADRO 20: Frequência dos temas focalizados – EC- 12/2004 - Grupo 04

QUADRO 21 : Demonstrativo de questionários distribuídos e devolvidos

QUADRO 22: Contribuições do pie para o trabalho pedagógico do professor-cursista

QUADRO 23: Insuficiências do PIE para o trabalho pedagógico do professor-cursista

QUADRO 24: Metodologias

QUADRO 25: Trabalho de conclusão de curso

QUADRO 26: Tecnologias

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco central o trabalho docente, no contexto da formação de professores, de professores-mediadores no *Curso Pedagogia para professores em exercício no início de Escolarização* (PIE), realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, autorizado pelo MEC na modalidade de Educação a Distância. A pesquisa centralizou-se sobre o seguinte problema: como se desenvolve o trabalho pedagógico do professor-mediador no interior do curso PIE, identificando suas características mais proeminentes, seus desafios, seus limites, suas contradições. A investigação ocorreu entre de 2002 a 2005, na Universidade de Brasília. Como metodologia, fundamentou-se numa pesquisa qualitativa, dentro de uma perspectiva sócio-histórica e emergindo como categorias, os seguintes pares dialéticos: conhecimento científico/conhecimento prático, manutenção/mudança, condições objetivas/subjetivas. A coleta de dados se deu por meio de observações participantes *in loco* do trabalho do professor-mediador (coordenação pedagógica e sala de aula); entrevistas coletivas, questionários aplicados aos professores-cursistas e aos professores-mediadores. Como processo de análise das evidências, a sustentação se deu por meio da análise de conteúdos como método para acessar as informações que ultrapassassem as aparências, tendo como procedimento fundamental a análise temática. Os eventos nos forneceram alguns achados: aspectos relativos à articulação teoria/prática são, ainda, grandes desafios, tendo em vista que há uma grande fragilidade no aspecto epistemológico da formação, pois ter o mediador como um generalista não rompe, por si só, com a disciplinarização e fragmentação do conhecimento; o trabalho do professor-mediador se coloca diante de um processo de transição entre o tradicional e o transformador (intensificação e precariedade do trabalho; condições materiais adversas; uso indiscriminado de “dinâmicas”, “vivências” e “técnicas”, o que indica certo pragmatismo, coordenação pedagógica como espaço/tempo de organização do trabalho coletivo). As condições subjetivas indicam que a identidade dos mediadores se apresenta em processo, no movimento da própria historicidade do curso e a partir do trabalho pedagógico desenvolvido pelos mesmos, vivem momentos em que formam professores e, concomitantemente, formam-se. A preocupação com o domínio do conhecimento de maneira consistente se fez presente em toda a temporalidade da pesquisa, o que delineia um dos aspectos fundamentais do trabalho do mediador e que, portanto, interfere em sua subjetividade e na materialidade de seu trabalho.

Palavras-chave: formação de professores, professor-mediador, trabalho docente, mediação, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research has its central focus on the teaching work, in the context of formation of teachers, of mediator-teachers in the course Pedagogy for teachers at the beginning of school (PIE), done at the Faculty of Education of Universidade de Brasília, together with the Education State Secretary of Distrito Federal, authorized by MEC in the modality of Distance Education. The research focused on the following problem: how the work of the mediator-teacher develops inside the PIE course, identifying its most prominent features, challenges, limits, contradictions. The investigation took place between 2002 and 2005, at Universidade de Brasília. For its methodology, it was based on a qualitative research, in a socio-historic perspective and emerging as categories are the following dialectic pairs: scientific knowledge/practical knowledge, maintenance/change, objective/subjective conditions. The data collection was done through in loco participating observations of the work of the mediator-teacher (pedagogical coordination and classroom); group interviews, questionnaires applied to teachers taking the course as well as to mediator-teachers. The process of analysing the evidences was sustained by the analysis of content as a method to access the information that surpasses appearances, having as a fundamental procedure the theme analysis. The events led us to some discoveries: aspects related to theory/practice are still big challenges, considering there is a great fragility in the epistemological aspect of the formation, since having the mediator as a generalist does not on its own break the disciplinarization and fragmentation of knowledge; the work of the mediator-teacher is put in a position of transition between the traditional and the transformer (intensification and precariousness of the work; adverse material conditions; indiscriminate use of “dynamics”, “experiences” and “techniques”, which indicates a kind of pragmatism, pedagogical coordination as space/time of organization of collective work). The subjective conditions indicate that the identity of the mediators presents itself in process, into a movement of the proper history of the course and from the pedagogical work developed by the same ones, living moments when they are forming teachers and, concomitantly, they are formed. the concern with the domain of knowledge in a consistent way was present in all the temporality of the research, that delineates one of the basic aspects at the mediator’s work and that, therefore, intervenes with its subjectivity and the materiality of its work.

Key words: teacher training, mediator-teacher, teaching work, mediation, pedagogical practices.

SUMÁRIO

<i>Dedicatória.....</i>	iii
<i>Agradecimentos.....</i>	iv
<i>Epígrafe.....</i>	vii
<i>Lista de Siglas e Abreviaturas.....</i>	viii
<i>Lista de Quadros.....</i>	xi
<i>Resumo.....</i>	xiii
<i>Abstract.....</i>	xiv
PRIMEIRAS PALAVRAS: a título de apresentação.....	01
1.PRIMEIRAS ROTAS: definindo os pontos de partida.....	07
1.1. PONTO DE PARTIDA: admirável mundo novo? Para quem?.....	07
1.2. HEGEMONIA E CONTRA HEGEMONIA: uma relação dialética no mundo do trabalho.....	16
1.3. As reformas educativas, formação de professores e trabalho docente.....	24
2. OS RISCOS DO BORDADO: riscando e bordando a trajetória teórico-metodológica e epistemológica da pesquisa.....	43
2.1. Localizando as origens da pesquisa.....	43
2.1.1. Primeiro movimento: contando um pouco da história do sujeito pesquisador....	45
2.1.2. Segundo movimento: conhecendo as e a organização do curso PIE.....	54
2.1.2.1.As origens do PIE.....	54
2.1.2.2.A organização do PIE.....	56
2.1.2.3.A seleção dos professores- mediadores.....	59
2.1.2.4.O curso de Especialização: fundamentos educativos para a formação dos profissionais para a educação básica – início de escolarização.....	61
2.1.2.5.A coordenação de mediação.....	62
2.1.2.6.Os sujeitos envolvidos: autor/tutor, professor-mediador, coordenador de mediação.....	64
2.1.2.7.Os Centros Regionais Informatizados para a Educação - CRIE`S.....	66

2.1.2.8. Organização didática e pedagógica do PIE.....	66
2.1.3. Configurações institucionais e políticas do PIE.....	69
2.1.4. Os intertextos entre PIE, PEC – Formação Universitária e o CNSMI.....	79
2.2. Configurando o contexto da situação problemática da pesquisa.....	85
2.2.1. Perguntas orientadoras dos caminhos da investigação.....	88
2.3. Construindo o referencial teórico-metodológico.....	90
3. A TERCEIRA MARGEM DO RIO: explicitando os caminhos percorridos na pesquisa.....	97
3.1. Os sujeitos interlocutores: a presença das vozes e das ações.....	97
3.2. Os tempos, os instrumentos e os procedimentos.....	100
3.2.1. As observações participantes: percebendo o trabalho do professor-mediador.....	104
3.2.1.1. Coordenação Pedagógica: um dos focos do olhar do pesquisador acerca do trabalho do professor-mediador.....	106
3.2.1.2. Observações das Salas de Aula: percebendo a relação teoria/prática do trabalho do professor-mediador.....	115
3.2.2. Entrevistas Coletivas: o que expressam os professores-mediadores sobre o trabalho da mediação?.....	120
3.2.3. Os Questionários Abertos (Professor-Cursista e Professor-Mediador).....	131
3.3. Contextualizando as análises: a análise de conteúdos como possibilidade de superar as aparências.....	142
4. O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: compreendendo o trabalho do professor-mediador no PIE.....	153
4.1. O trabalho do professor-mediador na relação com o objeto de seu trabalho: o conhecimento científico/conhecimento prático.....	154
4.1.1. Na encruzilhada epistemológica: que princípios orientam o trabalho do professor-mediador?.....	154
4.1.2. A construção coletiva de saberes no processo de mediação.....	188
4.2. O trabalho do professor-mediador no processo de mediação pedagógica: manutenção/mudança.....	221

4.2.1. A coordenação pedagógica no PIE: espaço-tempo da organização do trabalho pedagógico dos professores-mediadores.....	221
4.2.2. A práxis do professor-mediador no PIE: organizando e desenvolvendo o trabalho pedagógico.....	229
4.3. O trabalho do professor-mediador: as condições objetivas e subjetivas.....	268
4.3.1. O trabalho docente no PIE: as condições objetivas e subjetivas para o trabalho dos professores-mediadores.....	268
CONSIDERAÇÕES FINAIS: da boniteza do caminhar rumo às as utopias.....	281
Os caminhos e os descaminhos.....	288
Os desafios... Os enfrentamentos.....	300
Reafirmando minhas utopias.....	302
Referências Bibliográficas.....	304
Anexos	314

PRIMEIRAS PALAVRAS: a título de apresentação...

Não é tarefa fácil a de desenvolver uma pesquisa que focalize o trabalho docente, em nível superior, na formação de professores de educação básica. Suas múltiplas dimensões, seus textos, seus contextos e seus intertextos se entrelaçam e formam um complexo contexto sócio-político, pedagógico e epistemológico que exige uma cuidadosa reflexão sobre a dinâmica que envolve esta tessitura multifacetada. Tal exercício exige uma atenção redobrada para quem se propõe a compreender os meandros dessa rede.

As lutas por reconhecimento da profissão, do trabalho que exercem os docentes, remontam os anos de 1960, 1970 e 1980, mais especificamente. Nestas décadas, o aumento do contingente de professores; o desprestígio da profissão, principalmente pela feminização do magistério – marcada pela notória discriminação e desvalorização do trabalho feminino - e, dentre outros motivos, da inserção de pressupostos tecnicistas como orientadores do trabalho do professor geraram e alimentaram o movimento de resistência de educadores por melhores condições de trabalho, por formação e por profissionalização (COSTA, 1995; FREITAS, 2002; BRZEZINSKI, 2002).

Segundo Costa (1995, p. 17), o tema foi investigado, com muita frequência, no período mencionado acima, na Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos e Canadá. No Brasil, o assunto ainda não havia ganhado os espaços das pesquisas em educação. De acordo com Costa (idem.),

São poucos os estudos que têm penetrado o interior do mundo dos docentes e lidado com suas idiossincrasias, com suas incongruências e contingências, com as condições concretas em que esse processo de trabalho se verifica. A experiência vivida, as trajetórias históricas, a compreensão e interpretação das/os próprias/os docentes sobre seu trabalho e sua posição na sociedade, sobre suas convicções e lutas, ainda são enfoques insuficientemente considerados nas pesquisas nessa área. (COSTA, 1995, p. 17)

Por outro lado, cabe ressaltar que, na década de 1980, a discussão sobre a formação de professores e o seu trabalho, aliada às lutas por redemocratização da sociedade, ganha força com a organização dos educadores e com o avanço das pesquisas no campo da educação. Estes educadores contribuíram substancialmente no momento em que evidenciaram as ligações estreitas entre educação e sociedade, além de trazerem à tona os laços entre o modo como a sociedade se organiza, os fins da educação e as formas de organização da escola (FREITAS, 2002, p.139).

Dessa forma, na década de 1990, atualizando algumas informações prestadas por Costa (idem.), as pesquisas acerca do trabalho docente ampliam-se e tomam novos contornos nas lutas por profissionalização, formação, valorização do magistério, gestão democrática de escola e da educação. Paradoxalmente, é a partir da segunda metade desta década que as políticas públicas implementadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso assumem dimensões de grande relevância estratégica para a sustentação das reformas educativas no Brasil (FREITAS, 1999b).

Assim, à luz dos movimentos de luta dos educadores pela formação e pela profissionalização de professores e de todos os embates de idéias, a presente pesquisa buscou se debruçar sobre os desdobramentos das políticas impetradas nos anos de 1990, principalmente, no que tange às mudanças vindas a partir da LDB. Assim, o presente trabalho passou por algumas reflexões sobre os diversos debates que vêm desenhando o quadro geral da estrutura societal capitalista, as diversas mudanças ocorridas no cenário educacional, explicitando aqui a formação de professores e o trabalho desenvolvido pelos professores que formam os professores da educação básica, focalizando as séries iniciais do ensino fundamental. Dentro desta lógica, esta pesquisa centralizou seu foco na perspectiva de

compreensão do desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor-mediador no contexto do curso PIE, procurando perceber suas características mais proeminentes, seus desafios, seus limites, suas contradições e as possibilidades advindas daí que contribuem para o debate acerca da formação de professores.

O quadro atual explicita um conjunto de definições políticas voltadas para a formação de professores que se sustenta em diretrizes de cunho neoliberal, com explícita “defesa do ideário da flexibilização, desregulamentação, privatização e, conseqüentemente, da reverência ao mercado” (DOURADO, 2001, p.71). Nesta direção, as políticas de formação de professores têm se sustentado em eixos que figuram o aligeiramento, a desqualificação, a restrição da formação ao campo da prática, o rebaixamento e condições da formação. Segundo Dourado (2001), há outros aspectos embutidos nestas políticas.

[...] a formação passa a ser entendida e preconizada como municiamento prático centrado na aquisição de habilidades e competências (expressão do como fazer). Aliado a essa lógica apregoam-se a diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa) e a mitificação da educação a distância como cenário fecundo para se implementar a formação de professores. (DOURADO, 2001, p. 75)

É dentro deste contexto que escrevemos nossos textos e procuramos dialogar com outros tantos, num movimento intertextual para construirmos alternativas que se oponham frontalmente à configuração pretensamente hegemônica.

As linhas e entrelinhas vão costurando os textos, contextos e intertextos do trabalho do professor-mediador, situado dentro do curso ***“Pedagogia para professores em início de escolarização”*** (PIE), modalidade semipresencial, realizado pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Ao longo deste trabalho, procuro retratar os debates que se colocam como extremamente necessários para ampliarmos nossa luta por uma formação de professores que siga uma lógica oposta aos ditames neoliberais. Assim, apresento os resultados de pesquisa empreendida entre 2002 e 2005.

Este texto, que ora apresento para apreciação dos mais diversos leitores, vai se costurando, traçando fio a fio, em **quatro grandes eixos primordiais**:

EIXO 1: PRIMEIRAS ROTAS: definindo os pontos de partida

Este primeiro eixo objetiva traçar uma contextualização panorâmica do conjunto de pensamentos que permeiam nossa atualidade: a configuração do mundo atual no processo de reestruturação produtiva, os avanços da ofensiva das políticas neoliberais e as possibilidades de construirmos a contra-hegemonia como parte de uma totalidade que integra a hegemonia, as reformas educativas que vêm sendo implementadas, suas relações com a formação de professores e com o trabalho docente.

EIXO 2: OS RISCOS DO BORDADO: riscando e bordando a trajetória teórico-metodológica e epistemológica da pesquisa

Este eixo localiza o leitor, essencialmente, no percurso teórico-metodológico e epistemológico de construção desta pesquisa, pontuando os aspectos políticos e pedagógicos que se fizeram presentes no contexto de construção histórica do curso.

Inicialmente, apresento minha história como sujeito-pesquisador e minha inserção no contexto desta pesquisa. Num segundo movimento, apresento as origens e a organização do PIE, detalhando sua estruturação em relação aos sujeitos envolvidos, à infra-estrutura, à organização curricular, às tecnologias, etc. A seguir, faço um apanhado sobre aspectos relativos aos motivos e às bases legais de realização do PIE, bem como as “tensas” relações institucionais entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB). Por fim, estabeleço um diálogo com duas pesquisas que tomaram cursos semelhantes ao PIE como objeto de estudo.

EIXO 3: A TERCEIRA MARGEM DO RIO⁴: explicitando os caminhos percorridos na pesquisa

⁴ Título de conto de Guimarães Rosa.

Nesta etapa, há um movimento rigoroso com o sentido intencionalmente pensado de explicitar minhas definições acerca dos sujeitos interlocutores (professores-mediadores e professores-cursistas), sua caracterização; os instrumentos/procedimentos escolhidos para constituir a base de dados para a análise (observações participantes de coordenações pedagógicas dos professores-mediadores, observações participantes na sala de aula dos professores-mediadores, entrevistas coletivas, questionários aplicados aos professores-cursistas e aos professores-mediadores). Além disso, apresento a análise de conteúdo como método que contribuiu para a definição das categorias de análise e para o tratamento dos dados, com vistas a atingir os objetivos estabelecidos. As categorias de análise que emergiram, após análise frequencial dos dados, foram as seguintes:

- O trabalho do professor-mediador na relação com o objeto de seu trabalho: o conhecimento científico/conhecimento prático;
- O trabalho do professor-mediador no processo de mediação pedagógica: manutenção/mudança;
- O trabalho do professor-mediador: suas condições objetivas/subjetivas.

EIXO 4: TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: compreendendo o trabalho do professor – mediador no curso PIE -

Focaliza todo o processo de análise dos dados, tomando como norte as categorias apontadas:

A categoria *o trabalho do professor-mediador na relação com o objeto de seu trabalho: o conhecimento científico/conhecimento prático* focalizou a encruzilhada epistemológica na qual se encontravam os professores-mediadores, identificando quais os princípios eram orientadores de seu trabalho e da construção desses conhecimentos.

A segunda categoria de análise, *o trabalho do professor-mediador no processo de mediação pedagógica: manutenção/mudança* enfatizou, essencialmente, as observações nas salas de aula dos professores-mediadores, buscando perceber as contradições que emergiam no

cruzamento dos dados recolhidos. Os olhares se detiveram nos episódios que demarcavam mudança e/ou manutenção.

A terceira categoria, *o trabalho do professor-mediador: suas condições objetivas/subjetivas*, orientou minha análise para identificar de que forma as condições objetivas e as condições subjetivas influenciaram o trabalho do mediador.

Por fim, apresento minhas considerações finais, apontando uma síntese dos achados da pesquisa, relacionando-os às principais contribuições da pesquisa, mas, fundamentalmente, explicitando os grandes desafios e dilemas que ainda estão postos para a formação de professores, não só na modalidade a distância, mas também, na modalidade presencial.

1. PRIMEIRAS ROTAS: definindo os pontos de partida

*A revolução de nossos dias é, desse modo, uma revolução **no** e **do** trabalho. É uma revolução **no** trabalho na medida em que deve necessariamente abolir o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto-atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho social emancipado. Mas é também uma revolução **do** trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o **sujeito coletivo** capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador.* (ANTUNES, 2000, p. 96)

1.1. PONTO DE PARTIDA: admirável mundo novo? para quem?

“[...] se completem os riscos, as trilhas e os rumos...”⁵ que, na verdade, não se completam, apenas seguem seu curso e, neste caminhar, novos elementos se aglutinam à história dos indivíduos que constroem, cotidianamente, o seu existir no mundo... Iniciar, mais uma vez, com reticências denota os movimentos que vão compondo nossas histórias como sujeitos inacabados e, portanto, como sujeitos históricos e em constante transformação... Aliam-se a isso as possibilidades que temos para escrevermos uma nova história. Buscar formas diferenciadas de expressão nos torna mais propensos a enfrentar, de modo criativo, a realidade concreta na qual nos encontramos. Assim, o uso de reticências configura sua essência semântica, qual seja, indicar a precedência de um *antes* e a existência de um *depois* que se mostra como um *devir*.

⁵ Dissertação de Mestrado (ARAUJO, 2000)

Nesta pesquisa, minha identidade se constrói a partir de desejos, vontades e metas que me constituem como sujeito que pensa e intervém no presente com olhos no passado para vislumbrar a materialidade de um futuro capaz de superar a realidade atual. Aqui, se corporifica a abstração do pensar que constitui minha história. Portanto, não se inicia aqui o constructo de minha identidade, ou melhor, de minhas identidades, bem como também não se conclui aqui.

A história vai se constituindo nesta rede de interações e interconexões que se dinamizam dialeticamente. Neste movimento, há tempo de destruir, há tempo de construir, há tempo de reconstruir, há tempo de resistir, há tempo de transformar...

Estas elocubrações, longe de serem devaneios poéticos, são reflexões que pautam as mudanças que, dentro de um movimento de ir e vir, dialético, se interpõem na dinâmica social complexa na qual nos encontramos atualmente. É preciso realizar tarefas para que a nossa sobrevivência neste planeta seja ainda possível. Precisamos destruir posturas autoritárias, arrogantes, dominantes que promovem um quadro desolador de exclusões, fome, morte, guerras, violência urbana, miséria e desigualdades.

Este primeiro movimento busca refletir sobre como o mundo, dentro da reorganização do capital, vai se formando e quais são as suas interferências na educação e, mais especificamente, no trabalho docente e na formação de professores. Busca-se traçar um pequeno esboço de como globalização, em sua dimensão perversa, portanto, de espoliação do trabalho humano, se apresenta como mais um estágio do capitalismo no sentido de ampliar a produção de mais-valia, ou seja, de ampliar as formas de exploração do trabalho humano. Pretende-se, nesta ótica, vislumbrar alguns caminhos para que seja possível um outro mundo: um mundo com justiça social, inclusivo, ético, com qualidade de vida para todos. Pressupõe-se que, ao compreender como as estratégias de exploração se concretizam na realidade concreta e que conseqüências daí advêm, torna-se menos nebuloso encontrarmos alternativas de combate à hegemonia mundial.

Além disso, pretende-se estabelecer algumas referências que venham a contribuir para um melhor entendimento dos achados desta pesquisa. A presente investigação tem como objeto central a análise do trabalho docente (professor-mediador)⁶, no contexto de formação de professores no curso PIE (Pedagogia para professores em início de escolarização)⁷, realizado pela FE/UnB (Faculdade de Educação/Universidade de Brasília) em parceria com a SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal).

Retomando nossa reflexão, temos acompanhado as velozes, profundas e contraditórias alterações que caracterizam o contexto mundial, regional e local, compreendendo as interdependências presentes nestas dimensões. São perceptíveis os avanços grandiosos das ciências, das estruturas tecnológicas, das técnicas produtivas e das capacidades de melhoria da vida humana. Por outro lado, vai se delineando, com velocidade assustadora, o quadro paradoxal da sociedade contemporânea. Ao lado desses avanços, observa-se um quadro assustador de exclusão, pobreza, fome, guerras e doenças que assolam grande parte da população do planeta.

A globalização, cenário remodelado das formas de expropriação do trabalho humano na sociedade capitalista, em sua versão economicista e mercadológica, assume o papel de pretensa solução para as próprias crises desse sistema. Ela diminui as distâncias e lança o mundo na era da incerteza. É relevante analisar como o contexto mundial vem se desenhando e sendo redesenhado nas últimas décadas.

As alterações são rápidas no âmbito da ciência, da economia, da geografia, das relações capital/trabalho, das artes, da cultura, do ambiente. O planeta atravessa uma série de paradoxos antes inimagináveis: por um lado vemos o avanço de guerras, da fome, da miséria que assola populações, do trabalho infantil, da exploração da mão-de-obra, do trabalho escravo. Este cenário mostra-nos imensas distâncias entre ricos e pobres, causadas por esta globalização: a realidade excludente, de miséria, de pobreza, de desemprego, de violência - que já não é privilégio apenas de países pobres. Tal cenário pode ser sintetizado na divisão da

⁶ Denominação do docente que desenvolve o trabalho pedagógico diretamente com os cursistas (professores em formação).

⁷ Nas definições metodológicas, apresento detalhes do curso.

sociedade em duas classes distintas: uma minoria detém uma grande riqueza e privilégios e outra ,composta por uma legião de miseráveis, trabalhadores, desempregados, desesperados e totalmente descartáveis diante dos capitalistas (CHOMSKY, 1996; FRIGOTTO, 1998).

Santos (2006) reforça esta concepção quando considera a *globalização como perversidade*⁸. Ele considera que “a *globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades*”. Nesta direção, verificam-se a situação do desemprego estrutural, o aumento considerável da pobreza, o empobrecimento das classes médias, a baixa qualidade de vida, achatamentos dos salários, flexibilização do trabalho.

Por um outro lado, o avanço na engenharia genética, na tecnologia microeletrônica, na informação, na biotecnologia, na robótica corresponde a uma grande realidade virtual para os povos, pois, com o surgimento de novas tecnologias, não há, automaticamente, a substituição das “*velhas*”. Além disso, o acesso a este novo conjunto de técnicas não se dá de maneira uniforme, democrática. Santos (idem.) deixa muito clara a disparidade entre países ricos e poderosos e aqueles que são pobres e menos poderosos no domínio das novas técnicas:

Ao surgir uma nova família de técnicas, as outras não desaparecem. Continuam existindo, mas o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e menos poderosos. (SANTOS, 2006, p. 25)

Isso implica afirmar que a partir do momento que determinados atores não dominam a criação de técnicas mais avançadas, passa a ser um ator de importância muito menor em relação aos detentores do poder tecnológico. Tal idéia é reforçada por Chomsky (2004, p. 29) quando afirma que

o gasto militar tem um propósito e uma função que são substancialmente nacionais: fornece proteção e propicia o desenvolvimento de tecnologia do futuro. Se você usa um computador, a Internet, as telecomunicações e outras coisas desse estilo, você está aproveitando os resultados de décadas de

⁸ O autor considera que há três mundos: a globalização como fábula, a globalização como perversidade e a globalização como possibilidade. Mais adiante, retomo estas definições para entendermos os contextos e os fins das hegemonias mundiais que se colocam e das contra-hegemonias que vão se aglutinando para lutar contra a dominação iminente.

transferência de custos e riscos ao público, com o pretexto da defesa nacional.

Pretende-se, assim, dentro dessa lógica, atingir não só a hegemonia político-econômica, mas também inserir-se ideologicamente nas mentes, nos desejos, nos sonhos e nas culturas dos povos, das nações, num ritmo frenético de apropriação indébita. Seguindo essa lógica da “*globalização perversa*”, as tentativas são de globalizar, inclusive, o ser humano, levando a um estado de “*coisificação*”, ou seja, o seu processo reificador.

A caracterização dessa nova ordem se dá de forma dialética. Ao mesmo tempo que o capital tende, necessariamente, a destruir os obstáculos espaciais transformando a terra inteira num grande “mercado”, ele tende a neutralizar o espaço, reduzindo a um mínimo o tempo de deslocamento de um lugar a outro. Isso é possível ao avanço das tecnologias da informação que *plugam* um lugar a outro em segundos.

Segundo Santos (2006, p.23), a globalização se materializa como o ponto alto de todo um processo de mundialização do capital. Assim, os avanços científicos, consolidados no século XX, contribuíram exponencialmente para que se fortalecesse um sistema de técnicas liderado pelas técnicas informacionais, o que permite sua presença em todos os lugares e tempos. Dessa forma, a globalização

não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes. Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um moto único na história, representado pela mais-valia globalizada. (SANTOS, 2006, p. 24)

Dentro dessa lógica, todo o aparato tecnológico, criado por meio da cibernética, da nanotecnologia, da informática, da eletrônica, determina os usos do tempo de modo a criar em todos os espaços uma simultaneidade de ações que definem, conseqüentemente, a aceleração da história (SANTOS, 2006).

Neste movimento, outra consequência fundamental se concentra no processo de internacionalização da economia. Na América Latina, a partir da segunda metade da década de 1960 até o início da década de 1980⁹, se desencadeou um ciclo de ditaduras militares, iniciado no Brasil, em 1964 e disseminado nos países vizinhos. Sob as orientações de Washington, os governos tenderam à acomodação, à coalizão. Não foi muito diferente quando, na metade dos anos 1990,

reinavam em quase todos os países latino-americanos versões vernáculas do neoliberalismo estadunidense, instaladas ou apoiadas por Washington: os governos de Carlos S. Menem, na Argentina; Alberto Fujimori, no Peru; Fernando Henrique Cardoso, no Brasil; Salinas de Gortari, no México, Sánchez Losada, na Bolívia; etc. (ANDERSON, 2004, p. 45)

Assim, tais governos atendiam, religiosamente, aos ditames da cartilha do FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e do Banco Mundial, quais sejam: redução do Estado, privatizando-o e deixando ao mercado a função de regulação econômica, de ajustes fiscais, de reformas políticas, de reformas administrativas, de redução de gastos, de racionalização financeira, reestruturação no sistema educacional, pagamento da dívida externa¹⁰

A lógica dos mercados, como reguladora, ocupa espaço nas agendas internacionais e nas políticas de governos alinhados com a cartilha neoliberalizante. Assim, o mundo “globalizado” vem se formatando nas últimas décadas e a humanidade perdendo, a cada dia, conquistas históricas obtidas na luta pela cidadania. O mercado, por sua vez, se impõe como o definidor de regras e conduz, deliberadamente, as transformações do mundo do trabalho como determinantes da formação para o trabalho.

⁹ A América Latina apresenta uma peculiaridade em seu processo histórico. Anderson (2004), afirma que a América Latina apresenta um contexto histórico de lutas revolucionárias acontecidas no século XX. Ressalta que diversas experiências políticas foram derrotadas, mas que devem ser ressaltadas: o sandinismo; na Nicarágua, a revolta aprista no Peru; a experiência em El Salvador; a revolução de 1933, em Cuba; a intentona no Brasil, a experiência socialista no Chile; o primeiro peronismo na Argentina, A Revolução cubana.

¹⁰ No próximo tópico, focalizaremos os movimentos de resistência global, principalmente, as peculiaridades que se inscrevem nas resistências latino-americanas ao neo-imperialismo. Por ora, apenas apresentamos o quadro até os anos 1990 para compreendermos, historicamente, como foram se delineando as políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, para a formação de professores e que influenciam diretamente no trabalho docente.

Em direção oposta, no contexto da dinâmica dialética contida na realidade e inerente a ela, a educação, também, passa a ser um importante braço forte para construirmos as alternativas contra-hegemônicas, alternativas de resistência, portanto. Corroborando para esta reação, vozes ecoam na direção de destruir a lógica hegemônica exploradora, construindo e reconstruindo um conjunto de outras possibilidades, inclusive dentro de uma nova visão de educação.

E é na voz de Santos (2006) que, com sua lucidez poética, sensível e de tonalidades claras de engajamento na construção de um outro mundo, vislumbramos o cenário que ora se configura, em suas palavras, em três mundos “*o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade*”. E é nessa simplicidade complexa que abre espaço para compreendermos como são montados estes cenários.

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: por outra globalização. (SANTOS, 2006, p. 18)

O autor afirma que o mundo como fábula fornece-nos a premissa máxima da inexistência de outras possibilidades de organização do mundo. O mundo vai se transformando numa imensa aldeia global, criando-se a falsa idéia de que as oportunidades são para todos. Cria-se uma imagem virtual e, ao mesmo tempo, real de que não há outras formas de organização da sociedade a não ser aquela que se submete às definições do capital.

O mundo como perversidade, segundo Santos (idem, ibidem.) monta um cenário de vilanias para a “grande maior parte da humanidade”: desemprego estrutural crescente, aumento da pobreza, salários médios tendem a baixar, generalização da fome e do desabrigo, doenças, dentre outras tantas perversidades geradas pela ganância capitalista.

Mas, dentro desse emaranhado de perversidades, há como destruir estas “maldades” e construir um outro mundo: o mundo como pode ser – uma outra globalização. Conforme

Santos (idem, ibidem..), há um conjunto de fatos novos que podem alavancar a construção deste novo mundo:

[...] a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescente, graças aos progressos da informação, a “mistura” de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. Um outro dado de nossa era, indicativo da possibilidade de mudanças, é a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite um ainda dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias. [...] Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer esta última uma verdadeira revanche ou vingança. (SANTOS, 2006, p.20)

A realidade apresenta-se complexa e cheia de contradições. Isso, inevitavelmente, nos remete a uma diversidade de possibilidades para refletirmos acerca do que vem acontecendo e, mais detidamente, quais as prováveis alternativas de superação e transformação dessa realidade.

Assim, os ventos não sopram numa única direção, como pretendem os apologetas do neoliberalismo e da globalização, defensores do pensamento único e do domínio hegemônico norte-americano¹¹. A invasão do Iraque, em março de 2003, em nome da Segurança Nacional, começa a figurar como o novo “medo” que assola os governantes americanos¹².

Como resultados desses acontecimentos, os processos de reestruturação produtiva no mundo do trabalho, acompanhados das grandiosas transformações técnicas, exigem uma formação diferenciada para atender as novas necessidades desse mercado. As qualificações requeridas para atender esta demanda são redefinidas em estruturas formais de educação e as políticas públicas se organizam para atender tais demandas. Essas concepções têm, acintosamente, definido as reformas educativas nos países em desenvolvimento, principalmente, situando-se no período entre 1995 – 2002.

¹¹ Chomsky (2004, p. 15) nos alerta para as estratégias de dominação, sustentadas num discurso conservador de Segurança Nacional de George W. Bush, em que as intenções de domínio do mundo de forma permanente não fazem parte de nenhuma ficção cinematográfica, mas de um conjunto de políticas externas pensadas pelo governo norte-americano que afetam, diretamente, todas as nações do mundo.

¹² No jornal *O Globo*, de 19/12/ 2006, figura uma pequena reportagem intitulada: “*Robert Gates é empossado e diz que fracasso no Iraque seria calamidade*”. O receio de que a ofensiva no Iraque redunde em fracasso toma conta das prioridades norte-americanas para não cair em descrédito e não criar um novo Vietnam assombrando os brios imperialistas. Na verdade, aos poucos, os interesses de Bush e seu grupo vão sendo desvelados.

Dentro desse conjunto de fatos, acontecimentos, a educação não é mera coadjuvante da reestruturação produtiva. Os governos neoliberais e as agências multilaterais, que estão a serviço do grande capital, ao longo da década de 1990, implementaram um conjunto de políticas estreitamente vinculadas às políticas de ajuste aos preceitos neoliberalizantes. regulação, controle, indicadores de qualidade, redução do estado, enxugamento da máquina administrativa. Estes conceitos são pressupostos orientadores das políticas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), principalmente, nos oito anos de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995 – 2002).

Neste contexto, de acordo com Hypolito & Gandin (2000, p. 59), a educação assumiu função relevante para a construção de uma corrente hegemônica ideológica conservadora. Tornou-se um instrumento fundamental para concretizar os princípios fundantes da reestruturação produtiva, baseada nas concepções capitalistas.

Questões povoam nosso (in) consciente coletivo: como a educação pode atuar na edificação de um outro mundo? Como fazer da educação uma alavanca de promoção das subjetividades transformadoras, atuantes, pensantes, críticas? De que forma se constitui uma educação que seja capaz de promover mudanças de ordem política, econômica, cultural e social necessárias?¹³

O trabalho docente assume profunda relevância quando se trata de **pensar/ fazer (pensando/fazendo)** um outro mundo, uma outra educação, uma outra escola que supere a visão capitalista. Entendemos que há uma indissociabilidade entre educação e trabalho como central na constituição da contra-hegemonia. Quando pensamos a educação no campo da luta emancipatória não é possível desvinculá-la da categoria trabalho.¹⁴

Assim, o trabalho docente, inserido no contexto da formação de professores necessita dessa relação, pois, conforme Freitas (2002), a produção de conhecimento

¹³ Estas indagações são feitas por Ivana Jinkings, na apresentação do livro “A educação para além do capital”, de István Mészáros, Boitempo Editorial, São Paulo: 2005.

¹⁴ Emir Sader, no prefácio do mesmo livro.

é sempre o resultado das múltiplas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, no seu trabalho produtivo. É com base na atividade prática, no trabalho, na relação com o objeto e com a natureza, que os homens apropriam-se do real e constroem seu conhecimento. (FREITAS, 2002, p. 43)

Isso indica que o trabalho docente também segue uma multiplicidade de interconexões sempre contraditórias, *“porque se fazem presentes não idealmente, mas no movimento histórico e objetivo da sociedade, no real, produzindo nesse movimento a sua própria existência”* (FREITAS, 2002, p. 44).

Trata-se aqui de entender que as relações entre educação e trabalho vão se estreitando na perspectiva de criar as possibilidades emancipatórias. Cabe a nós, educadores, pesquisadores engajados e comprometidos com uma outra realidade, atuarmos diuturnamente na luta contra as atrocidades capitalistas que jogam de um lado os perdedores e de outro os vencedores.

1.2. HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA: uma relação dialética no mundo do trabalho

Este contexto demarcado na contemporaneidade nos leva a refletir sobre os intensos movimentos que vem se fazendo para que a visão ideológica da unicidade de pensamentos e ações vigorem com maior força sobre as diferentes nações. Diante desse quadro, torna-se fundamental, aqui, resgatar, mesmo que brevemente, algumas concepções teóricas acerca da categoria trabalho que podem contribuir para a compreensão da realidade que envolve o trabalho pedagógico dos professores.

A prática do professor que atua na formação de professores, no contexto desta pesquisa¹⁵, tem seu suporte numa dimensão muito própria de atuação sobre uma dada realidade. Essa prática, que é pensada, elaborada, refletida visa a mudança do trabalho

¹⁵ O trabalho do professor-mediador no contexto do PIE/FE/Unb, já citado anteriormente e que será analisado mais à frente.

pedagógico de professores que atuam na educação básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Muitos autores (FREITAS, 2002; 2005; FRIGOTTO, 1998; SAVIANI, 1991) focalizam a visão do trabalho, partindo da perspectiva de Marx, como elemento estruturador das transformações que se operam na realidade concreta e, portanto, como categoria que promove, também a produção da historicidade humana e, conseqüentemente, que denota seu caráter emancipatório. Além disso, analisam, criticamente, as estreitas relações entre trabalho e educação, dentro de um cenário complexo, repleto de contradições e que vincula-se aos processos produtivos capitalistas.

Braverman (1987, p. 49) explicita este caráter transformador do trabalho e das relações que o homem estabelece com a natureza, diferenciando suas ações - pensadas, refletidas - das ações de outras espécies, que são exercidas de modo instintivo.

Todas as formas de vida mantêm-se em seu meio ambiente natural; assim é que todos desempenham atividades com o propósito de apoderar-se de produtos naturais em seu próprio proveito. Os vegetais absorvem umidade, minerais e luz do sol; os animais alimentam-se de vida vegetal ou da rapina. Mas apoderar-se desses materiais da natureza tais como são não é trabalho; o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade. Pássaro, castor, aranha, abelha e térmita, ao fazerem ninhos, diques, teias e colméias, trabalham, por assim dizer. Assim, a espécie humana partilha com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades. (BRAVERMAN, 1987, p. 49)

Marx (1983) afirma que o trabalho é um processo que se realiza entre o ser humano e a natureza. Nas relações capitalistas de produção, o trabalho humano, segundo Marx (idem.) assume a função de produzir mais-valia¹⁶ para o capitalista. Somente o ser humano é capaz de

¹⁶ Em 1867, Marx, no primeiro volume de O Capital, faz uma elaborada análise crítica do sistema produtivo capitalista. Explicita, detalhadamente, como a engrenagem do sistema capitalista funciona. Por meio do conceito de “mais-valia”, Marx deixa claro que o capitalismo se sustenta na exploração do trabalho humano, associado a todo um aparato técnico. Segundo Marx, o sistema capitalista se encarrega de produzir mercadorias para venda. A determinação do valor destas mercadorias se dá levando-se em consideração o tempo de trabalho empregado no processo de sua produção. Os meios de produção - máquinas, terras, instrumentos, ferramentas, fábricas, etc. - são de propriedade do capitalista, logo, o trabalhador empenha apenas sua capacidade de executar trabalho - força de trabalho. Em troca, recebe um salário que representa o valor de sua força de trabalho. Este salário não significa uma paridade com o que produz, isto é, há uma relação assimétrica e exploratória do trabalho humano no que tange ao valor de seu salário. O trabalhador não recebe um quantitativo que represente sua produção. Ele

produzir mais-valia, visto que o modo de exploração capitalista para transformar o excedente em lucro só se materializa na dimensão de exploração do trabalhador. Marx (idem,ibidem.) afirma que

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p. 153)

Confirma-se aqui a relação indissociável entre o trabalhador e a produção da mais-valia. O capitalista é dono do processo de trabalho, dos meios de produção e da mercadoria. É preciso deixar claro que o trabalho deve ser considerado como o exercício efetivo das potencialidades humanas de transformar a matéria-prima, alterando o *valor de uso* das mercadorias e de acrescentar-lhes valor, assumindo, portanto o *valor de troca*.¹⁷ Os produtos do trabalho humano podem ser comprados e vendidos como mercadorias, expressos este valor de troca. O capitalista investe dinheiro na matéria-prima, nos meios de produção e na força de trabalho para produzir mercadorias. Assim, produz “*não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia*”(MARX, idem,ibidem, p. 155).

Entretanto, a contradição que se faz presente no próprio movimento do capital faz com que a mais-valia relativa produzida tenha como pressuposto um aumento do capital que implica, por um lado, uma tendência à redução da taxa de lucros e de acúmulo do capital e,

recebe um pequeno pedaço de uma parte do seu dia de trabalho. O restante do dia, ele estará trabalhando para o patrão. O excedente, ou seja, a diferença entre o que o trabalhador recebe o valor da mercadoria é que produz a mais-valia, que fica com o patrão. Assim, a mais-valia retrata, explicitamente, as relações de exploração do trabalhador no capitalismo.

¹⁷ Segundo Marx (1983), o valor de uso representa a característica qualitativa de um produto, de modo que atenda as necessidades sociais. . Quando os produtos – sejam bens ou serviços – são úteis à sociedade, independentemente das formas sociais de produção, assumem o valor de uso. O valor de troca é mensurável, determinado numericamente e representa a forma específica que os valores de uso assumem sob as relações de produção capitalistas.

por outro, a redução de um número relativo de trabalhadores explorados. Isso representa um excedente de trabalhadores e que, conseqüentemente, provoca uma redução no preço da força de trabalho. Marx assim explica o jogo que o capitalista orchestra como meio de aumentar os lucros.

Enquanto, pois na produção da mais-valia, na forma até aqui considerada, o modo de produção é suposto como dado, não basta de modo algum, para produzir mais-valia mediante a transformação do trabalho necessário em mais-trabalho, que o capital se apodere do processo de trabalho em sua forma historicamente herdada ou já existente, e apenas alongue sua duração. Tem de revolucionar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, portanto o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho, mediante o aumento da força produtiva do trabalho reduzir, o valor da força de trabalho, e assim encurtar parte da jornada de trabalho necessária para a reprodução deste valor. (MARX, 1983,p.251)

Isso pode ser percebido quando, na atualidade, se percebe um refluxo do modelo taylorista/fordista de produção, porém, mantendo muitos de seus princípios fundamentais. A inserção do “ohnismo”, modelo japonês designado como toyotismo, trouxe, como característica privilegiada de produção de *mais-valia relativa*,¹⁸ a multifuncionalidade¹⁹, pois a lógica de acúmulo de capital sustenta-se sobre um número mínimo de trabalhadores e de redução do valor da força de trabalho. Desse modo, é possível diminuir custos e ampliar a extração da mais-valia.

Não é difícil perceber que as análises feitas por Marx ainda fornecem grandes indícios para entender o momento atual pelo qual passa o capitalismo. Além disso, toda a contribuição de Marx acerca da categoria trabalho deixa evidente que

¹⁸ Como ilustração, vejamos o exemplo de uma confecção. Nesta confecção, produzem-se calças *jeans*. Uma costureira leva, em média, 2 horas para produzir 10 calças. Diante dos valores dos salários atuais, seria o necessário para pagar pela sua força de trabalho. Entretanto, ela fica, em média, 8 horas por dia, 44 horas por semana na fábrica, produzindo mais calças jeans. e recebendo apenas o equivalente à confecção de 10 calças. Numa jornada de 8 horas, ela produz 40 calças. O custo de cada uma continua o mesmo, assim como o salário da costureira. Nesta lógica, ela trabalha 6h para o dono da fábrica, reduzindo o custo e aumentando o lucro do patrão. O valor referente as estas 6h é apropriado pelo capitalista e é denominado por Marx de *Mais-Valia Absoluta*. Ademais, o patrão tem a possibilidade de ampliar a produção, inserindo maquinário avançado, sem aumentar salários e quantitativo de mão-de-obra. Assim, a mesma costureira que produzia 10 calças em 2 horas, passa a produzir um número maior, seu salário não sofre qualquer aumento. Marx denominou este processo de *Mais-Valia Relativa*.

¹⁹ Ver Antunes (2000)

...enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social. (ANTUNES, 2000, p.58)

Diante disso, as transformações no mundo do trabalho com a crescente inserção de recursos tecnológicos sofisticados não significaram a eliminação do trabalho na sociedade atual. Houve mudanças nos modos produtivos e na ação do trabalhador. O mercado exige um trabalhador polivalente, multifuncional e esta exigência relaciona-se diretamente com diretrizes educacionais que permitam a formação desse trabalhador com vistas a qualificá-lo para atender as necessidades do mercado e, conseqüentemente, do capital.

Relacionando esta reflexão sobre o trabalho, em suas formas capitalistas, não é difícil de compreendermos como as alterações no mundo do trabalho, já apontados anteriormente, estabelecem uma coerência com os pressupostos reordenadores do sistema capitalista, se situando, centralmente, nos processos de reestruturação produtiva. E tais processos acabam por determinar a educação e vice-versa. Aproximando um pouco mais de nossa realidade, tanto no espaço como no tempo, vejamos como são determinadas as relações entre trabalho e educação na atualidade.

Na agenda neoliberal, o mercado define regras para os problemas econômicos e sociais. Percebe-se que a interferência nos países de economia dependente se dá por meio de programas e projetos financiados pelos organismos internacionais – Banco Mundial, BID, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

Todas as políticas impetradas por essas agências multilaterais esboçam um quadro de reestruturação econômica baseada em princípios mercadológicos que consistem na flexibilização produtiva, em novos padrões de produtividade e de formas novas de adequação da produção à lógica do mercado. Conforme Antunes (2000, p. 24), os processos de reestruturação produtiva se fundamentam na desconcentração industrial com intuito de se conseguir alcançar novos patamares de gestão da força de trabalho. Antunes (op. cit.)

configura essa realidade mostrando como essas modificações vão se inserindo e caracterizando velozmente a “nova ordem” no mundo do trabalho:

Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (ANTUNES, 2000, p. 24)

Essas constatações demonstram como o mundo do trabalho vem se configurando e como as consequências advindas desse modelo produtivo vêm se materializando na implementação das orientações impostas pelo Estado. O Banco Mundial (1997, p. 1) considera que *“o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, senão como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo”*. Isso demonstra que o papel do Estado é redefinido à luz dos interesses do capital. O Estado passa a ser um legitimador dessas políticas intervencionistas, o que acaba por repercutir também na educação, especialmente no trabalho docente, na formação de professores e na organização do trabalho pedagógico no interior da escola.

Seria ingênuo não perceber que o trabalho docente e a formação de professores também são influenciados pelo conjunto de reformas neoliberais, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e de todo um “pacote ideológico” que vislumbra um determinado tipo de ser humano, de mundo e de sociedade, isto é, de acordo com a visão capitalista.

Por outro lado, apesar de a escola servir como base para a reprodução de uma ideologia dominante, ela, no movimento das contradições históricas e sociais, também gera grandiosos movimentos de resistência às lógicas hegemônicas. Os movimentos de luta²⁰ por uma educação de qualidade, crítica, democrática e que se opõem, frontalmente, com estas lógicas, ganham força e reagem a estas ofensivas de subordinação e obediência ao sistema capitalista.

²⁰ Movimentos sociais, entidades de classe, organizações não governamentais, sindicatos, etc.

Dessa forma, percebe-se que na história de educação brasileira, os interesses da classe dominante sempre foram tratados com prioridade nas formulações das políticas educacionais e, conseqüentemente, na realização desse ideário. Na década de 1970, a título de ilustração, vimos o pensamento tecnicista atingir seu auge (GADOTTI 1984 apud FREITAS, 2002, p.14), quando passou a influenciar os caminhos e as propostas na área educacional. Assim, criou-se uma pseudo idéia de que os problemas educacionais se resolveriam com – algumas - boas e tecnicamente corretas propostas de ensino e - muita boa - vontade por parte do professor em aplicá-las em suas salas de aula. Nesse período, ganha força a pedagogia tecnicista (SAVIANI 1991 apud FREITAS, 2002, p. 14); o governo militar tenta impor a orientação pedagógica inspirada no acordo MeC-usaid, idéias de racionalidade, eficiência e produtividade (ROMANELLI1983, apud FREITAS, 2002, p. 14). Dessa forma, os pressupostos da racionalidade técnica ocuparam espaço, também, para se construir a hegemonia nos processos educativos da década de 1970.

As vertiginosas e velozes transformações que presenciamos nos processos de trabalho, principalmente, a partir da década de 1980 e que entraram pelos anos de 1990, por meio das reformas implementadas em plano global, como já foi dito, impuseram novas demandas de educação, estabelecendo, também, novas formulações para a formação de professores.

Conforme abordamos anteriormente, as novas formas de organização produtiva, com a inserção da robótica, da microeletrônica, enfim, de avanços científicos e tecnológicos demandam projetos pedagógicos que possam responder, em tempo hábil, as necessidades do mercado. Dessa forma, exige-se a formação de um trabalhador como conhecimentos amplos, novos e que tenha atitudes diferenciadas na realização de *“suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo”*. (KUENZER, 1998). Ademais, há um conjunto de outras demandas²¹ que, apesar de fazerem parte das reivindicações históricas dos movimentos de educadores, pesquisadores, sindicatos e demais movimentos sociais, foram incorporadas ao discurso neoliberal, mas com interesses voltados para a reestruturação produtiva capitalista em curso.

²¹ Educação profissional, ensino médio, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial, educação infantil, educação superior, etc.

Diante desse cenário, cabe-nos levantar questionamentos e buscar o seu desvelamento para construirmos uma possibilidade alternativa:: A quem serve essa formação? Que tipo de formação de professores vem se configurando diante das demandas impostas? Como se organizam os cursos de formação de professores à luz das mudanças ocorridas no mundo do trabalho? Como se configura o trabalho do professor, no contexto de formação de professores para a educação básica? Quais seus pressupostos epistemológicos, políticos, sociais?

Percorrer os caminhos para entender estas indagações, procurando respondê-las, contribui para que construamos possibilidades alternativas para um projeto de sociedade que supere a sociedade capitalista. Assim, as várias concepções de mundo, de sociedade e de escola determinam a formação do professor, os princípios de seu trabalho. e são, por sua vez determinadas por eles. Isso significa que é possível pensarmos na perspectiva de fortalecermos a luta emancipatória e isso só é possível se não rompermos a conectividade entre educação e trabalho.

Mészáros (2005) é quem revigora nossa crença na possibilidade da mudança, da transformação. Isso se apresenta mediante a materialização do trabalho em sua essência social, política, ontológica.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 48)

Pressupõe-se que o trabalho, no contexto da educação, se coloca como possibilidade concreta para provocar a transformação, visto que articula a apropriação do conhecimento e o objetiva na realidade em forma de ação transformadora. Segundo Marx (apud FREITAS, 2002, p. 43), “*os homens, ao se apropriarem da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, produzem os seus meios de existência , objetivando-se em seu trabalho*”.

A seguir, será focalizado o quadro das reformas educativas que perpassaram os anos 1990, centrando seu recorte histórico no período pós-LDB, por tratar-se de um momento em que as políticas educacionais definidas, com explícita orientação neoliberal, ganham dimensões expansionistas no território brasileiro. Ademais, influenciaram, reordenando o trabalho pedagógico da escola e de seus professores a partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que impõe um trabalho sustentado no desenvolvimento de competências em seus alunos.

1.3. AS REFORMAS EDUCATIVAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE:

As reflexões apresentadas anteriormente levam-nos a empreender um outro conjunto de formulações que nos auxiliam a entender como se caracteriza o trabalho docente dos professores-mediadores, no contexto de formação de professores para início de escolarização – PIE/FE/UnB.

O contexto ora apresentado relaciona-se diretamente com as reflexões que aqui pretendemos realizar. Nesta parte, objetivamos um olhar sobre o conjunto de reformas impostas para a educação brasileira, pelos organismos internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) provocou uma série de mudanças na estrutura educacional brasileira. Em que pesem seus avanços e seus limites, ela tem suscitado longos debates, embates e lutas para que muitas de suas definições sejam regulamentadas. Suas definições, porém, não são determinações isoladas. Elas atendem a todo um movimento global²² de ajustes sociais (reestruturação produtiva), políticos (globalização) e que, por conseguinte, influenciam de modo contundente os aspectos econômicos (neoliberalismo)²³.

²² Foi realizada em Jointien (Tailândia), no início dos anos 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelas diversas entidades internacionais (PNUD, Banco Mundial). A Conferência definiu, claramente, os pressupostos da educação para o século XXI, que se alia aos interesses de desenvolvimento econômico indicados pelos países ricos.

²³ Expressões utilizadas por Kuenzer (1998).

As reformas iniciam-se, de modo sistemático, a partir de 1995. Segundo Aguiar (2004, p. 124), evidencia-se, na configuração do Governo FHC, um projeto educacional alinhado ideologicamente com os desejos das agências internacionais de cooperação e financiamento. De acordo com a autora, várias ações, no âmbito legislativo, foram desencadeadas: substituição do Conselho Federal de Educação (CFE) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁴, criação do Exame Nacional de Cursos (Provão), criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁵, LDB, reestruturação da educação profissional²⁶, aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁷.

Outras medidas foram tomadas, ao lado das assinaladas acima. Aguiar (idem, p. 125) aponta que, neste período, a avaliação assume substantiva relevância, por se tratar de um *“eixo estruturador da política educacional”*. Assim, se configura, do ponto de vista “legal”, mas não legítimo, tendo em vista que exclui as diversas entidades do debate, o terreno fértil para fazer com que as reformas tomem corpo. Conforme Aguiar (idem, ibidem.), sobre a estruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de sua incorporação do modelo de avaliação que institui novos instrumentos para aferir resultados da Educação Básica, nos esclarece que tais ações ampliam o poder de regulação do Estado na educação brasileira.

Com esses instrumentos, o governo federal aumenta o seu poder de regulação e controle no sistema educacional e, simultaneamente, passa a deter um cacife importante para ocupar espaço na mídia, na medida em que, nesse processo de regulação, reforça ou contraria interesses do setor privado, o que repercute amplamente junto à opinião pública, a exemplo do que vem ocorrendo com a publicização dos resultados do Provão no ranking das Instituições de Ensino Superior. (AGUIAR, 2004, p. 125)

Além dessas medidas de alteração do quadro da Educação Básica, outras ações materializam para atender às exigências internacionais. Cury (2002) alerta, porém, para o fato de que a Educação Básica nos oito anos de FHC apresenta um quadro extremamente complexo

²⁴ Lei 9.131/95

²⁵ Emenda Constitucional 14, de 12/12/1996 e Lei 9.424 que o regulamenta.

²⁶ Decreto 2.208/97

²⁷ Lei 10.172/2001.

e que não é tarefa fácil analisá-la, pois envolve um arcabouço de diversos fatores *“que têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais”* (p. 170).

Não nos deteremos no rastreamento de algumas das ações que concretizam as reformas, tendo em vista que não é objetivo central deste trabalho aprofundar análises sobre tais ações e, até mesmo, pelo recorte do problema em questão.. Entretanto, cabe, levantar aqui, no plano dessas reformas, alguns pareceres e resoluções que foram aprovados na tentativa de dar concretude a estas orientações gerenciais que caracterizaram o Governo FHC. Chamamos a atenção, para o escopo desta pesquisa, para a aprovação de pareceres e resoluções que referenciam a educação infantil e o ensino fundamental²⁸

Em que pese a participação de diversos especialistas, educadores, pesquisadores na formulação das diversas diretrizes que orientam a organização da educação básica, ainda permanecem muitos desafios para combater os ideários neoliberalizantes.

Diante dessa breve visão sobre as medidas implementadas no contexto das reformas educativas dos anos 1990, vamos voltar nossos olhares para algumas orientações que abarcam a formação de professores, tendo em vista, que as diretrizes formuladas para a Educação Básica exigem um professor capaz de colocar em prática tais pressupostos a partir do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Reforçando o que já apontamos em outro momento, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nos mais diversos segmentos, na segunda metade do século XX, foram ampliadas, largamente, na década de 1990. Percebemos seus impactos, mais especificamente, no período pós-LDB (Lei nº 9394/96). Estes impactos se fizeram sentir na organização escolar, na gestão da escola, no campo curricular, nos processos de avaliação, no trabalho do

²⁸ Educação Infantil: Parecer CEB, n. 22, de 17/12/1998; Parecer CEB, n. 2, de 29/01/1999; Parecer CNE/CEB, n. 4, de 16/02/2000; Resolução CEB, n. 1, 07/04/1999 – Ensino Fundamental: Parecer CNE/CEB, n. 4, 29/01/1998; Parecer CNE/CEB, n. 6, 09/06/2005; Parecer CNE/CEB, n. 22, 04/10/2005; Resolução CNE/CEB, n. 2, 07/04/ 1998; Resolução CNE/CEB, n. 1, 31/01/2006.

professor, na sua formação e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico da escola.

Temos verificado, que os pressupostos das agências internacionais têm se direcionado, principalmente na segunda metade dos anos 1990 e nos anos iniciais do século XXI, na formação de professores. Com a aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, graduação plena” (Parecer CNE/CP 09/2001) e do Parecer CNE/CP 28/2001, esta discussão tem ganhado maior relevância e despertado grandes interesses dos setores privados²⁹

A ANFOPE vem enfrentando estas reformas neoliberais, apontando para uma formação de professores que rompa com os preceitos mercantilistas da educação, de caráter tecnicista e que distancia a formação do professor do seu caráter científico e se sustente em um paradigma da prática, retirando das Faculdades de Educação das Universidades a responsabilidade pela formação do professor (FREITAS, 1999, 2002, 2003, 2005).

A ANFOPE, apesar de fazer presente em todas as discussões nacionais sobre a LDB e de ser uma referência nos debates sobre formação de profissionais da educação desde 1980, quando ainda se constituía como Comissão de Educadores, construiu, por meio de vários Encontros e Seminários, uma proposta democrática de formação de professores. A ANFOPE foi desconsiderada no processo de definição do projeto de formação de professores. Assim, a lógica das competências³⁰ instituída para a Educação Básica também é a orientadora das

²⁹ O movimento de educadores, desde sua organização no âmbito da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)), assumiu papel estratégico na luta contra as políticas neoliberais que tomam a formação de professores como elemento relegado à uma mera formação técnico-instrumental para atender aos ditames da reorganização da base produtiva do capitalismo. A ANFOPE tem assumido papel fundamental por uma definição de políticas de formação de professores dentro de uma visão que tenha o t

³⁰ O conceito de competência constitui-se de uma complexidade que não se sustenta apenas no plano teórico, mas também no campo da realidade concreta e dos matizes ideológicos que assume conforme a configuração do mundo do trabalho e dos interesses em jogo. Na obra organizada por Ropé & Tanguy (1997), há uma discussão crítica sobre o termo que demarca sua multiplicidade semântica. Na reestruturação do mundo do trabalho, dentro da lógica de reorganização do capitalismo, o termo assume caráter orientador da formação do trabalhador, segundo as demandas e definições do mercado. Segundo os autores, a noção de competência não se esgota em si mesma, ela é resultado de determinações históricas e sociais.

Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (CNE/CP 009/2001).

Dentro desta lógica, ficam evidentes quais são os interesses que orientam a formação de professores no Brasil:

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 4, MEC-CNE)

Percebe-se que as orientações do referido parecer apontam claramente para a concordância com a lógica do mercado como determinante da formação de professores. Em outra parte, verifica-se a necessidade de reformulações curriculares em todos os níveis e modalidades com intuito de adequar-se às normas do mercado.

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada. (Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 9, MEC-CNE)

Assim, todas as orientações relativas à organização da Educação Básica coadunam-se com as perspectivas reformistas de ajustes à sociedade globalizada. Dentro desse quadro, percebe-se que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem um novo trabalhador e, para tanto, exigem uma nova perspectiva de formação profissional. Dentro dessa lógica, o trabalho docente precisa articular-se dentro de uma perspectiva técnica, fundamentada nas orientações práticas, o que o torna um “*trabalhador manual*”, que não deve pensar, apenas executar. Tal formatação trata de desqualificar o trabalho docente, fragilizando sua ampla formação científica.

A política de aligeiramento da formação inicial, a ênfase em seu caráter técnico-profissionalizante, rebaixando as exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao dismantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado, vêm produzindo o perverso Retrato da Escola [...]. (FREITAS, 2003, p. 1106-1107)

O que vem se explicita, a partir das análises mais detidas, é que todo o conjunto de reformas na educação direciona-se para o atendimento das orientações ditadas pelos organismos internacionais para a educação (DE TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2003). Nessa lógica, o professor também precisa ser formado tendo em vista as transformações do mundo produtivo.

Assim, o trabalho docente é orientado para produzir maior eficiência e eficácia na Educação Básica, dentro do que o mercado espera. Neste sentido, cria-se, portanto, um sistema institucionalizado de competências que abarca todas as orientações educacionais que vão desde a educação infantil até a pós-graduação. É preciso compreender que tal sistema não é uma ação isolada que ocorre apenas aqui no Brasil. Os sistemas de qualificação baseados nas competências estão em implantação em vários países e isso demonstra um forte intuito de intervir nas relações de trabalho. Na América Latina está em curso um conjunto de mudanças que estão alinhadas com as orientações impostas pelo mercado. No Chile, na Argentina, no México e no Brasil, há uma preocupação em constituir “*padrões de qualidade em relação aos quais podem-se medir os resultados da formação oferecida*” (RAMOS, p. 76, 2001). Dessa forma, há uma preocupação, também, em instituir um Sistema de Avaliação que possa controlar o processo de formação dos trabalhadores e certificar os aptos e os inaptos. Segundo Ramos (op. cit.),

A implantação de sistemas de competência com o marco conceitual previamente referido obedece a uma seqüência de procedimentos institucionalizados bem definida: descrição dos desempenhos esperados por meio de metodologias de investigação de competências aplicadas ou validadas por pessoas implicadas com o trabalho; formulação das normas de competências; realização das avaliações em situações de trabalho ou em condições equivalentes, preferencialmente por organismos diferentes daqueles que formaram o trabalhador. (RAMOS, 2001, p. 79)

Vê-se, então, que a partir da implantação de um sistema de competência há uma ramificação em três grandes subsistemas que se tornam necessários para que o processo se complete: normatização e institucionalização das competências; formação baseada em competências e avaliação e certificação de competências. (RAMOS, op. cit.).

Volvendo o olhar para a política de formação de professores implementada pelo MEC, nos últimos, situando mais especificamente a década de 1990, percebe-se que, ao estabelecer diretrizes para a formação de professores, o MEC também deixa clara a intenção de implantar um Sistema Nacional de Certificação de Competências para avaliar professores em exercício. Tal política segue a lógica do mercado e da atual organização internacional do trabalho. As diretrizes definidas para a formação de professores seguem os modelos que vêm sendo implantados em outros países, considerando que:

- as competências são conceitos necessários ao desempenho da função profissional;
- as competências são centrais na organização pedagógica, no currículo e na avaliação de professores

Ao definir as competências como elementos centrais para a formação de professores, o MEC também aponta para a implantação de uma rede de avaliação periódica e de certificação de cursos, diplomas e competências de professores (CNE, 2001). Sousa (2001, p. 45) nos fornece o argumento para entender que as práticas de avaliação desencadeadas apresentam características ideológicas relevantes, ao afirmar que “ *a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade.*”

As políticas do MEC, assim, representam um vínculo estreito com a ideologia mercadológica. A avaliação torna-se um elemento central nas políticas públicas, tendo em vista a constituição de um Estado avaliador. O Estado assume características próprias do mercado quando cria um ‘ranking’ de desempenhos de alunos e de escolas, alimentando uma rede competitiva e adotando modelos de gestão oriundos da iniciativa privada. A ênfase recai sobre a finalização de trajetórias, ou seja, se fortalecem as idéias de resultados que os sistemas educativos são capazes de produzir. Isso demonstra que, mesmo em nível de avaliação de

sistema, a avaliação educacional fundamenta-se essencialmente no rendimento escolar, mesmo que haja a coleta de outros dados que envolvam aspectos sociais, econômicos, relativos ao professor e à escola. Afonso (2000, p. 49) enfatiza a idéia de subsunção do Estado à lógica do mercado ao afirmar que o “ *Estado vem adoptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.* ”

Assim, as políticas de formação de professores e de avaliação que vêm sendo implementadas pelo MEC atendem a essa lógica, pois desconsideram as relações dialéticas que ocorrem no interior das práticas sociais diferenciadas. Isso quer dizer que os indicadores estabelecidos não levam em conta as diversidades dos diversos sistemas educativos brasileiros. Há todo um processo de homogeneização que centraliza todo o cabedal avaliativo no desenvolvimento de competências. Afonso (idem.) caracteriza essa perspectiva de Estado avaliador:

... com a adopção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em *indicadores* mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas”. (AFONSO, 2000, p. 50)

Percebe-se, então, que a preocupação do MEC tem sido a de fortalecer os resultados mais do que processos. Em se tratando de formação de professores, o MEC amplia o sistema de avaliação institucional, com vistas à certificação, como forma de impulsionar a ação de regulador e controlador dos parâmetros de qualidade exigidos pelas agências internacionais financiadoras. Conforme Freitas (2002b), as políticas de formação de professores explicitavam uma ligação estreita com as “exigências postas pela reforma educativa da educação básica e pelos sistemas de avaliação em desenvolvimento”. A autora acrescenta que as reformas colocadas orientavam para que se firmasse um sistema educativo sustentado em competências como política determinante da formação de professores e como instrumento de avaliação.

O sistema de avaliação se impõe como forma de racionalização e como instrumento de descomprometimento por parte do Estado. Pode transformar-se em elemento fundamental para

a implementação de políticas desregulamentadoras da intervenção do Estado no mercado, fazendo com que o Estado seja impregnado pela orientação mercadológica (AFONSO, 2000).

Neste sentido, as políticas públicas desecandeadas e implementadas na década de 1990, mais especificamente, a partir de 1994, se estruturam distante dessa perspectiva, pois estão vinculadas aos interesses da sociedade capitalista e, portanto, atendem as demandas impostas pelo capital. Nessa lógica, insere-se a ênfase na cognição como aspecto relevante para o desempenho profissional. O professor deve ser formado com base na estrutura curricular fundamentada nas competências. Segundo Freitas (2002), as políticas educacionais que tratam da formação de professores apontam a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Certificação de Competências. Nesse sistema, quem estiver fora do enquadramento, corre o risco de “perder” o exercício profissional. Isso significa uma completa ingerência sobre o trabalho do professor e da escola.

Em visível consonância com as orientações dos organismos financiadores internacionais, o Ministro da Educação assina a Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003, com o intento de instituir um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Esta iniciativa do MEC gerou uma série de movimentos contrários, principalmente, das entidades que, historicamente, lutam por uma educação democrática e de qualidade que se distancia frontalmente dos desejos neoliberais. O *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, que congrega diversas entidades, sindicatos, confederações, associações, opões-se frontalmente à medida tomada unilateralmente pelo MEC. Em documento dirigido à sociedade, em setembro de 2003, o Fórum entende que:

[...] instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica é inoportuna, porque desconsidera que a valorização dos (as) professores (as) pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, a garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizente com as funções exercidas, como dimensões essenciais do trabalho profissional docente, cuja responsabilidade compete aos sistemas educacionais de Estados e Municípios.(FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, p. 4)

O Fórum entende, ainda, que a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica representa a assunção da concepção neoliberal de que a qualificação deve ser responsabilidade individual do professor. Ademais, a instauração de um

sistema de premiação, com bolsas de incentivo à formação continuada àqueles (as) que obtiverem sucesso no referido Exame, aprofunda as políticas de caráter meritocrático de governos anteriores e exacerbadas no governo Fernando Henrique Cardoso, no seio do magistério, contribuindo ainda mais para a desvalorização desses (as) profissionais. Percebe-se que, tal como o Exame Nacional de Cursos, o “provão”, o Exame de Certificação de Professores segue a mesma lógica do ranqueamento, favorecendo o individualismo e a competição. (FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, p. 4)

No documento, fica explícita a relevância de uma política de avaliação da educação brasileira, no entanto, compreende que esta política só terá efeito se for gerada no seio da sociedade e que

contemple programas de avaliação participativos e emancipatórios, fundados em princípios, como ética, democracia e autonomia; em critérios, como eficiência e qualidade; em metodologias que enfatizem as funções diagnóstica e formativa da avaliação, visando o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população. Não temos medo da avaliação! ((FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, p. 1)

Ao final do documento, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* indica a substituição da Portaria 1.403, de 9 de junho de 2003. Deixa expresso, claramente, que é

necessário definir uma política global de formação de profissionais em educação, que privilegie uma sólida formação teórica, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural, o desenvolvimento de compromisso social, ético e político da docência e dos (as) trabalhadores (as) que auxiliam sua realização, a reflexão crítica sobre a formação para o magistério, a fim de favorecer a qualidade da profissionalização e a valorização dos (as) profissionais. A articulação entre a formação inicial e continuada também integra esses pontos básicos defendidos por esses setores sociais organizados no *Fórum*. (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, p. 6)

A Portaria MEC n. 1.179, de 6 de maio de 2004, que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em seu art. 4º., revoga a Portaria MEC n. 1.403 de 9 de junho de 2003. Isto demonstra que a mobilização das entidades em prol de uma educação de qualidade, mesmo no complexo terreno do embate político-ideológico, é necessária, vital para construirmos uma outra sociedade, uma outra educação.

As políticas públicas do MEC, na prática, ao longo dos anos 90 e início deste século, caminharam no sentido de implementar uma série de decisões com vistas a constituir uma concepção educacional que articula formação e mercado. É só perceber as semelhanças que existem entre as diretrizes definidas pelo Banco Mundial e as linhas estratégicas do MEC para o ensino superior.

O Banco Mundial orienta para que o Estado fomente a expansão do ensino superior (investindo no desenvolvimento de instituições privadas); proporcione incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, alinhando financiamento fiscal a resultados produzidos; redefina a sua função no ensino superior e implemente políticas destinadas aos objetivos de qualidade e equidade.

O MEC, em seu Planejamento Político-Estratégico de 1995, apresenta semelhante orientação. Concebe políticas com o objetivo de transformar as relações do poder público **com as** instituições de ensino (implantação de sistemas de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício; exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso dos serviços públicos e descentralização do sistema, formulação de políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado, dentre outras diretrizes).

Vê-se, portanto, que a definição de diretrizes curriculares para a formação de professores e a intenção de instituir um sistema de avaliação e certificação de competências corresponde a princípios gerais que devem nortear todas as instituições formadoras. Além disso, se concretiza a tríade que deve responder às novas demandas do mundo do trabalho flexível no mundo globalizado: formação de professores, avaliação e a pedagogia das competências.

Diante desse quadro, urge que o debate seja expandido e que se perceba que conotação ideológica está por trás das ações do MEC e de alguns governos estaduais e municipais. Além disso, constatou-se que, no primeiro ano do 1º mandato do Presidente Lula (2003), as políticas implementadas pelo MEC, não se diferenciaram das políticas impetradas por seu antecessor, FHC, no período de 1995 a 2002, demonstrando pleno consenso com as políticas determinadas pelos organismos internacionais (FREITAS, 2003).

Há muito por fazer e a organização dos professores deve ser aprofundada para que estejamos, efetivamente, refreando, pelo menos por ora, as concepções neoliberais que permanecem orientando as políticas públicas de educação. As contradições estão dadas e as condições para a transformação da realidade que envolve a formação de professores devem ser construídas no processo histórico.

O discurso sobre as competências prolifera no mundo das empresas, das escolas, em toda a sociedade. Embora o seu uso seja relativamente recente, sua noção não é nova. Como dissemos anteriormente, a lógica das competências perpassa o mundo do trabalho, a apropriação do *capital do saber*, do *saber fazer* e do *saber ser* dos trabalhadores, o que implica uma estreita relação com os interesses empresariais em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. As novas formas de produção pós-industrial valorizam as competências, as introduz no modo de produção, no modo de educar e vão além, introduzindo o humanismo como elemento integrador entre a formação para o trabalho e o desenvolvimento da pessoa humana.

As políticas de formação pressupõem uma economia em relação aos investimentos educacionais. Configura-se, a partir dessas políticas, uma formação aligeirada e de baixo custo que pode acontecer em espaços externos às universidades. De acordo com Torres (2003), as orientações do Banco Mundial indicam para que a formação de professores deve ser realizada, principalmente nos países em desenvolvimento, em serviço, enfatizando a formação continuada, por ser menos onerosa para o estado e, além disso, recomenda que a formação de

professores (inicial e continuada) faça uso da modalidade a distância. No Brasil, seu uso tem sido disseminado amplamente.

Dentro deste contexto, alguns programas de formação de professores têm seguido esta orientação do Banco Mundial, o PIE/ FE/UnB, objeto deste trabalho, também incluído dentro desta lógica. Estes programas, em grande parte, têm sido desenvolvidos e realizados em parceria das Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais com as Universidades Federais e Estaduais. As justificativas se sustenta no quantitativo de professores sem formação superior, as distâncias para atingir o contingente, além dos dispositivos legais apontados pela LDB – 9394/96.

Oliveira (2005), em sua pesquisa de doutorado sobre o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI)³¹, identificou algumas Instituições de Educação Superior (IES) que desenvolvem programas de educação à distancia para formação de professores: UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso); UFPA (Universidade Federal do Pará); UFC (Universidade Federal do Ceará); UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

Além destes, acrescento outras IES: UFAL³² (Universidade de Alagoas), UnB (Universidade de Brasília), UFES³³ (Universidade Federal do Espírito Santo), UFOP³⁴ (Universidade Federal de Ouro Preto), UFMS³⁵ (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), USP³⁶ (Universidade de São Paulo), PUC-SP³⁷ (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) UNESP³⁸ (Universidade Estadual Paulista), UNICAMP³⁹ (Universidade Estadual de Campinas)

³¹ Curso oferecido em consórcio entre Universidade Eletrônica do Brasil (UEB) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (OLIVEIRA, 2005; AUGUSTO, 2004)

³² Disponível em: http://www.sites2.ufal.br/prograd/academico/cursos/pedagogia_a_distancia<acesso em 21/01/2007>

³³ Disponível em: <http://www.nead.ufes.br> < acesso em 16/01/2007>

³⁴ Disponível em: <http://www.cead.ufop.br> <acesso em 16/01/2007>

³⁵ Disponível em: <http://www.ead.ufms.br><acesso em 16/01/2007>

³⁶ Disponível em: <http://www.pec.sp.gov.br><acesso em 20/01/2007>

³⁷ Disponível em: <http://www.pec.sp.gov.br><acesso em 20/01/2007>

³⁸ Disponível em: <http://www.pec.sp.gov.br><acesso em 20/01/2007>

³⁹ Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.htm>.<acesso em 22/01/2007>

Os cursos, de maneira geral, seguem uma organização muito semelhante em seus fundamentos, suas bases legais, sua organização curricular e o uso das tecnologias (teleconferências, videoconferências, internet, vídeo, meios impressos, CD-rom, etc.) De acordo com Torres (2003), as orientações indicadas para a disseminação de cursos a distância como solução para os males da formação de professores serviriam para corresponderem a custos menores. Segundo Oliveira (2005)⁴⁰, há uma falácia no discurso de diminuição de custos, tendo em vista que a educação a distância necessita de condições técnicas e materiais adequadas. Acrescenta-se a isso, o fato de ser necessário um corpo de profissionais qualificados para um atendimento de qualidade.

Macedo (1997) corrobora com esta idéia ao afirmar que

[...] ainda que uma escola possua computadores em número suficiente para trabalhar pedagogicamente com os alunos, os programas que permitem maior interatividade e usos menos mecânicos da máquina têm custos muito elevados. Vislumbra-se, assim, uma nova desigualdade na utilização do computador. Em relação ao *hardware*, aplicações dos micros para, por exemplo, pesquisas *on-line* em redes internacionais exigem custos adicionais [...] (MACEDO, 1997, p. 48)

Dentro desta perspectiva, cabe-nos compreender toda a intrincada relação que se estabelece entre as determinações internacionais, as políticas públicas para formação de professores e as ações que vêm se desencadeando nos espaços das redes públicas de educação deste país.

Algumas pesquisas (OLIVEIRA⁴¹, 2005; AUGUSTO⁴², 2004), desenvolvidas no âmbito do LOED/FE/Unicamp (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – Unicamp), onde também se insere esta pesquisa, vêm disponibilizando grandes contribuições para compreender as complexas relações contraditórias que se encontram nos programas de formação de professores, na modalidade à distância, desvendando os verdadeiros sentidos que

⁴⁰ citando Alonso e Alegretti (2003) e Amaral (2004).

⁴¹ “A formação superior de professores através de mídias interativas”, tendo como foco o desvendar da concepção de formação de professores explicitada no CNSMI (PR).

⁴² “Tecnologias de informação e comunicação no ensino: o caso do PEC - Formação universitária no pólo Campinas”

se escondem nos discursos oficiais. No próximo capítulo, farei mais algumas considerações a respeito destas pesquisas, identificando semelhanças e diferenças com o curso PIE/FE/UnB.

Os olhares desta investigação pretenderam focalizar as dimensões complexas e contraditórias que se apresentam na realidade social e nas relações sociais que envolvem as tomadas de decisão em se tratando da formação de professores e do trabalho docente. Assim, é preciso compreender como os discursos oficiais impregnados de ideologia neoliberalizante influenciam e objetivam as políticas de formação de professores e toda a organização do trabalho pedagógico do professor.

Refletir sobre algumas transformações que têm ocorrido no mundo trabalho e que, indiscutivelmente, acabam por determinar todo o contexto social torna-se relevante para perceber o caráter ideológico que se esconde por trás da chamada ‘modernização’ por que passa o mundo e, especialmente, o Brasil. Compreender o contexto de reestruturação produtiva, os processos da globalização e suas respectivas transformações no mundo do trabalho permitem-nos construir uma melhor apreensão da realidade social, das políticas públicas para a educação com o intuito de contrapor-las e superá-las.

Na década de 1980, as mudanças no mundo do trabalho foram intensas e atingiram não só a objetividade da classe trabalhadora como também sua subjetividade. Houve um aceleração das inovações tecnológicas, da automação, da microeletrônica. Assim, a reorganização do Estado e redefinição do seu papel, que já vinha sendo anunciado desde a década de 1980, se impõe como parte integrante de um projeto maior hegemônico: a globalização.

Nos anos 1990, as reformas no âmbito do Estado ganham força por conta de todas as modificações ocorridas nos processos produtivos. A base técnica da produção e a nova organização do trabalho, em que são exigidas capacidades múltiplas do trabalhador, impuseram novas exigências para a formação profissional. O trabalhador precisa apresentar ‘competências’ para realizar operações (manuais ou intelectuais) para aumentar a produção sem aumentar os custos com um número maior de trabalhadores. Assim, a formação de

profissionais polivalentes e multifuncionais torna-se uma necessidade para a nova fase em que vive o capitalismo. Antunes (2000) esclarece-nos essa nova organização do trabalho:

Para atender às exigências *mais individualizadas* (grifo do autor) de mercado, no melhor tempo e com melhor ‘qualidade’, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada ‘polivalência’ do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando ‘várias tarefas simples’. (ANTUNES, 2000, p.34)

Desse modo, as agências formadoras de mão-de-obra para o trabalho redirecionam seus objetivos buscando mecanismos de adaptação a essa nova realidade do mundo do trabalho. Isso incide decisivamente nas relações de trabalho e de produção do capital, além de contribuir para a sobrevivência do próprio sistema capitalista. Nos anos 90, houve, também, um avanço nas propostas dos países de capitalismo avançado, mais especificamente, os Estados Unidos, com o objetivo de monitorar e controlar todas as ações dos países dependentes, expandindo assim os seus domínios. As reformas por que passam grande parte dos países da América Latina, em especial, são orquestradas pelos organismos multilaterais norte-americanos (Bird, Banco Mundial, FMI). As reformas educacionais, especificamente, fazem parte, também, do ‘pacote’ de reestruturação produtiva do trabalho.

A partir dessa lógica, a globalização se apresenta como uma nova etapa de sustentação da ideologia capitalista. Busca-se, no interior das constantes crises vividas pelo capital, soluções rápidas para a ampliação dos lucros. Ianni (2001) fornece-nos alguns elementos para a compreensão das conseqüências provocadas por esse ‘reordenamento mundial’:

A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. (IANNI, 2001, p. 11)

A globalização se instala nos governos, principalmente dos países dependentes, como forma de controle das ações do Estado e direcionamento das reformas necessárias para a

manutenção e sobrevivência do próprio sistema capitalista. A concepção capitalista se coloca como ideologia hegemônica, a qual aponta como única saída possível a adesão às políticas econômicas neoliberalizantes, o que implica assumir todas as orientações de uma agenda imposta pelos países de capitalismo avançado que fundamenta-se, basicamente, nos seguintes princípios: redução do Estado, competitividade, flexibilização produtiva, ajustes fiscais, abertura de fronteiras (exceto as norte-americanas), redução de gastos, reformas administrativas, políticas e econômicas, dentre outras.

Nesse sentido, torna-se extremamente relevante entender como a globalização e suas ramificações vão se impondo enquanto ideologia dominante e ocupando todos os espaços – concretos ou virtuais. Incluem-se, nessa lógica, as reformas educativas em andamento no Brasil. Segundo Limoeiro-Cardoso (2000),

Com essa concepção de globalização estamos no campo próprio das ideologias que, acompanhando uma força social que se torna dominante, visam produzir convencimento e adesão às idéias que difundem, dando assim consistência ideológica à dominação. A acepção de ‘globalização’ é, pois, uma ideologia. Expressa posições e interesses de forças econômicas extremamente poderosas e vem comandando intensa luta ideológica – luta essa que passa pela mídia e pela universidade – para tornar-se dominante mundo afora. (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p. 98)

Dessa forma, a assunção de políticas de formação de professores e de avaliação sem um amplo debate, um amplo desvelar das intenções que estão subjacentes às mesmas pode refletir um perigoso jogo de cooptação de parcela da sociedade pelo discurso. O risco é grande e precisamos descortinar o que está por trás das intenções dos programas de formação que têm se assumido como “avançados”, “transformadores”. Limoeiro-Cardoso (2000) nos fornece uma grande contribuição para o nosso papel como investigador social, no interior desta sociedade.

Se uma ideologia se espraia por uma sociedade e consegue impregnar quase todos os espaços, ela passa a comandar os processos sociais e a se exercer como um efetivo poder de direção. Quando uma sociedade está assim submersa numa ideologia tão poderosamente dominante/dirigente, os campos da percepção e do pensamento nesta sociedade também sofrem a influência de tal ideologia. Por que supor que nossas problemáticas de cientistas sociais estariam imunes a esse poder de direção intelectual, moral e política da

ideologia? Somente uma concepção muito abstrata e cientificista de ciência assumiria o risco de tal suposição. Em situações de forte dominação/direção ideológica, toda ciência social que pretenda alcançar algum rigor precisa buscar situar-se nesse campo ideológico que atravessa a sociedade inteira, e diferenciar-se dele. (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p. 124)

Na ofensiva neoliberal, é importante compreender como o mercado vai se impondo como o grande ente que regula a vida de todos. Ele se impõe como o definidor das políticas públicas e conduz, explicitamente, as transformações cujos efeitos são altamente adversos para os países de economia dependente. Este processo de desmantelamento dos Estados Nacionais vai se concretizando pela adesão desses países aos ditames neoliberais: desregulamentação dos sistemas financeiros, privatização e desnacionalização das riquezas naturais, desnacionalização do setor bancário e de serviços públicos como o setor de telefonia, flexibilização produtiva, flexibilização e retirada dos direitos dos trabalhadores, terceirização do setor de serviços, contratações temporárias, etc. Submissão, dependência e sujeição são substantivos que apresentam um valor semântico grandioso para entender o novo mapa mundial.

Por outro lado, nossa tarefa é a de fazer com que as máscaras neoliberais caiam. O que vemos em discursos diversos é o aparentemente “novo” vestindo o “velho”. Há uma série de discursos calorosos em defesa das transformações tecnológicas do nosso tempo, do avanço da sociedade rumo ao (mais) progresso, do aprender permanentemente e para sempre, do aprender a aprender... e precisamos construir a resistência, ou como diz Santos (2006):

Diante do que é o mundo atual, como disponibilidade e como possibilidade, acreditamos que as condições materiais já estão dadas para que se imponha a desejada grande mutação, mas seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades será aproveitadas pela política. Na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem ao território e ao cotidiano. De um ponto de vista existencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação. A globalização atual não é irreversível. (SANTOS, 2006, p. 174)

A seguir, apresento o histórico do PIE (Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização) realizado em parceria da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) com a FE/UnB (Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília) e suas relações com contexto apresentado aqui.

2. OS RISCOS DO BORDADO: riscando e bordando a trajetória teórico-metodológica e epistemológica da pesquisa

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever – como agora faço – a “história”...

(SOARES, 1991)

2.1. Localizando as origens da pesquisa

Há algum tempo, procuro compreender de que forma a formação de professores pode se estabelecer como um campo de possibilidades para construirmos uma educação verdadeiramente emancipatória e de qualidade social para todos (ARAÚJO, 2000). As minhas experiências na formação de professores suscitaram uma série de questionamentos e inquietações. A definição de caminhos, a busca por saídas alternativas e a compreensão dos movimentos e dos avanços nessa trajetória fornecem elementos relevantes para prosseguir. É dentro desse contexto que procuro definir alguns pontos de partida e pontos de chegada,

entendendo que, em se tratando de ciência, os pontos de partida são pontos de chegada de outros caminhos. Isso implica afirmar que os pontos de chegada desta pesquisa serão provisórios e, portanto, capazes de servir como pontos de partida para outras caminhadas, outras interrogações, outras dúvidas.

É nesse movimento, ora de avanços, ora de resistências, que a presente pesquisa se coloca como contributo para perceber e compreender a intrincada e contraditória rede de relações que compõe a educação e, mais especificamente, compreender a configuração do trabalho docente (professores-mediadores) dentro da organização do trabalho pedagógico no PIE/FE/UnB e dentro de uma realidade consubstanciada em velozes e constantes mudanças, nas políticas públicas para a educação e, mais detidamente, na formação de professores.

A presente investigação originou-se de novas necessidades que se colocaram nos trajetos que foram se delineando, de modo mais sistemático, após o término de meu mestrado. Mas, as verdadeiras inquietações já vinham se constituindo a partir de várias fases de minha vida. A minha experiência como aluno do curso de magistério, nos anos iniciais da década de 1980; como graduando da licenciatura em Letras, no início dos anos 1990 e de meus contatos com a formação continuada de professores da rede pública do Distrito Federal (DF), a partir do momento (fins da década de 1990) em que comecei a atuar na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)⁴³, foram fundamentais para que minhas preocupações, minha inquietações se materializassem como elementos propulsores de dúvidas, de probabilidades de pesquisa.

Entretanto, antes de aprofundar sobre a problemática que envolve esta pesquisa, apresentarei alguns breves movimentos que demarcam o processo histórico de meu caminhar profissional/pessoal, pessoal/profissional, para situar alguns pontos de partida e os possíveis pontos de chegada, na intenção de aprofundarmos nossa compreensão sobre o trabalho docente e a formação de professores.

Nessa perspectiva, reconhecer o pesquisador como sujeito que pensa, reflete, explora e compreende a realidade para nela interferir torna-se requisito *sine qua non* para contribuir com

⁴³ Órgão integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal cuja função é elaborar e coordenar programas e projetos de formação continuada de professores e de profissionais da educação.

os avanços na pesquisa em educação e, mais especificamente na temática que apresento para uma reflexão mais aprofundada: o trabalho docente e suas relações com a formação de professores.

2.1.1. Primeiro movimento: contando um pouco da história do sujeito- pesquisador

Nessa casa, a casa da alma e a casa do corpo, não seremos apenas fantoches que vagam, mas guerreiros que pensam e decidem. Constituir um ser humano, um nós, é trabalho que não dá férias nem concede descanso: haverá paredes frágeis, cálculos malfeitos, rachaduras. Quem sabe um pedaço que vai desabar. Mas se abrirão também janelas para a paisagem e varandas para o sol.

LYA LUFT

Dormia , a nossa Pátria mãe tão distraída. Sem perceber que era subtraída, em tenebrosas transações.

CHICO BUARQUE DE HOLLANDA

Na construção da “casa da alma” não se aceita a distância, a “gelidez de uma estátua”, como refere-se José de Alencar a sua heroína romântica Aurélia. O enfoque que se busca nesta dimensão de um primeiro movimento sustenta-se em ressaltar alguns momentos de minha história como sujeito pensante, atuante e que, ao analisar a realidade objetiva, transforma-a e, na própria configuração subjetiva, se transforma (MARX, 1983).

Passamos por dias e noites sombrios, carregados de medo, de sentimento de impotência, de desesperança, de descrença. Mas, acima de tudo, conseguimos manter viva a vontade de escrevermos nossa história e, assim, a história nos escrever. Dessa forma, os fios vão se entrelaçando, ora para um lado, ora para outro e, nesta dinâmica, como no movimento do tear do artesanato, vão constituindo o tecido de uma história, de uma história universal e, ao mesmo tempo, única.

Esta pesquisa se constituiu no emaranhado da história, com sua dinâmica dialética, num ir e vir que se confundem e que, ao mesmo tempo, apontam para saídas, para possibilidades. Ela foi se construindo a partir do entendimento de que o processo histórico gera movimentos de grandes mudanças a partir da relação que o ser humano estabelece com seu meio e com outros sujeitos com os quais mantém ligações de profunda interdependência.

Antes, porém, de adentrarmos em minha trajetória escolar, gostaria de deixar bem alguns traços da construção de minha identidade como sujeito inquieto, curioso e, ao mesmo tempo, determinado na busca de compreensão do mundo. Para efeito de melhor visualização, organizei este breve passeio histórico em quatro grandes recortes históricos, o que acaba por configurar as minhas quatro décadas de existência, recém completados: o ano de 1967; o ano de 1974, fins dos anos 1970/início dos anos 1980 e os anos 1990 até os dias atuais...

O ano de 1967⁴⁴... Nasci em 27 de janeiro, em Londrina-PR. Nossa identidade se constitui na tessitura dos diversos fios que compõem a história maior. Assim, quando nos destinamos a olhar um pouco para nossa história, acabamos percebendo que somos frutos, também, dessa historicidade construída por outros e que provoca influências sobre nossa própria historicidade e identidade.

Sou o filho mais velho de pais nordestinos que, “fugidos” de uma situação de precariedade das condições de vida que, historicamente, sempre se colocou sobre aquela região, encontram-se na “paulicéia desvairada” na busca por um lugar ao sol. Com pouca formação, procuravam por emprego. Ele, bombeiro hidráulico prático, semi-alfabetizado. Ela, dona de casa, semi-alfabetizada.

Após doze dias do meu nascimento, meus pais não estavam contentes com a cidade que haviam abraçado há pouco tempo. Com a determinação de lutar por vida melhor, decidem partir em direção à capital do país - Brasília. Disseram-lhes que lá a vida estava ficando muito boa! Havia muito emprego, muito trabalho!

Moramos, inicialmente, na casa de parentes de meu pai, nas proximidades da Granja do Torto⁴⁵. Em seguida, após algumas incursões, meu pai conseguiu emprego em uma das múltiplas obras da construção civil que ainda tomavam conta da capital. Em 1968, nascia meu irmão, do meio. Ao mesmo tempo, meu pai havia conseguido um terreno para morar na Vila

⁴⁴ Neste ano, no Brasil, a ditadura militar estabelecida após o golpe de 1964 seguia forte com os seus intentos de ampliar a repressão a todos os atos de expressão do pensamento. Havia uma propaganda de mostrar uma imagem de que o país era um regime “democrático”. Com a preocupação de manter a ordem - as aparências - o regime autoritário militar tratou de “instituir” a **Constituição de 1967**, que vigorou até 1988.

⁴⁵ Residência presidencial, à época.

do IAPI, invasão que margeava a Cidade Livre (Núcleo Bandeirante) e que em 1971 foi erradicada transferindo, a maioria de seus moradores para a Ceilândia⁴⁶. Outros moradores foram para outras localidades. Minha família foi transferida para o Gama.

Em meados dos anos 1970, as inquietações ainda faziam parte dos desejos meus pais, mais intensamente, de meu pai. Com espírito desbravador, aliado a certa dose de ousadia, os dois resolvem explorar a Zona Franca de Manaus, mais uma vez, em busca de melhores condições de vida. Minha mãe, mais preocupada com os dois filhos, resolve retornar a Brasília e não mais ficar num eterno ir e vir. Após algumas alternâncias de moradia entre Brasília e Manaus, ela fixa moradia em Brasília e é abandonada com os dois filhos pequenos – eu, com 6 anos e meu irmão, com 5 anos. Assim, vendo que não poderia ficar de braços cruzados vai em busca de trabalho. Sua luta diuturna, sua garra, seu compromisso, com sua postura guerreira de nos prover e nos proteger, foram definidores na construção de minha identidade e na minha trajetória de luta por um mundo melhor, mais digno para todos.

É neste contexto que começo a me perceber como sujeito e começo a entender os movimentos que, dinamicamente, vão se articulando na intenção de pintar com tonalidades ora fortes, ora suaves, ora luminosas, ora obscuras, ora mescladas, a nossa caminhada neste mundo. Assim, nas minhas memórias, resgato o quanto de minha infância contribuiu para me tornar o adolescente que fui e, agora, o adulto que sou.

O ano de 1974... Este breve retrospecto ajuda a localizar o contexto em que me insiro como sujeito transformador e consciente de minha realidade. O presente trabalho reflete, além dos dados anteriores, recortes de minha experiência como aluno da rede pública de ensino do DF e, principalmente, como profissional de educação dessa mesma rede. Todo esse percurso aponta para compreender que toda a construção de meu conhecimento não se iniciou na escola, entretanto, se sistematizou e se ampliou a partir do início da minha escolarização.

Isso implica afirmar que a escola, espaço de socialização, funcionou e ainda funciona como propulsora de conhecimentos que se organizam e que interferem, direta e indiretamente, na nossa formação humana. E, mais, a escola pública assume papel relevante quando

⁴⁶ Cidade criada para receber os moradores oriundos de invasões próximas ao Plano Piloto. A cidade recebeu tal nome por fazer parte do programa intitulado CEI – Campanha de Erradicação de Invasões.

proporciona a constante reflexão sobre o mundo, sobre suas contradições, sobre a dinâmica da história e quando fornece elementos essenciais para que as construções humanas e a atuação dos seres humanos na realidade contribuem para gerar transformação.

Dentro dessa ótica, entende-se que a pesquisa apresenta uma função social e política no sentido de contribuir para gerar movimentos que provoquem mudanças na realidade. Nessa direção, reconhecer o processo histórico do pesquisador indica sua existência como sujeito atuante em sua realidade, compreendendo-a, analisando-a, para nela intervir, transformando-a. Nessa trajetória, cabe realçar por que a formação de professores deixou de ser apenas parte de minhas “*curiosidades*”, “*reflexões*” para se tornar um “campo de investigação “ que venho me debruçando há alguma tempo.

É neste ano que minha vida escolar inicia-se. Nesta época, o contexto sócio-político se caracterizava pelo recrudescimento do ideário militar, da falta de liberdade, da ausência de democracia⁴⁷. A escola, naquele momento, representou um grande fascínio para mim, apesar de não compreender como toda sua estrutura funcionava. Estar na escola pública representava a possibilidade de estar num mundo em que as palavras, as idéias ajudariam na formação de minha cidadania, de minhas capacidades de aprender todo um mundo letrado e, a partir daí, não ficar refém daqueles que dominavam o país. Neste ritmo, seguiram-se as minhas caminhadas nas séries subseqüentes do 1º. Grau.

Fins da década de 1970/ Início dos anos 1980... Em 1979, passei pela minha primeira experiência de greve. Foi a primeira greve deflagrada pelos professores da rede pública do DF⁴⁸. Estava, neste momento, cursando a 6ª.série e não compreendia bem o que estava acontecendo. Estar em casa, sem ir para a escola era uma tristeza, pois parecia que o mundo

⁴⁷ **Ernesto Geisel** assumiu o governo e ficou até 1979. Nesta época, o chamado “milagre econômico” começa a dar indícios de desmoronamento. Ampliaram-se os empréstimos aos bancos estrangeiros, a inflação começa sua trajetória ascendente. Assim, configurava-se o fim do “milagre econômico”. Dessa forma, crescia a insatisfação de diversos setores da sociedade, o que já indicava o prenúncio de fim do regime. Em 1979, eclodem os movimentos sindicais, ainda sob forte repressão policial, militar. No ABC – São Paulo, levanta-se movimento operário das grandes indústrias. Sindicatos se organizam. Etc.

parava, não se movimentava. A escola representou tantas experiências de aprendizado, de convivência, de relações.

Em 1982, mais precisamente, inicio meu 2º grau. As relações estabelecidas com a formação de professores começam a ficar mais explícitas no momento em que resolvo fazer o magistério. À época, a inserção de homens no curso Normal soava como estranho aos olhos da sociedade. Senti isso quando ouvia comentários de amigas de minha mãe, de parentes e de outras mães de colegas: *“Nossa, mas normal é pra mulher”, “Homem não faz curso normal”, “Não pega bem homem fazendo magistério”*. Parecia, para mim, que o preconceito ao magistério era bem maior do que imaginava. Não era apenas a desqualificação que se colocava diante dessas falas. Era a representação clara de que a profissão de professor não poderia ser exercida por homens. Isso é tarefa de mulher. Ou talvez, o preconceito era muito maior em relação às mulheres, pois transparece a idéia de que o homem deve seguir carreiras mais nobres, mais respeitadas, mais bem vistas pela sociedade. Tais comentários e atitudes serviram como grandes catapultadores e definidores da escolha que havia feito: *“Queria ser professor, sim!!”*

Nesta caminhada, concluí o magistério em 1984⁴⁹, e, dois anos depois, fui aprovado em concurso público para atuar na extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)⁵⁰, assumindo a função de Professor Classe A⁵¹, na cidade do Gama.⁵²

É a partir dessa inserção na rede pública de ensino do DF que, como professor, começava minha trajetória, de modo mais sistemático, na luta pela qualidade na educação.

⁴⁹ Há um crescimento dos partidos políticos, entidades de classe, instituições científicas, sindicatos (ANDES, CEDES, SBPC, ANPED, CPB, SINPROS, etc.). Em 1984, a campanha pelas eleições diretas, intitulada de “Diretas Já”, ganha as ruas e pede eleição direta para a Presidência da República. Em janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral escolhe o candidato Tancredo Neves como novo presidente da República. Ele integra a Aliança Democrática – a frente de oposição formada pelo PMDB e pela Frente Liberal, dissidência do PDS. A eleição marca o fim da ditadura militar, mas o processo de redemocratização só se completa no governo José Sarney, com a promulgação da nova Constituição de 1988. Consultar Gadotti (1996).

⁵⁰ Criada em 17 de junho de 1960 (Decreto n. 48.297), com a finalidade de executar a política educacional do Distrito Federal. Em 2000, num processo de reforma do GDF, foi extinta e suas funções foram incorporadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ SEEDF.

⁵¹ Especificação do quadro de carreira do magistério público do DF para professores com Habilitação em Magistério em nível de 2º grau para atuar de 1ª. a 4ª. séries do 1º. Grau.

⁵² Cidade localizada a 35 km do Plano Piloto

Admitido em agosto de 1987⁵³, mesmo ano em que inicio minha graduação em Letras, comecei a me informar sobre a atuação do Sindicato dos Professores no DF (SINPRO-DF). Neste período, o país já havia iniciado o processo de redemocratização, portanto, o campo estava aberto para que a categoria ampliasse suas reivindicações por melhorias nas condições de trabalho. e por uma educação democrática, de qualidade para todos. Assim, havia uma movimentação por parte dos professores e professoras desde o início do ano. Porém, o Governo do Distrito Federal não havia cumprido com o que fora acordado anteriormente.

Em novembro de 1987, foi deflagrada uma greve para que o Governo do Distrito Federal (GDF) cumprisse o acordo. Neste movimento e neste momento, demarca-se o início de minha participação nas discussões que afligiam os docentes na escola. Mesmo recém ingressado na carreira, tinha uma compreensão da conjuntura, do processo político-pedagógico e do universo do trabalho docente no âmbito da escola e de suas contradições advindas das relações com sociedade e com o governo. Torna-se relevante salientar que toda essa minha trajetória acabou por influenciar e ser influenciado pela formação acadêmica que tive. A escolha pela Licenciatura em Letras denotou a decisão de permanecer no campo da educação como possibilidades de promover as transformações necessárias em direção a uma sociedade mais igualitária, solidária e democrática.

Em 1988, estreitei minhas relações com o SINPRO-DF, atuando como Representante Sindical na escola, participando de discussões de cunho sindical e, principalmente, de discussões de ordem político-pedagógica. Além disso, participei de diversos movimentos, congressos, conferências em prol da educação pública, principalmente, por estarmos diretamente próximos das decisões que haviam sido tomadas no processo da Constituinte e que, posteriormente, vieram no movimento pela aprovação da nova LDB. Participei de algumas das discussões que foram encaminhadas no/pelo SINPRO-DF, como parte das orientações do *Fórum Nacional em Defesa de Escola Pública*. É dentro desse contexto, que percebo como a minha constituição como professor se torna fortalecida pelo contato com a realidade educacional do DF e pela compreensão das relações políticas, pedagógicas e sociais existentes entre educação e sociedade.

⁵³ Iniciei minha carreira no magistério atuando com uma turma com um quadro de repetência de vários anos na 2ª. Série. Durante cinco anos, atuei em classes de alfabetização, classes de 3ª. e 4ª. Séries.

Dos anos 1990 até os dias atuais... Saltando um pouco no tempo, focalizarei agora a década de 1990. Primeiro, gostaria de lembrar a participação que tive na campanha pela primeira eleição direta, após o período militar, do Presidente da República, em 1989. Naquele momento, compreendia que o que estava colocado como alternativa viável e coerente, para a sociedade brasileira, dentro de uma perspectiva de luta por um país justo, democrático se localizava numa dimensão mais a esquerda. Em 1992⁵⁴, fomos às ruas pedir o *impeachment* de Fernando Collor, presidente eleito pelo voto direto nas eleições de 1989.

A temporalidade entre 1995 e 1998 foi decisiva para que meus vínculos e preocupações com a formação do professor se tornassem mais aprofundados. Foi, também, um período que balizou, sobremaneira, a decisão de ingressar no Mestrado em Educação na Universidade de Brasília. Neste período, a capital federal vivia uma experiência diferenciada em sua administração local. O Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o governo do Distrito Federal elegendo o ex-reitor da Universidade de Brasília (UnB), Prof. Cristovam Buarque. Nesta lógica, estava se constituindo um campo democrático para a concretização de algumas idéias que se vinha discutindo ao longo da história da educação do Distrito Federal.

Em 1995, exerci o cargo de Diretor de escola⁵⁵ e em 1996, fui selecionado para trabalhar como formador de professores na EAPE⁵⁶, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Tal experiência suscitou o desejo de investigar mais a fundo o processo de formação de professores. Além disso, minha formação se deu, justamente, neste campo.

Como já foi apresentado anteriormente, minha formação inicial deu-se no Magistério de 2º grau com habilitação para o ensino no 1º grau⁵⁷. Em seguida, cursei a Licenciatura em Letras⁵⁸.

⁵⁴ Após a conclusão da Licenciatura Curta – Letras, fiz novo concurso para atuar com Língua Portuguesa de 5ª. a 8ª. Séries. Atuei com 6ªs e 7as. Série, ao longo deste ano e no ano de 1993. Em 1994, atuei com turmas de 2º grau.

⁵⁵ Direto do Centro de Ensino 11 do Gama – DF. A escola contava com 1.300 alunos e oferecia de 5ª. a 8ª. Séries e a Educação de Jovens e Adultos que, à época, era denominada de Estudos Supletivos.

⁵⁶ A EAPE foi extinta pelo Governo do Distrito Federal em 1992, destinando a formação continuada de professores às instituições privadas. A escola foi recriada na gestão do professor Cristovam Buarque (95/98) à frente do GDF.

⁵⁷ Período 1982 a 1984, no Colégio do Gama-DF,

⁵⁸ Período 1987 a 1991, no Centro de Ensino Unificado de Brasília-CEUB, hoje Uni-CEUB.

O Governo Democrático e Popular (1995/1998) reestabeleceu a Gestão Democrática nas escolas públicas do Distrito Federal. Em 1995, as Eleições Diretas para Diretor de Escola foram retomadas. A última eleição de diretores aconteceu 1992. A eleição foi substituída pelo processo de indicação política, o que representou um retorno à política clientelista de outros momentos históricos do país.

No final de 1995, a EAPE ofereceu o “*Curso Gestão Democrática*” para os diretores e vice-diretores eleitos. A EAPE, também extinta em 1992, foi rearticulada para pensar sobre os projetos de Formação que estivessem interligados com os projetos maiores do Governo Democrático e Popular. A EAPE renasce com a responsabilidade de pensar e encaminhar as políticas de formação continuada em consonância com os pressupostos do Projeto Político-Pedagógico da Rede Pública de Ensino, objetivando a constituição de uma *rede democrática de formação e de gestão*. Ao ser selecionado para atuar no referido curso e, mais detidamente, fazer parte do corpo docente da EAPE, provocou-me uma diversidade de sentimentos e de inquietações sobre concepções de formação que norteavam nossas ações no interior da EAPE.

No processo de implantação do Projeto Pedagógico Escola Candanga⁵⁹, o meu envolvimento com a formação continuada de professores foi ganhando força e maturidade para entender a cotidianidade escolar. Fui o representante da EAPE junto ao Departamento de Pedagogia⁶⁰ para a elaboração dos fundamentos político-pedagógicos da Escola Candanga (Cadernos da Escola Candanga, nº 1, SE/DF, 1997).

Em 1998, mesmo ano em que ingressei no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UNB), assumi a coordenação da Seção de Gerenciamento de Programas e Projetos (SGPP), seção da EAPE, responsável pela articulação com as demais instâncias do Sistema Público de Ensino para a implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico “Escola Candanga”. Em meados desse mesmo ano, assumi a função de Assessor Pedagógico da EAPE. Minha função exigia que se estreitassem os laços com as

⁵⁹ Em 1997, a Secretaria de Educação alterou, inicialmente, as estruturas de 188 escolas. No início de escolarização, o sistema seriado foi substituído pelas fases (ciclos) de formação. Houve mudança de currículo, de tempos/espacos pedagógicos, etc.

⁶⁰ Órgão executivo da Secretaria de Educação do DF responsável pela organização pedagógica do sistema público de ensino.

demais instâncias do sistema para pudéssemos trabalhar com a formação dos professores da rede, na perspectiva de melhor prepará-los para a implantação e ampliação do projeto Escola Candanga.

O Mestrado na UnB contribuiu muito para construir uma visão mais científica e mais crítica dos processos de formação de professores, principalmente, da modalidade considerada “continuada”. No final de 1998, o governador Cristovam Buarque, candidato à reeleição perdeu para Joaquim Roriz por uma margem pequena. Diante do novo cenário, mas não tão novo assim, que se redesenhava após as eleições, solicitei afastamento para concluir o mestrado.

Fiquei afastado da rede durante um ano e meio (18 meses), tempo suficiente para concluir a dissertação de mestrado. Após a defesa (09/2000), o retornei à rede. Porém, o clima de desânimo, de desesperança e de frustração no sistema público de ensino do DF era visível⁶¹.

Solicitei uma licença prêmio a que tinha direito desde que obtive bolsa de afastamento para o Curso de Mestrado, para refletir um pouco sobre esse retorno. O que me esperava? Como estava a organização pedagógica das escolas? Quais seriam as minhas contribuições? Geralmente, não se valoriza a contribuição que um professor que conclui mestrado ou doutorado pode oferecer. A ele é concedido afastamento remunerado. Contudo, ele volta a trabalhar nas mesmas condições anteriores. Assim, os afastamentos para estudos acabam tendo como finalidade única a formação pessoal do professor. Além disso, a divulgação das dissertações de mestrado e das teses de doutorado é muito restrita e os seus resultados não são analisados pelos dirigentes educacionais e por outros atores da rede.

Neste momento, o sistema de ensino passava por reestruturação que remetia, imediatamente, à organização de uma empresa, determinações bem ao gosto das

⁶¹ Após a eleição de 1998, alguns professores mais engajados estavam a ponto de afastarem-se de suas escolas e de suas atividades docentes, pois em 1998, nas eleições, o Governo do Distrito Federal retornou às mãos do grupo conservador que vinha se alternando desde a época em que o governador era escolhido pelo Presidente da República, no regime militar. Isso significou uma retomada do caráter populista e conservador do modo de administrar a capital do Brasil.

administrações gerenciais: *Gerências Regionais de Ensino, Gerência de Educação Infantil, Gerência de Educação Fundamental, Gerência de Formação, etc.* Isso representa, de forma bem clara, quais são as idéias que governam a educação na capital do país. Porém, apesar de todo o contexto adverso, de todo um quadro entristecedor para o trabalho pedagógico nas escolas do DF, vislumbrei uma possibilidade de continuar o trabalho iniciado com a minha pesquisa do Mestrado.

No final de 2000, foi divulgada uma seleção para o Programa Professor Nota 10/PIE. A seleção destinava-se a professores com mestrado, especialização e/ou graduação. Além disso, solicitava-se que os candidatos tivessem, não em caráter obrigatório, alguma experiência na formação de professores.

É neste momento que surge a possibilidade de reatar os vínculos com a formação de professores e com a universidade pública, visto que o Projeto seria desenvolvido pela Universidade de Brasília, em convênio com a SEEDF.

2.1.2. Segundo movimento: conhecendo as origens e a organização do curso PIE

O curso visa desenvolver as potencialidades ou competências dos professores em formação, fortalecendo-os e facilitando-lhes a apropriação de recursos comunicativos e de estratégias de aprendizagem. Em especial, o curso facilitará sua familiarização com estratégias cognitivas e verbais associadas aos mencionados processos de letramento e numeramento. (PROJETO PIE, 2000)

2.1.2.1. As origens do PIE

A trajetória apresentada anteriormente deixa nítido como o campo da formação de professores ganha espaço em minhas preocupações e inquietações. Em relação às origens do PIE, há, pelo menos, duas versões: uma que indica que a proposta nasceu no interior das reformas do curso de Magistério, portanto, na Secretaria de Educação do Distrito Federal (MOTA, 2004), à luz das definições indicadas pela LDB 9394/96 e uma que afirma ter sido parte das discussões que se realizavam no contexto das discussões acerca do curso de

Pedagogia, no âmbito da Faculdade de Educação da UnB⁶². De qualquer modo, vale ressaltar que o curso surge dentro de um contexto de regulamentação da LDB e da agenda de reformas da educação que se alastra pela América Latina na década de 1990, com o objetivo de formar, em nível superior, os professores de 1ª. a 4ª. séries que estejam em exercício.

A Universidade de Brasília, por meio da Fundação Universidade de Brasília (FUB), assinou um convênio⁶³ de cooperação técnica com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), cujo objeto é detalhado na Cláusula Primeira – Do Objeto, do 1º. Termo Aditivo ao convênio 03/2000⁶⁴, qual seja:

O presente termo aditivo tem por objeto especificar, uma das ações que compreende o Programa “Educação Solidária”, determinando as condições de execução da cláusula segunda, item I do Convênio nº. 03/2000, para a realização de CURSO DE PEDAGOGIA PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA INFANTIL E FUNDAMENTAL – INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO, de acordo com o detalhamento constante no Projeto (anexo I), que passa a fazer parte integrante deste instrumento. (1º. TERMO ADITIVO FUB/FEDF, 2000)

O Termo em questão aponta, em sua cláusula quarta, que a meta fundamental era formar 5.000 (cinco mil) professores da FEDF que não possuíam formação em nível de graduação. Segundo o projeto inicial,

A capacitação dos professores que atuam na Educação Básica – Infantil e fundamental é uma prioridade da Política de Educação no Brasil. Há amplas evidências nos diversos níveis, e pelos especialistas em políticas de educação, das deficiências da escolarização inicial em nosso País, que explicam o grande número de repetência, evasão e outras mazelas que infligem esta Educação Básica. (Projeto PIE, UnB/FE, 2000)

Cabe salientar que o Projeto justificou a sua realização a partir da leitura que a FEDF de Estado e a Universidade de Brasília fizeram da Lei 9394/96 :

A capacitação dos professores do início de escolarização é uma das principais medidas para a solução desses problemas. A Lei 9394/96 (Lei de

⁶² De acordo com o Projeto PIE/FE/UnB.

⁶³ Convênio FUB/FEDF n. 03/2000, assinado entre as partes em 19/01/2000, que trata de mútua cooperação e intercâmbio entre as instituições com o objetivo de dinamizar e ampliar as relações técnico-científicas e serviços de atendimento às demandas da população do Distrito Federal e da comunidade universitária. O convênio encontra-se na íntegra nos anexos.

⁶⁴ Em anexo.

Diretrizes e Bases), quando institui a Década da Educação, ao cujo término só se admitirão professores habilitados em nível superior atuando desde a Educação Básica, previu que o Município, Estado e a União deverão ‘realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância’ (Art.87, parágrafo terceiro, inciso 3). (Projeto PIE, UnB/FE, 2000)

O Projeto PIE foi elaborado por uma equipe de professoras da rede pública de ensino que foram cedidas para a Universidade (Convênio nº30/97), no início de 1999.⁶⁵, sob a coordenação da Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo que era, à época, Coordenadora da Pós-Graduação da FE/UnB. Para sua realização, previa, a disponibilização de 220 professores da Rede Pública do DF para atuarem como Monitores⁶⁶ no *PIE*⁶⁷.

Inicialmente, a Universidade deveria receber 1.000 professores por semestre, porém com o desenvolvimento do curso (iniciado em março/01), percebeu-se a dificuldade de se manter essa meta por causa de alguns conflitos ocorridos entre UnB e SEEDF.

Os outros 1.000 professores que já haviam sido selecionados juntamente com os 1.000 iniciais só começaram o curso no primeiro semestre de 2002. Os outros 3.000 ficaram sob a responsabilidade de um centro universitário particular de Brasília⁶⁸, pois houve alteração⁶⁹ do convênio firmado entre Secretaria de Educação e Universidade de Brasília. Os motivos dessa alteração serão abordados mais adiante. (Greve da Universidade – agosto/2002 a outubro/2002 e Greve da Rede Pública – início de 2003).

2.1.2.2. A organização do PIE

⁶⁵ Professoras Maria das Graças M. P. de Carvalho e Najla Veloso S. Barbosa, Sílvia Soares. Participou, ainda, pela FE, a Prof. Solange Amorim Amanto

⁶⁶ Denominação dada no Projeto Inicial (UnB, FE, 2000). Posteriormente, como explicamos adiante, esta denominação passa a ser professor-mediador.

⁶⁷ Curso de Graduação aprovado pela Resolução nº 085/2000 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Universidade de Brasília, em 01/10/2000. Reconhecimento provisório do MEC em 08/05/2003, por meio de publicação no D.O.U., em 19/05/2003, p. 33, da Portaria 1.060. Aqui, cabe fazer uma menção ao Convênio n. 30/97, com vigência expirada em 31/12/1999, pois o mesmo, em sua cláusula segunda, no item V, apontava para a cessão de pessoal da FE/DF para exercício de atividades docentes e científicas, dentre outras, no âmbito da universidade. Não nos interessa aqui aprofundar o teor deste aspecto, pois já foi apontado em outra investigação (MOTA, 2004).

⁶⁸ Uni-CEUB – Centro Universitário de Brasília.

⁶⁹ 7º. Termo aditivo ao convênio n. 03/2000, de 18/07/2002. Em anexo.

O curso PIE foi pensado para ser efetivado, dentro das características seguintes⁷⁰:

1. Em **06 (seis) períodos letivos semestrais**, perfazendo sua integralização em 03 (três) anos;

2. **Carga horária de 3.210 horas**, assim distribuídas: 1.284 horas (40%) presenciais e 1926 (60%) não presenciais⁷¹; Esta carga horária desenvolveu-se seguindo a seguinte composição:

* ***Encontros presenciais nos núcleos***: consistiam em encontros, semanais, com duração de 8 horas, sendo que 4 horas eram destinadas para atividades com os professores-mediadores, para estudo dos módulos e 4 horas eram destinadas às atividades desenvolvidas nos laboratórios de informática. Os encontros aconteciam nos Centros Regionalizados Informatizados para Educação (CRIES)⁷² onde os professores-cursistas desenvolviam as atividades em ambiente informatizado.

* ***Encontros presenciais centralizados***: encontros realizados quinzenalmente, aos sábados, na UnB e/ou em espaços que comportassem os 1.000 professores da 1ª. Turma e os 1.000 professores da 2ª. Turma. Estes encontros eram constituídos, em grande parte, por palestras desenvolvidas pelos tutores/autores dos módulos⁷³ em estudo. Consistiram, também, em momentos para o desenvolvimento de seminários, debates, avaliação coletiva e oficinas.

* ***Carga não-presencial***: destinada ao estudo dos módulos e de diversos outros meios, materiais de apoio, às pesquisas em bibliotecas e na Internet. Importante frisar que esta carga destinava-se à realização de atividades propostas, leituras complementares, pesquisas, organização do porta-fólio, etc..

⁷⁰ Conforme Projeto do PIE.

⁷¹ Segundo o Projeto do PIE, a carga não presencial destina-se às atividades como auto-estudo dos módulos, às atividades de estágio (reflexão sobre a própria prática), seminários, oficinas e outra motivadas pelo material multimídia, o uso da internet.

⁷² Espaços cedidos nas escolas públicas, na EAPE, com parte do convênio firmado.

⁷³ Compostos por 3 volumes, cada volume apresenta, em geral, dois temas/assunto. Cada tema é organizado em fascículos com 3 seções, cada. Um exemplo: Módulo IV (Vol. 1: Temas/Assuntos: Educação, Arte e Movimento II (Seção 1: Primeiro movimento, Seção 2: Segundo movimento, Seção 3: Terceiro movimento); Educação e Ciências Sociais II (Seção 1: Ensino de Geografia, Seção 2: Ensino de História, Seção 3: Construindo a interdisciplinaridade).

3. As horas não presenciais deveriam ser desenvolvidas por meio de “*recursos de tecnologia multimídia, especialmente textos mediáticos, vídeos e interação pela Internet*” (Projeto PIE)⁷⁴. Essa carga destinou-se, também, ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor na escola em que atua, tendo em vista que o curso estava voltado para quem atua diretamente em sala de aula;
4. O curso destinou-se aos professores que se encontravam em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, na EJA e no Ensino Especial. Só eram aceitos professores que comprovassem estar em docência, na escola. Os demais professores da escola, coordenadores, apoios pedagógicos, vice-diretor, não poderiam realizar o curso;
5. Considerado um programa de Educação Continuada para capacitação em serviço, articulando teorias e práticas;
6. Considerando que é uma formação em serviço, as relações teoria/prática se dão no espaço de trabalho do cursista, que, deveria ser assistido pelo “monitor” e pelos tutores;
7. O curso é de responsabilidade de uma “rede” de atores (autores/tutores; coordenadores; monitores e cursistas). Os autores/tutores e coordenadores são professores que atuam na Faculdade de Educação da UnB, pertencentes ao quadro da UnB e ao quadro da SEEDF e cedidos à UnB, via Convênio.
8. Os professores-mediadores são professores do quadro docente da SEEDF, com formação mínima em licenciatura plena e que foram “preparados no curso de Especialização – Fundamentos educativos para a formação de profissionais para a

⁷⁴ Mais à frente, no processo de análise dos dados, o material impresso notabiliza-se por ter sido o mais utilizado, tendo em vista que os CRIE's, em grande parte, não proporcionavam uma estrutura adequada, extremamente precária e que não permitiam um trabalho satisfatório. Além disso, não havia uma definição de atividades para os laboratórios. Somente foram criadas um tempo depois do início do curso (No módulo IV). Tais atividades eram designadas de “telemediáticas”. Ademais, os contatos com os tutores/autores, via Internet, quase não aconteceram. Somam-se a estes elementos, o fato de não ter sido utilizado o vídeo (teleconferências), como instrumento de aprendizagem.

educação básica – início de escolarização, oferecido pela Faculdade de Educação”(Projeto PIE, 2001)

9. O curso de especialização formaria um corpo de 220 mediadores. Entretanto com as tensões entre FE/UnB, a meta não foi atingida, formando cerca de 40 mediadores e mais 12 que se incorporaram ao PIE, em 2003 para substituir as vagas em aberto (aproximadamente 15 mediadores).

10. O curso se desenvolve dentro de uma estrutura curricular que não se sustenta em disciplinas estanques. Os módulos contemplam as diversas área/dimensões que convergem para um eixo integrador. Supõe-se um caráter integrador entre e as diversas áreas do conhecimento humano destinadas à formação do professor;

11. Apesar de não estar explícito em seu projeto, o PIE apresenta características de educação a distância: seu caráter híbrido de presencialidade e semipresencialidade, pelas denominações dadas aos sujeitos (tutor, monitor, mediador, etc.) , pelo uso da internet e pelo uso de material impresso mediático⁷⁵. Além disso, a Portaria n. 60 de 08/05/2003 do MEC⁷⁶ autoriza, “*em caráter experimental, [...] o curso de graduação em Pedagogia a distância, ministrado pela Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, com duas habilitações: licenciatura para docências multidisciplinar na educação infantil e licenciatura para docência multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental*”.

2.1.2.3. A seleção dos professores-mediadores⁷⁷

Em outubro de 2000, houve uma seleção de professores para atuarem no PIE. Nesse processo de seleção, mais de 800 professores concorreram às 220 vagas disponibilizadas. A implementação do PIE estava articulada ao oferecimento, por parte da Universidade de

⁷⁵ De acordo com o Projeto do PIE, módulo é a designação que se dá para o conjunto de fascículos ou volumes de materiais didáticos publicados como guias de estudo, formação e informações aos cursistas pela parceria Universidade de Brasília/ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

⁷⁶ Em anexo.

⁷⁷ No projeto inicial, os professores-mediadores eram denominados como monitores. Adiante explicitamos o movimento realizado pelos mediadores na perspectiva de afastarem-se desta denominação.

Brasília, do *“Curso de Especialização Fundamentos educativos para a formação dos profissionais para a educação básica – início de escolarização”* para os 110 selecionados, inicialmente. O Curso de Especialização, associado ao desenvolvimento do PIE, deveria formar 220 docentes no período compreendido entre o 2º semestre de 2000 e o 2º semestre de 2002, preservando-se a relação de 01 professor-mediador para cada grupo de 25 cursistas (Projeto PIE, UnB, FE, 2000).

Dos 110 professores selecionados em 2000, um grupo de 55 professores iniciou a Especialização em outubro, no qual me incluí. No início de 2001, os 55 professores foram lotados na EAPE, com exercício na UnB. A carga horária de trabalho correspondia a 40 horas semanais dedicadas ao curso de Especialização e aos trabalhos com os professores-cursistas⁷⁸. A organização do trabalho, em relação aos tempos era, num primeiro momento, feita da seguinte forma:

- Atividades Docentes (Sala de Aula e Laboratórios de Informática – Centros Regionais Informatizados para a Educação CRIES): 08 horas⁷⁹
- Participação no Curso de Especialização Fundamentos educativos para a formação dos profissionais para a educação básica – início de escolarização: 12 horas
- Tutorias: 04 horas
- Coordenação Pedagógica (Planejamento Coletivo): 04 horas
- Planejamento Individual/ Estudos: 06 horas
- Encontros Centralizados (quinzenalmente): 06 horas

No transcorrer do desenvolvimento do PIE, após a greve dos professores da UnB (2º semestre de 2001 e da greve dos professores da rede pública (1º semestre de 2002), dos 55 professores-mediadores, 15 afastaram-se por motivos diversos. Este fato gerou uma sobrecarga para os mediadores. O trabalho pedagógico foi sofrendo um processo de intensificação já que as turmas que ficaram sem os mediadores precisavam de substitutos. Diante dessa situação, os mediadores tiveram de assumir mais uma turma com 25 professores-

⁷⁸ Denominação dada aos professores em exercício.

⁷⁹ Contato direto dos Professores-Mediadores com os Professores-Cursistas.

cursistas, o que alterou o quadro inicial de apenas 25 cursistas para cada mediador. Diante disso, cada mediador passou a ter, em média, 50 cursistas. Este quantitativo interferia, sobremaneira, na qualidade da formação.

2.1.2.4. O Curso de Especialização: fundamentos educativos para a formação dos profissionais para a educação básica – início de escolarização

A UnB, como forma de situar os “monitores” acerca do currículo e das atribuições de seu trabalho no âmbito do PIE, promoveu, contemplado no Convênio com a SEEDF, um curso de especialização: *Fundamentos educativos para a formação dos profissionais para a educação básica – início de escolarização*. A justificativa do curso de especialização partia da necessidade de formação dos “monitores” para atuar no PIE. Foi oferecida pela FE/UnB aos professores selecionados para a monitoria. O curso apresentava uma carga horária de 360 horas, com um quantitativo de 24 créditos. O programa do curso constava de 20 temas/assuntos, ministrado por 12 doutores da FE/UnB e 07 mestres, também da FE/UnB⁸⁰. seguintes temas/assuntos:

Todos os selecionados deveriam passar pela especialização, independentemente, de sua formação⁸¹. O curso, para o 1º. Grupo de mediadores iniciou-se antes e transcorreu, durante um ano, concomitantemente, ao curso PIE, ou seja, os mediadores faziam a especialização e atuavam com os cursistas, durante um ano, resguardado o período das greves.

O curso objetivou “*preparar professores graduados para atuarem como monitores*” no PIE e “*torná-los capazes de acompanhar os professores-cursistas, sistematicamente, dando-lhes atendimento individualizado, subsidiando-os em suas dúvidas*”.(Projeto do Curso de Especialização – PIE, 2001).

A metodologia centralizou-se na explicitação de todos os conteúdos contidos em todos os módulos do PIE. Assim, cada autor/tutor desenvolveu junto aos mediadores os temas/assuntos que produziram. As aulas ocorriam 03 (três) vezes por semana, no espaço da UnB. As atividades se estruturavam em: aulas expositivas, oficinas em tecnologias

⁸⁰ Em anexo o Projeto do Curso.

⁸¹ Dentre os selecionados, 05 (cinco) já possuíam mestrado. Alguns outros eram, também, pós-graduados.

educacionais e Educação a Distância (EAD), seminários, análise dos relatórios de acompanhamento dos cursistas, leitura e análises de textos em ambiente *on-line*, acompanhamento dos projetos de trabalho pelos mediadores, leituras e análises de textos elaborados para os Guias de Estudo (Módulos).

2.1.2.5. A Coordenação de Mediação

Dentro da organização do curso, havia uma Coordenação de Mediação que representava uma ponte entre a Coordenação Geral e os Professores-Mediadores⁸². Essa equipe de coordenadores foi constituída, no 1º. Semestre do curso (2001), por 12 professores, escolhidos pela coordenação geral dentre os 55 mediadores selecionados.

De acordo com o Projeto PIE (UnB, FE, 2000), as atividades previstas para os Coordenadores de Mediação estavam compreendidas na perspectiva de retroalimentação do processo pedagógico do curso, ou seja, na sua dinâmica de operacionalização, avaliação do processo pedagógico e reorganização do planejamento para cada módulo do curso, representando a participação ativa dos diversos segmentos envolvidos.

Na organização inicial, 05 (quatro) coordenadores assumiram funções dentro coordenação geral: 02 (dois) ficaram responsáveis pela avaliação institucional, 01 (um) responsável pela informática e 02 (dois) assumiram funções administrativas. Os 07 (sete) restantes responsabilizavam-se por cada um dos 07 CRIE's.

Retomando, as atribuições dessa equipe estavam vinculadas ao trabalho pedagógico junto à coordenação geral, aos tutores e aos professores-mediadores. As ações junto à coordenação **geral** se situavam, no planejamento e acompanhamento das atividades do curso; articulação das ações desenvolvidas junto à coordenação geral e planejamento, controle, acompanhamento e orientação de equipe de 05 (cinco) professores-mediadores (aproximadamente 125 cursistas). Havia, semanalmente (às segundas-feiras), uma reunião da coordenação geral com os coordenadores de mediação, anterior ao dia de coordenação dos mediadores, que acontecia nas terças-feiras, para discutir os encaminhamentos acerca do

⁸² Denominação dada, após discussões nas coordenações pedagógicas, pelos professores-monitores, demonstrando completa discordância com a idéia de monitoria.

desenvolvimento do trabalho pedagógico nas salas de aulas, nos laboratórios e nos encontros centralizados. Nestas reuniões, os coordenadores indicavam propostas de organização das seções que deveriam ser trabalhadas no semestre. Além disso, era parte do trabalho dos coordenadores pensarem em estratégias (sala de aula/ laboratório) para que os mediadores pudessem desenvolver junto aos seus cursistas. Fazia-se, também, uma reflexão sobre as relações de caráter institucional para a viabilização das ações.

As ações desenvolvidas junto aos **tutores**, de acordo com o que indicava o projeto, deveriam buscar uma articulação entre o curso e a faculdade de educação da UnB; atuação junto aos tutores nos subsídios teórico-metodológicos requeridos ao longo do curso e articulação para planejamento das atividades de assessoramento dos tutores aos cursistas. Entretanto, estas atribuições não se expressaram de maneira concreta, pois os contatos que nós, coordenadores, no início, tínhamos era apenas via e-mail ou telefone para agendar os dias de tutoria e os dias dos encontros centralizados, à exceção de uns poucos tutores que mantiveram-se próximos desde o curso de especialização. Com o reinício do curso, após as greves, no 1º. semestre de 2002, a relação com os tutores sofre uma sensível melhora, pois alguns tutores uma grande aproximação com o PIE e, com estes, o contato foi mais estreito e mais constante, mesmo depois de ter me afastado, foi perceptível esta proximidade que captei, inclusive, nas falas de alguns mediadores nas entrevistas realizadas.

E, finalmente, o trabalho dos coordenadores junto aos **professores-mediadores e professores-cursistas** era o que mais se fez freqüente e efetivo, até por se tratar da natureza fim das atribuições do coordenador de mediação. As atividades se sustentavam:

⇒ no planejamento, orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos mediadores que comportava a sugestão de pesquisa, de estratégias de estudo das seções, de indicação de vídeos. Os coordenadores participavam de estudo dos módulos com os mediadores, indicavam leituras/textos/livros complementares. Além disso, os coordenadores faziam o acompanhamento dos registros acadêmicos, observando e orientando os mediadores. Estas ações se davam, principalmente, nas coordenações pedagógicas. Os coordenadores, quando eram solicitados pelos mediadores, visitavam as turmas para esclarecer dúvidas

relativas à organização do PIE ou para desenvolver algum conteúdo no qual ele apresentava um conhecimento mais aprofundado. Porém, estas visitas aconteciam esporadicamente.

⇒ na organização do calendário de atividades presenciais a serem desenvolvidas nos CRIE's⁸³, nas salas de aulas dos mediadores (acompanhamento da prática pedagógica), nos encontros centralizados.

⇒ no planejamento e acompanhamento do processo de avaliação dos cursistas, principalmente, na construção do porta-fólio e na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A coordenação de mediação, no decorrer do curso foi sofrendo uma série de problemas, principalmente, porque havia uma falta de mediadores, num dado momento, e foi necessário reorganizá-la, em termos quantitativos para atender as novas demandas.

2.1.2.6. Os sujeitos envolvidos: autor/tutor, professor-mediador, coordenador de mediação

Os sujeitos envolvidos apresentam funções e compromissos diferenciados. As nomenclaturas referem-se à modalidade de educação a distância⁸⁴, logo, o curso se localiza dentro desta modalidade, em que pese que a sua ação se dá de forma muito mais presencial do que não-presencial. A rede de sujeitos envolvidos, até o fim de 2004, contava com 03 coordenadores de mediação, 01 coordenadora geral, 40 professores – mediadores, 21 tutores.⁸⁵

⁸³ Centros Regionais Informatizados para a Educação.

⁸⁴O PIE, em seu Projeto se insere na modalidade semipresencial, entretanto, na Portaria n. 1060, de 08 de maio de 2003 do MEC, em seu Art. 1º, autoriza “o curso de graduação em Pedagogia, a distância, ministrado pela Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal, com duas habilitações: licenciatura para docência multidisciplinar na educação infantil e licenciatura para docência multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. “

⁸⁵ A previsão inicial era de que houvesse, para atingir a meta de 5.000 professores, 01 coordenador geral, 03 coordenadores adjuntos, 22 coordenadores de monitoria (mediação), 220 monitores (professores-mediadores), 60 tutores, 19 autores, 06 apoios regionais, 02 pessoas para equipe sistematizadora. Porém, com os problemas de ordem política e administrativa, o convênio foi revisto e este quantitativo foi alterado, bem como o montante do repasse para a UnB

1. Coordenação Geral: constituída por uma professora da FE/UnB e por 03 professores-mediadores. Suas principais responsabilidades: coordenação geral do curso (estrutura, funcionamento, aspectos administrativos e pedagógicos)⁸⁶.

2. Autores: professores da FE/UnB e da SEEDF, responsáveis pela elaboração dos fascículos específicos de cada tema/assunto⁸⁷

3. Tutores: configuravam como uma “consultoria técnico-pedagógica entre a FE/UnB e o curso PIE. Esta equipe era constituída por 21 professores que, em alguns casos, eram autores dos módulos e/ou professores pesquisadores, com ampla experiência na área de formação de professores pertencentes, em sua grande maioria, ao quadro docente da UnB. Suas principais atribuições, pode-se ressaltar: subsidiar pedagogicamente os coordenadores e os professores-mediadores; acompanhar as atividades desenvolvidas pelo coordenador de mediação e pelos professores-mediadores; atendimento aos professores-cursistas e aos professores-mediadores⁸⁸.

4. Coordenadores de Mediação: desempenhavam funções junto à coordenação geral, junto aos tutores, aos professores-mediadores e aos professores-cursistas. Suas atividades referiam-se a atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações dos diversos sujeitos.

5. Professores-Mediadores: desenvolviam o trabalho pedagógico, propriamente dito. Seu trabalho consistia em estabelecer vínculos diretos com os professores-cursistas. Suas atribuições eram as seguintes:

- * encontros sistemáticos com os cursistas nas escolas, nos CRIES e nos encontros centralizados;

- * encontros sistemáticos com os coordenadores de mediação para planejamento, orientação e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos cursistas;

⁸⁶ Para acessar todas as funções, ver anexo.

⁸⁷ Alguns professores-mediadores, inclusive, elaboraram módulos em parceria com professores da UnB. Eu elaborei um módulo sobre Planejamento com a Prof. Dra. Benigna M. F. Villas Boas.

⁸⁸ Aos professores-cursistas, suas ações restringiram-se, em grande parte, aos encontros centralizados. O atendimento pela Internet, praticamente, inexistiu. Aos professores-mediadores, os encontros se davam nas coordenações pedagógicas.

* planejamento junto à Coordenação dos encontros presenciais a serem desenvolvidas nas escolas, nos CRIES e, aos sábados, nos encontros centralizados;

* participação no planejamento e acompanhamento do processo de avaliação do cursista. (Projeto PIE, 2000)

2.1.2.7. Os Centros Regionais Informatizados para a Educação - CRIE'S

Como contrapartida, a SEEDF disponibilizou 06 CRIEs (Centros Regionais Informatizados para a Educação) e salas de aula em escolas da própria rede para o desenvolvimento de atividades de formação de professores. A UnB disponibilizou 01 (CRIE) que atendia a 02 (duas), de um universo de aproximadamente 40 (quarenta) turmas, ou seja, a formação de professores no espaço físico da universidade, ocorria, para a grande parte dos cursistas, apenas aos sábados, quinzenalmente, ou quando havia algum evento de grande porte.

Os CRIE's eram laboratórios que, de acordo com o convênio firmado entre SEEDF e UnB, deveriam contar com equipamentos como: computadores, impressora, televisão, vídeo, retroprojetor. Porém, alguns desses laboratórios apresentaram condições precárias para o atendimento aos professores-cursistas. Na análise dos dados, apresentaremos algumas das avaliações, tanto dos mediadores, como dos cursistas sobre os CRIE's. Os CRIE's⁸⁹ localizavam-se em algumas cidades do DF que acaba por facilitar o acesso de muitos cursistas.

2.1.2.8. Organização didática e pedagógica do PIE

O PIE, como um curso de formação de professores auto-intitulado de formação em serviço, realiza-se no tempo de trabalho do professor, associando sua prática pedagógica à teoria. É a teoria entrando no espaço do trabalho do professor e a prática invadindo o espaço de reflexão teórica. Essa articulação teoria e prática vem se dando no próprio espaço de trabalho dos professores-cursistas que são assistidos diretamente pelos professores-mediadores

⁸⁹ Plano Piloto; Sobradinho; Samambaia; Guará; Ceilândia e Taguatinga.

e pelos tutores, estes quase todos professores doutores da FE/UnB, professores dos cursos de Especialização oferecidos⁹⁰ e autores dos módulos.

A organização curricular do PIE, segundo o Projeto, não se fundamenta em disciplinas desarticuladas. O curso propõe um currículo que ultrapassa a organização disciplinar. Porém, em seu ementário (Caderno 3, Projeto PIE), os temas são designados como disciplina.

O currículo se estrutura a partir de **um eixo transversal** (“Cidadania, Educação e Letramento”) que perpassa todo o curso. Depreende-se que o letramento é compreendido com um significado maior e que inclui *“habilidades, domínios e competências nas diversas linguagens: a língua natural, as linguagens matemáticas, tecnológicas, artísticas e a leitura social, histórica e política do mundo, assim como a capacidade de transitar com maior desenvoltura e confiança na sociedade contemporânea* (PROJETO PIE, FE/UnB, p.3).” Tal eixo representa a intenção de conceber o ser humano em todas as suas dimensões, compreendendo que a vida é dinâmica que se coloca em movimento de constante construção, perpassada pelo trabalho escolar

O curso é organizado em seis módulos (um para cada semestre). Cada módulo é organizado em *Áreas/Dimensões Formadoras* perpassadas por um *Eixo Integrador*. Em cada área, há um conjunto de temáticas/assuntos que são desenvolvidos em cada um dos módulos (Anexo I – Desenho Curricular). As áreas/dimensões são as seguintes: *Área/Dimensão*

Área/Dimensão A: Organização do Trabalho Pedagógico: dimensão vinculada as atividades docentes já desenvolvidas pelo professor-cursista no exercício de sua profissão. Refere-se à construção de conhecimentos desenvolvidos junto às crianças, aos pré-adolescentes, jovens e adultos no início de escolarização. Nesta área/dimensão, os módulos orientam para temas/assuntos, atividades pedagógicas que sirvam como direcionadores para a reflexão dos cursistas.

Área/Dimensão B: Organização do Processo Educativo: Direciona-se para a construção de *“domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um*

⁹⁰ Curso realizado com os dois grupos de mediadores, os que entraram em 2000 e aqueles que chegaram em 2003 para substituir as vagas que foram deixadas em aberto.

profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo”. Relaciona-se ao esclarecimento de visões epistemológicas, legais, institucionais e relacionais que apresentam vínculos com a organização do sistema educacional do país. Nesta área/dimensão, procura-se explicitar as diversas possibilidades da prática pedagógica.

Área C: Organização do Processo Social: Pressupõe-se que nesta área/dimensão se desenvolva possibilidades de intervenção na prática pedagógica do cursista, tomando a prática como ponto de partida, perpassado pela reflexão teórica e retornando à realidade concreta em que desempenha sua função docente. Ademais, espera-se que o cursista seja capaz de reconhecer “ *o tempo histórico, o sujeito social filosófico, cultural, educador e cidadão do sujeito que decide, pratica, pensa e intervém, não é tarefa de um mundo teórico.* “ Situa-se na ação-reflexão-ação.

Os eixos integradores dos módulos e do Curso, com a finalidade de concretizar o que se pensou em termos das áreas/dimensões, são:

- 1. *Realidade brasileira;***
- 2. *Cultura e contexto social;***
- 3. *Educação e trabalho;***
- 4. *Escola como instituição social;***
- 5. *Currículo e diversidade cultural;***
- 6. *Trabalho docente e discente – uma relação de construção.***

De acordo com o projeto, as áreas/dimensões não são analisadas isoladamente, nem relacionadas às disciplinas tradicionais que compõem um Curso de Pedagogia. Elas são analisadas a partir de uma visão integradora. Entretanto, como veremos mais adiante, a concretização deste currículo, na base do trabalho do mediador suscita uma série de dúvidas, de receios, de inseguranças epistemológicas.

2.1.3. Configurações institucionais e políticas do PIE

A formação de professores sempre ocupou e continua ocupando largo espaço na preocupação de toda a sociedade. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), na segunda metade da década de 90, representa a continuidade do embate político e ideológico acerca da formação do profissional de educação para a Educação Básica e o curso de Pedagogia configura-se como um dos temas mais polêmicos.

O curso de Pedagogia, quando de sua criação, através do decreto-lei n. 1.10 de 04 de abril de 1939, apontava para uma organização fragmentada, dicotomizada na formação de bacharéis e de licenciados. Aos bacharéis, cabia a formação de viés técnico que lhe conferia a certificação para exercerem cargos de natureza intelectual em diversos níveis dos sistemas de educação. Por outro lado, a licenciatura responsabilizava-se pela formação dos “executores” das tarefas de educar. Essa separação entre bacharelado e a licenciatura perpassou a história do curso de Pedagogia e se constituiu, até hoje, em um dos problemas mais prementes: a identidade do curso de Pedagogia, suas finalidades, seus objetivos, a identidade de seus egressos (SILVA, 2003).

Nesta perspectiva, a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia, de seus pressupostos, de suas finalidades, de suas intervenções perpassa todo este processo histórico, desde sua criação. Os debates inserem-se na perspectiva de lutar contra o processo de desqualificação e de, conseqüente, desvalorização da profissão docente, que se inscreve na estrutura social capitalista. Brzezinski (2002) focaliza um dos momentos da história da formação de professores em que a desvalorização fica evidente na LDB 5.692/71:

No Brasil, a própria legislação impulsiona o aviltamento do magistério. Por exemplo, a desvalorização da formação do professor do ensino fundamental foi acentuada com a Lei n. 5.692/71, que descaracterizou o locus tradicional de formação – a Escola Normal. A formação do licenciado para as disciplinas do 1º. e 2º. graus e do pedagogo, assim como dos pós-graduados começou a ser degradada desde a imposição da Lei n. 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que implantou um modelo inadequado de formação de professores, repartindo essa responsabilidade, pois aos institutos coube a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi reservada a formação pedagógica dos futuros professores. (BRZEZINSKI, 2002, p. 13)

Todo o processo de desvalorização docente não exclui nenhum dos níveis de ensino. As políticas de desvalorização atingem tanto o docente da Educação Infantil quanto o docente do Ensino Superior. Moreira (1994), ao fazer uma reflexão sobre o papel da universidade como locus privilegiado de produção científica, nos informa que as condições materiais são necessárias ao avanço de ciência e, por conseguinte, ao avanço da sociedade. O autor afirma que não é possível fazer pesquisa sem as condições materiais dignas ao desenvolvimento do conhecimento científico. Além disso, o docente universitário também sofre com a precarização de seu trabalho, à medida que não dispõe de liberdade e autonomia para o exercício de sua profissão. Assim,

Enquanto o intelectual está cercado, enquanto tem que responder a padrões ditados de fora de sua própria atividade científica, ele não tem a autonomia mínima de que necessita para realizar seu trabalho e, como consequência, o produto desse trabalho estará necessariamente afetado por essa falta (CARDOSO 1981 apud MOREIRA, 1994, P. 132)

Tal cenário leva-nos a pensar que os desafios da valorização e profissionalização dos docentes não se restringem aos educadores do Ensino Básico, mas também, envolvem o Ensino Superior. Na luta contra a desvalorização histórica que se impõe ao trabalho docente, educadores têm contribuído para o debate e apontando caminhos na defesa de uma política de formação de professores que dignifique a carreira docente a partir de projetos sócio-políticos comprometidos com a transformação social orientada para a superação do quadro desolador de grandiosas injustiças e desigualdades sociais.

No final de década de 1970 e na década de 1980, o movimento de educadores se organizou com o intuito de resistir às políticas educacionais impostas pelo regime da ditadura. Neste período, o viés tecnicista, de concepção fragmentada, ganhava corpo materializando-se nas figuras dos especialistas em educação. Neste contexto, como forma de resistir a estas políticas, nascem sindicatos, associações de professores, orientadores, supervisores, em nível nacional e estadual. O eixo desse movimento se sustenta na luta pela profissionalização e valorização do magistério. A ANFOPE faz parte desse movimento e, conjuntamente com outras entidades, fortalece a luta contra a desqualificação e desvalorização do magistério.

Neste sentido, a ANFOPE defende a formação sedimentada em bases teóricas consistentes e em princípios de qualidade e relevância social. Para tanto, defende que é necessário combater as políticas neoliberais que foram aprofundadas na década de 1990 e que orientam as políticas nacionais de formação de professores.

Diante desse cenário, a ANFOPE defende uma

formação de profissionais de educação autônomos e críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira, defende-se “uma concepção sócio-histórica de educador onde a docência seja base de sua identidade profissional. Historicamente, a ANFOPE defende a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. (ANFOPE, XII Encontro Nacional da Anfope, 2004)

A defesa de que o locus prioritário se concentrar nas Universidades e nas faculdades de educação para a formação de professores traz implícita nessa perspectiva de que os professores da Universidade, mestres e doutores, são, a priori, os responsáveis pela formação dos professores da Educação Básica.

No entanto, o § 4º., do Artigo 87 (Título IX, Das disposições transitórias) provoca uma série de leituras diferenciadas. O referido parágrafo indica que *“até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*.

Diante da interpretação feita do referido artigo, os diversos sistemas procuraram “correr” para o atendimento da lei e abriu uma discussão sobre quem é o docente que forma professores. Porém, antes de seguirmos adiante em nossa análise, cabe aqui uma ponderação do ponto de vista estrutural e semântico do parágrafo. A formulação, tal como se encontra no texto da lei, gera uma profunda ambigüidade. Os diversos sistemas, sem disponibilizarem de uma discussão mais profunda e mais esclarecedora do referido parágrafo, apressaram-se pra formar seus professores em nível superior, inclusive, no caso do Distrito Federal.

O parágrafo inicia-se com o seguinte termo: *“até”*. O período, do modo como está formulado, semanticamente, indica um limite, um prazo. Portanto, aponta para uma interpretação de que os professores habilitados em nível superior serão admitidos *“até o fim da*

Década da Educação”. Pode-se inferir que a partir daí podem ser admitidos outros professores, mesmo aqueles que não tenham formação em nível superior. Com o texto, abrem-se brechas para a manutenção da formação de professores em cursos de magistério de nível médio.

Outro problema semântico que reforça esta idéia é a utilização da conjunção alternativa “ou”. Isso nos leva a afirmar que professores habilitados em nível superior, bem como aqueles que forem “treinados” em serviço poderão ser admitidos para o exercício da profissão. Segundo Scheibe (2002), as diversas normatizações, no contexto complexo e polêmico em que se insere a formação de professores, se situam nas interpretações confusas, principalmente, no confronto entre o artigo 62 e o artigo 87, parágrafo 4, da LDB.

No afã de atender ao parágrafo em questão, os sistemas de ensino correram em busca de alternativas para formar seus professores. De maneira geral, os sistemas buscaram parcerias com as Universidades públicas⁹¹. Mesmo que os sistemas estejam estabelecendo as parcerias para a formação de professores, há aspectos na estruturação dos cursos que nos chamam a atenção e, no caso do PIE, não se diferencia muito. A organização desses cursos tem seguido uma versão muito semelhante. Os professores das universidades exercem a função de coordenar, de tutorar outros professores (terceirizados ou pertencentes à própria rede pública) que desenvolvem o trabalho pedagógico direto com os professores-cursistas.

As justificativas dadas para este formato de atendimento se sustentam na demanda e no tempo a ser cumprido. Segundo Ribeiro (2002), no estado de São Paulo, seriam necessários 115 anos para formar cerca de 80.000 professores.

Na realidade, o cômputo geral de todos os professores do estado de São Paulo (contando com a capital e a Baixada Santista) é de 166.000 aproximadamente. Deste total, nós chegamos ao dado de que 80.498 não têm o curso superior. [...] Destes 80 mil, colocamos a questão: quanto tempo precisaríamos para formar esse contingente em nível de curso superior? [...]

⁹¹ Em São Paulo, PEC/Formação Universitária e Pedagogia Cidadã, Pará (UFPA, Ceará (UFC), Alagoas (UFAL), Espírito Santo (UFES), Ouro Preto-MG (UFOP), Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso do Sul (UFMS), Paraná (UFPR), Acre (UFAC) - as instituições credenciadas e os cursos autorizados como cursos superiores a distância encontram-se no site <http://www.mec.gov.br>

Diante desses números avassaladores, chegamos a algumas hipóteses: uma única unidade da Unesp que ofereça 80 vagas ou mais (é o que oferecemos em Presidente Prudente) levaria 272 anos para formar todo esse pessoal. A Unesp conta, atualmente, se não me falha a memória, em todos os seus cursos de Pedagogia, com 325 vagas. As quatro universidades públicas do estado de São Paulo levariam 272 anos para formar todo esse pessoal. A Unesp conta, atualmente, se não me falha a memória, em todos os seus cursos de Pedagogia, com 325 vagas. As quatro universidades públicas do estado de São Paulo levariam, juntas, 115 anos para formar esse pessoal. (RIBEIRO, 2002, p. 15)

O intuito desta breve contextualização foi o de organizar melhor os caminhos a seguir para a análise em que se insere o trabalho desenvolvido pelo professor-mediador no contexto da formação de professores, no curso PIE. No processo de levantamento das unidades de registro, foi possível fazermos um levantamento, inicialmente, com o intuito de percebermos onde se insere o curso PIE, suas origens, suas finalidades, suas metas.

Para tanto, fizemos uma leitura atenta dos documentos que legitimaram o convênio firmado entre a SEEDF e a UnB. Procedemos a um levantamento da presença de elementos que justificassem o curso PIE, dentro do contexto histórico inscrito – década de 1990, início do século XX, procurando identificar quais os pressupostos do convênio e, por conseguinte, dos pressupostos filosóficos, epistemológicos, políticos e pedagógicos do curso.

No âmbito da Universidade de Brasília, foram tomados os documentos que tratam da fundamentação e organização do PIE. Por parte da SEEDF, focalizamos nossos olhares sobre os documentos oficiais do convênio e da entrevista realizada com a responsável pela execução do projeto⁹². Além disso, procurou-se, nos documentos, nas observações, nas entrevistas e nos questionários, visualizar como emergem, na realidade, os pressupostos que envolvem o trabalho pedagógico materializado no PIE. Além disso, em muitos momentos, principalmente nas observações e nas entrevistas coletivas as relações tensas entre SEEDF e UnB emergiram como um aspecto que, de alguma maneira interfere no trabalho dos mediadores. Mais adiante, apresentaremos alguns dados que mostram momentos importantes das tensões vividas entre SEEDF, o PIE (FE/UnB).

⁹² Diretora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), responsável pela execução do convênio no âmbito da SEEDF.

No Distrito Federal, as justificativas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não se diferenciam muito das apresentadas por Ribeiro (op. cit.). Segundo a SEEDF, em entrevista realizada na etapa exploratória desta pesquisa, tendo como meta inicial de formar 5.000 professores em 5 anos, foi imprescindível, para atender, inicialmente, a 1.000 professores foi necessária a disponibilização de 55 professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para atender as necessidades colocadas pela LDB.

Buscamos a parceria com a universidade pública, porque achamos mais inteligente trabalhar o público com o público, na época. Não fizemos, de início, uma licitação porque a UnB tem renome nacional e é uma entidade pública. A SEEDF buscou a reitoria e estabelecemos o convênio. A SEEDF se responsabilizou por, praticamente, tudo; rede física, escolas, os laboratórios de informática, professores, material gráfico, etc. [...] a FE apresentou um projeto de formação que não seria possível cumprir apenas com os professores da FE. Seriam necessários 110 professores da rede para ministrarem o curso e os professores da UnB seriam os tutores. (Entrevista, SEEDF)

Na fala da representante da SEEDF, fica explícita a urgência da formação de 5.000 professores da rede pública que ainda não possuíam curso superior. Além disso, justifica a participação de professores da rede pelo fato de a universidade não conseguir contemplar, em tempo hábil, a formação desses profissionais. Deixa claro que a Universidade, com seu quadro de docentes, não conseguiria atender tal demanda.

Quando questionada sobre o porquê de firmar um convênio com a Universidade para formar professores, foi possível perceber que o dispositivo legal se mostrou como fator relevante. Vejamos o depoimento a seguir:

Além de termos 5.000 professores sem formação, precisávamos, urgentemente, nos enquadrar nos dispositivos da LDB. Há uma definição de que a partir de 2007, não poderemos ter nenhum professor sem o diploma de curso superior. Temos de atender a lei, não poderíamos esperar mais. Era preciso tomarmos uma atitude rápido. (Entrevista, SEEDF)

O depoimento, principalmente, quando se afirma que era preciso “enquadrar nos dispositivos da LDB”, nos remete à idéia de que a lei foi o grande mobilizador para que o Estado assumisse a formação superior de seus professores. Parece Isso confirma a tendência de formar professores de forma aligeirada, com poucos investimentos. Na verdade, subverte-se a organização da educação a distancia para baratear a formação de professores. No Projeto,

elaborado pela UnB, também percebe-se que o curso PIE inscreve-se no mesmo contexto de atendimento à legislação, deixando explícita a base legal que justifica o curso.

A capacitação dos professores do início de escolarização é uma das principais medidas para a solução desses problemas. A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), quando institui a Década da Educação, ao cujo término só se admitirão professores habilitados em nível superior atuando desde a Educação Básica, previu que o Município, Estado e União deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância” (Art. 87, parágrafo terceiro, inciso 3). (PROJETO PIE, FE/UnB, 2001)

Compreendemos e concordamos que o lócus privilegiado para a formação de professores é a universidade, tendo em vista sua composição complexa que articula ensino, pesquisa e extensão. Acrescenta-se, ainda, que se torna necessário, também, que se ampliem os investimentos na universidade pública, para que se possa ampliar seu atendimento à sociedade. Assim, torna-se salutar colocar na ordem do dia o debate sobre a ampliação da universidade pública, descentralizando sua ação.

No caso da UnB, expandir seus domínios pelas cidades que circundam Brasília pressupõe a contratação de professores e a ampliação da infra-estrutura. Pode parecer absurdo, mas, mais absurdo é criar subterfúgios pra formar, aligeiradamente, professores de ensino básico, em que pesem os diversos aspectos positivos do curso PIE.

A parceria, porém, apesar dos discursos em defesa do público, demonstra, por parte da Secretaria que, na verdade, há a contratação de um serviço. A Secretaria mostra, pela fala de sua representante, que as responsabilidades pelo Projeto Político-Pedagógico eram, exclusivamente, da Universidade e que a Secretaria se colocava distante da discussão relativa às concepções de formação:

Os professores são nossos, mas quem vai capacitar esses professores para darem o curso? Eles precisam ter a pós-graduação. Quem fez a seleção? A universidade. Nós contratamos a universidade. Pagamos para formar os monitores. A responsabilidade pela parte pedagógica, pelas diretrizes, pela especialização dos professores que vão dar o curso é da UNB. Nós ficamos isentos, neste ponto. Foi a universidade que selecionou os professores e que os capacitou. Ela é que conduz todo o processo pedagógico. Como executora, não interfiro em absolutamente nada, a não ser nas questões administrativas e de repasse. (Entrevista, SEEDF)

Pelo depoimento da representante da SEEDF, não identificamos, claramente, quais são os pressupostos que norteiam a formação de professores. As ausências sobre o que se entende pela formação de professores, quais seus princípios, seus pressupostos, nos levam a entender que a SEEDF toma a formação apenas como uma responsabilidade de base legal, sem explicitar que formação se quer.

Aliás, é complexo afirmar que não há pressupostos, pois os pressupostos podem estar implícitos no uso político que se faz dessa “isenção”. Pode-se aventar que o Projeto tem a função única de atendimento do dispositivo da LDB, pois a participação da SEEDF se restringe aos aspectos burocráticos. Tal participação é reafirmada no Projeto do PIE:

[...] A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/EAPE é responsável pela viabilização do Curso ao público, procurando ajustar a oferta do Curso e as disponibilidades dos cursistas. É também responsável pela oferta descentralizada de espaços para encontros presenciais e de centros de estudos informatizados para viabilizar o acesso do aluno às novas tecnologias de informação e comunicação. (PIE/FE/UnB, 2000)

Por outro lado, compreendendo o movimento político e histórico do Distrito Federal, a Secretaria de Educação constitui-se por visões de conotação conservadora na condução dos processos educativos. Isso leva-nos a pensar que uma aparente “não-intervenção” no processo político-pedagógico do PIE constitui-se em um indício de um descompromisso com a essência da formação do profissional da educação. Entretanto, no transcorrer da realização do curso, a interferência da SEEDF ou a sua “não-interferência” colabora para que o trabalho pedagógico seja precarizado.

As relações político-institucionais entre SEEDF e UnB, longe de serem extremamente tranquilas, sofreram uma ruptura em que, de acordo com a fala anterior da responsável pela execução do convênio, a meta inicial de 5.000 professores formados pela UnB foi alterada para 2.000, encaminhando o restante para uma instituição particular. No 7º. Termo aditivo ao convênio n. 3/2000, em sua cláusula terceira, assinado em 18/07/2002, após as greves dos docentes da UnB e da greve dos professores da SEEDF e que suspendeu as atividades do curso por um período mais de 6 meses, a meta prevista altera-se para o atendimento de 2 (dois) grupos, com 1.000 (um mil) professores-cursistas cada. Além disso, o termo impõe uma série de regras para o trabalho dos mediadores que resumimos aqui, por ser um dos aspectos que

nos interessam e por fazer parte das discussões, dos debates do grupo de mediadores. De acordo com a cláusula quarta (Dos Professores Monitores/Tutores),

- os professores-mediadores ficam à disposição da UnB, porém sua lotação permanece nas Gerências Regionais de origem, com exercício na EAPE⁹³, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, desenvolvendo as atividades relativas ao PIE até o final do atendimento aos 2.000 alunos; prevista para 2004;
- os professores, exercendo a função de professor-mediador serão avaliados permanente e sistematicamente;
- em caso de afastamento do professor-mediador , a SEEDF deve ser comunicada e o afastamento deve ser justificado para que se tomem providências de substituição, de acordo com critérios estabelecidos pela SEEDF e FE/UnB;
- a partir do 1º. Semestre de 2004, o quantitativo de professores-mediadores deve ser reduzido, tendo em vista que a 1ª turma terá concluído ;
- até a conclusão dos 2 (dois) grupos, os professores-mediadores deverão assinar um termo de compromisso de que *“não usufruirão de licença-prêmio, licença para trato de assuntos particulares ou outra que implique em seu afastamento(grifos meus), sendo-lhes assegurado, todavia, o direito a férias regulamentares e licença à gestante”*.

Este termo aditivo traz uma série de elementos que interferem no trabalho do mediador, os seus direitos trabalhistas são, de alguma forma, bloqueados. Estas relações vão se tornando mais tensas. Na abertura do 3º. Semestre, após recomposição de calendário por conta das greves dos UnB (2/2001) e da SEEDF (1/2002), num evento em que estavam presentes autoridades, ressaltando o Ministro de Educação e a Secretária de Estado de

⁹³ Na estrutura administrativa da SEEDF, o professor tem uma lotação (uma espécie de local de trabalho) numa Gerência Regional (parte da estrutura que é responsável pelos encaminhamentos em cada região do DF). O exercício se dá de forma provisória, portanto, o exercício na EAPE deve-se ao fato da referida escola ser a executora do convênio. Isto representa que, no final do curso, todos os professores-mediadores deixam de ter o exercício na EAPE e retornam para as Gerências Regionais de origem.

Educação⁹⁴, houve um episódio que aprofundou mais ainda as relações entre SEEDF e UnB. Um grupo de professores-cursistas, na fala da Secretária, teve uma reação contrária a sua fala de valorização do magistério e que o GDF estava investindo alto na formação dos professores. Algumas faixas e cartazes foram mostrados e algumas demonstrações de descontentamento por meio de “vaias”. O evento provocou outras consequências que se arrastaram até o final do curso. Em outros momentos, apresentaremos alguns dados que mostram as influências no trabalho pedagógico do PIE.

Na terça-feira seguinte, dia de coordenação dos mediadores, estive presente para fazer a observação. O primeiro ponto da pauta foi, principalmente, sobre a manifestação dos professores-cursistas acerca da fala da Secretária de Educação. A discussão estendeu-se por mais de 3 horas e alguns mediadores fizeram sua avaliação:

Eu acredito que é preciso ter muita paciência com a manifestação dos cursistas. Para mim, foi super natural, não dava para controlar. Os cursistas se manifestaram do modo deles, porque questionavam a veracidade da fala. (NC, 2ª. etapa, fala da Profª Med, 05/2003)

Ontem, a minha turma fez uma avaliação do encontro de sábado. Centralizaram na fala da Secretária que foi muito desconfortante ouvi-la falar de valorização, condições de trabalho se não está de acordo com a realidade. Disseram que não concordaram com as vaia, mas as faixas, os cartazes não soaram como ofensivos. Era uma forma de reivindicar. (NC, 2ª. Etapa, fala de Profª Med, 05/2003)

Não sei se houve intencionalidade. Politicamente, ela insistiu no discurso da desvalorização dos profissionais da educação e, especificamente, neste momento em que estamos vivendo as negociações do SINPRO com a Secretaria. O manifesto focalizou o lado profissional. Não vejo como problema, pois o que estamos discutindo com eles não é isso? Ter uma postura crítica? (NC, 2ª. Etapa, fala de Profª Med, 05/2003)

Os cursistas precisam manifestar sua indignação, seu descontentamento. Afinal, estamos trabalhando com professores que atuam nas escolas e que precisam ser críticos. Não é isso que estamos trabalhando aqui? Por que, então, fazer com que fiquem calados e não se manifestem diante do desrespeito da secretária? (NC, 2ª. Etapa, fala de Profª Med, 05/2003)

O teor das avaliações seguiu o conteúdo das falas acima. O que transparece é que a formação, apesar dos mediadores não concordarem com a forma como foi organizada a

⁹⁴ Os dois representantes, notadamente, de concepções diferentes e, no contexto político do DF, opositores políticos.

manifestação, representa uma visão de posicionamento crítico diante da realidade. Por outro lado, pode soar como um embate unicamente político.

Avançando na busca pela identificação dos elementos que constituem o curso PIE, por conseguinte, como vai se configurando o trabalho pedagógico dos professores-mediadores, procedeu-se a uma leitura atenta do Projeto do PIE.

2.1.4. Os intertextos entre o PIE, o PEC – Formação Universitária⁹⁵ e o CNSMI⁹⁶

Os debates atuais, que não são tão novos assim, vêm tratando da formação de professores no cenário das reformas implementadas no período pós-LDB. Assim, algumas produções, necessárias, já começam a despontar sobre os programas de formação de professores que se situam nas modalidades a distância ou semipresenciais. Um número considerável de mediadores, dentro do próprio movimento do PIE, ingressaram, em grande parte, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na FE/UnB. Além disso, as monografias produzidas pelos mediadores no curso de Especialização enfatizaram o PIE, como objeto central.

Algumas pesquisas de mestrado⁹⁷ já foram concluídas por professores que atuaram no PIE como mediadores:

SILVA, Erondina Barbosa da. **O impacto da formação nas representações sociais da matemática: o caso de graduandos do curso de pedagogia para início de escolarização.** Dissertação de mestrado, FE/UnB, Brasília, 2004.

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar.** Dissertação de mestrado, FE/UnB, Brasília, 2004.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Curso de pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública do**

⁹⁵ Curso de Pedagogia, modalidade a distância, implementado no Estado de São Paulo, em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e as universidades: USP (Universidade de São Paulo), PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e UNESP (Universidade Estadual Paulista).

⁹⁶ Curso Normal Superior com Mídias Interativas, parceria entre o Governo do Estado do Paraná, a UEB (Universidade Eletrônica do Brasil) e UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa).

⁹⁷ A lista de dissertações concluídas, com os temas e seus respectivos autores, encontra-se disponível em: <http://www.fe.unb.br>

Distrito Federal e suas implicações na prática. Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2004.

FERREIRA, Cleide Carmen Solano. **Relação educativa e diário reflexivo:** a vivência de alunos e professora de uma escola pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2004.

PIRES, Enam Lima. **Meus registros para frações e decimais:** entre o que eu penso e o que eu escrevo; entre o que eu escrevo e que você lê. Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2004.

FELIPE, Deise Avelina. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança:** em busca da qualidade na educação infantil. Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2005.

MIRANDA, Cláudia Queiroz. **A releitura de porta-fólios para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.** Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2005..

NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2005..

RIBEIRO, Jacira Chaves. **Formação continuada e trabalho pedagógico:** o caso de uma professora egressa do curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE. Dissertação de Mestrado, FE/UnB, Brasília, 2006.

Como já foi apontado, há vários cursos de formação de professores, a distância, disseminados pelo país. Farei uma breve correlação do PIE com o PEC – Formação Universitária e o CNSMI. Há pesquisas que já fazem uma análise e apontam dilemas e grandes desafios para compreendermos melhor este movimento da formação de professores na modalidade a distância. Nesta direção, as pesquisas contribuem para desvelarmos discursos de modernização eivados de grandioso otimismo em se tratando da formação de professores. Estes discursos trazem em seu bojo, um conjunto de princípios ideológicos que precisam ser compreendidos em suas essências e não apenas em suas aparências.

O quadro abaixo representa uma síntese de pontos comuns e diferenciadores entre estes programas. Esta síntese se deu a partir do diálogo que estabeleci com os estudos de Oliveira (2005) e Augusto (2004).

	PIE (DF)	PEC – Formação Universitária (SP)	CNSMI (PR)
Objetivo Geral	<i>Formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em serviço.</i>	<i>Formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em serviço.</i>	<i>Formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em serviço.</i>
Modalidade	<i>Semipresencial⁹⁸</i>	<i>À distância</i>	<i>À distância</i>
Público Alvo (quantitativo)	<i>Professores sem formação superior (2.000 professores)</i>	<i>Professores sem formação superior (6.391 professores da rede estadual)</i>	<i>Professores sem formação superior (3.344 professores de 22 municípios)</i>
Carga Horária	<i>3.210 h (1.284 h presenciais e 1.926 não presenciais, 8 horas semanais, 6 horas quinzenais para encontros centralizados com tutores)</i>	<i>3.100 h (até 28 horas/aula semanais, 1.600 horas de aulas, 400 horas de atividades complementares, 300 horas da Vivências Educadoras na escola, 800 horas de experiência prévia na docência)</i>	<i>3.200 h (1.800 h – Módulo Introdutório, 04 Módulos Interativos e 02 seminários - Prática pedagógica: 400 h de estágio supervisionado, 400 h, até 400 h para aproveitamento da atuação profissional – 200 h de Estudos Independentes)</i>
Infra - Estrutura	<i>07 CRIE's⁹⁹ (salas de aula e laboratórios de informática em escolas cedidos pela rede pública)</i>	<i>46 ambientes de aprendizagem (CEFAM's¹⁰⁰, Salas de geração de videoconferências na USP, UNESP e PUC-SP)</i>	<i>Espaço físico cedido pelos municípios/unidades receptoras do CNSMI</i>
Equipamentos	<i>CRIE's com laboratórios de informática com acesso à internet, tv, vídeo e salas de aula convencionais.</i>	<i>Cada ambiente com sala de videoconferência, tv's, câmera, videocassete e computador multimídia; sala de laboratório com computadores interligados à intranet e à internet; sala de aula convencional.</i>	<i>TV, Computadores</i>
Metodologia	<i>Aulas em laboratórios de informática, salas de aula, encontros centralizados, oficinas, telemidiáticas.</i>	<i>Mídias interativas/tecnologias em comunicação e informação: videoconferências, teleconferências, learnig space, trabalhos monitorados, vivências educadoras e oficinas culturais</i>	<i>Videoconferência, trabalho monitorado: internet, chats e fóruns de discussão, teleconferências (Learning Space), seminários, vivências educadoras, estágio supervisionado. uso da internet,</i>

⁹⁸ Conforme descrito no Projeto.

⁹⁹ Centros Regionais Informatizados para a Educação.

¹⁰⁰ Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério.

Sujeitos Participantes	Coordenador Geral, Coordenadores de mediação, Professores-Mediadores, Tutores, Professores-Cursistas	Professor-tutor, Professor-orientador, Professor-assistente, Professor-videoconferencista ou teleconferencista, Estudantes-professores	Coordenadores locais, Docentes universitários e assistentes, Tutores, Monitores, Estagiários de informática, Estudantes-professores
Currículo	<i>Temático (Áreas/Dimensões) ; Eixo transversal: cidadania, educação e letramento; Eixos integradores: realidade brasileira, cultura e contexto social, educação e trabalho, escola como instituição social, currículo e diversidade cultural, trabalho docente e discente – uma relação de construção, Competências de letramento e numeramento.</i>	<i>Articulação teoria/prática; exercício da docência, desenvolvimento de competências profissionais; PCN's como referência na formação multidisciplinar, Competências como eixo organizador do currículo; Currículo organizado em disciplinas</i>	<i>Baseado em desenvolvimento de competências; 04 Módulos com os seguintes temas: professor – eu e as circunstâncias, professor e alunos: parceiros na aventura do saber, currículo: espaço e tempo da decisão coletivas; escola : elo na rede da sociedade do conhecimento.</i>
Material	<i>Módulos impressos (organizados em fascículos e seções) impressos).</i>	<i>Material impresso; material digital, fitas de teleconferência</i>	<i>Material impresso, material digital</i>
Parcerias	<i>Público – SEEDF / Público - UnB</i>	<i>Público – SEE-SP/ Público/Público (USP, UNESP)/ Universidade Comunitária (PUC-SP)/ Privado</i>	<i>Público – SETI-PR/ Público – UEPG / Privado - UEB</i>
Gestão do Programa	<i>FE/UnB (gestora dos princípios científico-pedagógicos); FUB (gestora dos recursos financeiros) e SEEDF (executora; cessão da estrutura física da rede cessão de pessoal,, aspectos administrativos, burocráticos)</i>	<i>Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE); Fundação Carlos Alberto Vanzolini (logística da rede física; recursos tecnológicos), Comitê Gestor (USP, UNESP e PUC-SP, SEE-SP,Fund. Carlos Alberto Vanzolini)</i>	<i>SETI-PR/ UEB / UEPG</i>

Este quadro mostra, de modo resumido, como vem se configurando a formação de professores dentro da modalidade a distância, identificando nas propostas apresentadas que as

diferenças são menos perceptíveis do que as semelhanças. Isto implica afirmar que se desenha no cenário nacional um movimento de alinhamento das diversas propostas de formação de professores, em seu formato à distância, como incremento das políticas educacionais em curso.

Augusto (2004), ao definir como objeto de sua pesquisa o estudo acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto do curso PEC – Formação Universitária, trouxe algumas contribuições para que possamos avançar nas investigações que envolvem esta tipologia de curso para a formação de professores. Dentre os achados significativos, sempre bem demarcados no movimento dialético, destaco alguns:

➡ a metodologia do curso se configurou como mais interessante do que a presencial, porém considera que é necessário que as tecnologias sejam bem utilizadas para que possam contribuir de forma efetiva no processo educativo;

➡ para garantir uma interação entre os sujeitos, a simples utilização da tecnologias interativas não são suficientes. Assim, a falibilidade na interação, por meio das tecnologias, entre professores e alunos é uma possibilidade;

➡ a grande exclusão digital que ainda paira sobre nossas cabeças parece ter sido arrefecida pela análise feita do PEC – Formação universitária. Augusto (2004) identificou alguns indícios de “inclusão digital”, tendo em vista que grande parte dos estudantes-professores não possuíam computador. Por outro lado, o computador não se destacou como instrumento importante quando vinculado ao ambiente de aprendizagem (*Learning Space*);

➡ o computador não substitui a presença o contato com o professor; as tecnologias, se bem utilizadas, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem;

➡ a inserção das tecnologias interativas na formação de professores fornece a nós, educadores, novos desafios a enfrentar;

Augusto (2004) não objetivou à identificação das concepções de educação e formação presentes no PEC – Formação universitária. Seu olhar direcionou-se para a utilização das tecnologias no processo de formação de professores.

Oliveira (2005), em sua pesquisa, por sua vez, tratou de investigar a concepção de formação de professores que se manifestou no contexto do Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), em Londrina-PR.

Ao definir as categorias contradição, trabalho, totalidade, tempo, historicidade indicadoras da análise realizada, produziu um rico trabalho de investigação que corrobora com a possibilidade de aprofundarmos nossa compreensão sobre as diversas facetas que vêm se impondo na formação de professores para que possamos fortalecer a luta contra os preceitos neoliberalizantes. No percurso de sua análise, produziu alguns achados significativos e que, de forma contundente, nos encaminha para organizarmos nossas intervenções no contexto atual. A seguir, evidencio esses achados:

- ➡ os fundamentos ideológicos do CNSMI mantêm estreita relação com os preceitos neoliberais, distanciando-se dos princípios construídos historicamente pelo movimento de educadores comprometidos com uma formação sócio-histórica e que tenha como eixo o trabalho como princípio;
- ➡ o modelo de competências representa a assunção do processo de reestruturação produtiva em curso e de trabalhar em prol desse processo, formar para o mercado; atuação prático-reflexivo do professor;
- ➡ os ambientes de aprendizagem se configuraram como espaços herméticos, cerceados e desprovidos de significado pedagógico;
- ➡ distanciamento da formação teórica consistente voltada para a pesquisa; em detrimento de uma postulação de cunho pragmático.

Oliveira (2005) considera que, em consonância com os princípios da ANFOPE, “*os programas de formação de professores devem fazer uso das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, mas como cooperadoras e promotoras da autonomia do trabalho do professor*” (p.307).

Neste sentido, a presente pesquisa não se centralizou em sua configuração não-presencial. Minha atenção voltou-se para a compreensão do trabalho do professor-mediador,

no contexto do PIE, em seu caráter de presencialidade. Diante disso, no contexto das pesquisas apontadas, pretendo contribuir para ampliar o campo da pesquisa que tenha a formação do professor como objeto e, conseqüentemente, que a luta pela transformação da realidade concreta seja fortalecida.

2.2. Configurando o contexto da situação problemática da pesquisa

A realidade social é constituída por uma amplitude de fatos, acontecimentos, situações que fazem parte do nosso cotidiano. As rápidas alterações que têm ocorrido no mundo do trabalho, na tecnologia, na microbiologia, nas organizações sociais, nas estruturas dos Estados, na situação econômica e na organização política têm provocado transformações grandiosas na organização do trabalho pedagógico da escola.

As políticas de formação de professores, no Brasil, principalmente na última década do século XX, foram marcadas por um aprofundamento dos interesses do capitalismo na reestruturação produtiva e, conseqüentemente, na reestruturação educacional. Ademais, o mundo do trabalho vem passando por grandes mudanças e o trabalho, no âmbito da escola, também sofre com as influências advindas da reestruturação produtiva do mundo capitalista.

Assim, o trabalho pedagógico assume diversas facetas e apresenta uma série de contradições. Por um lado, pode reproduzir as formas capitalistas de exploração tais como ocorrem no espaço das fábricas e, por outro, apresenta características muito particulares que não se assemelham as formas do trabalho capitalista (HYPOLITO, 1991).

Diante disso, cabe-nos pensar mais sobre as feições que vem ganhando o trabalho docente, principalmente, aquele que se insere no contexto do ensino superior, diretamente envolvido com a formação de professores. É relevante perceber que há outros elementos que colaboram para a caracterização dessa situação problemática que envolve o trabalho docente, no âmbito da formação de professores:

- As pesquisas acerca da formação de professores vêm ocupando grande espaço nas pesquisas em educação, tendo em vista todo o movimento histórico que vem se dando, principalmente, no período pós LDB e na implementação das Reformas

Educativas desencadeadas na década de 90. Além disso, as constantes alterações no mundo do trabalho exigem posturas que se adaptem às visões do mercado, à lógica economicista. Isso vem exigindo um maior aprofundamento sobre o impacto dessas reformas e como vêm se constituindo no interior das práticas sociais concretas e, em específico, nas relações que se estabelecem no âmbito da educação e da escola;

- As pesquisas que envolvem a temática sobre as políticas de formação ainda representam um campo de pesquisa que necessita de maior demarcação teórica no Brasil (VIEIRA, 2002).
- Quadro histórico de desvalorização dos professores em que prevalecem concepções de que o professor é mero repetidor de técnicas, um repassador de conhecimentos, além de evidenciar-se um cenário de condições de trabalho precárias;
- A Universidade, focalizando as faculdades de educação, apresenta uma organização extremamente segmentada, fragmentada. Tal estrutura gera um trabalho pedagógico na formação de professores que representa uma lógica fragmentada, desarticulada, dicotomizada e distante da realidade concreta. O trabalho docente, portanto, acaba assumindo características cindidas, isoladas e desarticuladas. (FÁVERO, 1994; CASTANHO, 2000; VEIGA, 1997)
- O baixo prestígio da profissão docente nos faz refletir sobre em que condições de formação o professor se coloca e como seus conhecimentos têm sido constituídos e sedimentados (CONTRERAS, 2002).
- As reformas implementadas nos anos 90 estão impregnadas de interesses internacionais, não só sobre a educação no Brasil como também na América Latina. A formação docente é vista como um dos aspectos primordiais para as reformas nos sistemas educacionais fundamentadas na lógica econômica. Isso demonstra uma submissão aos preceitos neoliberais e às agências financiadoras que vêm impondo e supervisionando as reformas educacionais nos países da América Latina (BRZEZINSKI, 2003; VIEIRA, 2002)
- As polêmicas que envolveram e envolvem as questões da legislação em vigor (LDB 9.394/96, Resolução CNE/CP nº 1/99, etc) e as políticas educacionais. (MINTO, 2002; MURANAKA, 2002)

Por outro lado, há experiências de formação que procuram superar a visão positivista da profissão docente na construção do conhecimento. Esta pesquisa institui-se na perspectiva de identificar evidências de um trabalho docente que se situa em experiências que caminhe para uma ruptura com padrões conservadores, mesmo que ainda estejam presentes, mas com a visão de que é possível caminharmos em direção a novos paradigmas na formação de professores. Algumas experiências e os acúmulos científicos avançam e podem contribuir para construirmos um novo paradigma de formação docente que esteja vinculado a uma visão transformadora da realidade, a uma visão emancipadora, uma visão sócio-histórica.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa aponta o seguinte objetivo geral: *compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico do professor – mediador no interior do curso PIE, realizado pela Universidade de Brasília, em parceria com a SEEDF, identificando suas características mais proeminentes, seus desafios, seus limites, suas contradições.*

À medida que busquei definir melhor a problemática que envolvia a pesquisa e o objetivo central, algumas questões já se faziam presentes e foram se tornando mais inquietantes. Dentro do objetivo geral, traçado acima, alguns questionamentos mais específicos foram aflorando.

A identidade do curso se torna central na debate: qual, afinal é a modalidade na qual se insere o curso? De que forma esta definição interfere no trabalho dos mediadores? É um curso de formação a distancia? Como seus atores o consideram?

Diante disso, há elementos diversos e com contornos também diferenciados no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores mediadores: Qual é a função do professor-mediador? Quais são suas responsabilidades? Que domínios devem demonstrar? Como se relaciona com o trabalho do tutor? Como ocorre o planejamento do trabalho pedagógico? Que dimensões estão implicadas no seu trabalho, nas suas responsabilidades? Quais os limites que são impostos? Que desafios estão postos?

2.2.1. Perguntas orientadoras do caminho da investigação

Inicialmente, foi necessário levantar algumas questões que pudessem ser analisadas e utilizadas para a demarcação histórica da temática da pesquisa. Estas questões procuraram orientar a pesquisa em dois grandes eixos: *a gênese do programa de formação SEEDF/UnB e os fundamentos organizativos do trabalho pedagógico, centrando nossa atenção no trabalho dos professores-mediadores, dentro do PIE/FE/UnB - SEEDF*.

1º. EIXO: Gênese do programa do curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização:

- Onde e como surgiu? Quais os objetivos?
- Quais as visões da Secretaria de Educação? Quais as visões da Universidade?
- Quais os princípios da parceria firmada? Houve rupturas? Em que momentos? Quais as causas prováveis?
- Como se deu o reordenamento? Em que bases?

2º. EIXO: Organização do trabalho pedagógico no curso Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização: como se caracteriza o trabalho docente desenvolvido pelo professor-mediador?

Para efeito de melhor visualização e organização das questões, elas foram organizadas em *dois grandes grupos* que se referem aos pressupostos que orientam a investigação. Isso não representa que estejam isoladas em cada um desses grupos.

1. Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos

1.1. Quais as concepções que estão delineadas no programa de formação de professores (PIE/Professor Nota 10¹⁰¹) acerca da visão de educação, de ser humano, de sociedade?

¹⁰¹ Utilizaremos apenas a indicação PIE, por denominar o curso no âmbito da UnB. A expressão Professor Nota 10 é a denominação do Programa dado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal que, além do PIE/UnB, comporta, inclusive, comporta outro curso de graduação implementado por uma Instituição privada de ensino superior de Brasília (Uni-CEUB).

- 1.2. Quais são os referenciais epistemológicos, pedagógicos e políticos que orientam a formação de professores no programa PIE/Professor Nota 10?

2. Pressupostos Sócio-Político-Pedagógicos

- 2.1. Como o professor-mediador se percebe dentro do trabalho pedagógico que desenvolve no PIE? Como se vê diante das responsabilidades epistemológicas indicadas para realizar o com o professor - cursista?
- 2.2. Que contradições objetivas / subjetivas emergem dos conflitos entre ser docente e ser professor - mediador do processo de formação de professores em exercício, no âmbito da universidade pública?
- 2.3. Como estas contradições se refletem na configuração da identidade do professor-mediador? Que elementos servem como passíveis da sua valorização ou não como profissional no contexto de formação do PIE?
- 2.4. Quais são os aspectos que caracterizam o trabalho do professor – mediador, a partir dos referenciais metodológicos construídos no movimento e nas experiências a partir do coletivo de mediadores? Como definem estes pressupostos?
- 2.5. Como o professor – mediador se posiciona diante dos referenciais epistemológicos (desenvolvimento dos elementos constitutivos do currículo: temas/assuntos, áreas/dimensões, eixos integradores), pedagógicos e políticos no processo de planejamento dos encontros presenciais e na prática concreta com o professor-cursista?

Assim, os objetivos específicos desta investigação são direcionados para as questões:

1. Identificar e analisar as concepções filosóficas, epistemológicas, sociais, políticas e pedagógicas que se configuram no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores-mediadores no PIE;
2. Identificar e analisar as concepções/impressões que os/as professores/as-mediadores/as demonstram diante das responsabilidades que lhes são delegadas na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico;
3. Identificar e analisar as contradições objetivas / subjetivas que influenciam o trabalho docente dos professores – mediadores;

4. Identificar os traços constitutivos das percepções dos Professores-Cursistas acerca do trabalho pedagógico pelo qual passam no processo de formação (PIE);

Esta pesquisa é resultado de uma série de questionamentos que me acompanham ao longo de minha caminhada profissional e que, desde o momento em que me vejo inserido no curso PIE, se ampliam com a compreensão de todo o processo histórico construído sobre o trabalho docente, suas ambigüidades, seus conflitos, seus limites, seus desafios. Estas preocupações se ampliam, à medida que há uma contexto macro econômico que direciona os caminhos da educação e, conseqüentemente, da formação de professores no Brasil.

Enfim, os desafios postos para esta pesquisa me levaram a impulsionar o desejo de contribuir para a história da formação de professores neste país e construir alternativas de formação, tendo o trabalho como princípio definidor da historicidade do ser humano e como princípio transformador desse mesmo ser humano e da realidade em que se insere.

Assim, é preciso pensar que o trabalho, como categoria central, pode nos fornecer a possibilidade, dentro de uma visão sócio-histórica, superarmos a sociedade capitalista excludente que ainda resiste, persiste e insiste.

2.3. Construindo o referencial teórico-metodológico

[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios (criação dos homens). (MARX & ENGELS, 1998, p 34-35)

As definições realizadas anteriormente e a minha trajetória profissional permitiram-me uma opção metodológica que não se restringe às escolhas técnicas, mas que as compreende como partes indissolúveis de outros níveis da pesquisa. Isto representa a busca pela materialização do que afirma Sánchez Gamboa (1997, p. 88) quando defende que as alternativas técnicas e metodológicas devem ser abordadas no âmbito “das tendências

epistemológicas que fundamentam não somente as técnicas, os métodos e as teorias, mas também a articulação desses níveis entre si e desses níveis com seus pressupostos filosóficos”. Assim, torna-se fundamental discutir, antes de adentrarmos nos meandros desta pesquisa em si, algumas perspectivas que deixem claro que opção foi feita aqui pelo pesquisador.

Isso implica compreender que as escolhas não são neutras. Não estão desconectadas dos processos históricos. Nessa perspectiva, cabe levantar algumas discussões que estão no eixo do debate metodológico e epistemológico que envolve as ciências sociais e, mais detidamente, o campo educacional. Sánchez Gamboa (op.cit., p. 88) deixa muito transparente as implicações das escolhas metodológicas que o pesquisador faz ao afirmar que

A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnosiológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história, etc.). (SÁNCHEZ GAMBOA, 1997, p.88)

Conforme afirma o autor, é relevante traçar os percursos metodológicos trilhados em coerência com a situação problemática e com os objetivos traçados. É possível perceber que a natureza da investigação que proponho é complexa e necessita de um envolvimento que o paradigma científico das ciências naturais não permite que se faça. Nessa perspectiva, o caminho metodológico não se reduz ao levantamento de dados e análise **neutra** do pesquisador. Não **compreende um distanciamento entre “pesquisador” e “objeto”**.

Porém, faz-se necessária uma fundamentação mais apurada dos processos epistemológicos advindos do trabalho da pesquisa e de seu compromisso social. Aliás, quem conhece minha história, sabe que minhas idéias e minha trajetória como pesquisador não consideram as pessoas envolvidas em processos educacionais como objetos de investigação. Considero-os *sujeitos de pesquisa* que intervêm, que participam que colaboram com o processo de investigação (ARAÚJO, 2000).

A decisão por uma trajetória metodológica não se faz de forma tranqüila, isenta. É um processo que desaloja uma série de concepções sobre a ciência e as coloca em confronto constante, determinando sua historicidade e seus movimentos. No início desta pesquisa, a minha proximidade com a pesquisa qualitativa de caráter colaborativo, por força da investigação no mestrado (ARAÚJO, 2000), era tida como certa para orientar o percurso desta pesquisa. Isso não significa que o caráter de colaboração não possa tomar nova significação dentro da minha construção epistemológica. Porém, ao me deparar com algumas discussões no meio acadêmico, meus horizontes foram se ampliando.

Diante disso, percebi que minhas preocupações estavam muito relacionadas às condições concretas em que a formação de professores se dá dentro do contexto social, econômico, político maior e de suas relações com o mundo do trabalho atual. Conhecer o cotidiano que se expressa nos momentos em que os professores estão em formação é reconhecer que os conhecimentos que são construídos apresentam uma provisoriedade e que o movimento histórico de sujeitos atuando na realidade é que vai transformando esta realidade. Isso levou-me a uma série de reflexões, principalmente, sobre o meu superficial conhecimento acerca da história da ciência e, sobretudo, sobre o movimento histórico das ciências sociais.

O despertar para realizar algumas leituras mais atentas (LOWY, 2000; LEFEBVRE, 1991; SÁNCHEZ GAMBOA, 1997; FRIGOTTO, 1989; FREITAS, 2002; FREITAS, 2005) foi essencial para fornecer dimensões mais seguras para trilhar um percurso metodológico que retratasse um modo próprio de ver, decifrar e analisar a realidade da formação de professores nesta relação entre a Universidade de Brasília e a Rede Pública de Ensino do DF, numa perspectiva dialética. Este cenário metodológico foi se configurando a partir, também, da compreensão de que o processo histórico é um processo objetivo, contraditório que envolve sujeitos em coletividade, determinados socialmente e que atuam em diferentes graus e com uma diversidade teleológica.

Netto (2000, p. 55) detalha este cenário demarcando que este processo envolve, seis movimentos característicos essenciais. Primeiramente, há uma **objetividade** que independe das representações que os sujeitos fazem de determinada realidade. Um segundo movimento indica que há um caráter de **contraditoriedade**, visto que a realidade é marcada por tensões

entre interesses sociais que cercam os sujeitos envolvidos. Um terceiro aspecto focaliza a configuração de que a **realidade é um processo com sujeitos reais** que constituem grupos sociais articulados por interesses comuns. O quarto movimento indica que **a constituição de projetos se dá por meio de sujeitos determinados historicamente**, ou seja, “os sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos”(idem, 2000, p. 55). O quinto movimento sustenta a idéia de que **os sujeitos direcionam suas ações por um maior ou menor grau de conhecimento que possuem do limites e das possibilidades de suas ações**. E, por fim, a **realidade é um processo intencional** que envolve sujeitos com suas próprias teleologias.

Inicialmente, esta pesquisa procurou se sustentar numa abordagem qualitativa, com uma dimensão colaborativa¹⁰² entre o pesquisador, os professores - mediadores e professores-cursistas. Essa relação já vinha se constituindo a partir do momento em que fui coordenador de mediação no primeiro semestre de 2001, além de ser professor da rede e, no retorno ao campo, de reestabelecer contatos com a realidade vivida pelos professores – mediadores nos momentos de coordenação pedagógica e no desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula com os professores - cursistas. A parceria se constituiu a partir do envolvimento dos professores-mediadores e professores-cursistas de modo responsável, comprometido e voluntário com a pesquisa. O investigador exerceu um papel diferenciado no processo da pesquisa, mas não distante.

Entretanto, cabe informar que esta decisão tomada anteriormente foi substituída pela perspectiva de constituir esta pesquisa dentro de uma perspectiva sócio-histórica que, dado seu caráter dialético, permite, também que os sujeitos envolvidos possam sugerir caminhos, possibilidades, indicações. Orientações para os caminhos da pesquisa. Torna-se relevante apontar que o processo histórico que se apresenta nos dá uma possibilidade elástica de mudanças dinâmicas, de transitoriedade. Isso implica a consideração dos processos dinâmicos da realidade social, conforme afirma Demo (1995):

¹⁰² Seguindo a linha metodológica que já havia utilizado na minha dissertação de mestrado.

Toda formação histórica está sempre em transição, o que supõe visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da produtividade histórica. Se, de um lado, as transformações históricas se dão de maneira estruturada, porque não são caos, nem pura veleidade humana, nem intromissão dos deuses, de outro, aportam formações inovadoras, nas quais predomina o novo sobre o velho. O que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já seria um ato de criação, do nada, introduzindo na história condições não históricas. Mas, no plano dos conteúdos, a história produz transformações radicais, de extrema profundidade [...]. (DEMO, 1995, p. 90)

Neste sentido, o conhecimento de dada realidade não se produz no etéreo, no campo abstrato, no plano do ideal, mas no confronto cotidiano das práticas sociais. Assim, tomar os princípios de totalidade, de objetividade/subjetividade, de unidade teoria e prática corrobora para compreender o contexto investigado.

Refletindo sobre os sujeitos envolvidos no curso PIE, suas histórias, seus anseios, suas intervenções, principalmente, nos momentos de conflito, a dimensão ontológica ganhou sentido e, nesse contato com esta realidade na qual estavam envolvidos os professores-mediadores, deu-me algumas confirmações para entender que a prática social é um grandioso campo para construir conhecimentos. Nesta direção, há uma confluência com o pensamento de Marx e Engels (1998), em que a prática social é critério válido de verdade.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (MARX e ENGELS, 1998, p. 11)

Para Marx e Engels, a verdade é a coincidência entre uma representação teórica com a prática social concreta. A pouca tradição de estudos que tomam a dialética materialista como orientadora da construção do conhecimento gera certas inseguranças na condução de uma pesquisa como esta.

Esta pesquisa se fundamenta, portanto, num caminho sócio-histórico por entender que a realidade social e, neste caso, o trabalho docente, em sua formatação a partir do professor-mediador, no contexto da formação de professores e suas várias interligações com contextos sociais maiores. Assim, indica uma complexidade que se constitui numa relação dinâmica. A prática social é a fonte para se estabelecer o conhecimento real, pois os processos históricos não se exaurem nas condições objetivas, mas também considera as condições subjetivas como elementos fundamentais para compreensão do fenômenos sociais (DEMO, 1995).

Ademais, se sustenta no pressuposto de que todo conhecimento inicia-se na prática, na experiência vivida, na dinamicidade da relação entre sujeitos e objetos. Assim, sujeito e objeto agem e reagem reciprocamente gerando o que se chama de interação dialética (LEFEBVRE, 1991).

Configura-se, dessa forma, o jogo dos contrários que se complementam e que constroem um novo conhecimento. Portanto, são capazes de provocar mudanças, transformações e, também, de provocar um posicionamento político-social do pesquisador no processo da investigação, o que demarca o caráter de não neutralidade na pesquisa. Assim, seria muito difícil fazer uma análise do trabalho docente desenvolvido na formação de professores na perspectiva do compromisso com as mudanças sociais considerando as práticas sociais como *coisas, os professores-mediadores e os professores-cursistas como objetos*.

A pesquisa não pode prescindir de elementos subjetivos, pois a diversidade de variáveis exige uma postura atenta e perceptiva do investigador, o que pode trazer contribuições para a compreensão dos fenômenos que envolvem a constituição, reflexão, elaboração do trabalho dos professores nos contextos sociais e históricos nos quais intervém provocando transformações nestes contextos e, por conseguinte, em si mesmos.

A abordagem dialética torna-se relevante, pois na análise da estruturação do trabalho pedagógico, principalmente, na explicitação do trabalho dos professores-mediadores, há uma rede de ações e reações desses sujeitos que podem influenciar as práticas no interior das salas de aula. Nessa abordagem, os ambientes físico, social, histórico são percebidos de modo a relacionar a realidade social menor a uma realidade social maior, tendo em vista que a historicidade é o fio condutor da produção de transformações, de rupturas.

3. A TERCEIRA MARGEM DO RIO: explicitando os caminhos percorridos na pesquisa

3.1. Os sujeitos interlocutores: a presença das vozes e das ações.

O grupo de sujeitos participantes foi constituído por 40 (quarenta) professores-mediadores, focalizando-se diretamente os contextos em que atuavam: coordenação pedagógica e sala de aula. Além disso, contribuíram, nas observações em sala de aula, um total de 75 professores – cursistas¹⁰³, que faziam parte das 3 (três) turmas observadas, respectivamente dos módulos 4, 5 e 6.

Em agosto de 2002, ingressou a 2ª turma, com mais 1.000 professores – cursistas. Houve uma redistribuição dos professores – mediadores entre o Módulo 1 e Módulo III (1ª turma). Tal fato gerou momentos diferenciados e, portanto, com um número variável de professores – mediadores no módulo 3. Em agosto de 2002, inseri-me no campo e o objetivo

¹⁰³ Cabe ressaltar que estes professores faziam parte da 1ª. turma que ingressou em março de 2001. A turma do módulo 4 contava com 20 professores- cursistas, a do módulo 5, com 28 professores - cursistas e a do módulo 6, contava com 27 professores – cursistas.

inicial era observar a reorganização do PIE após dois movimentos grevistas¹⁰⁴. Neste processo, o foco era a 1ª. turma. Logo, nos momento de observação das tutorias, havia, em média, 17 professores – mediadores. Vale ressaltar, ainda que, dentre esse quantitativo, havia 3 mediadores que atuavam com turmas remanescentes¹⁰⁵ no Módulo 2. Os outros 20 mediadores trabalhavam com a 2ª. turma, Módulo 1.

Nos momentos de coordenação, estavam os 40 mediadores reunidos, tendo em vista que havia um dia (terça-feira) destinado para o planejamento, tutorias, estudos, etc. Os momentos de coordenação pedagógica eram espaços privilegiados para o encontro com todos os sujeitos.

A participação de cada um deles foi diferenciada, mas contribuiu para acessar informações importantes sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no PIE. Não só as observações, mas também as entrevistas e questionários foram relevantes para coletar os dados relevantes para a análise do problema apontado para esta pesquisa.

O início das observações focalizou os professores-mediadores que estavam desde o início do PIE e que desenvolviam o Módulo III. Partir do Módulo III foi fundamental, pois já era possível perceber algumas acomodações, alguns conflitos que surgiam, alguns desafios. Ademais, estes sujeitos já haviam passado por conflitos de identidade profissional, conflitos com as condições de trabalho e acumulado uma larga experiência no movimento e funcionamento do PIE. No levantamento de alguns elementos característicos do grupo de professores – mediadores, a partir de dados colhidos nas entrevistas coletivas, obteve-se a seguinte caracterização:

¹⁰⁴ Greve de docentes da UnB, em 2001 e Greve dos Professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em 2002.

¹⁰⁵ Professores – cursistas que estavam fora do fluxo (Licenças diversas, Reprovação, Trancamentos, etc.).

QUADRO 01: Quem são os/as professores/as – mediadores/as?			
No.	Aspecto descritivo	No.	Aspecto descritivo
35 (87,5%)	<i>Gênero feminino</i>	05 (12,5%)	<i>Gênero masculino</i>
18 (45%)	<i>Pós-graduação antes do PIE (05 com Mestrado)</i>	22 (55%)	<i>Em processo de conclusão da Pós-Graduação ao entrarem no PIE</i>
25 (62,5%)	<i>Formação em Pedagogia</i>	15 (37,5%)	<i>Formação em Áreas Específicas (Letras, História, Geografia, Matemática, Sociologia, Filosofia, Ed. Física)</i>
33 (82,5%)	<i>Formação em faculdades particulares</i>	07 (17,5%)	<i>Formação em universidades públicas</i>
32 (80%)	<i>Mais de 10 anos de Magistério (Máximo: 26 anos)</i>	08 (20%)	<i>Entre 5 e 10 anos de Magistério (Mínimo: 5 anos)</i>
30 (75%)	<i>Experiência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Formação na Escola Normal)</i>	10 (25%)	<i>Experiência de 5ª. a 8ª.séries, Ensino Médio.</i>

Vale ressaltar que, no momento da coleta dos dados, um aspecto que chamou a atenção foi o fato de 45% dos professores – mediadores que não possuíam titulação de mestre terem ingressado, após já terem iniciado suas atividades docentes no PIE, no mestrado na Universidade de Brasília. Destes, 42,5% ingressaram no Mestrado em Educação, e 2,5% ingressou no Mestrado em História.

Em relação ao gênero, percebe-se, claramente, que o cenário do PIE retrata também o movimento de feminização que se sucede na educação pelo país afora. O universo feminino, no PIE, representa 87,5% contra 12,5% do gênero masculino. Este fato demonstra que o processo de feminização não se restringe apenas às séries iniciais do ensino fundamental, mas também se estende aos outros níveis do magistério. Isso confirma certa hegemonia feminina no âmbito da formação de professores, mais especificamente, no curso de Pedagogia, foco de nossa investigação.

Outro dado interessante é que o número de professores – mediadores que foram formados nas universidades públicas equivale a 17,5%, enquanto o universo de 82,5% representa o número de professores – mediadores que se formou em instituições particulares. O quantitativo de professores – mediadores formados em Pedagogia (62,5%) é um indicativo de que a natureza

do trabalho no PIE segue princípios fundados no curso de Pedagogia. Por outro lado, conta com 37,5% de professores – mediadores com formação em outras licenciaturas (Letras, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Educação Física), o que contribui para um trabalho interdisciplinar. Tais dados vão contribuir para nossas análises mais adiante.

Uma outra informação que chama a atenção e que também servirá como elemento para análises posteriores é que 75% dos professores – mediadores apresentam experiência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que representa uma relação de identidade com a prática dos professores – cursistas. Apesar de ser um dado extremamente positivo, pode, no percurso do trabalho, transformar-se em elemento unilateral no trabalho pedagógico de formação, ou seja, corre-se o risco da formação situar-se apenas no âmbito da prática.

3.2. Os tempos, os instrumentos e os procedimentos

A pesquisa se localiza dentro de um determinado tempo histórico que não se desarticula com períodos anteriores e posteriores. Insere-se, portanto, dentro de uma visão histórica que antecede, focalizando os processos de discussão da formação de professores em âmbito nacional e, obviamente, as conseqüências advindas do PIE que farão parte da história da faculdade de Educação da Universidade, da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, de certa forma, da história da formação de professores em âmbito nacional.

Para efeito de localização histórica desta pesquisa, ela se inicia um pouco antes do meu ingresso no Programa de pós-graduação da Unicamp (2002), quando ainda fazia parte do grupo de professores-mediadores do PIE (2001). Ao ingressar no Programa de pós-graduação, em nível de Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp, já procurava pontos de inquietação no PIE que pudessem suscitar minha intenção investigativa na direção da formação de professores.

A temporalidade da pesquisa não seguiu um tempo corrido, pois dependia dos tempos de funcionamento do curso, das atividades desenvolvidas pelos professores-mediadores e dos calendários letivos, principalmente, de reposição dos dias parados nas duas greves.

O calendário acadêmico sofreu ajustes após as greves ocorridas na UnB e na SEEDF e, nos períodos de férias e recesso, não houve atividade de pesquisa no campo. Para indicar a inserção no campo e as rotinas de *coleta dos dados*, para efeito de melhor visualização, organizei as seguintes etapas e respectivos períodos em que houve a coleta de dados no Quadro 02, apresentado abaixo:

QUADRO 02: Tempo geral da pesquisa		
Etapas	Período	Atividade
<i>Preparatória: Iniciando a pesquisa</i>	<i>Março a Julho/2002</i>	- <i>Atividades presenciais do pesquisador no Programa de pós-graduação da FE- Unicamp (Disciplinas)</i>
<i>1ª. Etapa: Pesquisa Exploratória</i>	<i>Agosto/2002 a Dezembro/2002</i>	- <i>Atividades presenciais do pesquisador no Programa de pós-graduação da FE-Unicamp (Disciplinas) Inserção no campo. Observações Exploratórias das Coordenações Pedagógicas. Análise de Documentos. Aplicação de questionário teste (18 professores – cursistas). Entrevista com a SEEDF.</i>
<i>2ª. Etapa: Observações Sistematizadas, Aplicação de Questionários</i>	<i>Março/2003 a Junho/2003</i>	- <i>Observações Sistematizadas das Coordenações Pedagógicas e de uma turma do Módulo 4 (1ª. turma). Aplicação de questionários à turma observada.</i>
<i>3ª. Etapa: Observações Sistematizadas, Aplicação de Questionários, Entrevista Coletiva</i>	<i>Agosto/ 2003 a Novembro/2003</i>	- <i>Observações Sistematizadas das Coordenações Pedagógicas e de uma turma do Módulo 5 (1ª. turma). Aplicação de questionários à turma observada. Entrevista com Professores – Mediadores.</i>
<i>4ª. Etapa: Observações Sistematizadas, Aplicação de Questionários, Entrevistas Coletivas</i>	<i>Março/ 2004 a Junho/2004 (Formatura da 1ª turma em Julho/2004)</i>	- <i>Observações Sistematizadas das Coordenações Pedagógicas e de uma turma do Módulo 6. Aplicação de Questionários à turma observada. Entrevistas coletivas com Professores – Mediadores. Aplicação de Questionários a Professores – Mediadores</i>
<i>5ª. Etapa: Fechamento, complementação de dados</i>	<i>Agosto/2004 a Dezembro/2004 Março/2005 a Maio/ 2005</i>	- <i>Observações para complementação de dados. Entrevistas coletivas com Professores – Mediadores.</i>

Para melhor compreensão do quadro acima, a seguir, passaremos ao detalhamento do tempo da pesquisa, situando cada uma de suas etapas constituintes.

Preparação: iniciando a pesquisa

Neste momento, eu cumpria as disciplinas exigidas pelo programa de pós-graduação da FE – Unicamp e, sem obter licença na SEEDF, exercia minhas funções docentes numa escola de ensino fundamental. Na paralisação das atividades do PIE, em agosto de 2001, a SEEDF solicitou o retorno dos professores – mediadores para a rede, tendo em vista que não havia previsão do retorno das atividades do PIE e a SEEDF alegava que os professores deviam retornar para a rede para ocupar carências (falta de professores)¹⁰⁶ nas escolas.

Após o término da greve dos docentes da UnB (dezembro de 2002), grande parte dos professores – mediadores retornaram para a UnB, com o intuito de retomar o Módulo 2, que havia sido iniciado em agosto/2002. Após o retorno do grupo de mediadores para a Universidade, eu optei por não voltar às atividades de coordenação de mediação para evitar constrangimentos de ordem administrativa e pedagógica, pois, a partir de fevereiro de 2002, eu iniciava as atividades presenciais do Doutorado na Unicamp. Neste momento, solicitei um afastamento não-remunerado junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, que foi negado com a alegação de que havia grande falta de professores na rede. Continuei minhas atividades numa escola de ensino fundamental, localizada no Plano Piloto – DF.

Em março de 2002, foi deflagrada a greve da SEEDF. Neste mesmo período, os professores – mediadores, no período de uma semana, haviam retomado suas atividades com os professores – cursistas do PIE, após a greve da UnB. Agora, por fazerem parte do quadro da SEEDF, passaram por mais uma discussão que envolvia sua identidade. Não eram professores da universidade. Eram professores da SEEDF em exercício na UnB. Assim, grande parte dos mediadores resolveu aderir à greve. Mais uma vez as atividades do PIE foram suspensas. Além disso, muitos dos professores – cursistas também aderiram à greve.

¹⁰⁶ O processo foi motivado por conotações políticas e não administrativas.

A retomada das atividades na UnB se deu em maio de 2002, após o encerramento do movimento grevista da SEEDF. Era momento de reorganizar o curso. Era momento de retomar o Módulo 2 (1ª. Turma), iniciado em agosto de 2001 e que fora interrompido pela greve dos docentes da UnB, fora retomado em março de 2002. Após uma semana de aula, o curso sofrera nova interrupção. Após quase 70 dias em greve, nós, professores da rede pública retomamos nossas atividades. Neste período, solicitei mais uma vez o afastamento não-remunerado à SEEDF. O afastamento foi concedido em 09 de julho de 2002, por um período de 03 anos.

1ª. Etapa: Pesquisa Exploratória

Em maio/2002, o curso retoma suas atividades na perspectiva de encerrar o Módulo 2, que já havia sofrido bastante com as quebras já mencionadas. Realizou-se aula inaugural, no Colégio Militar de Brasília, com a presença do Ministro da Educação, Cristovam Buarque, a Secretária de Educação, Maristela Neves, o Diretor da Faculdade de Educação, Erasto Fortes Mendonça e demais componentes da coordenação do PIE. Estive presente no evento para iniciar a retomada do processo de inserção no campo. O PIE reorganizou o calendário, obedecendo-se ao calendário da Rede Pública. Assim, de maio até o início do mês de julho/2002, deu-se continuidade ao Módulo 3. Em seguida, houve um recesso de 15 dias das escolas públicas e do PIE. O retorno se deu no final do mês de julho/2002.

Em 28/06/2002, encaminhei um e-mail à Coordenação Geral do PIE, disponibilizando uma cópia da versão preliminar do Projeto de Pesquisa e solicitando a inserção no campo e o apoio que fosse necessário para o desenvolvimento da pesquisa. O e-mail foi respondido após ter sido reencaminhado pelo pesquisador à coordenação do PIE em 16/07/2002.

Em resposta, a coordenação colocou-se à inteira disposição para contribuir com a pesquisa. Na 1ª. semana do mês de agosto/2002, foi realizada uma reunião entre a Coordenação Pedagógica do PIE e 05 (cinco) pesquisadores que, naquele momento, investigavam o PIE. A reunião objetivou conhecer como os projetos de pesquisa estavam

focalizando o curso e fornecer aos pesquisadores informações que auxiliariam em suas pesquisas.

Neste 2º momento, para demarcar a temporalidade em campo, que será melhor detalhada mais adiante, cabe ressaltar que o pesquisador precisava se deslocar de Brasília, toda semana, para participar das atividades presenciais na Unicamp. Além disso, exercia atividades remuneradas em instituições de ensino superior privadas, tendo em vista que se encontrava afastado da SEEDF, sem remuneração e não contava com nenhum tipo de bolsa de estudos. Infelizmente, uma situação lamentável nas prioridades desse país: falta de investimentos na pesquisa em educação.

2ª., 3ª. e 4ª. Etapas: Coleta de Dados (Observações participantes, Entrevistas Coletivas e Questionários)

As 2ª., 3ª. e 4ª. etapas da pesquisa centralizaram-se na coleta sistemática de dados. Como procedimentos/instrumentos, foram selecionados a observação participante, a entrevista coletiva e questionários abertos, com o intuito de atender ao objetivo geral desta pesquisa. A seguir, apresentamos uma descrição detalhada de como se deu este processo, bem como indicamos um levantamento frequencial dos temas que emergiram dos dados coletados, para a definição das categorias e sua análise.

3.2.1. As observações participantes: percebendo o trabalho do professor – mediador

A inserção iniciou-se, propriamente dita, na segunda semana de agosto/2002. Foram utilizadas 64 horas de observações, distribuídas da seguinte forma: coordenações pedagógicas (52 horas) e tutorias (12 horas). O objetivo desta etapa de observação era perceber, inicialmente, como os eventos estavam ocorrendo na realidade do PIE e identificar aspectos que seriam importantes focalizar na observação mais sistematizadas. A partir de então, o foco de minhas observações foram as coordenações pedagógicas, por concentrar uma gama de possibilidades de coletar as informações acerca do trabalho docente, principalmente, em se tratando das concepções de formação, de conhecimento, de educação dos professores-mediadores, das percepções destes sujeitos acerca de seu trabalho.

As observações, nesta etapa, se davam quinzenalmente, tendo em vista que o tempo também era destinado a outras atividades de pesquisa: levantamento e análise de documentos (Convênio, Termos aditivos, Projeto do curso), entrevista com a executora por parte da SEEDF e aplicação do questionário teste aos professores – cursistas¹⁰⁷. O levantamento e a análise de documentos, bem como a entrevista com SEEDF objetivaram a identificação dos pressupostos filosóficos, epistemológicos, sociais, políticos e pedagógicos que norteavam o PIE. Esta fase foi essencial para reestabelecer o contato com o campo e seus sujeitos após um longo espaço de tempo que me separou deste contexto¹⁰⁸.

Para melhor visualização dos momentos das observações, o **Quadro 03** sintetiza o tempo focalizado na coleta de dados por meio da observação participante e seus registros feitos em diário de campo.

QUADRO 03: Horas de observação			
<i>Etapas</i>	<i>Observações</i>	<i>Observações</i>	<i>Total/Horas</i>
1ª. Etapa : Agosto/2002 a Dezembro/2002	Coordenações Pedagógicas - (52)	Tutorias - (12)	64 h
2ª Etapa: Março/2003 a Julho/2003	Coordenações Pedagógicas - (36)	Sala de Aula – Módulo IV - (20)	56 h
3ª. Etapa: Agosto/2003 a Dezembro/2003	Coordenações Pedagógicas - (36)	Sala de Aula – Módulo V - (20)	56 h
4ª. Etapa Março/2004 a Junho/2004	Coordenações Pedagógicas - (40)	Sala de Aula – Módulo VI - (24)	64 h
Total			240 horas

Para proporcionar uma clareza maior de cada uma destas etapas de observação, descrevo como ocorreu cada uma delas e que achados emergiram a partir do levantamento de frequência com que alguns temas aparecem. Assim, focalizo as coordenações pedagógicas e as salas de aulas em que os professores-mediadores trabalhavam com os professores-cursistas. As tutorias, apontadas na 1ª. etapa, são atividades desenvolvidas dentro do espaço/tempo das

¹⁰⁷ Serão descritos posteriormente.

¹⁰⁸ Em agosto de 2001, todos nós retornamos para as escolas, devido à greve dos docentes da UnB. O grupo acabou se separando, apesar de mantermos alguns encontros esporádicos. No retorno, no final de 2001, informei, numa reunião, que não estaria mais no grupo de mediadores tendo em vista a seleção para o doutorado. No início de 2002, foi deflagrada a greve da rede pública, o retorno se deu em fins de maio de 2002.

coordenações pedagógicas. No entanto, as destaquei em coluna diversa para uma melhor visualização. As observações buscaram captar as essências e não as aparências das Coordenações Pedagógicas (Planejamento, Estudo, Tutorias) e das Salas de Aula em que os Professores-Mediadores atuavam com os Professores-Cursistas (Módulos 4, 5 e 6).

3.2.1.1.Coordenação Pedagógica: foco do olhar do pesquisador acerca do trabalho do professor - mediador

A coordenação pedagógica já foi um dos elementos centrais de minha investigação no mestrado, focalizando-a como um dos espaços privilegiados de formação continuada do professor das séries iniciais do ensino fundamental (ARAUJO, 2000).

Ao retomar o contato com o PIE, na fase exploratória desta pesquisa, foi possível perceber que a coordenação pedagógica, pelo fato dos professores – mediadores fazerem parte da rede e por terem uma história de defesa desse espaço/tempo como elemento essencial para a qualidade do trabalho pedagógico, ganhou novas dimensões na organização do PIE. Nas escolas públicas, a carga horária de coordenação pedagógica, nas séries iniciais, para os professores que têm 40 horas semanais, se organiza da seguinte forma:

QUADRO 04: Carga horária de regência e coordenação pedagógica dos professores de séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal	
<i>Regência</i>	<i>Coordenação Pedagógica</i>
<i>25 horas semanais</i>	<i>15 horas semanais (turno contrário ao de regência)</i>

Torna-se relevante informar que a conquista desse tempo da coordenação pedagógica é resultado de lutas históricas da categoria de professores, desde a década de 70, quando o SINPRO –DF¹⁰⁹ foi criado.

Até 1994, este tempo era restrito a 4 horas semanais por turma, ou seja, cada professor era regente em 02 turmas (matutino / vespertino), perfazendo um total de 32 horas semanais em atividades de regência. Portanto, a um professor com um contrato de 40 horas semanais, eram destinadas 32 horas de regência e 8 horas semanais de coordenação pedagógica. A partir

¹⁰⁹ Sindicato dos Professores do Distrito Federal.

de 1995, com a implantação da Escola Candanga¹¹⁰, a carga horária semanal destinada à regência e à coordenação pedagógica foi alterada, conforme o quadro 04, acima.

A Coordenação pedagógica representa um espaço para o planejamento coletivo, para a formação continuada, auto-formação, enfim, para a organização do trabalho pedagógico. Assim, aos professores – mediadores, foi destinado um tempo para a coordenação pedagógica semelhante à rede. Porém, diante da natureza do curso, ela assumiu sentidos muito peculiares. Após o curso de Especialização, a carga horária, apresentada anteriormente na apresentação do PIE, foi alterada para atender às demandas do curso. Assim, se configurou a distribuição da carga horária/ semanal dos professores – mediadores:

QUADRO 05: Carga horária dos professores – mediadores no PIE

Atividades	Carga Horária
Regência (sala de aula – laboratórios - CRIES)	08 horas
Coordenação Pedagógica	08 horas
Estudo Coletivo	04 horas
Organização do TCC	04 horas
Tutorias	04 horas
Estudo Individual / Pesquisa	06 horas
Encontros Centralizados (quinzenalmente)	06 horas
TOTAL	40 HORAS

Os objetivos específicos deste estudo direcionam para a coordenação pedagógica como um dos espaços privilegiados para o acesso às informações. É neste espaço-tempo que as inseguranças, as seguranças, os medos, os conflitos, os embates, as contradições, os encantamentos, as (des) construções, os saberes, os não-saberes dos professores-mediadores aparecem com uma intensidade maior, pois é no coletivo que as idéias vão emergindo, vão se materializando. As observações das coordenações pedagógicas centralizaram-se nas concepções de formação, nas idéias que os mediadores defendem como princípios norteadores de seu trabalho, nas impressões que têm sobre suas responsabilidades, bem como perceber de

¹¹⁰ Projeto Político Pedagógico implementado pela Secretaria de Educação na gestão (1995 – 1998) de Cristovam Buarque à frente do Governo do Distrito Federal.

que forma as condições objetivas/subjetivas influenciam seu trabalho. Assim, o que se buscou observar foi o que acontecia nas coordenações pedagógicas, percebendo as falas, as ações e reações sobre a natureza do trabalho pedagógico dos professores-mediadores, com a intenção de evidenciar as características mais relevantes de seu trabalho. Conforme Vianna (2003), o acesso às informações oriundas da observação se realiza a partir de sua configuração verbal, mas também, se utiliza de construções não-verbais que permitem ao pesquisador tecer sua análise sobre a realidade investigada. O autor afirma, porém, que a observação apresenta algumas limitações e, dentre estas, cabe ressaltar que nem todos os fenômenos podem ser objetivados a partir da observação. Assim, torna-se fundamental que haja uma conjugação de diversas estratégias para que se possa representar dada realidade.

Ademais, é neste espaço/tempo da coordenação pedagógica que o professor-mediador elabora, pensa, reflete sobre seus fazeres junto aos professores-cursistas. É neste contexto, também, que troca sensações, sentimentos, impressões sobre as experiências vividas com seus cursistas. Entretanto, não é suficiente captar os aspectos da realidade unicamente deste contexto, mas é um dos momentos privilegiados que nos oferece informações para nossa análise acerca do nosso objeto. Além disso, buscou-se perceber como os professores-mediadores se relacionam uns com os outros, com os conhecimentos necessários ao seu trabalho e que estratégias são pensadas, elaboradas para desenvolver seu trabalho.

Além disso, nas discussões, foi possível levantar as concepções de formação e a natureza do trabalho pedagógico que desenvolvem na formação de professores. Sua organização fundamental se sustenta nas atividades de planejamento, na constituição de grupos de estudo, nas relações com o tutor e nas decisões tomadas acerca de toda a organização do curso, inclusive, os embates políticos dentro da Universidade e com a SEEDF.

Algumas coordenações foram registradas em áudio para que, caso as notas de campo necessitassem de complementação, servissem para complementar alguma informação que tivesse passado despercebida pelo pesquisador. Porém, diante do quantitativo de informações colhidas, tal procedimento tornou-se inviável na condução restante da pesquisa, optando-se, assim, apenas pelas notas de campo.

Assim, nas observações das coordenações pedagógicas, procurou-se perceber: como os professores mediadores explicitavam suas visões acerca do trabalho, seus conflitos com os conhecimentos que figuravam como objetos de seu trabalho, seus desafios, suas manifestações políticas e pedagógicas que norteavam suas práticas de formação no PIE; as concepções/impressões que demonstravam sobre a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido; como as contradições objetivas/subjetivas se materializavam no trabalho pedagógico dos/as professores/as-mediadores/as. As informações colhidas nas observações serão tratadas analiticamente a partir das notas de campo produzidas. Para efeito de identificação no processo de análise de dados, utilizar-se-á a denominação *NC (Nota de Campo)*.

Passaremos agora a descrever como se realizaram as observações das coordenações pedagógicas nas 04 etapas apresentadas anteriormente, bem como os achados que daí emergiram.

1ª. Etapa de Observação (Agosto/2002 a Dezembro/2002)

Foram realizadas, conforme já foi explicitado¹¹¹, 64 horas de observação das coordenações pedagógicas, incluídas as horas de observação das tutorias. Desta forma, a preocupação, nesta etapa, deveu-se ao contexto de retorno dos mediadores, após um período de cerca de 06 meses e da reorganização que se daria a partir de então¹¹². Cabe assinalar que houve mudanças significativas nas relações entre SEEDF/FE/UnB expressas no 7º. Termo aditivo ao Convênio firmado¹¹³ e este aspecto influenciou a reorganização do trabalho pedagógico no PIE.

As coordenações pedagógicas do PIE se davam, semanalmente, todas as terças-feiras, no horário de 8 h às 12h / 14 h às 18 h, no espaço físico da FE/UnB. De maneira geral, as coordenações seguiam o seguinte cronograma de atividades:

¹¹¹ Conforme a p.104.

¹¹² Neste período, houve uma recomposição de calendário. O curso foi retomado com o Módulo II já iniciado em fevereiro/2002 e em seguida, iniciado o Módulo III que foi desenvolvido até Maio/2003.

¹¹³ Conforme informação à página 80.

Matutino (8h as 12h): Organização geral do trabalho pedagógico da semana; Tutorias; Estudos dos módulos e/ou outros materiais; Informes de ordem geral¹¹⁴

Vespertino (12h as 18h): Planejamento da mediação e preparação de material

Nas observações realizadas, nesta etapa, foi possível fazer um levantamento de frequência de temas que se sobressaíram. Os registros foram feitos em notas de campo que, para efeito de organização desta pesquisa, foram tratadas de modo a perceber a frequência com a qual ocorriam determinadas manifestações dos professores-mediadores, correlatas ao seu trabalho. Assim, a apuração desta frequência se deu a partir da localização, nos registros de campo, dos temas que aparecem de forma mais contumaz no contexto geral das coordenações observadas. As 64 (sessenta e quatro) horas relativas às observações, nesta etapa, foram assim distribuídas:

- 03 coordenações pedagógicas (Matutino/Vespertino – 8 horas cada) = 24 horas
- 07 coordenações pedagógicas (Matutino - 4 horas cada) = 28 horas
- 03 tutorias (Matutino – 4 horas cada) = 12 horas

Em síntese, as observações foram realizadas em 16 (dezesesseis) encontros, de 4 (quatro) horas. A frequência apresentada, portanto, representa as ocorrências de determinado assunto no conjunto de encontros observados. O critério utilizado aqui para estabelecer esta frequência foi o de perceber como determinados temas aparecem nos referidos encontros, a partir das falas dos mediadores e de coordenadores de mediação. Compreendemos cada encontro com um período de 4 horas, por se tratar de momentos distintos¹¹⁵, porém, interdependentes, da organização do trabalho do professor-mediador.

Desta forma, tomaremos como referência o conjunto de 16 encontros para apuração das ocorrências. Logo, os temas surgidos representam o grau de relevância¹¹⁶ dado pelos

¹¹⁴ A organização das coordenações pedagógica se dava em dois grandes momentos: Matutino (reuniões gerais, grupos de estudo, tutorias, etc.) Vespertino: planejamento dos encontros, preparação de material. Em anexo, mostramos algumas agendas das coordenações pedagógicas.

¹¹⁵ Conforme nota 91.

¹¹⁶ Entendido aqui como um tema que esteve muito presente nos momentos observados.

professores-mediadores nestes momentos. Nas descrições das demais etapas, procedermos da mesma forma.

No quadro 06, abaixo, apresentamos os temas que demonstraram maior ocorrência nas referidas coordenações pedagógicas:

QUADRO 06: Freqüência de temas focalizados – 1ª etapa

Observação - CP¹¹⁷

1.Preocupação com o conhecimento (relação teoria/prática do professor-cursista)	(16)
2.Construção do conhecimento (do professor-cursista e do professor-mediador)	(16)
3.Formação do professor crítico, transformador, pesquisador	(16)
4.Identidade do professor-mediador (trabalho coletivo, (não) reconhecimento pela UnB, saberes, práticas)	(16)
5.Prática Pedagógica (metodologias, avaliação, currículo)	(16)
6.PIE como projeto inovador, de transformação.	(16)
7.Relações institucionais SEEDF/FE/UnB (condições de trabalho, condições dos laboratórios, material, repasses, reordenamento do trabalho)	(10)
8.Gestão democrática (nas escolas e no interior do PIE)	(10)

Os temas 7 e 8, respectivamente, aparecem com maior freqüência nos momentos gerais da coordenação pedagógica, que, normalmente, aconteciam pela manhã. Nestes momentos, a coordenação geral sempre abria um espaço para informações gerais de natureza da gestão do PIE. É neste tempo que são discutidos aspectos pertinentes às relações institucionais entre SEEDF e FE/UnB. Os tempos destinados à tutoria e ao planejamento, esta temática não aparece.

A atenção dos mediadores se volta para os temas que precisam ser detalhados, estudados para o trabalho da mediação com os cursistas. O que se percebe é que o aspecto relacionado ao trabalho pedagógico dos mediadores centraliza-se sobre os pressupostos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, sociais e políticos de formação do PIE. Estas ocorrências sintetizam os dados que emergiram das observações, nesta etapa.

¹¹⁷ Coordenação Pedagógica.

2ª. Etapa de Observação (Março/2003 a Junho/2003)

Neste período, os mediadores concluíam o Módulo III e, em seguida, já iniciavam o Módulo IV devido à reorganização do calendário do PIE. Os procedimentos da observação seguiram os mesmos que já foram apontados anteriormente. O total de horas de observação da coordenação pedagógica foi de 36 (trinta e seis) horas, assim distribuídas:

- 03 coordenações pedagógicas (8 horas cada) = 24 horas
- 03 coordenações pedagógicas (4 horas cada) = 12 horas

Assim, as observações foram realizadas em 09 (nove) encontros de 04 (quatro) horas. De acordo com os critérios definidos, o parâmetro para indicarmos a frequência das ocorrências de temas se situa no contexto de 09 encontros¹¹⁸. Assim, as ocorrências foram as seguintes:

QUADRO 07: Frequência de temas focalizados – 2ª etapa

Observação - CP	
1. A construção do conhecimento (diretrizes para elaboração do TCC, papel do professor-mediador, pressupostos de elaboração/orientação/apreciação do TCC)	(09)
2. Trabalho pedagógico do PIE (eixos integradores, relações porta-fólio/TCC, módulos, sobrecarga de trabalho)	(09)
3. O papel da mediação	(09)
4. O PIE como curso inovador	(08)
5. Relações institucionais mais tensas entre (SEEDF/FE/UnB, condições de trabalho, laboratórios, organização burocrática, repasse de verba)	(07)

Nesta síntese, percebe-se, novamente, que a discussão sobre as relações da SEEDF com a UnB se localizam nos momentos mais gerais das coordenações pedagógicas. A temática aparece como um indicador que pode, de alguma forma, interferir no trabalho pedagógico dos professores-mediadores. Em contraposição, percebe-se em relatos e na expressão das crenças dos mediadores de que o PIE é um projeto que inova no campo curricular, na articulação dos saberes e que provoca mudanças na prática do professor-cursista.

¹¹⁸ Conforme nota 91.

No planejamento da mediação, o enfoque recai sobre aspectos de desenvolvimento dos módulos, nas metodologias pensadas, nos temas/assuntos a serem abordados, nas posturas do mediador na sala de aula com o professor-cursista, nos relatos de experiências trazidas do contato com os cursistas. Um aspecto chama atenção que está indicada no item 2 que trata da carga de trabalho do mediador, pois, nesta etapa, o mediador dá continuidade à apreciação dos porta-fólios, começa a se sobrecarregar com a apreciação e orientação dos TCC's¹¹⁹e, além disso, precisa dar continuidade ao desenvolvimento dos temas/assuntos do módulo.

3ª. Etapa de Observação (Agosto/2003 a Novembro/2003)

Os mediadores, neste momento, davam continuidade ao trabalho com o Módulo IV e, no final de outubro, iniciavam o Módulo V. As observações, nesta etapa, se realizaram em 36 (trinta e seis) horas, distribuídas da seguinte forma:

➤ 03 coordenações pedagógicas (08 horas cada) = 24 horas

➤ 03 coordenações pedagógicas (04 horas cada) = 12 horas

As observações se deram em 09 (nove) encontros de 04 (quatro) horas. A frequência dos temas não sofreu grande mudança em relação à etapa anterior, principalmente, porque o processo de elaboração do TCC vai se ampliando, se aprofundando. Isso gera uma demanda de trabalho para o mediador que precisa realizar uma série de pesquisas sobre os variados temas, além disso, tem os porta-fólios para avaliar e precisa, ainda, dar conta de desenvolver os temas/assuntos referentes ao módulo.

O foco das discussões centraliza-se no como orientar, como conduzir a construção de conhecimentos do professor-cursista. Por outro lado, a temática relativa às relações entre SEEDF e FE/UnB sofrem uma redução na frequência. Para efeito de visualização, as ocorrências e sua frequência estão sintetizadas abaixo:

¹¹⁹ O mediador, em média, aprecia 25 porta-fólios e 25 TCC's. Em depoimentos e nas respostas aos questionários, em nossa análise, focalizaremos mais especificamente.

QUADRO 08: Frequência de temas focalizados – 3ª etapa

Observação - CP

1. A construção do conhecimento (elaboração do TCC, papel do professor-mediador, pressupostos de elaboração/orientação/apreciação do TCC)	(09)
2. Trabalho pedagógico do PIE (eixos integradores, relações porta-fólio/TCC, módulos, sobrecarga de trabalho)	(09)
3. O papel da mediação nas relações entre teoria e a prática do professor-cursista	(09)
4. O PIE como curso inovador	(08)
5. Relações institucionais (SEEDF/FE/UnB, problemas com os laboratórios, principalmente, para elaboração dos TCC's,)	(02)

Nesta etapa, como já sinalizado anteriormente, a temática relativa às relações institucionais apresenta uma redução em sua frequência. Isto se deve ao fato de as preocupações estarem voltadas para o encerramento do curso, situando, especificamente, a conclusão do TCC's, a avaliação dos porta-fólios e fechamento dos temas/assuntos do módulo. As coordenações passam a ser momentos privilegiados da sistematização do conhecimento construído durante o curso, da visão de ciência e de pesquisa como articuladores da prática pedagógica do professor-cursista. O espaço/tempo da coordenação destina-se às discussões sobre o processo de orientação/elaboração/apreciação dos TCC's.

4ª. Etapa de Observação (Março/2004 a Junho/2004)

Nesta última etapa, as observações mantiveram como eixo o foco no trabalho do mediador. Mas, os olhares se direcionaram, sobremaneira, para o processo de fechamento do trabalho pedagógico do professor-mediador, percebendo seus conflitos, suas angústias, suas alegrias, principalmente, na orientação dos TCC's. Foram utilizadas 40 (quarenta) horas de observação, distribuídas em 10 encontros de 04 horas, tendo em vista que, neste último módulo, houve uma reorganização da coordenação pedagógica em que os encontros gerais continuavam nas terças-feiras pela manhã.

As 04 (quatro) horas indicadas ao planejamento da mediação foram destinadas para os encontros descentralizados¹²⁰ para que os mediadores, organizados nos CRIE's em que atuavam, se encontrassem para fazer uma apreciação coletiva dos TCC's, trocar experiências, sensações, conhecimentos. Nesta etapa, minha participação se deu em 06 coordenações

¹²⁰ Este encontros se realizavam nas quintas-feiras, nos CRIE's, localizados nas diversas cidades do DF.

pedagógicas (04 horas cada) na UnB e 04 encontros (04 horas cada) com um grupo de mediadores que se encontrava na EAPE. No quadro 08, temos a frequência dos temas que emergem:

QUADRO 09: Frequência de temas focalizados – 4ª etapa

Observação - CP	
1. Preocupação com o conhecimento (relação teoria/prática, caráter científico e/ou empírico, TCC)	(10)
2. Trabalho pedagógico do PIE (eixos integradores, relações porta-fólio/TCC, módulos, sobrecarga de trabalho)	(10)
3. O papel da mediação na produção do TCC	(10)
4. O PIE como curso inovador	(10)
7. Visão político-pedagógica do curso PIE	(06)

Os itens 6 e 7 aparecem com maior relevância nas coordenações gerais em que as discussões sobre o encerramento da 1ª turma ganham uma força nos conflitos entre FE/UnB, Professores-Mediadores com a SEEDF.

3.2.1.2. Observações das Salas de Aula: percebendo a relação teoria/prática do trabalho do professor - mediador

As observações em sala de aula objetivaram levantar e perceber os seguintes aspectos:

➡ **Desenvolvimento dos encontros nas salas de aula:** estratégias utilizadas (início, desenvolvimento e encerramento); relações com o planejamento e com as discussões realizadas nas coordenações pedagógicas; papel do mediador na articulação dos conhecimentos (teoria/prática); participação e impressões dos professores-cursistas sobre a formação.

Os registros focalizaram estes aspectos, mostrando ações, sentimentos expressados e as algumas falas dos sujeitos. Dessa forma, as observações em sala de aula auxiliaram no sentido de identificar como se concretizavam as concepções de formação e os princípios norteadores do PIE. Além disso, auxiliaram na percepção de algumas nuances da relação entre teoria/prática num curso de formação de professores, compreendendo como os mediadores

desenvolvem seu trabalho, que contradições objetivas/subjetivas se interpõem na sua ação e como os professores – cursistas percebem essas ações.

Foram definidas 03 (três) turmas¹²¹, aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade dos professores – mediadores, da disponibilidade do pesquisador e da disponibilidade dos dias em que ocorriam os encontros. O recorte definido para as observações das turmas direcionava para focalizar a 1ª. turma do PIE¹²². As observações ocorreram, portanto, numa turma do *Módulo IV*(1º.sem/2003), numa turma do *Módulo V* (2º.sem/2003) e outra do *Módulo VI* (1º. Sem/2004).

Conforme o quadro 03 (Horas de observação), as observações em sala de aula situaram-se na 2ª., na 3ª. e na 4ª.etapas. O tempo de observação, nestes momentos, foi, relativamente, curto. No entanto, foi suficiente para percebermos alguns aspectos que, em articulação com os achados oriundos de outros procedimentos/instrumentos, permitem levantarmos as características do trabalho do professor-mediador.

Os registros das observações foram realizados priorizando-se aspectos mais relevantes do processo organizativo do curso: seus tempos, seus espaços, a ação e comportamentos dos sujeitos. Os fatos, as ações, as reações e as falas mais relevantes, dentro do que se pretendia observar, foram registrados em notas de campo. A seguir, são apresentadas as frequências com que alguns temas apareceram a partir das observações em sala de aula. Seguiremos o mesmo padrão do levantamento da frequência das observações realizadas das coordenações pedagógicas.

2ª. Etapa de Observação (Março/ 2003 a Junho/2003)

Na 2ª. etapa, as observações focalizaram a turma do Módulo IV. Esta turma contava com 20 (vinte) professoras-cursistas. As observações aconteciam, quinzenalmente, na sequência das coordenações pedagógicas, pois era neste espaço/tempo que os mediadores elaboravam o planejamento para ser desenvolvido nas salas de aula. Assim, tendo em vista que na semana que não havia observação na turma, o pesquisador estava presente nas

¹²¹ As observações não foram realizadas num mesmo período letivo. Foi escolhida uma turma do Módulo IV (2ª. etapa), outra do Módulo V (3ª. etapa) e uma última do Módulo VI (4ª.etapa). Ver quadro na pg. 102.

¹²² Conjunto de 1000 professores – cursistas que ingressaram em 2001.

coordenações pedagógicas. Foram observados 5 encontros (4 horas cada) em sala de aula. Nestes encontros, foram abordados os seguintes temas/assunto: *a geografia e os parâmetros curriculares nacionais (Seção 1, ECS 2¹²³)*; *o ensino de história (Seção 2, ECS 2)*, *decimais, medidas e sistema monetário (Seção 1, ELM 3¹²⁴)*. Portanto, para levantarmos com que frequência surgem os temas nos encontros, focalizaremos o universo dos 5 encontros. No quadro abaixo, sintetizamos os principais aspectos captados e sua frequência nestas observações:

QUADRO 10: Frequência dos temas focalizados – 2ª. etapa

Observação - SA¹²⁵- Módulo IV

1. Visão interdisciplinar do conhecimento (professor-mediador relaciona com outros módulos)	05
2.Utilização de estratégias diversas na organização e desenvolvimento do encontro	05
3.Relação com o planejamento (coordenação pedagógica)	05
4.Experiências da prática dos professores-cursistas	05
5.Relação teoria/prática	03

Nesta etapa, verifica-se que na relação teoria/prática, a professora-mediadora não consegue explorar este aspecto, de modo muito freqüente, nos 02 encontros em que são discutidos os assuntos relativos à Educação Matemática. Sua formação e sua experiência¹²⁶ parecem indicar que transita melhor neste campo do conhecimento relativo ao fascículo de Educação e Ciências Sociais. Na nossa análise, aprofundaremos esta situação.

3ª. Etapa de Observação (Agosto/ 2003 a Novembro/2003)

A turma do Módulo V¹²⁷ foi, nesta etapa, o objeto de meus olhares. A turma contava com 28 professores-cursistas (25 mulheres, 3 homens). Foram observados 05 encontros: 03 encontros em sala de aula e 02 encontros no laboratório de informática. Os encontros na sala de aula focalizaram os seguintes temas/assuntos: *a construção do significado de fração e do*

¹²³ Fascículo Educação e Ciências Sociais 2.

¹²⁴ Fascículo Educação e Linguagem Matemática 3

¹²⁵ Referência a Sala de Aula (contato do Professor-Mediador com o Professor-Cursista)

¹²⁶ A professora-mediadora é licenciada em Sociologia, Mestre em Geografia e não possui experiência em salas de aulas das séries iniciais. Informações obtidas nas entrevistas.

¹²⁷ A professora-mediadora é pedagoga, tem 17 anos de experiência no magistério (Educação infantil e séries iniciais).

número fracionário (Seção 1, ELM 4¹²⁸), abordagem temática e conceitos unificadores (Seção 3, ECFB 3¹²⁹) e discussão sobre elaboração do TCC. No laboratório, foram realizadas pesquisas sobre currículo oculto e sobre a história das frações. Além disso, as atividades restringiram-se à formatação e digitação de textos (material do porta-fólio e do TCC). Faremos uma distinção entre as atividades de sala de aula e as do laboratório. Assim, o universo de frequência para a sala de aula será de 03 encontros e para o laboratório, será de 02 encontros. Assim, sintetizamos as frequências dos temas abordados nesta etapa de observação nos dois quadros a seguir:

QUADRO 11: Frequência dos temas focalizados – 3ª. etapa

Observação – SA– Módulo V	
1. Organização da aula (estratégias diferenciadas, atividades de reflexão e prática)	03
2. Relação com o planejamento (coordenação pedagógica)	03
3. Experiências da prática dos professores-cursistas (visões dos cursistas)	02
4. Relação teoria/prática (mediadora)	02
5. Aprofundamento teórico (mediador)	01

Neste quadro, percebeu-se que a organização da aula, a coerência com o planejamento definido no coletivo de mediadores foram temas mais priorizados pela mediadora. Em relação às experiências de prática dos professores- cursistas e na relação teoria/prática, a frequência foi menor devido ao pouco cuidado com os conteúdos de cunho teórico presentes nos módulos e, mas especificamente, nas aulas observadas. A professora-mediadora é pedagoga e tem larga experiência nas séries iniciais, mas, mesmo assim, apresentou algumas dificuldades de estabelecer vínculos entre teoria e prática.

¹²⁸ Fascículo (Vol. 2): Educação e Linguagem Matemática 4.

¹²⁹ Fascículo (Vol.2): Educação e Ciências Físicas e Biológicas 3.

QUADRO 12: Frequência dos temas focalizados – 3ª. etapa

Observação - LI¹³⁰ - Módulo V

1. Orientações da mediadora (objetivos da pesquisa, relação com os assuntos do módulo)	02
2. Pesquisa em sites	02
3. Digitação e formatação de documentos	02
4. Reclamações sobre as condições do laboratório (dificuldades de acesso à internet, dois a três cursistas por equipamento, número pequeno de computadores em funcionamento)	02

Um aspecto importante de ressaltar nos achados destas observações das atividades no laboratório é que não há uma plataforma de aprendizagem e as atividades restringem-se à pesquisa de temas do módulo e realização de atividades manuais: digitar e formatar documentos. Há uma incidência muito grande deste último aspecto. As atividades estão focalizadas em tarefas mecânica, rotineira. As dificuldades no acesso à internet provocam uma série de contratempos que acabam influenciando na formação dos professores-cursistas.

4ª. Etapa de Observação (Março/2004 a Junho/2004)

Nesta 4ª. etapa, foi foco de observação a turma do Módulo VI, contando com 27 professoras-mediadoras. Os assuntos tratados foram os seguintes: conhecimento científico e senso comum no ensino de ciências (*Seção 1, ECFB 4¹³¹*), planejamento e projeto político pedagógico (*Seção 2, BPTE¹³²*) e orientações de TCC. As atividades desenvolvidas nas observações centralizaram-se nas atividades de encerramento do curso. Tendo em vista que o TCC passou a ser o tema principal e demandou certo tempo de trabalho, tanto para os mediadores como para os cursistas acabou por apressar o desenvolvimento de outros temas/assuntos do módulo.

Foram realizadas, nesta etapa, observações de 05 encontros. Destes, 02 focalizaram o trabalho da mediadora no desenvolvimento das seções e 03 centralizaram-se no trabalho de

¹³⁰ Laboratório de Informática.

¹³¹ Fascículo Educação e Ciências Físicas Biológicas 4.

¹³² Fascículo Bases do Trabalho Pedagógico Escolar 3.

orientação da mediadora. Assim, considera-se para efeito de registro da frequência os 05 encontros, tendo em vista que são atividades de sala de aula.

QUADRO 13: Frequência dos temas focalizados – 4ª. etapa

Observação – SA – Módulo VI	
1. Organização da aula (pressupostos metodológicos diversificados)	05
2. Articulação das áreas/dimensões (módulos anteriores)	05
3. Saberes práticos dos professores-cursistas e da mediadora	05
4. Papel dialógico da mediadora	05
5. Aprofundamento teórico dos assuntos	04

Nesta etapa, o trabalho da mediadora¹³³ aponta para a materialização dos seus princípios do que seja a formação de professores, no contexto do curso PIE.

3.2.2. Entrevistas Coletivas: o que expressam os professores – mediadores sobre o trabalho da mediação?

A entrevista, como procedimento de coleta de dados nas pesquisas qualitativas se configura, tradicionalmente, como processo de interação face a face em que o pesquisador busca informações que podem ser fornecidas por outro, o entrevistado.

A entrevista tem sido utilizada em pesquisas qualitativas como um procedimento que contribui para que o pesquisador acesse um conjunto de informações com significados subjetivos e repletos de caráter complexo. Assim, acessar essas informações por meio de instrumentos fechados, padronizados pouco corrobora para compreender as inter-relações que se estabelecem entre os sujeitos participantes desta pesquisa e a realidade prática na qual se encontram, ou seja, o trabalho pedagógico que desenvolvem na formação de professores.

Em se tratando do curso PIE, algumas singularidades se sobressaem. A caracterização do grupo, seu envolvimento político com uma educação transformadora e seu compromisso com uma formação de qualidade social e transformadora possibilitam que o procedimento da entrevista se configure como processo único e rico em detalhes. Isso permite estabelecer

¹³³ É importante frisar que a mediadora é pedagoga, com 25 anos de magistério e, pela entrevista demonstrou ser uma grande entusiasta do PIE.

relações estreitas com os dados acessados nas observações, confrontando-os de modo a perceber suas convergências e divergências.

Ludke e André (1986) afirmam que a entrevista é um procedimento que inclui informações como fatos, opiniões de sujeitos que vivenciam/vivenciaram fatos, sentimentos e ações desses sujeitos, comportamentos atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos sobre o contexto investigado. Para Minayo (1996), os dados obtidos na entrevista constituem-se em objetivos e subjetivos. Estes são obtidos com a colaboração dos sujeitos diretamente envolvidos na situação de pesquisa e aqueles se referem aos fatos concretos que também podem ser adquiridos por outros meios.

O fato de ser conhecido pelos mediadores (as) pela minha história profissional e, também, por ter feito parte do grupo de mediadores, permitiu-me fazer um opção pela modalidade coletiva de entrevista. Acrescentam-se, ainda, as peculiaridades específicas desse grupo de mediadores: sua formação, sua experiência, seu compromisso político-pedagógico, sua capacidade de crítica e autocrítica.

De acordo com González Rey (2002, p. 85), as situações de entrevista promovem um conjunto de diálogos formais e informais entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e entre os próprios participantes. O que se percebeu, em todos os grupos entrevistados, é que há um envolvimento de identificação com o problema da pesquisa e os temas que se relacionam ao mesmo. As entrevistas coletivas foram realizadas em dois momentos distintos para captar impressões do coletivo de mediadores nos períodos respectivos.

QUADRO 14: Momentos das entrevistas coletivas

1º. Momento	Realizada imediatamente no início do Módulo IV (07/2003), pois representava o fechamento de mais de 50% do curso para a 1ª. turma. A intenção era buscar, até aquele momento, aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que o grupo precisou se reordenar após a greve da universidade e a greve da SEEDF. Realizada com 20 professores, na UnB.
2º. Momento	Encerramento do Módulo VI, em dezembro de 2004. Objetivou-se uma retomada de todo o processo do trabalho pedagógico no PIE. Realizada com 40 mediadores, distribuídos em 4 grupos, na UnB.

Para efeito de visualizarmos os achados nos dois momentos do PIE, detalhamos a seguir cada um deles, apontando a frequência temática percebida. Aqui, tomamos como critério para o levantamento frequencial a referência ao assunto por cada um dos entrevistados.

1º Momento: Realizado com um grupo de 20 mediadores, tendo em vista que havia dificuldades de encontrar agenda para todos. Este momento durou cerca de 2 horas, pois focalizava apenas duas questões e o grupo era, razoavelmente, pequeno:

- 1. *Quais as forças propulsoras do trabalho pedagógico dos mediadores no PIE?***
- 2. *Quais as forças limitadoras do trabalho pedagógico dos mediadores no PIE?***

Este primeiro momento destinou-se a coletar algumas informações iniciais sobre as percepções dos mediadores acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no PIE.

A seguir, apresentamos a frequência com que algumas forças propulsoras e dificultadoras são indicadas no processo de trabalho pedagógico do professor-mediador. A apuração da ocorrência deu-se pelo número de mediadores que focalizaram o tema. É preciso ressaltar que as opiniões dos mediadores representam um determinado momento histórico vivido por eles no PIE.

QUADRO 15: Frequência das forças propulsoras – ECPM¹³⁴ - 07/2003

1. Trabalho coletivo	(16)
2. As concepções de formação e organização do PIE	(08)
3. Crença na mudança, na possibilidade de transformação.	(08)
4. Mediação na sala de aula – conhecimento construído com o professor-cursista	(07)
5. Possibilidade de aproximação entre a rede pública e a universidade	(04)

¹³⁴ Entrevista Coletiva Professor-Mediador, realizada em 07/2003.

Como *forças limitadoras do trabalho pedagógico dos mediadores*, identificamos as seguintes:

QUADRO 16: Frequência das forças limitadoras – ECPM - 07/2003	
1. Condições materiais de trabalho	(12)
2. Trabalho do mediador em diversas áreas do conhecimento	(08)
3. Identidade do mediador (docente da universidade?)	(08)
4. Relações da SEEDF com a UnB	(07)
5. Dificuldades de articulação com a Tutoria	(05)

2º. Momento: Neste momento, foram constituídos 4 grupos. Foi elaborado um roteiro¹³⁵ em tinha como objetivo focalizar as impressões/percepções dos mediadores acerca de seu trabalho. A entrevista semi-estruturada contava com uma parte inicial (apresentação informal: nome, formação, tempo de magistério - SEEDF, breve experiência profissional); e, em seguida, focalizou questões que tratavam do trabalho docente desenvolvido pelos mediadores (visão que têm do trabalho, condições objetivas/subjetivas, relações com o conhecimento, com a mediação, responsabilidades, etc.)

1. O quantitativo de mediadores, em cada grupo foi o seguinte:

Grupo 01: 06 (seis) professoras-mediadoras, 01 (um) professor-mediador;

Grupo 02: 12 (onze) professoras-mediadoras, 01 (um) professor-mediador.

Grupo 03: 10 (dez) professoras-mediadoras

Grupo 04: 06 (seis) professoras-mediadoras, 02 (dois) professores-mediadores.

¹³⁵ Anexo 2.

A entrevista coletiva se realizou em dias diferentes, atendendo a um cronograma que foi elaborado com a colaboração da coordenação do PIE¹³⁶. A duração, aproximada, em cada grupo, foi de 03 (três) horas. Todavia, uma situação singular ocorreu em relação a um dos grupos (Grupo 02). A entrevista estava agendada para a parte da manhã do dia 14/12. Porém, por ser um grupo mais numeroso e pelo envolvimento do grupo nas questões apontadas, houve uma solicitação por parte do próprio grupo à coordenação para que utilizassem os dois turnos (manhã e tarde) para a entrevista.

No processo da entrevista, falei, inicialmente, sobre os objetivos e sobre como seria conduzida. A fala estava franqueada e o próprio grupo poderia regular as falas. Eu entraria em alguns momentos, caso houvesse necessidade de algum esclarecimento, para realizar algumas sínteses, após cada etapa. Por ser conhecido do grupo, as entrevistas em todos os grupos foram realizadas de forma muito tranqüila inclusive, surgindo algumas falas emergiram para fazer algumas avaliações sobre o processo da entrevista.

No desenrolar das entrevistas, foi possível perceber que a situação de entrevista foi se alterando pelos movimentos dos grupos, inclusive com contribuições importantes de alguns mediadores para a condução da mesma.

Ao final, foi solicitado que os grupos fizessem uma avaliação, apresentassem sugestões, o que contribuiria, sobremaneira, para os possíveis ajustes na condução das entrevistas. No Grupo 01 (G 01), uma mediadora fez a seguinte avaliação:

Achei esta forma de entrevista muito interessante. Nem pareceu uma entrevista. Como nós já te conhecemos [...], ficamos muito mais à vontade. Para mim, foi um momento de parada aqui no PIE que se diferenciou. E paramos, supostamente, para uma entrevista, mas que acabou sendo uma grande avaliação e reflexão sobre o nosso trabalho aqui e me sinto tão participante e sinto esta pesquisa tão minha também (rs) que sugiro que a primeira parte seja reduzida. Aquela que você se apresenta, apresenta a pesquisa. Nós já te conhecemos e sabemos muito bem do que trata sua pesquisa. (EC, G 01, Profª Med. Eliene, 12/2004)

¹³⁶ As entrevistas seguiram o seguinte cronograma: G 01- 07/12; G 02 – 14/12; G 03 – 16/12 (manhã) e G 04 – 16/12 (tarde).

Na entrevista, segundo Szymanski (2004), o sujeito que está na situação de entrevistado interpreta o momento de vários modos. Toma o espaço/tempo como momento de reflexão, uma oportunidade para falar e ser ouvido, um momento de avaliação. O que o sujeito interpreta deste momento direciona o sentido que vai se constituindo no decorrer da entrevista.

A entrevista com os professores–mediadores traz um dado muito interessante. Normalmente, no “grupão”, nos momentos de coordenação pedagógica, há aqueles sujeitos que intervêm mais, se posicionam mais explicitamente no grupo. Por outro lado, há aqueles mais retraídos, que preferem falar o necessário e quando a situação permitir. Nos grupos das entrevistas coletivas, que foram montados aleatoriamente pela coordenação, pois dependia da organização do dia de planejamento (coordenação pedagógica) e das atividades em que os diversos sujeitos estavam envolvidos, foi possível perceber como no grupo, em quantidades menores, se processa uma comunicação mais ágil e que permite a todos se posicionarem.

O contexto em que o entrevistador é um sujeito inserido na investigação propicia um ambiente agradável e gera um clima de confiança nos sujeitos informantes. Percebeu-se, nos 04 grupos, que a participação na pesquisa conotou-se como uma possibilidade de expressar idéias a alguém que conhece, valoriza suas falas. Para tanto o entrevistador precisa estar atento, demonstrar empatia e interesse pela fala do outro.

Segundo Szymanski (2004, p. 46), o envolvimento e a vontade de falar e de ser ouvido fazem com que haja um desprendimento. Assim, quando são solicitados a se apresentarem brevemente, os entrevistados acabam por alongar-se, o que não raro aconteceu no processo de entrevista dos grupos. Inclusive, um dos grupos (G 02), das 3 horas definidas anteriormente, houve um acréscimo de 4h, perfazendo um total de 7 horas. Na parte de aquecimento da entrevista, principalmente no segundo momento, cada mediador deveria apresentar-se falando da sua formação e da sua chegada ao PIE. Entretanto, a necessidade de falar criou um momento para que se alongassem nas apresentações.

O grupo, inclusive, quando fez uma interrupção retomando aspectos da apresentação colocou a necessidade de se estender o momento da entrevista. A definição por ampliarmos o tempo da entrevista deveu-se ao fato de que os mediadores, como sujeitos de seus fazeres, sentiram uma necessidade de expor suas idéias. Perceberam na entrevista um momento

privilegiado para resgatar histórias, impressões, críticas. Foi o momento de remontar uma realidade vivida, localizando-a historicamente em relação ao processo que se vive, na atualidade. Ressalto, aqui, o depoimento de uma das mediadoras que expressou, de forma clara, esta necessidade:

Sabe por que isso está acontecendo? [dirigindo-se a mim e ao grupo] Porque é algo fundamental para a formação e nós não tivemos, em nenhum momento, neste curso, apesar de estarmos juntos há quase 3 anos, um espaço para conhecer o outro. Este está sendo o momento de conhecermos as histórias de vida de cada um, da formação de cada um, da história de cada um. Nós nunca fizemos isso aqui [fazendo gestos em formato de círculo indicando o grupo. O grupo estava disposto em círculo, numa mesa grande]. (EC, G 02, Profª Med. Josélia, 12/2004)

No depoimento da Profª Mediadora Josélia, há indícios de que as vozes precisam ser ouvidas. A convivência e a troca de experiências tornam-se aspectos de relevância ímpar para a constituição do coletivo. Logo, o “ser ouvido” passa a ser um desejo, do ponto de vista, de ser reconhecido como sujeito que pensa, que elabora conhecimentos, que discute, que duvida, que se mostra como agente transformador. O uso da palavra “*história*”, em sua fala, indica uma preocupação com o conhecimento de aspectos que fazem, de cada um dos mediadores, sujeitos que, naquele momento, juntaram-se para implementar um projeto de formação de professores.

Na busca de conhecer as histórias dos indivíduos que fazem parte de um coletivo, abrem-se possibilidades de reconhecimento da própria individualidade e do seu papel no coletivo. Assim, o sujeito vai construindo a história no movimento real do contato com os outros. Neste movimento, o sujeito constrói sua individualidade no conjunto de experiências com outros sujeitos. Larossa (1995), nos indica esta possibilidade

[...] a partir do ato de falar a verdade, ação que pode, por si só, envolver efeitos prazerosos vicários e libertadores; a partir, portanto, do ato de conhecer o próprio eu por meio da ação de falar a verdade, libertando, assim, o próprio eu dos aspectos repressivos através dos atos de falar e reconstruir o eu. (LAROSSA, 1995, p.27)

Este movimento de construir as narrações, recompor os fios, por meio da fala, traz subjacentes as compreensões históricas e, por essência da historicidade humana, contribui para pensarmos nos movimentos vindouros.

A entrevista, com este grupo em especial, suscitou, no processo de transcrição e sistematização das falas, um conjunto de indagações: o que é ser? o que é existir? Que caminhos construir? Que caminhos seguir? Quais as estradas que devem ser seguidas? O falar-se é ato de pensar sobre si mesmo. O falar para alguém é a representação concreta do pensar-se. Larossa (op.cit.) reforça esta perspectiva sobre as subjetividades que se mostram no espaço social.

Além de falar a verdade, a pessoa não apenas descreve meramente a si mesma, ela ‘faz com que assim seja’, por causa do aspecto performativo ou da função performativa da linguagem. (...) assim, também, ao falar a verdade sobre nós mesmos através dos novos e refinados conceitos das Ciências Sociais, nós construímos a nós próprios, construímos nossas próprias identidades naqueles atos de fala. (LAROSSA, 1995, p.27)

Assim, conhecer momentos passados de cada um pode contribuir para o entendimento das posições assumidas no presente e prospectar intenções e ações no futuro. Denota-se, daí, uma necessidade de encontrar a história do outro como elemento aglutinador de forças, de reconhecer-se no outro e, a partir do reconhecimento do outro, reconhecer-se com sujeito histórico que resiste, que transforma, que destrói e que reconstrói. Outras falas corroboram e acabam por indicar certo caráter de autonomia e de movimento do próprio grupo.

Isto que está acontecendo aqui é muito interessante, mesmo! A apresentação acabou virando história de vida e nós que chegamos depois não tivemos a oportunidade, também, de conhecer os outros. Isso faz parte das nossas contradições. O PIE é um curso que focaliza o sujeito histórico, dentro de uma realidade social e, de repente, esqueceu-se de focalizar os sujeitos que somos nós. (EC, G 02, Profª Med. Kássia, 12/2004)

Isso é muito interessante! Foi o que faltou ao PIE! Quando você [dirigindo-se a mim] traz, por meio dessa entrevista, a oportunidade para falarmos sobre nosso trabalho pedagógico, vejo que as pessoas sentiram, também, a necessidade de situar historicamente suas trajetórias profissionais que, ao meu ver, não descolam das trajetórias pessoais. (EC, G 02, Profª Med. Nádia, 12/2004)

O posicionamento das mediadoras explicita, claramente, como a relação dialógica se torna um pilar do processo educativo. A progressão dos diálogos desencadeada pelos sujeitos informantes aponta para um universo rico em informações sobre o problema investigado. González Rey (2002, p. 86) dimensiona bem este aspecto:

A trama de diálogos no curso da pesquisa adquire uma organização própria, em que os participantes se convertem em sujeitos ativos que não só respondem às perguntas formuladas pelo pesquisador, mas constroem suas próprias perguntas e reflexões. Essa posição ativa lhes permite expressar sua experiência e compartilhar reflexões muitas vezes inauguradas ali. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 85-86)

A disponibilidade dos mediadores de colaborar com a pesquisa, por meio das entrevistas denota a intencionalidade destes sujeitos de fazer com que suas vozes sejam ouvidas. Isso implica que os sujeitos querem ser ouvidos de modo que o pesquisador considere verdadeiro o que diz. Isto caracteriza o caráter ativo da participação dos mediadores.

Outro aspecto fundamental da entrevista é que a interação face a face permite o acesso a um conjunto de sensações entre os sujeitos (entrevistador/entrevistados). Szymanski (2004) reforça esta idéia:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (SZYMANSKI, 2004, p. 12)

Diante disso, as entrevistas coletivas, nesta investigação, se constituíram em importantes processos para acessar informações que estão presentes num grupo e, ao mesmo tempo, serviu como elemento aglutinador e avaliador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores-mediadores. No caso do PIE, a categoria “coletividade” sempre esteve muito presente. Esse caráter coletivo permite acessar as diversas visões de modo dialético.

Com o objetivo de identificar as percepções que Professores-Mediadores apresentavam acerca do trabalho pedagógico que desenvolviam e quais os significados que construíram em sua prática pedagógica e em sua formação científica, as entrevistas coletivas assumiram grande relevância no processo de construção de conhecimento acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores-mediadores na formação de professores.

Para expressar os temas que emergiram das entrevistas, procedemos ao levantamento frequencial das ocorrências nas falas dos mediadores, pelos grupos especificados anteriormente. A apuração desta frequência não se sustentou na quantidade citada pelos

mediadores, mas foi extraída das falas do quantitativo de mediadores que focalizaram a temática, com uma postura mais enfática.

QUADRO 17: Frequência dos temas focalizados –ECPM- 12/2004 - Grupo 01	
1.Condições adversas de trabalho	(05)
2.Amplitude da visão ao trabalhar com áreas diversas (conhecimento)	(05)
3.Transformação ou manutenção	(05)
4.Identidade do mediador	(05)
5.Mediação como momento de troca e de construção de saberes	(04)
6.Relação teoria/prática no trabalho do mediador	(04)
7.Temporalidade na mediação	(03)
8.Concepção do curso PIE (princípios)	(03)
9.Tensão na relação SEEDF/UnB	(02)
10.Boas condições de trabalho (no CRIE)	(01)
11.Proximidade Faculdade de Educação / Professores-Mediadores	(01)
12.Dificuldades de trabalhar com várias áreas (conhecimento)	(01)

Neste grupo, os temas como condições de trabalho (materiais, subjetivas – relações com a SEEDF), a preocupação com o conhecimento necessário para legitimar o trabalho dos mediadores, as idéias de que fazem um trabalho para transformar apareceram com uma frequência maior que outros temas. Isso indica uma necessidade de pontuar aspectos bem inerentes ao trabalho do mediador.

QUADRO 18: Frequência dos temas focalizados –ECPM– 12/2004 - Grupo 02	
1. Trajetória (história) profissional na apresentação	(13)
2. Conhecimento da prática como indicador da mudança	(12)
3. Conhecimento (domínio de múltiplas áreas como preocupação)	(11)
4. Relação da teoria/prática no PIE	(11)
5. Formação para manutenção ou para a transformação (alienação – autonomia)	(10)
6. Mediação como processo de formação constante de cursistas e mediadores	(10)
7. O PIE e o papel da mediação como sinalizadores de uma formação política	(08)
8. Precariedade do trabalho no PIE por força das relações coma SEEDF	(08)
9. Autonomia no trabalho do mediador	(06)
10. Coordenação pedagógica como espaço de planejamento do trabalho coletivo	(05)
11. Tempos e espaços de formação	(03)

Este grupo apresentou um diferencial em relação ao outro. Conforme já relatei, a entrevista com este grupo durou cerca de 7 horas. Na apresentação inicial, os professores-mediadores sentiram a necessidade de contar sobre suas histórias. Além disso, criaram um clima propício para fazer uma avaliação geral do curso. Apontaram seus limites, seus avanços e apresentaram certas preocupações para além do PIE. As discussões focalizaram assuntos com mudança da prática, continuísmo, autonomia no trabalho, as relações teoria-prática, etc.

QUADRO 19: Frequência dos temas focalizados –ECPM - 12/2004 - Grupo 03	
1. Trabalho coletivo	(09)
2. Condições de trabalho precárias para desenvolver a mediação (laboratórios, salas de aulas)	(08)
3. Dificuldades em lidar com uma diversidade de áreas de conhecimento	(06)
4. Currículo (integrador de um trabalho interdisciplinar)	(06)
5. Identidade do mediador (SEEDF/UnB)	(06)
6. Teoria / Prática do professor-cursista	(06)
7. Coordenação pedagógica	(04)
8. Condições relativas de trabalho	(04)

O grupo 03 apontou o trabalho coletivo como um tema que permeou muitas falas, ao mesmo tempo em que a temática acerca das condições de trabalho foi frequente. Como nos outros grupos, emergiram as dificuldades em lidar com um número grande de áreas de conhecimento, a legitimidade como professor-mediador dentro da universidade, a relação teoria-prática.

QUADRO 20: Frequência dos temas focalizados – ECPM - 12/2004 - Grupo 04	
1. Formação para transformação	(08)
2. Os conhecimentos dos mediadores (diversas áreas, formação, auto-formação)	(08)
3. Relações institucionais conflitantes entre SEEDF/FE-UnB	(08)
4. Dúvidas sobre a relação da teoria com a mudança da prática do cursista	(07)
5. Identidade do mediador	(07)
6. Trabalho docente (dor/prazer)	(05)
7. Condições do trabalho (organização, os espaços, tempos)	(05)
8. Perfil do pedagogo no PIE	(02)
9. Dificuldades na articulação entre as necessidades dos mediadores junto aos tutores	(02)

Este grupo centralizou suas discussões sobre a possibilidade de transformação que o PIE estava proporcionando para os professores da rede. Como os demais grupos, focalizou a

preocupação com o vasto conhecimento que tinham de “dominar” para desenvolver o trabalho da mediação.

No corpo da análise, as entrevistas serão identificadas pela abreviatura **EC (Entrevista Coletiva)**, com a respectiva identificação do grupo (**G 01**) e a data de referência (**12/2004**). As referências às falas dos sujeitos serão destacadas em **itálico**.

3.2.3. Os Questionários Abertos (Professor-Cursista e Professor-Mediador)¹³⁷

A aplicação de questionários se deu em três momentos distintos, direcionados para os professores – cursistas e para os professores – mediadores. Num primeiro momento, foi aplicado um questionário teste, aplicado na Turma 3 (Módulo 3), na 1ª etapa da pesquisa, no mês de outubro/2002. e objetivou a identificação das percepções dos Professores-Cursistas sobre o trabalho pedagógico do PIE.

O **Questionário Professor-Cursista Teste (QPCT)¹³⁸** apresentou as seguintes questões:

1. Que contribuições o curso PIE trouxe para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico no âmbito da escola?
2. Que aspectos importantes da sua formação não foram contemplados pelo curso PIE?
3. Como você avalia a organização do trabalho pedagógico no curso PIE, em relação aos tempos, aos espaços, às metodologias, à avaliação (porta-fólios, TCC's, outros), à gestão do curso (parceria institucional SEEDF/UnB), ao desenvolvimento do currículo (eixos integradores, áreas/dimensões formativas, conteúdo dos módulos, etc.), à relação teoria/prática, às tecnologias (laboratórios de informática, home-page, outros)?

Várias dúvidas foram levantadas pelos respondentes e se focalizaram, essencialmente, sobre a questão 3, que tratava dos aspectos de organização do trabalho pedagógico no PIE: tempos, espaços, metodologias, avaliação, pois, segundo os respondentes, os aspectos foram colocados de forma muito genérica .

¹³⁷ Roteiros em anexo.

¹³⁸ Em anexo.

O teste permitiu ao pesquisador fazer os ajustes, acatando as sugestões dos professores-cursistas. Vejamos alguns comentários levantados pelos respondentes que corroboraram para uma revisão nas questões do questionário.

Que tempos? Os semestres? Que espaços? Os ambientes? (QPCT, Professora – Cursista 1)

Difícil responder esta questão. Deveria especificar melhor. Somente o primeiro tópico seria interessante de responder, pois já envolveria os outros. (QPCT, Professora-Cursista 2)

Não me pareceu muito clara a pergunta. Há uma necessidade de especificar melhor cada um dos tópicos (QPCT, Professora – Cursista 3)

Esta questão está muito complexa. Não entendi. (QPCT, Professora – Cursista 4)

Esta questão está muito complexa, poderia subdividir. (QPCT, Professora – Cursista 5)

Duração de quê? Do curso? Dos semestres? Não ficou claro. (QPCT, Professora – Cursista 6).

Num segundo momento, em que houve os ajustes no questionário-teste, o questionário aplicado contou com três partes definidas:

- I. **Parte A:** Identificação pessoal e profissional/informações gerais sobre o professor cursista;
- II. **Parte B:** Contribuições que o curso PIE oferece/ofereceu para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e insuficiências do curso;
- III. **Parte C:** Percepções gerais sobre a organização do trabalho pedagógico no PIE.

Na parte A, as informações solicitadas eram mais objetivas. Nas partes B e C, as questões foram abertas. Foram aplicados em cada um dos períodos já apresentados, respectivamente, nas turmas de *Módulo 4, do Módulo 5 e do Módulo 6*.

Pode-se verificar o índice de devolução no quadro abaixo:

QUADRO 21 : Demonstrativo de questionários distribuídos e devolvidos – QPC¹³⁹

Módulo	Nº distribuído	Nº respondido	Índice de devolução
Módulo 4	20	12	60%
Módulo 5	28	14	51,85%
Módulo 6	27	17	60,71%
Total	75	43	57,3%

Os questionários foram aplicados pelos professores (as) – mediadores (as) das referidas turmas. O índice de devolução ficou dentro do esperado, tendo em vista que, normalmente, as devoluções de questionários com este teor de subjetividade não ultrapassam os 50%.

Vale ressaltar que no questionário aplicado às turmas dos Módulos 5 e 6, acresceu-se uma questão acerca do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), tendo em vista que nestes módulos os professores – cursistas tiveram de sistematizar o TCC.

De modo a organizar os dados obtidos nos questionários, optei por focalizar a frequência de alguns temas que ocorrem nos questionários, mas, para efeito de articular com o trabalho pedagógico do mediador, centrei a atenção nas partes B e C.

Na parte C, optei por sistematizar os tópicos que estivessem direcionados mais especificamente às condições materiais de oferta do curso (Relações entre SEEDF e UnB) e ao trabalho do mediador. Para tanto, apresento a seguir os quadros com a frequência das respostas dadas.

¹³⁹ Questionário Professor-Cursista

QUADRO 22:**Contribuições do pie para o trabalho pedagógico do professor-cursista - QPC**

1.Mudança da prática pedagógica	(17)
2.Desenvolvimento de uma postura mais crítica (consciência crítica)	(11)
3.Teoria articulada com a prática (“o concebido vivido e vice-versa”)	(11)
4.Reconhecer-se como sujeito e, também, seu aluno	(10)
5.Reflexão sobre a prática pedagógica	(10)
6.Ampliou os conhecimentos	(09)
7.Provocou maior intervenção na escola	(05)
8.Inovação da prática na escola	(04)
9. Visão macro dos temas no contexto social e político	(02)
10. Profissionalização	(01)
11.Perceber a escola como possibilidade de transformação	(01)

Algumas respostas, para efeito de ilustração, são significativas para percebermos estas frequências:

O PIE me fez descobrir o que ninguém viu antes ou ousou pensar antes: o concebido realmente vivido (QPC, PC, 08/2003)

.O curso mudou a forma de pensar a escola, que por um tempo, foi vista como um espaço de repasse de conteúdos. Hoje vejo que a escola pode e deve ser contextualizada com a vida do indivíduo, formando-o para exercer uma plena cidadania. (QPC, PC, 08/2003)

.Contribuiu, primeiramente, pra mim enquanto educadora. Compreendendo que sou um sujeito histórico e não apenas uma reprodutora. Hoje, faço o meu trabalho com mais seriedade sem subestimar os alunos, ensinando apenas “letrinha”. Hoje, faço mais de forma mais construtiva. (QPC, PC, 08/2003)

O curso aconteceu enfatizando o dueto teoria e prática, fortalecendo uma repercussão dentro da minha sala de aula. A escola, mesmo sem admitir, sofre uma ação causada pela metodologia, didáticas e processos avaliativos adotados pelo PIE. (QPC, PC, 08/2003)

Ele ajudou a repensar alguns valores e verdades que eu possuía e, a partir dessa oportunidade, pude efetuar mudanças nas minhas ações como professora. O curso também me possibilitou uma atualização quanto ao meu conhecimento pedagógico. O curso trouxe novas questões e ações didáticas, que me possibilitou inovar nas minhas ministrações dentro de sala de aula. A contextualização social que o curso apresenta foi indispensável para a minha formação. (QPC, PC, 08/2003)

Agora, vejamos quais foram as insuficiências que foram apontadas pelos professores-cursistas sobre o PIE. É interessante, porem, observar, que as temáticas estão mais pulverizadas e as frequências são baixas. Isto se deu devido a um número considerável de cursistas que não respondeu, o que pode indicar que o curso contemplou suas necessidades. Outros, responderam, mas reforçaram as respostas apresentadas na primeira questão.

QUADRO 23: Insuficiências do pie para o trabalho pedagógico do professor-cursista - QPC

1. Aprofundamento na área de Ensino Especial	(04)
2. Maior aprofundamento sobre alfabetização	(04)
3. Ausência da metodologia científica para auxiliar na pesquisa. Elaboração do texto científico	(02)
4. Aprofundamento na área de EJA	(02)
5. Inclusão na sala de aula de alunos PNEES	(02)
6. Acompanhamento da prática pedagógica dos cursistas pelos mediadores na escola	(01)
7. A parte não-presencial ficou muito solta	(01)
8. Pesquisa com saídas de campo	(01)
9. Focalizar mais o trabalho com a literatura infantil nas séries iniciais	(01)
10. Falta de tratamento da geometria nos módulos de Educação Matemática	(01)
11. Trabalho junto às escolas (pesquisa-ação, curso muito centralizado)	(01)
12. Pouca ênfase as tecnologias educacionais	(01)
13. Estudos insuficientes sobre Educação Infantil (pouca relação prática)	(01)

A seguir, focalizamos as respostas relativas às metodologias utilizadas, pois esta questão estabelece um contato direto com o trabalho desenvolvido pelos professores-mediadores e pode corroborar, em nossa análise, para algumas conclusões.

QUADRO 24: Metodologias - QPC	
1. Prática pedagógica inovadora dos mediadores	(15)
2. Falta de metodologia específica para os laboratórios de informática (subutilizados)	(12)
3.Coerentes com os princípios do PIE	(08)
4. Postura dialógica dos mediadores na condução das aulas	(05)
5.Uso de dinâmicas diversificadas	(05)
6.Práticas tradicionais de alguns mediadores	(04)
7.Poucas contribuições dos encontros centralizados	(04)
8.Práticas que contribuíram para o trabalho na escola	(02)
9.Atividades cansativas e distantes da realidade	(01)
10.Falta de uma metodologia para a semipresencialidade	(01)
11.Falta de aprofundamento nas pesquisas	(01)

E, como outro aspecto que faz parte direta do trabalho desenvolvido pelos professores-mediadores, focalizamos a frequência das respostas dos professores-cursistas sobre este aspecto:

QUADRO 25: Trabalho de conclusão de curso - QPC	
1.Orientações adequadas dos mediadores	(15)
2.Processual	(05)
3.Excesso de orientandos por mediador (dificultador)	(04)
4.Relação teoria/prática por meio da pesquisa	(03)
5.Complexo,difícil (“estressante”)	(03)
6.Aprofundou os conhecimentos sobre a prática	(02)
7.Acúmulo de informação e fundamentação	(02)
8.Liberdade na produção	(02)
9.Diversidade de formas de apresentação (ensaio, monografia, poesia, história em quadrinhos)	(01)
10.Superficial (não aprofundou o sentido da pesquisa)	(01)

Por fim, apresentamos um levantamento frequencial acerca das respostas sobre as tecnologias, pois, no processo de sistematização dos dados oriundos dos diversos instrumentos/procedimentos e nas outras questões apresentadas acima, este aspecto do trabalho pedagógico no PIE emergiu como um elemento de grande relevância.

No questionário aplicado aos cursistas, dos 40 que responderam a questão, identificamos a frequência de algumas avaliações sobre as tecnologias no PIE. Quando indagados sobre a avaliação que faziam sobre o uso das tecnologias, o que envolve os laboratórios de informática, *home-page*, disponibilidade de equipamentos, acesso à *internet*, qualidade dos equipamentos, orientações sobre o uso das tecnologias, contribuições para a prática pedagógica, evidenciamos que os cursistas focalizaram suas respostas para os seguintes tópicos temáticos:

QUADRO 26: Tecnologias - QPC	
1.Funcionamento precário dos laboratórios de informática	(23)
2.Dificuldades de acesso à internet	(19)
3.Indisponibilidade e baixa qualidade dos equipamentos	(15)
4. Falta de orientação no uso das tecnologias	(08)
5.Dificuldades encontradas pelo mediador para desenvolver o trabalho no laboratório (atividades repetitivas, cansativas, falta de preparo do mediador)	(08)
6.Bom acesso à internet	(04)
7. Contribuições para a formação	(04)
8. Contribuições para a prática pedagógica	(03)

Estas frequências não representam o número de questionários respectivos porque as perguntas solicitavam vários aspectos a serem informados. Na organização das respostas, percebeu-se que alguns cursistas focalizaram apenas um aspecto, outros, focalizaram mais de um. O que conseguimos perceber é que as condições dos laboratórios, a disponibilidade e qualidade de equipamentos e acesso à internet se sobressaem nas respostas, demonstrando um maior índice de presença. Esta constatação nos leva a expressar algumas dessas respostas, como forma de ilustrar as percepções dos cursistas sobre o trabalho pedagógico ao qual estão submetidos. As respostas, via de regra, relacionavam-se aos laboratórios de informática e assemelharam-se às seguintes visões:

O acesso à tecnologia serviu para que muitos cursistas aprendessem a lidar com o computador. No entanto, esse espaço nem sempre foi utilizado de forma interessante, as atividades desenvolvidas eram por vezes repetitivas e cansativas. (QPC, PC, 08/2003)

Vejo que os CRIE's não funcionaram satisfatoriamente, porque as escolas que disponibilizavam o laboratório não estavam bem equipadas. (QPC, PC, 04/2003)

Não houve disponibilidade de equipamentos, no decorrer do curso. Trabalhamos em duplas e, às vezes, até em trios, pois não havia computadores suficientes. Além disso, dentre as poucas máquinas disponíveis, quando uma danificava, a manutenção só vinha três meses depois. (QPC, PC, 08/2003)

Considero como não satisfatório. Laboratórios com equipamentos obsoletos, falta de uma orientação mais segura quanto ao manuseio da máquina e apenas um módulo abrangendo o tema tecnologia. (QPC, PC, 08/2003)

Um dos pontos mais negativos do curso PIE foi o laboratório. Falta de um profissional capacitado para a orientação, equipamentos, acesso à internet. Não contribuiu satisfatoriamente para nossa prática. (QPC, PC, 08/2003)

Em toda esta organização dos dados evidenciados nos questionários aplicados aos cursistas, procurou-se mapear, de forma sistemática os temas mais freqüentes e que auxiliaram na definição das categorias de análise e, posteriormente, no próprio processo de análise .

Em um terceiro momento, no fechamento do Módulo 6, foi aplicado um questionário aos Professores (as) – Mediadores (as). Foram distribuídos 25 questionários, pois era o número de professores – mediadores que acompanharam a produção dos TCC's nos Módulos 5 e 6. Foram distribuídos 25 questionários e devolvidos, devidamente respondidos, um total de 23 questionários. Tal quantitativo representa um total de 92%. O questionário buscou as percepções dos professores-mediadores sobre as orientações de TCC. As questões versavam sobre:

1. *As contribuições do processo de elaboração/orientação do TCC no PIE.*
2. *As dificuldades encontradas na orientação/construção do TCC no PIE.*
3. *Expectativas para depois do PIE.*

Os questionários apresentaram dados muitos relevantes para compreendermos o processo de trabalho do professor-mediador no contexto do PIE. Assim, seguiu-se o mesmo procedimento do levantamento frequencial dos temas que emergiram nos questionários aplicados aos cursistas. Dessa forma, a freqüência não corresponde apenas a cada questão

respondida, mas ao conjunto de temas que são recorrentes nas diversas respostas, ou seja, uma resposta pode ter expressado dois ou mais temas. Assim, tomou-se por base a ocorrência em cada uma das respostas.

QUADRO 27: Contribuições do processo de orientação/construção do TCC no PIE - QPM¹⁴⁰

1. Permitiu perceber a articulação teoria/prática, a partir da reflexão constante	(07)
2. Colaborou na auto-formação e no amadurecimento profissional	(06)
3. Reconhecer o professor-cursista como sujeito da produção intelectual	(05)
4. Contribuiu na construção da pesquisa pelos professores-cursistas	(03)
5. Proporcionou o conhecimento de uma diversidade de temas	(03)
6. Promoveu mudança do olhar sobre a construção textual dos professores-cursistas	(02)
7. Conhecimento maior sobre a diversidade de realidades na rede pública	(02)
8. A utilização de diversas linguagens na produção escrita	(02)
9. Propiciou uma avaliação do trabalho pedagógico no PIE	(02)
10. Permitiu uma troca constante de saberes e práticas (experiências)	(02)
11. Provocou uma aproximação entre a pesquisa na UnB e a pesquisa na rede	(01)
12. Propiciou uma construção coletiva	(01)
13. As contribuições foram insuficientes	(01)

Neste quadro, são relevantes as respostas que aparecem com maior frequência, pois se articulam com outros dados colhidos. Na concepção das mediadoras que responderam aos questionários, o trabalho empreendido na elaboração/orientação dos TCC's indicam que foi perceptível a articulação entre teoria e prática nas produções dos professores-cursistas e colaborou na formação do próprio mediador. Os demais itens, de alguma forma, acabam por articular-se com os que foram mais frequentes: relação com a pesquisa, postura diante do conhecimento construído pelo professor-cursista, conhecimento mais amplo das realidades que envolvem a rede pública de ensino do DF, etc.

¹⁴⁰ Questionário Professor-Mediador

Em nossa análise, retomaremos alguns destes aspectos, retratando algumas respostas dadas.

Abaixo, organizamos a frequência acerca da 2^a. pergunta do questionário que tratava das dificuldades encontradas pelos mediadores na orientação e construção do TCC no PIE. Vejamos a síntese:

QUADRO 28: Dificuldades no processo de orientação/construção do TCC no PIE	
1. Número excessivo de professores-cursistas para orientação (cerca de 25)	(12)
2. Diversidade temática (atender necessidades de cada professor-cursista)	(10)
3. Conscientizar os professores-cursistas sobre o sentido da pesquisa (resistências)	(05)
4. Falta de preparo dos professores-cursistas na produção (leitura/escrita)	(04)
5. Dificuldade em lidar com a diversidade de gêneros textuais na produção	(04)
6. Dificuldades em sugerir referências bibliográficas	(03)
7. Inexperiência, insegurança	(02)
8. Conflito entre cientificidade e não-cientificidade	(02)
9. Organização do tempo para orientação (estudo, aprofundamento, atendimento)	(02)
10. Diretrizes pouco objetivas para avaliar a produção	(01)
11. Superficialidade nas produções	(01)
12. Incompreensão da pergunta geradora	(01)
13. Laboratório de informática precário	(01)
14. Inclusão do TCC no curso em andamento	(01)

As frequências dos itens 1 e 2 despontaram como aspectos importantes do trabalho do professor que relaciona-se a sua condição de trabalho. São temas mais relacionados às condições de trabalho, mas, também, relacionam-se ao objeto do trabalho do mediador: o conhecimento e o próprio processo da mediação.

No quadro 29, apresentamos as sínteses sobre a última questão: quais são suas expectativas para depois do PIE? Vejamos as frequências das respostas dadas:

QUADRO 29: Expectativas para depois do PIE	
1. Continuar em formação (mestrado)	(12)
2. Continuar o processo de reflexão/intervenção na realidade (cursistas, mediadores, coordenadores)	(07)
3. Continuar atuando na formação de professores	(04)
4. Constituir grupos, coletivos de estudos de professores na escola onde estiver	(03)
5. Realizar um bom trabalho, a partir das experiências no PIE, em qualquer lugar	(02)
6. Retornar ao trabalho com séries iniciais	(02)
7. Ampliação do formato do curso para outros estados	(01)
8. Realizar trabalho diferente (trabalhar com crianças em situação de risco)	(01)
9. Intervir com consciência e criticidade	(01)
10. Continuar lutando por uma educação inclusiva, cidadã, nos diversos espaços	(01)
11. Utilizar o porta-fólio como estratégia de avaliação na educação infantil	(01)
12. Não trabalhar aos sábados	(01)

Na análise, os dados recolhidos pelos questionários aplicados aos professores – cursistas são identificados pela sigla: **QPC** e os questionários aplicados e respondidos pelos professores – mediadores por **QPM** . Os dados retirados diretamente dos questionários, conforme respostas dos sujeitos, destacaremos em *itálico*, acompanhado da identificação definida aqui.

O questionário tornou-se relevante por ser um instrumento que consegue acessar informações de um grupo maior com a intenção de, no caso desta pesquisa, complementar informações colhidas por outras estratégias e, ao mesmo tempo, permitir o confronto de alguns desses dados com outros advindos de outros instrumentos/procedimentos. Dessa forma, é possível compreender melhor a problemática investigada e auxiliar na condução das respostas constituídas para a mesma.

A seguir, mostra-se o processo de descrição de como foi conduzida a análise dos dados recolhidos. Procurou-se identificar os seus significados adjacentes com a clara intenção

de superar o olhar inicial, a visão do imediato. As intenções se traduzem na compreensão do diversos significados que se escondem por trás das aparências. Para tanto, optamos pela utilização da “análise de conteúdos” como técnica que colabora para interpretar as evidências que emergem da realidade investigada.

3.3. CONTEXTUALIZANDO AS ANÁLISES: as contribuições da análise de conteúdos como possibilidades de superar as aparências

Para construir o percurso da análise dos dados, partiu-se da problemática apresentada e do olhar lançado aos dados recolhidos. A partir da entrada no campo de pesquisa, alguns elementos, de forma ainda preliminar e caótica foram ganhando forma. O processo de transição paradigmática se constitui num amplo movimento de crises epistemológicas e, por isso mesmo, dialéticas¹⁴¹. O conhecimento científico não pode ser produzido apenas em objetivações definidas aprioristicamente. Ele é resultado de uma multiplicidade de subjetivações sociais que são, cada vez mais, produtos da objetivação científica e a subjetivação científica é cada vez mais o produto da objetivação social (SANTOS, 1989).

No âmbito desta pesquisa, optei por construir, na dinâmica de construção do conhecimento acerca do trabalho docente do professor-mediador, no PIE, uma perspectiva que se sustente numa perspectiva de não-fragmentação entre os diversos aspectos que emergem a partir do contato direto com a realidade. Isso reafirma a posição defendida por Freitas (2002) que focaliza o pressuposto de que o real é o ponto de partida para a construção do conhecimento humano. O conhecimento se fundamenta na análise das práticas sociais, “no processo de desenvolvimento prático dos homens “(MARX & ENGELS, apud FREITAS, 2002, p. 100).

¹⁴¹ Segundo Santos (1989), há todo um movimento de transição paradigmática da ciência que situa a ciência moderna e a ciência emergente. No campo das ciências sociais, o autor compreende que o as ciências sociais se constroem a partir de uma totalidade, que é a realidade social, o fenômeno social. Afirma que a hermenêutica apresenta, neste contexto, dupla função: tornar compreensível o que as ciências sociais são na sociedade e o que elas dizem sobre a sociedade. Afirma, ainda que “*enquanto prática de conhecimento, as ciências sociais transformam a sociedade em múltiplos objetos teóricos e, nesse sentido, objetivam (coisificam) a sociedade. Contudo, o reconhecimento social desse conhecimento faz com que tal objetivação seja apropriável e, nessa medida, subjetivável. Isso ocorre precisamente na medida em que os objetos teóricos se transformam nos objetivos sociais dos sujeitos sociais que podem investir no conhecimento científico-social e, portanto, apropriar-se dele*”.

O pressuposto da análise considera a dimensão de totalidade, dentro de uma concepção de complementaridade entre as diversas contradições que aqui se expressarão com vistas ao alcance dos objetivos. Pressupõe-se que a compreensão dos processos de organização do trabalho pedagógico, centralizando-se no trabalho do mediador, dentro do PIE, procura se sustentar em pressupostos da concreticidade do real.

Dessa forma, a compreensão de um fenômeno se dá à medida que se busca ultrapassar suas aparências. A ação do homem que busca conhecer determinado fenômeno não se restringe a uma especulação inerte, superficial. Captar a essência de ações, de gestos, das falas de sujeitos históricos exige uma postura de questionamentos, indagações, descrições metódicas de suas manifestações e, ao mesmo tempo, de suas ausências. Kosik (2002) auxilia-nos nesta direção de entender como os fenômenos concretos podem ser compreendidos em suas dimensões diversas e suas possibilidades de interpretação:

A atitude primordial do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito congnovente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 2002, p. 13)

Isso nos leva a afirmar que a realidade social não se manifesta aos nossos olhos de maneira, a priori, limitada. Compreender a realidade social implica aprofundar o olhar para desvelar o que está por trás do cenário que se apresenta como sendo a “realidade”.

Poderíamos dizer que, no mundo contemporâneo, aquilo que supostamente consideramos como realidade nem sempre é a realidade, mas, possivelmente, **uma** das múltiplas realidades. No mundo globalizado, consumista, capitalista, a realidade se esconde e se transmuta. Ela é, ora virtual, ora simulacro, ora fluida, ora pulverizada, ora concreta. Como, portanto, apreender seus diversos contornos e chegarmos a suas essências?

Kosik (op. Cit.) focaliza a dialética como elemento crucial para compreender o mundo real e que pode nos orientar na compreensão do trabalho docente, no contexto da formação de professores:

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. (KOSIK, 2002, p. 20)

Nesta mesma linha, percebe-se uma vinculação estreita na produção do conhecimento enquanto fato e que se movimenta dialeticamente *com/a partir e para* os sujeitos históricos. Lefebvre (1991) afirma que todo conhecimento vai se constituindo a partir da experiência e da interação dos sujeitos com os diversos objetos a serem conhecidos. Isso nos remete a idéia de que

[...] o *sujeito* (o pensamento, o homem que conhece) e o *objeto* (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. (LEFEBVRE, 1991, p. 49)

Isso implica afirmar que o conhecimento vai se construindo na ebulição dos fatos reais, concretos que emergem da realidade. E é na interação dos sujeitos com os fatos investigados, no diálogo constante entre sujeito e objeto, num movimento dialético, que o conhecimento se constitui para intervir em determinada realidade, transformando-a.

Lefebvre (1991), considera que o conhecimento, como fato, se caracteriza por ser prático, social e histórico. O conhecimento é prático porque a prática coloca os seres humanos em contato com as realidades objetivas. Para que o conhecimento possa chegar ao nível teórico é necessário que ele se origine na experiência, na prática. É social porque na vida social nos deparamos com pessoas semelhantes a nós e que estabelecemos relações interativas de natureza dialética. E, finalmente, é histórico porque se constitui como uma herança que foi conquistada por outros e que nos deixaram o legado para seguirmos avançando.

Na busca pelo entendimento dos fenômenos, ultrapassando suas aparências, a escolha, no plano metodológico-epistemológico, do método de análise dos dados, nesta pesquisa, além de utilizar alguns pressupostos teóricos dialéticos, optou-se por utilizar as contribuições da análise de conteúdos como caminho para compreender a complexidade do objeto em questão. Para captar os significados inscritos nas essências dos objetos sociais investigados é preciso

não se restringir ao plano imediato de sua significação. A análise de conteúdo tem dois grandes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura (BARDIN, 2004).

Conforme Bardin (2004, p. 25), a superação da incerteza se coloca no plano de que o investigador explicita aquilo que está contido no contexto em análise, ou seja, representa uma visão do que está presente nas mensagens, porém, pode ser uma visão parcializada que será ou não partilhada com outros sujeitos. A autora afirma ainda que, se, num primeiro momento, o olhar do pesquisador já apresenta uma fecundidade, na leitura atenta, profunda, ele tende a aumentar o seu campo de significação.

Bardin (op.cit., p. 26) afirma que a análise de conteúdo se caracteriza como “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo.” Em se tratando do campo da educação, a análise de conteúdo corrobora para retirar dos diversos “textos, contextos e intertextos” do trabalho dos professores-mediadores, no curso PIE, seus sentidos manifestos ou latentes, bem como buscar perceber as ausências. Dentro dessa ótica, captar a realidade do trabalho dos professores-mediadores no PIE é tarefa que exige um tratamento cuidadoso na percepção dos atos, das rotinas, das falas, dos sentimentos e dos sentidos que subjazem manifestações dos sujeitos envolvidos na pesquisa e dos contextos em que se inserem.

Não se trata, apenas, de descrever e expor situações, falas, movimentos gestuais, pensamentos, reflexões. É fundamental que os dados sejam capazes de manifestar suas aparências, portanto, de descrevê-las. Entretanto, de acordo com Bardin (2004), isto não é suficiente. É preciso ir além das aparências, o que se coaduna com o que afirmou Kosik (2002), no que ele entende como a superação da pseudoconcreticidade:

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 2002, p. 20)

A análise de conteúdo começa por uma leitura mais ampla, de cunho geral. É uma visão panorâmica, Nesta pesquisa, os dados coletados, em seu primeiro momento, geraram

certo estado de *caos*, de *crise*, tendo em vista, que à medida que o processo de sua coleta, as informações foram acumulando-se e gerando novas possibilidades de percepção, de inquietação e, conseqüentemente, de caminhos que deveriam ser percorridos na análise.

Neste sentido, alguns dados colhidos foram, de imediato, organizados e sistematizados à luz do que se havia previsto no início da pesquisa. Contudo, outros ainda padeciam de uma certa dúvida sobre seu caráter de significância para a pesquisa.

O processo de amadurecimento, no movimento da pesquisa, é lento e complexo. Não se dá de forma rápida. Os pensamentos entram em ebulição, as redes se conectam, se desfazem, se interconectam novamente. E, de repente, percebe-se que o conhecimento está em constante movimento. É o que Pessis-Pasternak (1993) designa de “*desordem organizadora*”. Nesta perspectiva, ciência clássica restringiu a natureza à visão de um mero autômato. O novo paradigma científico, por meio de seu “*ouvido poético*” trouxe novamente a potencialidade criadora, inovadora de reestabelecer o diálogo entre o ser humano e a natureza que o rodeia e da qual é parte integrante. Nesta dinâmica, ordem/desordem são pares dialéticos. O conjunto de dados, às vezes nos parece um amontoado desconexo, disperso. Morin (1999), seguindo na mesma direção de Pessis-Pasternak (idem.), nos descreve estas sensações:

À primeira vista, o céu impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável – cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem, explodem, morrem. (MORIN, 1999, p. 195)

Este terceiro olhar é que nos move para a possibilidade de entender a ordem e desordem como uma totalidade, como partes interdependentes. Assim, as categorias que servem como norteadoras fundamentais para atingir os objetivos explicitados seguiram seu curso neste intenso ir, vir e devir da confluência entre ordem e desordem para, construir, mesmo que forma provisória, repostas ao problema apresentado.

A **fase da pré-análise** que, conforme afirma Bardin (2004), é o momento de organização dos dados, propriamente dito, foi o procedimento inicial que permeou grande

parte das leituras de documentos, das observações e das entrevistas realizadas. Nesta fase, passei por um processo de recolher um conjunto de documentos diversos, elementos específicos da fase exploratória da pesquisa, de minhas percepções empíricas, de observações não sistemáticas, de conversas informais. Foi, também, o momento de definição das fases seguintes à coleta de dados. Os procedimentos seguiram-se de modo não sistemático, aberto, embora seu intuito tenha se dado na intenção de ordenar os dados coletados à luz do problema e objetivos determinados (BARDIN, 2004).

A *leitura flutuante*, conforme Bardin (2004, p. 90) constitui-se em uma das primeiras atividades a serem efetivadas na análise de conteúdo. É uma atividade relevante para a apropriação dos sentidos, mesmo que ainda caóticos, das informações contidas nas mensagens coletadas. Esta leitura, entre idas e vindas, fornece possibilidades para que os contornos das unidades de registro comecem a emergir do conjunto de dados coletados.

De acordo com Bardin (2004, p. 98), a unidade de registro configura-se como a unidade de significação que se pretende codificar e relaciona-se ao conteúdo que servirá de fundamento para a categorização. As unidades de registro focalizam-se, mais comumente, sobre a palavra, o tema, o personagem, o acontecimento ou documentos. No contexto desta pesquisa, ao (re) olhar os dados e (re) olhar o percurso de coleta e de tratamento dos mesmos, percebeu-se que a unidade de registro temática constituiu-se como a mais apropriada para atingir os objetivos traçados. Há uma riqueza nas falas dos professores-mediadores e nas ações que desenvolvem nas salas de aula que nos permitem atingir uma multiplicidade de significados. Porém, nos deteremos nos objetivos traçados para a investigação presente.

Berelson (apud BARDIN, 2004, p. 99) conceitua o tema como “*uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares*”. Entretanto, não só os temas foram relevantes para a compreensão do problema apresentado. Na parte subsequente, a fase considerada de análise, propriamente dita, explicitaremos como utilizei, também, os atores¹⁴², os eventos e os documentos como

¹⁴² Considerado por Bardin (2004) como personagem, ator ou atuante. Assumo, aqui o termo sujeito para considerar como uma unidade de registro, em substituição ao termo utilizado pela autora, pois, coerentemente, relaciona-se às reflexões que fiz anteriormente sobre a visão ontológica defendida por Marx.

unidades essenciais para a análise. Assim, as descrições dos eventos e as falas dos sujeitos, percebidos no espaço das coordenações pedagógicas e das salas de aula dos mediadores nos fornecem elementos de relevância ímpar para compreendermos o trabalho do professor-mediador no PIE.

A análise buscou levantar elementos dessa realidade que pudessem ser confrontados com aspectos que foram captados do cotidiano da organização do trabalho pedagógico no PIE. A definição e classificação das unidades de registro permitiram estabelecer a categoria *trabalho docente* como central e suas diversas feições, para, a partir daí desvendar sentidos, significações, às vezes, inesperadas.

Além disso, buscou-se focalizar esta organização com os olhares voltados para o processo histórico da formação de professores, desde sua configuração técnico-instrumental, voltada para a lógica do mercado, bem como na direção de uma formação de profissionais da educação sedimentada em firmes pressupostos de uma configuração sócio-histórica, defendida historicamente pelo movimento de educadores comprometidos com a transformação social desta sociedade.

Foi nesta etapa que a organização dos elementos constituintes da análise foram se delineando, mesmo que de forma ainda nebulosa, obscura. A organização do material deu-se a partir das primeiras observações das coordenações pedagógicas dos professores-mediadores, das observações das aulas dos mediadores, das leituras iniciais dos documentos que relacionam-se aos princípios orientadores do PIE, das entrevistas coletivas realizadas com os mediadores, dos questionários aplicados aos mediadores e aos professores-cursistas, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Para definição das categorias de análise, procedeu-se, inicialmente, um tratamento dos dados, buscando suas evidências e frequências temáticas. Realizou-se um levantamento frequencial a partir da identificação da presença e/ou ausência de temas. Assim, foi possível definir mais claramente as categorias analíticas que emergiram dos dados. e, por consequência, indicar as possibilidades de interpretar os sentidos inscritos na realidade investigada (BARDIN, 2004).

Seguindo este caminho, é possível acessar os significados que estão por trás das falas, das ações dos mediadores, compreendendo que o que se quer não é simplesmente a sua explicitação, sua enunciação, mas compreender os sujeitos em seus contextos. Segundo Bardin (2004, p. 34), *“a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”*.

Nas diversas etapas desta pesquisa, os *“contextos”* ora se alteravam, ora se mantinham, ora se alteravam e se mantinham concomitantemente. Ora avançavam, ora retraíam-se, ora avançavam e retraíam-se concomitantemente. Os *“textos”* não foram escritos, falados, manifestados fora destes contextos. E os *“intertextos”* foram se constituindo e ainda se constituem neste movimento dialético. Bardin (2004) nos fornece os caminhos para que se proceda a análise destes *“textos, contextos e intertextos”*, tomando a realidade do trabalho do professor-mediador no interior da formação de professores. A sua análise se fundamenta no movimento de compreender não só os sentidos manifestos dos dados, mas, também, de

desviar o olhar para outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2004, p. 34)

No manejo dos dados, verificou-se que alguns temas assumem, sobremaneira, relevância na medida em que expressam, com certa frequência, os aspectos que caracterizam o trabalho dos professores-mediadores no PIE. Neste processo, o esforço empreendido foi o de descrever as manifestações explicitadas e dar-lhes sentidos que ultrapassem as aparências.

Cheptulin (1982) afirma que a definição das categorias se dá no processo direto de resolução do problema apontado para a investigação. Ademais, as categorias acabam por determinar a essência das coisas materiais, visão que se distancia, rigorosamente, da idéia de

que as categorias são essências autônomas e que existem independentemente das coisas. Cheptulin (1982) complementa:

A razão especulativa procura sair desse embaraço explicando o conceito geral não por uma essência morta, desprovida de diferenças, mas por uma essência viva, que distingue, no seu interior, as coisas concretas e as faz nascer no curso de seu desenvolvimento. O resultado é que frutos reais podem ser manifestações diversas do fruto como tal, isto é, de uma essência ideal. (CHEPTULIN, 1982, p. 13)

Bardin (2004) focaliza que a categorização segue o caminho de classificar elementos constitutivos de uma dada realidade e de suas múltiplas dimensões. Nesta investigação, tratamos de nos referenciar pelas categorias acima apontadas, tendo como referência o objetivo geral desta pesquisa: *compreender como se desenvolve o trabalho docente dos professores-mediadores*, no curso PIE, para desmembrá-la em suas diversas unidades de registro que permitem-nos acessar os significados da realidade.

Nas pesquisas qualitativas, o procedimento de análise segue a estruturação de categorias para a análise dos eventos. De acordo com Bardin (2004), os critérios de categorização relacionam-se diretamente com as finalidades pretendidas pela investigação. Informa-nos, ainda, que a categorização pode ser dar por diversos critérios: semântico, sintático, lexical e expressivo¹⁴³. Segundo a autora, a categoria é um modo de conceber conceitos, pensamentos sobre uma dada realidade. Na análise de conteúdo, as categorias se organizam como um grupo conceitual que incorpora as unidades de registro.

No escopo desta pesquisa, realizei, conforme demonstrado anteriormente, o levantamento frequencial de temas que emergiram dos diversos momentos e instrumentos/procedimentos utilizados para acessar a realidade investigada. O critério que utilizei se sustentou na identificação e organização dos temas levando em conta as dimensões semânticas apontadas. Neste processo, procurou-se identificar os “núcleos de sentido” que compuseram a realidade concreta dos mediadores no desenvolvimento de seu trabalho.

¹⁴³ Bardin (2004) descreve que o critério semântico constitui-se de categorias temáticas, de temas que estejam vinculados a análise; o sintático focaliza os verbos, os adjetivos, etc.; já o critério lexical se sustenta na classificação das palavras segundo o seu sentido, relacionando os sinônimos ou sentidos próximo;

Assim, ao olhar diretamente para os quadros produzidos¹⁴⁴, percebendo os eixos centrais e os temas que se aglutinam deles, evidenciam-se os temas que, dentro de suas formulações semânticas, articulam-se, de modo visceral, ao *trabalho docente*, no contexto desta investigação, e que focalizam as dimensões acerca da *natureza do trabalho do professor – mediador*: **a) as dimensões epistemológicas**: as relações do professor-mediador com o conhecimento científico (caráter epistemológico) e com o conhecimento da prática pedagógica (caráter político, filosófico, social e pedagógico), suas intenções, suas limitações; **b) a práxis do professor-mediador**: suas ações, seus pensares, seus fazeres, seus métodos, suas práticas na relação com os professores-cursistas; **c) as condições objetivas/subjetivas**: as condições precárias e diferenciadas de trabalho que são determinadas pelas relações institucionais tensas entre SEEDF e UnB; a identidade profissional do professor-mediador: professor da universidade/professor da SEEDF; a sua formação, a sua auto-formação.

Torna-se essencial compreender como o trabalho docente, na formação de professores, vai se configurando, dentro da realidade do PIE e quais as evidências advindas da investigação e suas contribuições para o movimento histórico da formação de professores e para a sociedade, de modo geral. Assim, a partir da realidade observada, vivenciada, percebem-se os conflitos, os entendimentos, as angústias, os sonhos, os conhecimentos, as práticas, as utopias que tecem e entretecem a rede do trabalho dos professores-mediadores na formação de professores. Enfim, a partir destes procedimentos, explicitamos as categorias de análise que se colocam de forma dialética, apresentando o trabalho docente do professor-mediador como elemento central e que orientam a análise a seguir:

- ☞ O trabalho do professor-mediador na relação com o objeto de seu trabalho: conhecimento científico/conhecimento prático;
- ☞ O trabalho do professor-mediador no processo de mediação pedagógica: manutenção/mudança;
- ☞ O trabalho do professor-mediador: suas condições objetivas/subjetivas;

¹⁴⁴ Sistematização frequencial dos temas que foi apresentada anteriormente.

Assim, é possível fazermos uma análise que busque estabelecer as essências que estão por trás do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor-mediador, no curso PIE. As análises pretendem focalizar, a partir da identificação das forças propulsoras de uma formação transformadora e quais as forças limitadoras, que contribuições históricas, político-pedagógicas podem advir desta experiência de formação de professores. Na figura abaixo, pode-se visualizar as categorias que guiaram nossa análise para responder aos problemas apontados e os objetivos traçados nesta pesquisa.



Figura 1 – Trabalho Docente na Formação de Professores: o trabalho do professor-mediador no PIE

4. O TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: compreendendo o trabalho do professor-mediador no Curso PIE

É, portanto, o trabalho, entendido como todas as formas particulares de manifestação da capacidade de apreender e compreender e transformar a realidade, e ser transformado por ela, a fonte, o princípio do processo de produção de conhecimento pelo homem. Pelo trabalho, pela atividade prática, os homens se relacionam com a natureza, apreendendo e compreendendo as circunstâncias sob as quais vivem, modificando-as e sendo também modificado por elas. (FREITAS, 2002, p.100)

No capítulo metodológico desta pesquisa, levantamos algumas questões, focalizadas nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e sócio-político-pedagógicos que nos parecem relevantes para compreender como é que se configura o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores-mediadores.

A formação do professor de educação básica, no âmbito da universidade, é uma luta que vem sendo travada pela Anfope e diversas outras instituições em defesa de uma formação de qualidade, fundamentada numa sólida construção do conhecimento, com pressupostos orientados para o desenvolvimento de um profissional com potencialidades voltadas para o ensino e a pesquisa. Nesta lógica, a universidade ocupa espaço fundamental para o avanço do conhecimento no campo da educação, à medida que relaciona-se com a realidade concreta da prática pedagógica dos professores e busca compreender esta mesma realidade com vistas a

intervir nela conscientemente. Ademais, é nas universidades e suas faculdades que a formação inicial e continuada pode assegurar uma consistência teórico-prática do trabalho docente e, conseqüentemente, da educação oferecida às camadas menos favorecida. Freitas (1999) reafirma a defesa histórica a favor das universidades e suas faculdades como locus privilegiada da formação dos profissionais da educação:

Coerente com as formulações históricas da entidade, a Anfope reafirma em seu documento que propõe as diretrizes para os cursos de formação dos profissionais da educação, as universidades e suas faculdades/centros de educação como locus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e no Ensino Superior. Nessa discussão, vem dando ênfase a duas questões fundamentais: a) a necessidade de repensar as estruturas das faculdades/centros de educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, e b) a necessidade de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. (FREITAS, 1999, p. 33)

Diante disso, apontamos para os objetivos específicos que se concentram na compreensão do trabalho do professor-mediador percebendo suas características, seus limites, suas potencialidades, compreendendo que sua formação acontece e não acontece no espaço da universidade.

Neste sentido, daremos corpo à análise, descrevendo o trabalho do professor-mediador situando-o no contexto das categorias definidas.

4.1. O trabalho do professor-mediador na relação com o objeto de seu trabalho: conhecimento científico/conhecimento prático

4.1.1. Na encruzilhada epistemológica: que princípios orientam o trabalho do professor-mediador?

Muito se tem debatido acerca dos conhecimentos necessários ao professor, principalmente, da educação básica, para que possa desenvolver o seu trabalho. No contexto da docência no ensino superior, não tem sido diferente, principalmente, em se tratando do docente que forma docentes para a educação básica. De modo geral, alguns estudos¹⁴⁵ ganham

¹⁴⁵ Moreira (1994); Anastasiou (2002)

visibilidade e nos ajudam a compreender melhor a rede que conecta os conhecimentos/saberes docentes em seus diversos matizes e níveis.

As ciências, de modo geral, vêm passando por uma série de rupturas e de reacomodações. As grandiosas mudanças, principalmente, de ordem técnica, que o mundo contemporâneo atravessa, concorrem para as rupturas do conhecimento científico, fundamentalmente sustentado no modelo da racionalidade técnica (SANTOS, 1998, 1989). Kuhn (1996) afirma que a quebra dos paradigmas se constitui no movimento das revoluções científicas, entendendo-as como elementos desintegradores dos conhecimentos arraigados e tidos como absolutos. Segundo o autor, as revoluções científicas são episódios em que um determinado paradigma mais antigo vai sendo substituído por um novo que se opõe ao anterior. Santos (1998) afirma que neste imbróglcio vive-se a transição paradigmática, em que o paradigma moderno sofre críticas e outros pensamentos, outros conceitos, outras concepções vão se articulando no sentido de superar o velho.

Historicamente, a formação de professores tem seguido o paradigma da racionalidade técnica, indicando quais são os parâmetros de constituição da sua epistemologia. Segundo Kincheloe (1997), apesar de seu viés pós-moderno, algumas críticas que faz ao paradigma da racionalidade técnica, nos auxilia para entender como tem se dada a formação de professores. De acordo com o autor, a formação do professor se constituiu e ainda se constitui seguindo os pressupostos do domínio de competências técnicas para tornar o fazer do próprio professor mais eficaz, mais eficiente, denotando uma roupagem pragmatista, bem coadunado com as recomendações do Banco Mundial. Estas recomendações vão se concretizando em três movimentos, mas, neste contexto, destacamos aquele que indica *“a prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores”* (FREITAS, 2003, p1102).

É possível percebermos que isto ainda está muito presente na atualidade. Nas políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial, de acordo com Torres (2003), fica tácita a intenção de rebaixar a formação do professor a partir de uma formação que retorne ao tecnicismo, ao pragmatismo. Isso indica uma formação que faça do professor um reproduzidor da visão de educação anunciada no bojo das reformas, que se consubstanciam num

processo de *transmissão, assimilação e acumulação* de informação/conteúdos (enciclopedismo), proporcionados por um professor e por um livro didático, em vez de um processo de construção e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que acontece não somente na escola nem apenas a partir do professor e do livro. (TORRES, 2003, p. 178)

Estes pressupostos da racionalidade técnica, no contexto social em que vivemos, são incapazes de resolver situações problemáticas que surgem, dinamicamente, no interior da sociedade e de nossas escolas. Tal modelo ignora a realidade social como um processo complexo, dinâmico, cheio de tensões. Assim, há um movimento de enfrentamento e resistência aos preceitos do paradigma da racionalidade técnica. É no interior deste movimento transitório paradigmático é que se inscreve e se localiza o PIE: formar professores críticos, transformadores da realidade social. Mas, é preciso compreender que o conhecimento é essencial para o trabalho docente. Assim, é o conhecimento que se consubstancia como objeto do trabalho pedagógico do professor.

Diversos estudiosos (VILLAS BOAS, 2001; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991) já apresentam visões acumuladas sobre a natureza do trabalho pedagógico, situando mais especificamente, o trabalho docente no contexto da sociedade capitalista, suas relações e implicações. Um dos aspectos mais relevantes que traduzem o caráter do trabalho docente é aquele que define qual é o objeto do trabalho sobre o qual se aplica sua ação. Contribuem para uma compreensão do trabalho dos professores-mediadores, no curso PIE, as idéias apontadas por Paro (apud HYPOLITO, 1991) quando afirma que o aluno e o conhecimento se constituem como objetos do trabalho pedagógico do professor.

Além disso, segundo Paro (apud HYPOLITO, 1991), o conhecimento também deve ser entendido como objeto de trabalho inerente ao professor. É neste aspecto que nos interessa a construção de respostas, mesmo que provisórias, sobre os pressupostos epistemológicos que sustentam e direcionam o trabalho dos professores-mediadores.

No contexto do PIE, entende-se que o professor-cursista é o foco da ação desempenhada pelo professor-mediador e, conseqüentemente, os alunos da educação básica. Assim, é no âmbito da formação de professores que se dão as relações diretas na perspectiva de transformação da realidade. O professor-cursista não é sujeito que se coloca para receber os

conhecimentos dos professores-mediadores. Ele é, também, sujeito com experiências, histórias que vão se articulando com outros conhecimentos para que possa refletir sobre sua prática, na busca de melhor compreendê-la e transformá-la, mas sustentado numa consistente formação teórica. A tarefa aqui presente é compreender quais são os pressupostos epistemológicos que guiam o trabalho do professor-mediador.

Alguns conceitos de conhecimento podem nos auxiliar no entendimento do trabalho do professor-mediador. Que se entende por conhecimento? Quais são as dimensões da epistemologia? Há, porém, que se entender como se dá o processo de apropriação/construção do conhecimento dentro de uma determinada modalidade de formação. Na formação presencial, o caráter do contato, da proximidade, da interação face a face nos indica possibilidades de uma determinada natureza. Na modalidade a distância, há outros parâmetros.

No PIE, apesar de não estar explícito em seu Projeto e em outros documentos produzidos, o trabalho pedagógico se organiza dentro da modalidade de Educação a Distância. No projeto, há informação de que há horas presenciais e horas semipresenciais.. Romão (2005), em seu estudo sobre modalidade a distância, tendo a experiência do PIE (UnB-DF) e o programa do Núcleo de Educação à distância (NEAD – UFMT – MT) como objetos, conclui que a educação a distância se dá no presencial. Zuin (2006) faz uma análise dessa modalidade e apresenta alguns questionamentos que dizem respeito ao caráter epistemológico do trabalho pedagógico nesta modalidade.

O termo educação a distância parece conter uma contradição imanente que não pode passar despercebida e que suscita de imediato o aparecimento da seguinte questão: Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: a despeito das bases epistemológicas e dos diversos métodos empregados nas situações cotidianamente experimentadas nas salas de aula, o escopo central de tal processo não é o de proporcionar condições favoráveis para a aproximação e não para o distanciamento entre professore e alunos? (ZUIN, 2006, p. 945)

O autor questiona como pode se dar uma formação a distância, principalmente, em se tratando do complexo processo que é a construção epistemológica. Tal preocupação é pertinente, tendo em vista que a ausência da relação face a face pode restringir à formação a aspectos meramente de ordem pragmática, desconsiderando qualquer possibilidade de se aprofundar o confronto de idéias, de concepções.

Torres (2003) aponta que a insistência do Banco Mundial em fazer com que países periféricos e em desenvolvimento utilize com maior constância a educação a distância, aligeirando a formação, demonstra os verdadeiros interesses do capital. A autora afirma que a utilização da educação a distância (incluindo o uso de programas de diversas mídias e de diversos meios de comunicação) é recomendada pelo banco por tratar-se de uma modalidade de baixo custo.

Os professores-mediadores, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no PIE, passaram pelo curso de Especialização “Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – início de escolarização”¹⁴⁶, oferecido pela FE. Os mediadores deveriam ser “preparados” para desenvolver os 06 módulos, com os respectivos temas/assuntos e suas diversas áreas¹⁴⁷.

Além disso, no módulo que tratava de tecnologias educativas, os mediadores passaram por uma formação de, quase 20 horas, para familiarizarem-se com as tecnologias na prática. As aulas práticas foram realizadas no laboratório da Faculdade de Engenharia/UnB, pois o laboratório da FE/UnB estava ocupado no momento. Muitos mediadores, neste momento, demonstraram grandes dificuldades de lidar com os conhecimentos relativos à informática. No curso ministrado por uma professora da FE/UnB, alguns conflitos foram instalados e não resolvidos.

Um dos exemplos se situa na atividade de montar uma *home-page* e de inserir hipertextos como instrumentos educativos. Ao final deste curso, grande parte dos mediadores não conseguiu dominar estas ações. À época, eu fazia parte do grupo e vivenciei a situação, tendo o mesmo sentimento que outros mediadores. Como coordenador de mediação, via que havia uma lacuna a respeito da formação do mediador para lidar com as novas tecnologias e, principalmente, no domínio de capacidades para elaborar material em formato destinado a internet. O mediador, por sua vez, questionava a dificuldade de lidar com as tecnologias relacionadas a rede mundial de computadores: inserção de hiper texto, organização e coordenação de uma *home-page*, elaboração de material específico para a web, etc.

¹⁴⁶ Iniciado em outubro/2000.

¹⁴⁷ Ver desenho curricular em anexo.

No grupo de mediadores fazíamos constantes críticas diante do “aparato” tecnológico, tendo em vista que não se tratava de uma formação pautada em padrões técnicos, práticos e, portanto, as discussões sobre tecnologias deveriam situar-nos e os professores-cursistas no contexto sócio-político-econômico macro, compreendendo toda a malha complexa da sociedade contemporânea.

O PIE, em sua constituição híbrida (presencial/semipresencial), não oferecia uma plataforma (ambiente de aprendizagem) de navegação e interação entre professores-mediadores, professores-tutores e professores-cursistas. Conforme já apontado anteriormente (item 2.1.2.4. Coordenação de Mediação), um dos coordenadores ficou responsável por esta parte. O que se criou foi um fórum de discussão em páginas comerciais (inforum). Ademais, o site do PIE foi construído por esta coordenadora com uma equipe que chegou no 1º. Semestre de 2003. A *home-page* só apresentava informações sobre o curso. Não havia uma ambiente de aprendizagem em que se configurou o uso das tecnologias. Sequer havia uma plataforma específica para o acompanhamento do cursista e seu desenvolvimento na linguagem virtual. Daí a educação a distância se fazer no presencial (ROMÃO, 2005).

O que o caracteriza como a distância está mais relacionado ao material impresso elaborado, tomando por base a conformação à linguagem mediática (linguagem de mediação). No 2º. Semestre, foram elaboradas atividades intituladas “telemediáticas” que ficaram à disposição dos cursistas. Estas atividades tratavam de atividades problematizadoras de situações retiradas da realidade para serem trabalhadas na carga não presencial. Suas funções, também, destinavam-se à articulação dos eixos integradores e dos diversos módulos com vistas à elaboração do porta-fólio e do TCC. O objetivo era fornecer aos mediadores todo o arcabouço teórico que deveriam desenvolver no seu trabalho junto ao cursista (www.fe.unb.br/pie) .

O projeto do PIE indicava uma formação que procurava atender às necessidades fundamentais do professor na perspectiva de aquisição de domínios para o desenvolvimento de habilidades de letramento e numeramento (Projeto PIE, FE/UnB, 2001). Em seus pressupostos, apresentava a perspectiva de formar o professor para intervir em sua realidade

de forma criativa, crítica, autônoma, histórica. Assim, buscava concretizar a formação dentro de uma visão não fragmentária de conhecimento.

No início, o trabalho pedagógico do PIE orientava-se, em sua dimensão epistemológica, numa perspectiva focalizada na etnografia como princípio orientador da construção do conhecimento. Aos mediadores cabia atender as “rotinas”¹⁴⁸ de trabalho”, que envolviam, dentre outras funções, a de fazer visitas quinzenais às escolas dos cursistas para acompanhar a prática dos mesmos. No projeto, estas rotinas são explicitadas na perspectiva de orientar o trabalho pedagógico dos professores-mediadores, numa linha etnográfica como possibilidade única, centrado nas concepções do etnógrafo Frederick Erickson¹⁴⁹. No projeto, a palavra “rotina” aparece diversas vezes (12) o que nos leva a inferir que o trabalho docente indicava uma pressuposição à repetição, visão muito parecida com o trabalho na fábrica. No Módulo I, no primeiro semestre de 2001, as “rotinas” apresentavam algumas orientações na linha da unicidade metodológica:

O trabalho dos Professores-mediadores assemelha-se a de um pesquisador na área de Etnografia Colaborativa na Educação porque Professor-mediador e cursista são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento do cursista. A tarefa do Professor-mediador tem de ser vista sempre como uma parceria e uma produção conjunta com os cursistas que acompanha. Sua agenda é definida, direcionada e, eventualmente, redirecionada em função das propostas discutidas e negociadas com os cursistas.(Projeto PIE, 2000)

A orientação etnográfica para o trabalho de pesquisa que seria desenvolvido pelos professores-mediadores com os professores-cursistas, como caminho único de conhecimento, nos chama a atenção por parecer demonstrar que apenas por um método pode-se chegar à compreensão da realidade.

Torna-se fundamental, ainda, explicitar que os princípios, em termos epistemológicos, direcionavam, sobremaneira, o trabalho do professor-mediador, tirando-lhe as possibilidades da constituição de sua autonomia. Como parte de suas funções, os professores-mediadores

¹⁴⁸ Expressão que dá uma dimensão de repetição. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.2.477), dentre outras acepções, é o hábito de fazer algo do mesmo modo, mecanicamente, repetição monótona das mesmas coisas, prática constante; aversão ao progresso e às inovações, conservadorismo. Em anexo, apresentamos o “Manual do Mediador”que detalha estas rotinas.

¹⁴⁹ Indicado no Manual do Mediador, em anexo.

deveriam seguir os princípios da pesquisa etnográfica colaborativa, como orientadora, bem como a observação participante como método de coleta de dados.

Valendo-se da metodologia etnográfica, necessariamente adjetivada como colaborativa, na medida em que o objeto de pesquisa é a ação/reflexão/ação de sujeitos-parceiros, os Professores-mediadores têm como procedimento básico a observação participante. (PIE/FE/UnB, 2000, p. 5)

A formação de professores não deve prescindir da pesquisa como elemento fundante do processo da constituição epistemológica de professores compromissados com a transformação social. Entendemos que a pesquisa é parte integrante do trabalho docente e, por conseguinte, se torna em elemento essencial para as mudanças que se fazem prementes. No início, a dimensão organizativa de inserir o professor – mediador na realidade das escolas do Distrito Federal demandava uma estrutura que propiciasse condições materiais mínimas para sua realização, visto que temos de ter claro que a pesquisa, dentro da proposta, não acontece sem condições objetivas mínimas.

Um outro dado relevante é que o projeto não deixa claro como a pesquisa etnográfica colaborativa se materializaria no trabalho pedagógico do professor–mediador e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico do professor–cursista. Diante disso, conflitos foram se instalando, dúvidas se colocando e, por fim, a proposta, por sua inviabilidade, por condições materiais e por falta de um debate mais amplo com os professores-mediadores, foi descartada.

O professor, em seu trabalho, busca, indaga, questiona, reflete sobre o cotidiano de sua prática pedagógica. Depara-se, no dia-a-dia com situações complexas e imprevistas. Isso implica um caráter de pesquisa, de busca pela compreensão dos fenômenos com os quais lida no dia-a-dia. O conhecimento vai se constituindo num movimento dinâmico, a partir do processo histórico. Segundo Leite (2002, p. 15), *“conhecimento é produto histórico. O conhecimento-processo é a própria história, é a experiência da história, da existência social. E é no momento da história que as contradições intrínsecas, próprias a toda relação social, aparecem”*.

No processo histórico, os conflitos surgem, emergem da própria realidade vivida, experienciada. Numa das observações da coordenação pedagógica, percebem-se algumas preocupações dos professores-mediadores sobre aspectos epistemológicos que faziam parte das discussões sobre esta orientação do trabalho.

Tenho pouca experiência com a pesquisa. Não tenho clareza de como devo orientar os cursistas para que possam observar sua prática. Só a especialização foi insuficiente para entendermos como se dá esta etnografia. Sei que o professor precisa refletir sua prática e ligá-la com os conhecimentos teóricos que trabalhamos com eles. (NC¹⁵⁰, 1ª. etapa, Profª Med.¹⁵¹ 1, CP¹⁵², 10/2002)

Eu entendo que a pesquisa do professor-cursista não pode se sustentar numa visão de que a realidade dele lá na escola seja tratada numa ótica tradicional. Por outro lado, não sei como posso ajudá-lo. (NC, 1ª. etapa, Profª Med. 2, CP, 10/2002).

Nas falas das mediadoras, o entendimento de pesquisa indica estar situado no campo do conhecimento científico, tido como aquele que se sustenta em pressupostos teóricos, ou melhor, que se sustenta numa visão de rigor. A Profª Med. 1, ao afirmar que a especialização foi insuficiente denota que há uma necessidade maior aprofundamento teórico sobre a ciência, sua história, suas prerrogativas. Ela não descarta a necessidade de métodos para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores-cursistas, mas indica que é necessário mais, principalmente, se o curso entende que a formação do professor das séries iniciais da educação básica não pode ser superficial.

O fato de afirmarem que não saberiam como ajudar o professor-cursista, as falas podem indicar que haja um entendimento de que fazer pesquisa é seguir regras lógicas, rigorosas, intransponíveis e inquebráveis. Isso não quer dizer que fazer pesquisa seja algo solto, aberto, sem orientação. No contexto em que as falas foram expressas, os mediadores retornavam de um longo período distante dos professores-cursistas¹⁵³. Assim, é compreensível entender a posição delas frente aos conhecimentos de ordem científica.

¹⁵⁰ Nota de Campo

¹⁵¹ Professora Mediadora

¹⁵² Coordenação Pedagógica

¹⁵³ Greve da UnB e da SEEDF.

As indicações de que não se sentem “seguras” parecem demonstrar, também, que o domínio do conhecimento científico passa a ser fator essencial no trabalho do docente de curso superior. Encontram-se numa encruzilhada. Demonstram a necessidade da pesquisa, mas não têm claro um parâmetro que possa seguir. Freire (1998) nos auxilia a entender esta “insegurança” porque o grande desafio está em fazer com que o professor seja capaz de se constituir como sujeito que constrói conhecimento por meio da prática metódica da pesquisa. Mas, torna-se bastante limitador o trabalho do professor, principalmente, num curso de formação de professores, se sustentar numa única vertente de pesquisa.

As duas mediadoras acabam, mesmo se colocando em dúvida quanto ao trato com a pesquisa numa abordagem etnográfica, demonstrando que a formação docente deve ter como eixo norteador a prática do professor como ponto de partida para a pesquisa. Pode-se articular esta percepção com o que Marx e Engels (2002, p. 10) pensam sobre a visão de conhecimento, em que o verdadeiro conhecimento se constrói a partir do concreto real, mas este conhecimento só é válido se o ser humano se relaciona com o meio para produzir sua existência e isso se faz por meio do trabalho. Marx (idem.) considera que

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX & ENGELS, 2002, p. 11)

Nesta linha, o trabalho do professor-mediador está relacionado com a sua produção, que não é uma produção material. Isso quer dizer que, para transformar uma realidade é preciso compreendê-la e, a partir dela, construir o conhecimento que nos levará a intervenção e, conseqüentemente, nos levará a constituir um conjunto de ações que nos levem a transformá-la. Freire (op.cit.), atribui à prática docente o lugar privilegiado para o desenvolvimento do que ele denomina de fomento à “*curiosidade epistemológica*”.

Nas falas das professoras, é possível captar que entendem que o conhecimento se constrói a partir da realidade concreta, da prática. Quando a *Profª Med 1* afirma que os cursistas observarão sua prática, ela define que o concreto é espaço de construção do saber. Tal posição confirma o que Marx e Engels (2002) defendem:

[...] é na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens. Cessam as frases ocas sobre a consciência, para que um saber real as substitua. Com o conhecimento da realidade, a filosofia não tem mais um meio para existir de maneira autônoma. (MARX & ENGELS. 2002, p. 20)

A *Profª Med 2* indica que o professor-cursista deve se orientar pela dúvida acerca daquilo que já está estabelecido. É preciso duvidar do que já está convencionado, do tradicional. Se não olharmos com lentes de aumento que atinjam a essência da realidade, ficaremos presos à superficialidade, ao mundo das aparências. Assim, o conhecimento não pode restringir-se à prática, mas deve servir como indicador da reflexão metódica que, a partir do processo de problematização da realidade, indicará caminhos para sua resolução. Freire (idem.) afirma que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1998, p. 43)

Tal concepção não representa uma apologia do rigor cartesiano na busca do conhecimento, mas indica que o saber da prática fica na superfície e pode dificultar a busca de soluções para os problemas complexos que se apresentam cotidianamente na sala de aula. Esta pseudorealidade pode nos cegar no sentido de não compreendermos o que se esconde por trás de seus traços, de seus desenhos. Assim, a compreensão de que ao professor cabe desvendar o que se esconde por trás da aparente realidade, percebendo suas verdadeiras cores, seus verdadeiros matizes, seus traços verdadeiros se consubstancia em finalidade na formação de professores para que ele possa atuar como sujeito social e histórico. Kosik (2002) corrobora com esta idéia ao afirmar que

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças aos seus contrário. A essência se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. (KOSIK, 2002, p. 15).

A rigorosidade metódica não implica a adesão à lógica racionalista exarcebada, indica a busca da essência que se esconde na realidade da sala de aula do professor e que ele, costumeiramente, contribui para mascarar-la. Uma formação que permita que o professor possa assumir-se como sujeito epistêmico, social, histórico e, portanto, interveniente em sua realidade, com postura crítica é o que contribuirá para que supere o mundo da aparência, do simulacro, e passe para atingir a realidade e a “coisa em si”(KOSIK, 2002, p. 23). Neste sentido, é um movimento que vai se constituindo como resistência à epistemologia técnica

Após o 1º. Módulo, os professores-mediadores, ao discutirem sobre as impossibilidades de se continuar com a etnografia como orientadora do trabalho pedagógico, decidiram descartá-la (MOTA, 2004). Neste contexto, a abordagem etnográfica perdeu força e deixou de ser a orientadora do trabalho pedagógico no PIE. Os mediadores, no processo de discussão, apontam outros caminhos: o porta-fólio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁵⁴ tornaram-se instrumentos/procedimentos articulados, para a reflexão sobre a prática pedagógica, entendendo-a como realidade concreta em que o trabalho do professor se manifesta e ganha sentido. No entanto, este momento histórico gera conseqüências em outros momentos.

Numa das observações da coordenação pedagógica (2ª. etapa, observação, 05/2003), houve uma discussão sobre a organização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesta coordenação, havia 28 (vinte e oito) mediadores. Inicialmente, a coordenadora pedagógica do PIE abriu o encontro apontando que, conforme decisão da última coordenação, o dia seria destinado para discutir os eixos norteadores do TCC e que, em seguida, o grupo receberia a comissão do MEC.

A coordenadora do curso fez uma explanação apontando que o currículo do PIE é o direcionador do TCC. É um fomentador da diversidade cultural, epistêmica e pedagógica do trabalho pedagógico do professor. Assim, deve envolver os eixos integradores, articulando com os conhecimentos construídos no estudo dos módulos e no processo de construção do porta-fólio.

¹⁵⁴ Tanto o porta-fólio como o TCC não estavam definidos no projeto inicial do PIE. Seus princípios foram construídos no coletivo de mediadores.

A concepção de TCC perpassa a organização pedagógica do curso que envolve os eixos integradores, a articulação do conhecimento construído ao longo do curso, ao longo do estudo dos módulos e em articulação com o porta-fólio. O perfil do professor no PIE ultrapassa a idéia de um mero “dador de aulas”. Não estamos formando dentro de uma visão de fragmentação do conhecimento. Buscamos uma formação sólida que combine realidade concreta do professor em sua sala de aula e as perspectivas teóricas construídas ao longo da história. (NC, Coordenadora Pedagógica do PIE, 05/2003)

O direcionador do conhecimento, no PIE, parece ser a visão articulada das diversas áreas que compõem o currículo do curso. Na visão da coordenadora, o TCC se coloca na articulação de todo o conhecimento que foi trabalhado nos módulos. O currículo é um dos balizadores dos princípios epistemológicos, visto que é ele que dá movimento ao trabalho do mediador.

Com a afirmação da coordenadora, alguns mediadores questionaram o fato de alguns tutores, em suas palestras aos sábados, não terem focalizado de forma articulada a temática aos eixos, o que representa certa dificuldade dos professores-cursistas para estabelecerem vínculos dos assuntos abordados nos módulos com a realidade da escola em que atuam. Isso demonstra que a articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos mediadores e outros eventos, como os Encontros Gerais, em grande parte, nas palestras dos tutores, delineavam uma fragilidade em relação às dimensões de construção e articulação do conhecimento do professor-cursista rumo à unidade teoria/prática

Por outro lado, o depoimento enfatiza alguns conceitos importantes que dão os matizes epistemológicos pensados: não - fragmentação do conhecimento, formação teórica consistente, realidade concreta articulada com as teorias, o professor não é um “dador” de aulas, um transmissor de conhecimentos e a prática pedagógica do professor, no contexto do PIE, como espaço privilegiado de construção de saberes.

Após a fala da coordenadora pedagógica do PIE, os 28 mediadores presentes foram distribuídos em 04 (quatro) grupos para discutir e sistematizar os pontos apresentados focando sua atenção sobre as seguintes indagações, que estavam registradas no quadro:

- ❶ O que é TCC para você?
- ❷ Qual o objetivo do TCC dentro da organização do trabalho pedagógico do PIE?
- ❸ Qual é a relação entre TCC e o porta-fólio?
- ❹ Qual a metodologia que você usaria na construção do TCC? (NC, 2ª. etapa, 06/2003)

As questões indicam que o TCC no PIE não está pronto, acabado. Porém, fica subjacente, no interior do debate anterior, que há pressupostos epistemológicos que seguem numa direção de ruptura com o paradigma cartesiano. Quando as perguntas direcionam para o objetivo do TCC dentro do trabalho pedagógico do PIE, já está implícito o arcabouço teórico e prático que deve nortear a produção de saberes no TCC, pois implica afirmar que há uma compreensão dos mediadores do trabalho desenvolvido e, mais que isso, há a experiência já acumulada.

Quando os mediadores questionam sobre as relações com o porta-fólio, fica nítida a intenção de estreitar a produção do cursista com as reflexões que fez ao longo da construção de seu porta-fólio¹⁵⁵. O espaço/tempo das coordenações pedagógicas promove estas possibilidades para os mediadores, além de serem formadores, formarem-se no coletivo. O trabalho é pensado por eles. Isso demonstra a possibilidade de, no contexto da formação de professores, estabelecer uma rede de docentes que constrói conhecimento no diálogo constante com seu trabalho.

As sínteses dos grupos demonstraram uma série de contradições vividas conscientemente pelos próprios mediadores e, conseqüentemente, na prática cotidiana com os professores-cursistas.

Estas contradições se sustentavam entre a natureza de cientificidade, de rigor do TCC e a possibilidade de inovar na produção de saberes. É no embate das forças que o conhecimento é construído e reconstruído. Um dos grupos assim definiu o TCC:

¹⁵⁵ O porta-fólio é uma concepção de avaliação que foi pensada pelos mediadores, em conjunto com a Profª. Benigna de F. Villas Boas, desde o módulo I. A cada módulo, o cursista elaborava suas reflexões sobre os saberes constituídos entre a sua prática e os módulos. Na produção de monografias do curso de especialização, muitos mediadores focalizaram esta temática. Há, também, trabalhos de mestrado que tratam do tema, ver Mota (2004), Batista (2003), Miranda (2005).

É a expressão dos princípios do PIE. Concentra a produção final que contém reflexões sobre a prática dos professores-cursistas sobre a escola, a educação e a sociedade que vivemos. Produção individual com aprofundamento teórico. Deve ser visto como uma produção acadêmico-científica-pedagógica. É o resultado da compreensão que o cursista teve dos princípios do curso (articulação teoria/prática e os meios que o ajudaram a intermediar todo o trabalho construído). É a materialização de um processo pedagógico voltado para a reflexão-ação-reflexão. (NC, 2ª. etapa, Grupo 1, 06/2003)

A síntese do grupo representa o movimento de transitar entre o velho e o novo. A contradição se configura à medida que emerge, na exposição do grupo, uma concepção de conhecimento fundada no paradigma científico dominante, em que o rigor científico é o que demarca a produção de conhecimentos. Esta visão aparece quando o grupo entende que o TCC deve ser uma “*produção acadêmico-científica-pedagógica*”. A síntese do grupo representa um movimento que se volta para a visão de que o trabalho pedagógico é apenas um movimento de simples “reflexão-ação-reflexão”.

Therrien (2002) nos auxilia com a visão de que a noção constituída dos saberes docentes se fundamenta na idéia de que se deve compreender que o conhecimento se constitui na sua relação com o docente, entendido como um sujeito histórico. Isso permite afirmar que as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho dos professores-mediadores são indicadoras de uma prática reflexiva. Neste caso, a síntese acima é uma sistematização que envolve os saberes das experiências, não só práticas, mas também de momentos de reflexão coletiva ou individual dos mediadores e que, conseqüentemente, representa uma visão epistemológica do trabalho a desenvolver com os professores-cursistas.

Após a apresentação das sistematizações do grupo 1, uma mediadora manifestou a seguinte percepção:

Não me sinto à vontade com este termo que vocês usaram: acadêmico-científico. Precisamos discutir o caráter de cientificidade. O saber construído a partir da prática não é científico? Eu sou totalmente contra denominarmos o TCC como uma monografia. Essas terminologias trazem um traço tão cartesiano. (NC, 2ª. etapa, Profª Med, 06/2004)

Seu depoimento, muito semelhante a um outro já apresentado, nos leva a crer que a mediadora não aceita uma visão instalada do que é científico. Deixa implícito que os traços cartesianos devem ser afastados. Ao mesmo tempo, não nega o caráter e a finalidade da

ciência. Pelo contrário, coloca que é preciso aprofundar o conceito de cientificidade. Ao questionar se os saberes construídos da prática não são científicos, deixa evidenciar que entende o contrário. Entende que a prática é espaço, sim, de construção do científico.

Ao se posicionar deste modo, ela provocou uma resposta do grupo que havia exposto sua síntese anteriormente. O grupo ressaltou que ainda é um processo inicial e que o ranço cientificista racional, focalizado nas ciências naturais ainda está muito presente. Além disso, preocupam-se por estarem dentro da Universidade e pela legitimação por parte da comunidade acadêmica.

Todavia, por outro lado, o que fica evidenciado é que há uma preocupação dos mediadores de que o TCC seja uma explicitação da realidade prática do cursista e de sua compreensão crítica dessa realidade. Fica clara a posição do grupo em relação a uma postulação epistemológica que caminha para um paradigma que enfoca o processo da historicidade como demarcador da formação ontológica do professor. Segundo Santos (1998), a ascensão de um outro paradigma científico, considerado paradigma emergente, se sustenta no reconhecimento dos conceitos de historicidade e de processo, de auto-determinação e de consciência, tal como definido por Marx e Engels (2002), em que a

consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida inteiramente físico. (MARX & ENGELS, 2002, p. 19)

Em seguida, os outros grupos fazem suas apresentações e a discussão ganha densidade na construção do como compreendem a perspectiva epistemológica e metodológica do TCC. As características evidenciadas pelo grupo 1 vão se costurando às sistematizações dos outros grupos. Isso acaba por evidenciar as concepções que os mediadores têm do trabalho

pedagógico que desenvolvem, em se tratando do objeto de seu trabalho: o conhecimento. Vejamos as sínteses¹⁵⁶ dos demais grupos sobre a mesma questão:

O TCC é uma construção que “re-lê” todo o percurso do PIE. É uma visualização reflexiva das aprendizagens. Aprofundamento e reflexão dos significados vivenciados no processo de formação de professores. Síntese de um processo de formação. Síntese das ações desenvolvidas ao longo do curso, demonstrando sua capacidade de análise, observação e pesquisa. O registro deve ser feito de forma que evidencie todos estes aspectos. Produção individual no que foi construído ao longo do curso. Tendo ainda como caráter uma situação que serviria de análise para a pesquisa, paralelo às teorias estudadas e bem fundamentadas junto aos autores. (NC, Grupo 2, 06/2004)

O TCC deve se apoiar em teorias para a reflexão das aprendizagens. Seu processo de diálogo com as teorias ao longo do curso. A base deve ser “o fazer profissional”, a sala de aula. Não pode ser uma monografia. Emergiram duas posições: um recorte da prática de sala de aula e visão ampla do processo educativo vivenciado. Deve estar articulado com os princípios do PIE. (NC, Grupo 3, 06/2004)

Uma organização que percorra o caminho: síntese do processo formativo → aprofundamento teórico e reflexão → releitura do percurso. (NC, Grupo 4, 06/2004)

As sínteses dos grupos são valiosas unidades de registro, por serem a representação do pensamento de um grupo que discutiu durante um determinado tempo sobre um determinado assunto. De maneira geral, os registros dos grupos deixam nítidas as preocupações com o caráter epistemológico e metodológico do TCC no PIE. Estas preocupações são comuns aos quatro grupos que apresentaram suas conclusões. Evidencia-se a necessidade de que o TCC se construa num movimento de ruptura com o rigor científico disseminado pelas ciências naturais, frutos de uma visão newtoniana-cartesiana e que impregnou as ciências sociais.

Estas sínteses representam, também, a explicitação de que o TCC, no PIE, não pode prescindir do “real vivido”. As contradições vão se constituindo neste movimento que vai de um lado a outro, na busca de produzir conhecimentos sobre os princípios e pressupostos que norteiam a produção de conhecimentos dos professores-cursistas. Na discussão, também foram apontadas dúvidas sobre a falta de uma formação metodológica no currículo do PIE, aspecto

¹⁵⁶ Estas sínteses foram apresentadas em cartazes e fiz os registros fidedignos dessas sínteses. Para efeito da análise, apenas focalizei as idéias que não foram repetidas.

muito questionado pelos professores-cursistas. O que se percebe nas sínteses apresentadas é que o coletivo de mediadores não nega o científico, as teorias, os conhecimentos historicamente constituídos pelos seres humanos. Contudo, se colocam numa posição de não adesão aos ditames científicos hegemônicos, o que pode indicar um movimento em direção a um outro paradigma de ciência. Outro elemento que suscitou alguns estranhamentos é a diversidade de temas que seriam focalizados pelos TCC's. Como orientar trabalhos com temáticas que não são de domínio dos professores-mediadores? Como é este processo de orientação, como sendo parte do trabalho do mediador?

Dessa forma, a estruturação do caminho de pesquisa, no PIE, se situou no eixo: portfólio, como registro das práticas e das reflexões dos cursistas; a articulação entre os diversos temas/assuntos das diferentes área/dimensões desenvolvidas pelos mediadores e pela concepção de que o professor-cursista é um sujeito epistemológico. As discussões sobre os princípios do TCC não se esgotaram em apenas duas ou três coordenações, seguiram-se adiante.

Os debates acerca do TCC iniciaram-se no final do módulo III e se estenderam até o final do módulo VI. Daí, a ênfase neste aspecto, por se tratar da temática que mais fez parte, com maior frequência, das coordenações pedagógicas¹⁵⁷. Foi possível captar um debate, a partir de algumas falas de mediadoras que, assim, materializam um conflito, legítimo, de natureza epistemológica no próprio coletivo de mediadores. A discussão acerca do que é conhecimento científico válido ou não torna-se um ponto que gera incertezas, inseguranças. Na discussão, várias posições se colocaram no sentido de apontar diretrizes.

No momento de coordenação, apresentado anteriormente, os mediadores foram organizados em grupos. Acompanhei a discussão de alguns deles. O embate estabelecido se colocava entre a natureza do TCC, no contexto do PIE. As relações entre teoria/prática foram preocupações em muitas falas de mediadores pelos grupos onde passei. Em alguns momentos, participei da discussão levantando algumas questões: *Como vocês vêem este trabalho com os assuntos/temas que desenvolvem em sala? Vocês acreditam que conseguem oferecer aos cursistas uma formação aprofundada? Por quê?* Algumas falas retomam o embate de não se

¹⁵⁷ Observar os quadros 07, 08 e 09 no Capítulo 3.

sentirem seguras para orientar uma temática diversa. Advertem, inclusive, que correm o risco de que os trabalhos sejam superficiais e apenas uma “colagem” de todos os módulos. Ao me deter em meus registros, identifico algumas falas para ilustrar:

Qual é a nossa fundamentação para orientar diversos temas? Não me sinto segura, apesar de ter feito mestrado em Geografia, vejo que na educação há toda uma série de metodologias que perpassam a construção do conhecimento científico. Há diversas correntes epistemológicas e não vimos essa diversidade na especialização. Apenas nos deparamos com a etnografia. (NC, 2ª. etapa, Profª Med 1, CP, 05/2003)

Entendo que o TCC é um conjunto das construções significativas do cursista ao longo de todo o PIE. Deve ser visto como a possibilidade de ação-reflexão-ação. Não podemos deixar de focalizar os eixos integradores. Só que este é um dos problemas, pois não temos clareza suficiente de como é que estes eixos se articulam. Já discutimos aqui que os módulos não promoveram esta articulação. (NC, 2ª. etapa, Profª Med 2, CP, 05/2003).

Outros mediadores apontam que os módulos não contemplaram o Ensino Especial. Esta informação foi corroborada pelas respostas que os cursistas deram aos questionários. Quando questionados sobre as insuficiências do PIE (QPC), o tema do Ensino Especial aparece como aspecto como uma das maiores frequências. Uma das mediadoras faz a seguinte afirmação:

Parece, nas produções dos cursistas, que há uma reprodução do discurso implementado nos módulos. Será que é essa a formação que estamos realizando? (NC, 2ª. etapa, CP, Profª Med 1, 05/2003)

Quando definimos que, para responder a pergunta geradora é preciso fazer um re-olhar de todo o processo, vem uma grande dúvida: o que é este re-olhar? O que é totalidade? Creio que não definimos de fato o que é esse re-olhar. Em que medida estamos pensando nesta totalidade? (NC, 2ª. etapa, CP, Profª Med 2, 05/2003)

Como o re-olhar é amplo, é fundamental fazer um delimitação deste re-olhar. É do todo? É uma parte? É uma síntese? (NC, 2ª. etapa, CP, Profª Med 3, 05/2003)

Eu fico pensando até que ponto é válida abriremos muito, esta amplidão. Fico preocupada, por outro lado, de cair no tradicional. Temos de orientar o cursista para delimitá-lo. (NC, 2ª. etapa, CP, Profª Med 4, 05/2003)

Estamos pensando de forma reflexiva. Criar uma ficha não deu conta das várias leituras. O que vemos é uma diversidade de olhares sobre a ficha de avaliação do TCC. (NC, 2ª. etapa, CP, Profª Med 5, 05/2003)

Precisamos atrelar a idéia de totalidade na natureza organizativa do TCC e, conseqüentemente, do curso. O PIE é uma das alternativas de formação, no interior da FE. O TCC tem que sair com a nossa cara. Nós partimos de um tipo de formação que queremos, que defendemos. Precisamos revisitar os princípios do curso. O que é totalidade? Globalidade? TCC/Porta-fólio é um casamento perfeito. (NC, 2ª. etapa, CP, Profª Med 6, 05/2003)

A impressão das mediadoras nos leva a inferir que há, de sua parte, um entendimento de que a educação apresenta um campo próprio já constituído e que apresenta algumas especificidades em relação a outras áreas. As professoras-mediadoras questionam sua competência para orientar temas diversos¹⁵⁸. Estas preocupações estão diretamente relacionadas ao como proceder na realização do trabalho de orientar os professores-cursistas.

No processo de orientação dos TCC's, cada mediador responsabilizou-se por orientar, em média 25 (vinte e cinco cursistas). Seus questionamentos não podem ser vistos como menores, quando se trata de formação de professores. A mediadora questiona as ausências em sua formação e, também, na formação oferecida pelo curso de especialização. O pensamento da mediadora parece confluir para aquilo que Santos (1989) afirma ser o constructo da ciência:

A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum, e para isso dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e constatação. Porque essenciais a qualquer prática científica, esses atos aplicam-se por igual nas ciências naturais e nas ciências sociais. São, contudo, de aplicação mais difícil nestas últimas. Por um lado, porque as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala, que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe conhecer. (SANTOS, 1989, p. 31)

A preocupação da mediadora é pertinente à medida que tece uma crítica à visão restrita de uma única corrente metodológica como orientadora da construção do conhecimento. Não estamos aqui desconsiderando os avanços e contribuições da etnografia. A formação de professores é um contexto complexo, bem como a educação em sua totalidade, em que as situações são singulares. É salutar que na formação de professores haja uma visão macro, ampla, plural das diversas correntes para que se possa formar um professor crítico, transformador e sujeito de seus saberes e de sua realidade.

¹⁵⁸ Cada mediador responsabilizou-se por orientar cerca de 25 cursistas, com diversos temas.

Como mostramos anteriormente, o trabalho, numa perspectiva epistemológica guiou-se pela etnografia como metodologia condutora. A necessidade de ter um contato com outras correntes demonstra a vontade da mediadora de construir a própria epistemologia dentro de uma condição de constituir-se como docente crítico e com sólida formação de cunho teórico. A mediadora coloca a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca das diversas vertentes epistemológicas. Demonstra que seu trabalho não se caracteriza por uma escolha aleatória de uma perspectiva epistemológica.

No momento em que a mediadora expressava suas dúvidas, suas inquietações, outras vozes apresentavam-se:

Para que fundamentação teórica? Será que a prática requer fundamentação teórica? (Profª Med 2)¹⁵⁹

O acadêmico-científico me incomoda muito. Precisamos discutir metodologias alternativas que fujam aos padrões impostos pela universidade, pela hegemonia do pensamento racionalista. (Profª Med 3)

Vejo que é importante que nós construamos algo novo. Confrontando os autores, os teóricos da epistemologia é possível pensarmos em algo que supere a visão positivista de conhecimento. Ao meu ver, a monografia fecha. Não abre para as possibilidades. Afinal, o que é científico? (Profª Med 4)

Estas falas são representativas do conflito epistemológico posto no processo do trabalho dos mediadores, que se coloca no próprio contexto da transição paradigmática das ciências. Na fala da Profª Med 2, dois movimentos interpretativos podem surgir: primeiro, ela considera a prática como única forma de explicar os fenômenos educativos e, portanto, os mesmos se situam no plano do senso comum, do palpável, apenas. É preocupante porque passa a idéia de que um formador de professores esteja, por meio de sua fala, mostrando que o trabalho docente se configura apenas com pela imersão na prática, desconsiderando que o conhecimento científico é necessário para o avanço da humanidade. O que parece denotar uma posição adesista ao pragmatismo, ao tecnicismo. Segundo, ela pode estar manifestando sua recusa pelas estruturas do racionalismo técnico, que se sustenta no dualismo cartesiano: prática versus teoria.

¹⁵⁹ Por se tratar de um dado recolhido no mesmo evento, apenas indico a mudança de interlocutor com a numeração.

Kincheloe (1997) afirma que a cultura da verdade única foi se constituindo no espaço escolar e influenciando a formação de professores. O autor afirma que a visão cartesiana-newtoniana do conhecimento cindiu o conhecimento. Assim, os professores aprendem em seus cursos que o conhecimento é adquirido por meio do rigor, do método, da ciência. Tudo o que não estiver sob este manto, não é considerado ciência.

Por outro lado, o educador pode tornar-se um “prático desvinculado”, bem ao gosto das políticas que vêm determinando a formação de professores nos últimos anos. Kincheloe (op.cit.) corrobora, também, para questionarmos a posição da *Profª Med 2* à medida que afirma que a epistemologia da verdade única continua com grande aceitação nos meandros das instituições sociais e, detidamente, das instituições educacionais, em todos os seus níveis. Tal posição pode significar uma postura de manutenção do que está posto. O autor afirma que

Seduzidos pelo apelo de neutralidade, cientistas e educadores empregam a epistemologia cartesiana-newtoniana em suas questões por uma “grande base” de uma verdade sem preconceitos. O educador modernista ideal tornou-se um prático desvinculado, um operador independente que paira acima dos valores dos “interesses especiais”. (KINCHELOE, 1997, p. 14)

A fala de *Profª Med 3* pode elucidar a fala anterior da *Profª Med 2*. Ela afirma que se sente incomodada com o “acadêmico-científico”. O entendimento é de que o acadêmico-científico se situa no paradigma do racionalismo técnico, do paradigma cartesiano. Na sequência, mostra que dentro do que se constrói no PIE, é preciso buscar alternativas metodológicas. Tal posicionamento não nega a cientificidade, nega o modelo hegemônico de ciência. Do ponto de vista do trabalho que desenvolve, a mediadora entende que o conhecimento se constitui de natureza ideológica e, portanto, nossas escolhas também são ideológicas. A fala da *Profª Med 4* reforça esta possibilidade de se construir algo novo, em se tratando de conhecimento. Sua posição é de, frontalmente, se colocar contrária ao pensamento positivista, linear, absoluto, cartesiano.

Pérez Gómez (1992) nos mostra que há dois motivos que são limitadores do paradigma científico da racionalidade técnica de, por si só, solucionar os problemas que envolvem os processos educativos: a) as situações educacionais são singulares, são incertas, únicas, altamente mutáveis; b) não há uma base teórica única e objetiva que proporcione, após a

identificação da situação problemática e das metas, uma identificação de mecanismos, normas e técnicas para serem utilizadas na prática.

Gimeno Sacristán (2005) corrobora com a visão demonstrada pelas mediadoras quando afirma que a formação de professores, historicamente, sempre se sustentou num paradigma da racionalidade técnica que considera o conhecimento como algo instituído, pronto, acabado e que deve ser disseminado sem reflexão crítica. Segundo o autor, há uma cultura de que ao professor da educação básica não cabe a pesquisa, mas àqueles que estão nos meandros da academia. As mediadoras têm uma compreensão de que é possível construir conhecimentos que não estejam engessados numa visão hegemônica de ciência.

Destes depoimentos, o que se depreende é que há uma clara necessidade de “ouvir” uma pluralidade de vozes sobre o conhecimento. É na polifonia das vozes que tratam do conhecimento, bem como das estratégias para se chegar a ele que o curso PIE vai se constituindo. Nota-se, nos depoimentos, que as preocupações envolvem aspectos não só de ordem eminentemente epistemológica e metodológica. Expressam um papel político da postura das professoras-mediadoras que pode ser deduzido dos seguintes trechos: *“discutir metodologias alternativas que fujam aos padrões impostos pela universidade, pela hegemonia do pensamento racionalista”, “construamos algo novo. Confrontando os autores, os teóricos da epistemologia é possível pensarmos em algo que supere a visão positivista de conhecimento.”*.

A intenção de fazermos a análise desse momento foi mostrar como, no espaço da coordenação pedagógica, a construção de saberes, a degustação dos sabores e o enfrentamento dos dissabores se manifestam na reflexão empreendida coletivamente. A coordenação pedagógica se constitui num locus de valor singular para o debate, para a explicitação de conflitos, para a construção de saberes e de tomada de decisão por parte dos professores-mediadores acerca de seu trabalho pedagógico. Neste contexto, nasceu o documento que orienta a produção do TCC no PIE, materializado no módulo VI.

Neste movimento, conseguimos identificar uma característica importante, que nos servirá mais adiante para outras análises que é a autonomia que se tece, fio a fio, no trabalho dos mediadores e que faz parte de suas representações. Eles pensam seu trabalho, sua intervenção na realidade. Assim, compreendemos que, segundo Therrien (2002), os

conhecimentos são construídos no cotidiano do exercício da profissão, o que confere uma identidade profissional a este coletivo de mediadores e a categoria trabalho deve servir como orientadora da mudança.

Por outro lado, esta autonomia pode se tornar ilusória, tendo em vista que alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico não estão diretamente envolvidos no poder de decisão dos mediadores – recebem os módulos prontos, com objetivos definidos, atividades pensadas para cada seção de trabalho. Os mediadores pensam o seu trabalho a partir dos módulos e dos temas a serem focalizados. Contreras (2002) nos fornece alguns elementos para compreendermos que o conceito de autonomia não se encerra numa simples visão do trabalho, ilusoriamente, não controlado.

[...] devemos ter em conta que o significado que pretendemos esclarecer e aprofundar não é o da autonomia em si, como valor humano; nem sequer o da autonomia profissional em geral [...]. Trata-se mais precisamente de aprofundar o entendimento da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa. Isto é especialmente importante se quisermos fugir de idéias simplistas relativas a essa noção, reduzindo-a a uma mera oportunidade de agir sem condicionantes, quando o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muito deles também plenamente justificáveis, dada a natureza social, pública, da educação. (CONTRERAS, 2002, p. 89)

Conforme vimos anteriormente, nos episódios da coordenação pedagógica, foi possível captar as preocupações dos mediadores. As discussões se apresentavam de modo que os conflitos acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas diretamente relacionado à produção do TCC, vinham à tona e centralizavam os debates. Vejamos mais alguns depoimentos que refletiram uma grande preocupação e uma série de questionamentos por parte dos mediadores acerca das perspectivas de orientação dos TCC's:

O que estamos precisando fazer é discutir questões que nos incomodam e que ainda não temos muito claro, como, por exemplo, discutir o processo de avaliação é fundamental. O que está acontecendo com ele? Precisamos discutir a questão dos porta-fólios, dos TCC's. Não tenho conseguido proceder as orientações do TCC. São temas que nunca tive contato. Como vou orientar se não tenho conhecimento profundo sobre as temáticas? (NC, Profª Med. Juliana, 06/2004)

Como orientar pesquisas, sem termos uma intimidade com o trabalho científico? Muitos de nós só fizemos a monografia da especialização, não temos condições de orientar os TCC's. Não lemos, sequer, um documento sobre TCC. (NC, Profª Med. Wanda, 06/2004)

Os conflitos em relação ao trabalho de orientação dos TCC's são extremamente compreensíveis, pois mesmo aqueles que já haviam vivenciado alguns processos de pesquisa não se sentiam preparados para exercer o papel de orientadores de pesquisas que seriam realizadas pelos professores-cursistas. A pouca intimidade e escassa discussão de caráter científico, epistemológico e metodológico geraram alguns desconfortos no trabalho pedagógico dos mediadores. Ao mesmo tempo, as falas dão indícios de que o conhecimento, no corpus do trabalho do mediador não é vista como parte da racionalidade hegemônica.

O processo educativo e, principalmente, de formação de professores, não pode se estruturar em um mero tratamento acrítico dos objetos cognoscíveis. Isso pode explicar o porquê dos professores-mediadores encontrarem-se, em muitos momentos, em crise sobre o caráter de seu trabalho. Esta crise se sustenta sobre o processo de romper com o paradigma racionalista, mas, ao mesmo tempo, na perspectiva de não descartar elementos cruciais para uma formação teórica consistente. O rigor metódico não pode se assumido como uma característica inerente às ciências naturais, ao paradigma racional apenas. Não podemos confundir rigor metódico com arrogância científica, de dominação.

Em evento de observação da sala de aula da **Profª Med. Módulo VI**¹⁶⁰ (Módulo VI)¹⁶¹, a organização se dava da seguinte forma: a turma de 27 professoras-cursistas foi dividida em dois grupos, que se alternavam, semanalmente, nas orientações diretas com a **Profª Med. Módulo VI**. No momento em que a mediadora atendia um grupo, fazendo as orientações de TCC, o outro seguia com a elaboração de seu trabalho de pesquisa. Havia dois grupos no *hall*, discutindo sobre o TCC. No laboratório, havia outro grupo trabalhando. No primeiro momento, acompanhei, sentado à mesa, junto com a mediadora, a orientação a 10 (dez) professores-cursistas. Acabei, também, complementando algumas orientações da mediadora.

¹⁶⁰ Para diferencia e facilitar a leitura, designo o seguinte código para indicar cada uma das professoras-mediadoras que foram observadas em suas salas de aula. Assim, **Profª Med. Módulo IV** (Professora-Mediadora, Mód. IV); **Profª Med. Módulo V** (Professora-Mediadora, Mód. V) e **Profª Med. Módulo VI** (Professora-Mediadora, Mód. VI).

¹⁶¹ Esta turma funcionava na EAPE, já registrado anteriormente.

Conforme o que indicou o levantamento frequencial dos questionários aplicados aos professores-mediadores, demonstrando as dificuldades no processo de orientação/elaboração do TCC, os aspectos com maior índice de frequência foram constatados nesta aula, a saber

Número excessivo de professores-cursistas para orientação (cerca de 25) - (12)

Diversidade temática (atender necessidades de cada professor-cursista) - (10)

No caso desta turma, a **Profª Méd** era responsável por 27 professores-cursistas. Era, portanto, responsável por orientar 27 TCC's. As orientações a cada professor-cursista duravam, em média 20 minutos. Logo, a professora-mediadora, em um espaço de 4 horas, atendia a um grupo de 13 (treze) a 14 (quatorze) professores - cursistas. Mais adiante, trato das condições objetivas/subjetivas no trabalho do professor-mediador, neste contexto.

Os temas percebidos nesta observação foram os seguintes: o lúdico na educação infantil (1), o lúdico nas séries iniciais (2), ensino da matemática na 1ª. Série (1), a inclusão de portadores de necessidades especiais na educação infantil (1), o projeto político pedagógico e a gestão da escola (1), educação de jovens e adultos (1), , leitura e escrita nas séries iniciais (2) e literatura infantil (1).

As orientações da professora-mediadora, de maneira geral, centralizaram-se nos seguintes aspectos:

- Foco na pergunta geradora: *“Como compreendo minha prática pedagógica enquanto sujeito em formação?”*
- Explicitação da relevância do trabalho;
- Articulação entre as diversas áreas/dimensões (situou, bastante o módulo que trata de Educação e Sociedade)
- Relações diretas com a prática pedagógica de cada um, tentando especificar o problema a ser investigado;
- Foco no re-olhar do porta-fólio.

As orientações seguiram dentro da estruturação do TCC definidas pelo grupo de mediadores que resultou na elaboração do volume 3, do módulo VI, que trata da

fundamentação do TCC no PIE. A Profª Med. VI fez diversas sugestões de bibliografia, principalmente, as que estavam indicadas nos próprios módulos. Disse aos cursistas para que não se restringissem aos módulos: *“Eles são os balizadores do re-olhar do TCC, não os engessadores”*. A mediadora está cursando o mestrado em educação na FE/UnB e este fato parece facilitar seu trabalho de orientação. Ela indaga os cursistas sobre a pergunta orientadora, levando-os a questionar a realidade: *“Diante do que quer investigar, qual é o problema que você percebe na sua realidade? Como você está fazendo este re-olhar para o porta-fólio? O que você tem percebido de relevante na sua produção?”* Solicita que eles descrevam o problema para o próximo encontro, além de pedir que olhem para as reflexões realizadas nos porta-fólios. Alguns cursistas demonstram certa ansiedade com o TCC.

Não sei se vou dar conta. Vocês deveriam ter dito isso no início pra gente. Agora, estamos correndo. Me sinto com certas dificuldades, principalmente, no momento de articular minha prática com os módulos (PC 1)

Por que não considerar só o porta-fólio? Vocês não dizem que ele é o retrato vivo de todo o nosso processo de conhecimento no PIE? Estou sem tempo, é muita coisa e o tempo não ta dando. (PC 2)

Por outro lado, há aqueles que compreendem o processo da produção da pesquisa como contributo relevante para o seu trabalho pedagógico:

Estou ampliando minha visão, ao produzir meu TCC. Estou mais madura intelectualmente, na minha sala de aula, também. A sua orientação [dirigindo-se para a mediadora] me dá segurança e vontade de seguir adiante. (PC 3)

O TCC, para mim, ta me ajudando a ter uma visão mais crítica e mais científica do conhecimento. (PC 4)

Alguns dados retirados dos questionários aplicados aos cursistas, solicitando que avaliassem a construção/elaboração do TCC que mostram movimentos idênticos aos retratados na orientação feita pelo professor-mediador.

Não foi fácil, a orientação da professora e a fundamentação teórica foram de suma importância para a realização deste trabalho. (QPC, PC, 08/2003)

No inicio, foi difícil, mas com as orientações dos ‘monitores’ , ficou mais tranquilo, e de modo geral foi satisfatório o TCC. (QPC, PC, 08/2003)

A construção do TCC se deu de forma processual, a orientação foi adequada. O TCC foi um momento privilegiado de estudo, no qual cada cursista pôde aprofundar seus conhecimentos sobre o tema que mais lhe despertou interesse no decorrer do curso. (QPC, PC, 08/2003)

Após a observação das orientações dadas pela mediadora, anteriormente, fui para o laboratório observar o que outros cursistas estavam fazendo. Havia um grupo de 07 (sete) cursistas no laboratório. Cada um em uma máquina.

Indaguei sobre o que faziam e um deles me disse que estava navegando na internet para verificar alguns artigos sobre diversidade cultural na escola. Seu tema para o TCC era sobre o preconceito racial nas séries iniciais. Perguntei-lhe se tinha recebido alguma orientação sobre como utilizar os diversos sites de busca ou sites com trabalhos científicos confiáveis. Confesso que, também, não tenho muita intimidade com as “tecnologias”, mas procurei ajudá-lo, indicando-lhe alguns sites de universidades públicas que disponibilizavam o acesso ao público.

Além disso, indiquei-lhe o “scielo”¹⁶². Os outros cursistas estavam formatando e digitando textos. Disseram que a mediadora havia indicado algumas leituras, mas que teriam de se deslocar até a biblioteca central da UnB e que iriam outro dia. Como não tinham computador em casa, foram para o laboratório para adiantar o trabalho, tendo em vista que já tinham que entregar no final do semestre.

Um dos grandes problemas do PIE, e que aparece com muita frequência¹⁶³ nos diversos dados coletados, em todos os instrumentos/procedimentos de coleta, são os laboratórios de informática. Estes são nós que precisam ser desatados a partir da experiência do PIE. O que vi neste pequeno espaço de tempo foi, justamente, o concreto real em consonância com as críticas tecidas por Macedo (1997).

Os aplicativos mais populares são os editores de texto, seguidos das planilhas e bancos de dados [...] os editores de texto são os que mais têm propiciado a interação entre a disciplina específica e as demais atividades que compõem o currículo escolar. A despeito de sua utilização eminentemente instrumental [...]. (MACEDO, 1997, p. 54-55)

¹⁶² Site de divulgação de trabalhos científicos.

¹⁶³ Observar os quadros 06, 07, 08 e, principalmente, o 29.

A falta de uma proposta para os laboratórios é um dos principais problemas enfrentados no PIE, principalmente, no auxílio à pesquisa pelo aluno. As grandes reclamações partem dos próprios alunos: condições precárias, que abordarei no tópico das condições objetivas/subjetivas, mais adiante. Mas, o que fica mais demarcado é a falta de uma proposta metodológica de utilização destes laboratórios. Nos questionários aplicados aos cursistas, pode-se verificar o transtorno:

Acredito que deveríamos ter aulas mesmo de informática, e com professores de informática (QPC, PC 1, 08/2003)

Senti uma falta de direcionamento para o trabalho nos laboratórios. Normalmente, só ficávamos navegando na internet para pesquisar algum texto, mas não podíamos imprimir nada, pois não havia impressora, ou, então, ficávamos digitando e formatando os textos pro nosso porta-fólio e pro TCC. (QPC, PC , 08/2003)

Penso que as metodologias na sala de aula foram bem ricas. Mas, nos laboratórios, houve grandes falhas nas atividades desenvolvidas lá. O acesso à tecnologia serviu para que muitos cursistas aprendessem a lidar com o computador. No entanto, esse espaço nem sempre foi utilizado de forma interessante, as atividades desenvolvidas eram, por vezes, repetitivas e cansativas. (QPC, PC , 08/2003)

Como não tenho computador, tive acesso apenas às tecnologias na aula de informática (uma vez por semana). Aproveitei pouco. Que pena! (QPC, PC , 08/2003)

Falta de uma orientação mais segura quanto ao manuseio da máquina e apenas houve um módulo que tratou do tema tecnologia. (QPC, PC , 08/2003)

Há falas, porém, que indicam outra perspectiva:

No CEM 21, o laboratório é muito bom. O professor de informática [...] sempre nos ajudou. (QPC, PC , 08/2003)

Ótimo! Aprendi muito sobre computador. (QPC, PC , 08/2003)

Muito bom! Acrescento apenas que se fossem 3 ou 4 dias na semana, esse laboratórios seriam melhor aproveitados. (QPC, PC , 08/2003)

Ainda acerca dos TCC's, os mediadores resolveram, para tentar superar as dificuldades e inseguranças iniciais levantadas, destinar 04 (quatro) horas de coordenação pedagógica para

leituras coletivas para análise dos TCC's. Estas leituras coletivas visavam à troca entre os diversos olhares dos mediadores sobre as produções dos professores-cursistas.

A partir destes movimentos dos mediadores, que indicaram uma linha epistemológica que veio a nortear mais marcadamente o trabalho pedagógico no PIE, a FE/UnB, por meio da coordenação geral do curso, criou um comitê Acadêmico Científico do PIE que objetivou o assessoramento à coordenação do PIE nas decisões pedagógicas, científicas e administrativas. Foi indicada uma professora da FE com o objetivo de ser uma espécie de tutora para o TCC e coordenar as discussões sobre sua produção. Nesta lógica, o PIE não prescindiu de um amplo debate acerca das concepções históricas do caráter epistemológico, tendo como foco a própria história da ciência para que a orientação seguisse uma coerência entre pensar a formação e o realizar a formação. Essas contradições se materializaram, também, nestes momentos em que os professores-mediadores iniciam as orientações do TCC.

Nos questionários aplicados aos mediadores, ao serem questionados sobre as contribuições advindas do processo de orientação/construção do TCC no PIE, algumas respostas foram relevantes para compreender suas relações com o processo inicial de concepção do TCC. Na seguinte resposta de uma delas, fica clara a perspectiva de contribuir para uma relação mais próxima entre a universidade e a rede pública:

Construção acadêmica e que trouxe a realidade da rede pública para a Universidade Pública para a própria rede, isto é, SEEDF. Efetivar a construção e comunicação de pesquisa de professor com relação a sua práxis. Registro do “Professor-Pesquisador”. Esse termo é muito usado na literatura como necessidade de criar esse perfil profissional. No PIE, esse professor-pesquisador foi constituído, vivenciado. (QPM, Profª Med 1)

Como pode-se verificar, resposta da mediadora fornece uma contribuição que pode ser direcionada para trabalhos futuros: a proximidade que se estabelece entre universidade e a rede pública no contexto da formação de professores. É o contato direto com a realidade. Nesta perspectiva, a universidade provoca mudanças nas práticas dos professores e, ao mesmo tempo, estas práticas alimentam o (re) pensar da própria universidade.

A mediadora focaliza a concepção do professor-pesquisador como relevante para a identidade profissional do docente.

As respostas seguintes, ainda quanto as contribuições geradas da orientação dos TCC's, focalizaram o papel de colaborar para as práticas dos professores-cursistas:

A produção de reflexões embasadas teoricamente sobre a prática pedagógica dos professores da rede pública. O processo de orientação foi uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional e de muito aprendizado para o mediador. (QPM, Profª Med. 7)

A principal contribuição foi o fato de que os professores tivessem um espaço para registrarem suas práticas, refletissem e as articulassem com as teorias científicas. Vários deles chegaram a utilizar diversas linguagens e, com isso, se deu a construção do conhecimento de forma participativa, sendo sujeitos e objetos do seu processo. (QPM, Profª Med. 10)

Promover a releitura dos módulos e porta-fólios. Exigiu a reflexão sobre a prática pedagógica. Os que “persistiram”, no processo de leitura, releitura, ficaram “encantados” com a “escritura” do trabalho e estão interessados em continuar. (QPM, Profª Med. 22)

Nestas respostas, podem-se perceber vínculos estreitos com as concepções epistemológicas dos professores-mediadores que se colocam numa visão mais próxima da racionalidade prática, ou do que poderíamos ousar dizer da *epistemologia da práxis*. Há, especificamente, na fala da **Profª Med. 11**, uma indicação de que o TCC no PIE se coloca na vanguarda do movimento científico quando afirma que o TCC foi produzido em “diversas linguagens”. É interessante o seu depoimento porque no início das discussões, os conflitos se colocavam neste plano. O TCC não pode se restringir a uma forma fechada, acabada. Ele pode se configurar como uma grande síntese do processo formativo e, mesmo fora dos padrões canônicos, produzir conhecimentos consistentes teoricamente e bem articulados com a prática pedagógica.

O que importa é que o professor seja capaz de construir, como já afirmamos anteriormente, um conhecimento que se origina na sua realidade, mas que se processa de modo a superar as aparências para chegar às essências. Percebe-se, especificamente, a coerência com as discussões iniciais retratadas anteriormente.

A vivência desse processo oportunizou-me conhecer um outro paradigma de um trabalho de conclusão de curso. Um deles é que o sujeito é o próprio objeto de estudo, portanto para realizá-lo é necessário olhar-se, reolhar-se e descrever o seu processo de desenvolvimento. (QPM, Profª Med. 11)

Refletir sobre o (s) significado (s) de uma produção de conclusão de curso.; possibilitar a reflexão sobre o processo vivido (releitura); conhecer os diferentes significados atribuídos ao curso pelos cursistas. (QPM, Profª Med. 12)

Compreender a totalidade da formação vivida, pois quando o aluno retoma (relê) a sua produção, ele avalia a caminhada do próprio trabalho pedagógico e o professor (mediador) que o acompanha também tem a possibilidade de repensar a forma como coordena esse trabalho, bem como a caminhada que trilhou. Este é um processo fundamentalmente avaliativo sobre as aprendizagens de um grupo e do seu trabalho. (QPM, Profª Med. 13)

Um aprofundamento teórico intenso, uma ampla visão do que envolve a organização do trabalho pedagógico num curso de formação de professores, reflexão profunda do que envolve avaliar, pois no PIE, o TCC está entro do processo de construção do porta-fólio, o TCC é também porta-fólio. Hoje, o meu ser pedagógico tem uma maturidade que nunca pensei antes. Esse processo se constitui numa grande formação em serviço. (cientificidade). (QPM, Profª Med. 16)

Ao focalizar nossos olhares para estas respostas e vislumbrar o processo vivido, é possível percebermos um movimento que, mesmo oscilante entre racionalidade técnica e racionalidade prática, os professores-mediadores procuram afastar-se do paradigma racionalista, tecnicista, cartesiano, da verdade única, pelo menos em suas impressões. Pode-se arriscar que há indícios, em suas representações, de que haja uma tendência ao paradigma que não se situa só na razão e nem só na prática. É provável que o *paradigma da práxis*, dentro de uma perspectiva sócio-histórica esteja em gestação, a partir das experiências dos professores-mediadores no desenvolvimento de seu trabalho, em que pesem todas as contradições presentes.

Diante dos dados apresentados, é possível percebermos pontos de contato com o que Therrien (2002) define como três dimensões epistemológicas estruturantes do trabalho docente: a prática produtiva, a prática política e a prática pedagógica. De acordo com o autor:

▲ a “prática produtiva”, expressa como produção material ou ainda como produção do humano, que aborda *o trabalho como princípio educativo*, ou seja, na sua referência inicial com a produção do saber;

▲ a “prática política” que se situa a educação no seio da comunidade ou no eixo da formação para a cidadania, numa concepção da educação como ato político;

▲ as “práticas pedagógicas” vistas na sua diversidade de formas e por meio da multiplicidade de saberes que as permeiam, o que leva a considerar seus autores como autênticos profissionais de educação, produtores de saber com identidade própria. (THERRIEN, 2002, p. 104)

O autor estabelece o trabalho como princípio estruturante do trabalho docente. A natureza do trabalho pedagógico na formação de professores, bem como na ação do professor em sala de aula com seus alunos de ensino fundamental, não pode e não deve prescindir do caráter da pesquisa. A docência, por si só, já deveria incorporar a natureza da pesquisa como seu eixo. Freire (1998, p. 32)) reforça esta luta quando afirma que “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro*”.

O Projeto do PIE indicava uma formação pautada em uma diversidade de olhares, perceptível no seguinte trecho quando evidencia as finalidades do curso:

A proposta que ora apresentamos considera que a escola é uma instituição social cujo papel principal é o de contribuir para a construção de sujeitos coletivos, interagentes e sociais, capazes de, por meio do desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, conhecimentos e vivências, inserir-se no processo da história, compreender-se nesse processo e dele participar ativamente. [...] considerar esse o papel da escola, implica atribuir ao currículo o significado de processo social. Ao organizar o trabalho escolar, o currículo deve promover o acesso do educando aos diferentes referenciais de leitura de mundo, proporcionando-lhe a maior variedade possível de *vivências (grifos meus)*, relacionamentos e integrações, a construção e reconstrução de saberes e desenvolvimento de sua multiplicidade de dimensões. (PIE, FE/Unb, 2000, p.26)

O projeto deixa claro que a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental direciona-se para um caráter de pluralidade de visões que possam, na dinâmica complexa do cotidiano escolar, construir caminhos epistemológicos que transformem a realidade.

A concepção de currículo aponta para uma constituição epistemológica que supere uma visão meramente transmissivista, conteudista, acumulativa de conhecimentos lineares, prontos

e acabados. No episódio relatado anteriormente é perceptível que o trabalho do professor guia-se pela busca de uma ruptura epistemológica, pedagógica e filosófica no trato com o conhecimento.

No documento de “Orientações para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do PIE”¹⁶⁴, há diretrizes que focalizam as dimensões epistemológicas que foram se constituindo no próprio movimento dos sujeitos envolvidos. Conforme o documento, o conhecimento deve ser

[...] abordado em suas diversas dimensões, considerando os desejos, as projeções pessoais, a identidade e a trajetória própria de cada um dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e as articulações ao processo social. [...] totalidade na concepção do PIE, caracteriza-se por uma postura epistemológica, mais que metodológica. Epistemológica porque vai além da forma, vê a educação como uma função social ampliada, perpassando todos os campos do conhecimento e todas as dimensões constitutivas do sujeito, buscando respeitá-lo em sua complexidade. (PIE/FE/UnB, 2003)

Segundo Leite (2002), o conhecimento, como *processo* se vincula a diversos interesses, visões de mundo, de sociedade, de escola. Dessa forma:

O conhecimento transmitido em sala de aula é o resultado de um confronto entre diferentes alternativas de compreensão e de concretização do mundo. É esta incorporação que nega a singularidade, o reducionismo do seu significado. (LEITE, 2002, p. 12)

Segundo esta concepção, entende-se que o trabalho pedagógico deve tratar o conhecimento como algo que se apresente de modo múltiplo, diverso, dinâmico, problematizador, questionador. Ademais, acrescentamos que, segundo a ANFOPE (2004), a concepção de docência, entendida como componente do trabalho pedagógico e, portanto, como elemento fundamental da identidade docente, requer uma

Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. (ANFOPE, 2004, p. 8)

¹⁶⁴ Documento que representa a síntese organizada pela coordenação pedagógica e coordenação de mediação a partir dos debates, discussões e consultas realizadas aos professores-mediadores, entre 05/2003 a 07/2003.

A formação de professores, neste contexto, deve se referenciar pela possibilidade de instigar as potencialidades de produção e ampliação do conhecimento científico que esteja vinculado com a realidade concreta, entendendo que o trabalho é fundamental como princípio de realização humana e de transformação. Assumir que a formação de professores não pode dispensar o fomento à produção coletiva de conhecimentos que se sustentem em novas formulações curriculares em todos os níveis de formação (ANFOPE, 2004, p. 8). A defesa de que a formação precisa e deve se dar no espaço da universidade reforça tal concepção como forma de se contrapor às políticas de empobrecimento da formação docente e da flexibilização do trabalho docente.

4.1.2. A construção coletiva de saberes no processo da mediação

É dentro desta visão que o trabalho do professor-mediador vai se construindo. Na organização do trabalho pedagógico, no PIE, os professores da Universidade exerceram a função de *tutores* e foram responsáveis pela elaboração dos módulos, pelo desenvolvimento da especialização e deveriam participar de encontros gerais com os cursistas, além de acompanhar, indiretamente, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores-mediadores junto aos professores-cursistas.

Aos professores-mediadores cabia o desenvolvimento do trabalho pedagógico diretamente com o professor-cursista. No início do curso, a denominação dada para sua organização considerava os professores-mediadores como *monitores*.

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 1951), monitorar significa: “*1. vtd.vigiar, verificar, visando determinado fim, acompanhar rastrear, medir e/ ou analisar, exercer função de monitor (auxiliar de professor)*”. No campo da EAD, há uma diversidade incrível na denominação do professor que atua nesta modalidade: multiplicador, orientador de aprendizagem, tutor, professor coletivo, professor recurso, animador, ciberprofessor, etc.¹⁶⁵. *Monitor* é mais uma dessas denominações e o grupo não aceitou por constituir uma semântica muito vinculada ao controle. O termo remetia a idéia de não-relação dialógica, fundamentada

¹⁶⁵ Conforme Belloni (apud ROMÃO, 2005); Alava (apud ROMÃO, 2005).

numa lógica tecnicista. Ademais, se tomarmos o sentido dado por Houaiss, verificamos que há uma forma de desqualificação do profissional docente.

No curso de especialização, os mediadores tomaram contato com uma razoável quantidade de conhecimentos e, dentre estes, tiveram acesso aos sentidos da mediação apontada por um dos módulos. Assim, o termo começou a ganhar a simpatia dos professores. A partir da metade do 1º. Semestre do curso já haviam abolido a nomenclatura “monitor” e assumiram a nomenclatura “mediador”. À época, eu fazia parte do grupo de coordenadores, antes denominados de coordenadores de monitoria, e nas coordenações questionávamos tal nomenclatura. No próximo tópico, faremos uma breve conceitualização do termo, antes de focalizarmos em que consistia esta mediação no processo de construção dos conhecimentos, vejamos algumas visões sobre o conceito.

Iniciemos, conforme fizemos com “*monitorar*”, pelo seu significado primeiro do termo “*mediação*”, o do dicionário:

s.f. (1670 cf. MacHenry) ato ou efeito de mediar 1 ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, facções, países, etc. a fim de dirimir divergências ou disputas, intervenção [...] 3. FIL. Processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final 4. *p. met.* FIL aquilo que, como intermediário entre dois termos, responde pela produção de um deles. (HOUAISS, 2001, p.1876)

No mesmo escopo do dicionário, o *mediador* é o indivíduo que medeia, intermedeia, estabelece conexões. Na concepção de categoria dialética pensada por Marx, o conceito de mediação assume uma conotação semântica que se sustenta numa visão criadora, transformadora. Segundo Bottomore (2001) a mediação é uma categoria central da dialética que se refere, num sentido literal,

ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como tal, figura com destaque na epistemologia [...] e na lógica em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo – ou “inferência mediata”- do outro. (BOTTOMORE, 2001, p. 263)

O conceito de mediação, na visão dialética, procura estabelecer uma articulação entre partes constituintes de uma totalidade, no caso a realidade concreta. Neste caso, o conhecimento é o fim e o meio do processo de mediação.

Desse modo, as diversas formas e variedades de conhecimento podem ser afirmadas em termos de determinadas regras e procedimentos formais que, porém, devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica. É por isso que a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista, que se recusa a admitir a autonomia de qualquer ramo tradicional de filosofia e trata seus problemas – e portanto também os de “mediação”, herdados da lógica e da epistemologia tradicionais, e num sentido especial (como “meio-termo” ou a média) da ética aristotélica – como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a totalidade de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas. (BOTTOMORE, 2001, p. 263)

Torna-se interessante compreender que o movimento vivido pelos mediadores não se estruturou numa dimensão conceitual tão profunda, o que poderia nos suscitar novas pesquisas no campo deste conceito na formação de professores e, direcionando para seu trabalho docente. Por outro lado, os contatos com conceitos de mediação pedagógica, mediação da aprendizagem, fez com que os docentes do PIE assumissem uma postulação que não os desqualificasse como profissionais e nem os atingissem em sua dimensão ideológica, no caso a terminologia antes indicada.

Numa das monografias de conclusão do curso de Especialização, uma das mediadoras fez uma reflexão sobre o caráter da mediação no PIE. Ela conclui que a mediação praticada no PIE

possibilitou reformular e adequar conceitos sobre a relação teoria e prática, reflexão e ação, professor e aluno, razão e sensibilidade. Os eixos integradores de cada módulo, bem como o eixo transversal “Cidadania, Educação e Letramento” foram capazes de estabelecer uma unidade necessária para possibilitar a autonomia pedagógica, a reflexão da teoria, da ação em busca da transform (ação) da prática pedagógica e até do conhecimento. (SILVA, 2002, p. 35)

Nesta direção, a mediação focalizou os aspectos da prática do professor-mediador com o intuito de atingir as finalidades colocadas para a formação de professores. Nosso objetivo aqui não é traçar uma análise que esgote os conceitos que estão adjacentes ao termo, mas apontar, minimamente algumas indicações para compreender o trabalho do mediador dentro destas possibilidades.

Masetto (2000) traz uma adjetivação que se acopla ao termo mediação: pedagógica. Segundo ele, a mediação pedagógica é a manifestação de comportamentos e crenças do professor que se coloca como incentivador, motivador da aprendizagem. Ele afirma que é uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.

A mediação pedagógica carrega uma significação, no contexto do trabalho docente do professor-mediador, o comportamento de quem se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem.

Na entrevista coletiva, percebe-se que algumas falas apontam uma visão que os mediadores têm da mediação, estabelecendo contatos com o coletivo de mediadores como sustentáculo do trabalho docente desenvolvido junto aos cursistas:

Sinto-me segura, me sinto numa rede, não só aquela figura da rede, mas da figura da rede do índio, mesmo. Eu me sinto amparada neste grupo, eu me sinto, hoje, absolutamente amparada e vejo o meu trabalho pedagógico de mediação lá como alguém... não sou eu que estou tecendo os fios. Estes professores já têm as experiências deles e o máximo que eu faço, como professora mediadora, é dizer: 'olha, este fio aqui, se juntar com este fio aqui, e que, na maioria das vezes, estas ligações do conhecimento eles mesmo fazem. Lendo 'Gestão' esta semana, eu não precisei dizer pra eles que o fascículo se vinculava com Bases Pedagógicas, com Educação Brasileira, com Educação e Sociedade. Como nós trabalhamos pelos eixos, eles próprios vão fazendo as ligações. (EC, Profª Med. Eliene, G 01, 12/2004)

O professor, à medida que está se educando, está buscando construir sua autonomia epistemológica, política, em todos os sentidos, ele vai estabelecendo uma rede de interconexões entre os diversos saberes. No meu trabalho de mediadora, me sinto muito próxima dos alfabetizadores, até porque eu já trabalhei com as séries iniciais e, junto com eles, busco compreender como é que os alunos estão desenvolvendo suas potencialidades lingüísticas, matemáticas, científicas. Ao mesmo tempo, sinto que ficamos numa encruzilhada, pois somos colegas de rede, passamos por uma especialização, mas não somos vistos como docentes de ensino superior. Esta é uma das contradições que enfrentamos. (EC, Profª Med. Helena, G 01, 12/2004)

Nas falas das duas professoras mediadoras, fica explicitado que o caráter de mediação se estabelece sobre o sentido de constituir pontes entre o professor –cursista, o conhecimento científico e o conhecimento advindo da experiência. Por outro lado, na fala da Profª Med Eliene, seu trabalho se situa na capacidade de apontar para os cursistas como os “fios” vão se conectando, ao mesmo tempo em que ela parece instigar a capacidade do raciocínio do professor-cursista, ela parece incentiva-los a fazer as diversas ligações. Parece, ainda, pelo depoimento, que ele fazem as ligações de forma autônoma.

Na visão de Freire (1987, 1998), os sujeitos cognoscentes se deparam com os objetos de conhecimento e estabelecem relações da busca da compreensão desses objetos em sua historicidade. Assim, professor-mediador e professor-cursista são sujeitos cognoscentes que têm como objeto comum a realidade concreta em que atuam. Por meio da linguagem, do diálogo, da razão comunicativa, estabelecem suas relações com o objeto em suas múltiplas contradições, dicotomias, singularidades, inverdades e verdades. Nesta dinâmica, constroem – se mutuamente como sujeitos históricos. Isso parece ficar evidente no momento em que as duas mediadoras acima explicitam estas características dos professores-cursistas. Ademais, a postura das duas demonstra que entendem seu trabalho, não como processo de hierarquia e de distanciamento dos cursistas. Em suas falas, evidenciam o respeito que nutrem pelas experiências e saberes dos professores-estudantes.

Avançando um pouco na análise, cabe aqui, de forma breve, esclarecer como o trabalho do mediador se organizava antes de chegar até o professor-cursista. Nas coordenações pedagógicas, havia algumas rotinas para organização do trabalho e, conseqüentemente, do objeto desse trabalho: o conhecimento. Os mediadores, normalmente, no período da manhã, encontravam-se com o tutor do módulo que seria desenvolvido no decorrer da semana para discutir as principais dúvidas sobre os conteúdos.

Em seguida, os mediadores reuniam-se para o planejamento dos encontros de sala de aula e do laboratório de informática. Assim, o contato direto com os cursistas era realizado por eles. Neste sentido, são os mediadores que estabeleciam a mediação entre os saberes científicos com os saberes da prática dos professores-cursistas.

O PIE, em sua concepção inicial, gera uma contradição que vai se delineando no decorrer de seu desenvolvimento. A junção entre formas organizativas da educação a distância e as formas organizativas da educação presencial provocaram a definição de funções inerentes muito mais próximas da terminologia da educação a distância. Em nenhum documento percebe-se a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo docente diretamente com os cursistas. O que se percebe é uma hierarquização em termos das competências de cada um dos sujeitos que participam do curso: coordenação *geral*, *tutor*, *coordenadores regionais*, *monitores*. (PIE, FE/UnB, 2000)

As histórias de vida de cada um dos mediadores, suas lutas, suas esperanças, seus sonhos, seus desejos, seus compromissos sociais e políticos, no movimento dialético da complexa realidade, foram delineando a natureza do seu trabalho pedagógico que se afasta de pressupostos tão lineares e hierárquicos do que havia sido pensado no Projeto do PIE.

Mais adiante, apresentaremos alguns dados pra verificar como estas responsabilidades foram se confirmando ou não. É o grande dilema entre o pensado, o escrito e o realizado.

Neste processo dialético, os mediadores iniciaram uma ampla discussão sobre a denominação dada e, por conseguinte, as concepções acerca do trabalho docente. Sentiam-se professores? Eram professores? Sua função era meramente de reprodutor dos assuntos tratados nos módulos? Qual era o nível de intervenção no material pronto, acabado? Como desenvolver um trabalho docente em um curso de graduação em que apenas alguns poucos possuíam titulação¹⁶⁶ e experiência?

Ao longo de todo o curso, estes questionamentos perpassaram os espaços de coordenação pedagógica e sempre incomodou o grupo: que tipo de formação teórica é dado ao professor-cursista? Como lidar com um arcabouço teórico tão grande como o do PIE se cada mediador possui uma formação específica? Qual é a responsabilidade do mediador? Como se caracteriza esta mediação?

¹⁶⁶ Anteriormente, mostramos que foi realizado um curso de especialização para os mediadores para, de certa forma, certificá-los para o trabalho pedagógico no PIE.

Numa das observações realizadas, num primeiro momento, alguns elementos vieram à tona com uma certa frequência. No processo da coleta dos dados e, posteriormente, na sua organização, observou-se sua relevância como categoria de análise: *o aspecto epistemológico* que envolve o trabalho do mediador.

No tópico anterior, tratamos de analisar esta categoria à luz de um dos aspectos do trabalho do mediador: seus vínculos com a pesquisa. Agora, o objetivo é compreender como a mediação vai se constituindo como parte do trabalho do professor-mediador, a partir da responsabilidade que tem com o desenvolvimento dos temas/assuntos dos módulos. Trata-se de perceber como o conhecimento é construído pelos professores em formação e como os professores-mediadores se posicionam diante desta responsabilidade.

Numa das coordenações pedagógicas, logo na fase exploratória da pesquisa, foi possível captar algumas falas dos mediadores que colocavam esta categoria como um aspecto relevante na realização do trabalho pedagógico. A discussão centralizou-se, justamente, na natureza e no papel do trabalho do mediador, no que tange a dimensão epistemológica, ao domínio do conhecimento teórico dos módulos e as formas de se trabalhar com os conteúdos colocados. Anteriormente, vimos algumas falas sobre a construção do TCC que já anunciavam esta preocupação¹⁶⁷. Nos registros de campo, nas coordenações pedagógicas, foi possível captar algumas falas que se configuram como significativas para iniciarmos nossas reflexões.

Neste curso, o grande peso é dar conta de trabalhar com tantas áreas do conhecimento. Sou da área de ciências sociais e não me sinto à vontade para trabalhar aspectos psicológicos, matemáticos. Às vezes, fico meio sem saber qual é o meu papel na mediação. Apenas orientar a leitura e o desenvolvimento do módulo? Pra mim, isso é muito restrito. (NC, 1ª. etapa, CP, 10/2002)

Eu não vejo assim. Trabalhar com os temas/assuntos, com os eixos me deu uma gama de possibilidades muito grande para estabelecer conexões que nunca havia conseguido fazer. Não tenho estas preocupações. Nós não somos tutores. São eles que têm que aprofundar nos sábados. Eu não tenho vergonha de dizer que estou aprendendo junto com eles. (NC, 2ª. etapa, CP, 05/2003)

¹⁶⁷ Cf. falas dos mediadores sobre o TCC.

Nós temos, aqui entre nós, grupos referência que nos ajudam. Temos o pessoal de história, o pessoal de matemática, os pedagogos, o pessoal de português. Qual é o problema? Nós temos que mediar os conhecimentos com os cursistas. (NC, 2ª. etapa, 05/2003)

O questionamento da mediadora coloca no foco a discussão que se vincula à identidade do professor, no caso desta pesquisa, do professor–mediador. Sua dimensão profissional sofre alguns percalços identitários, principalmente, no que deve caracterizar a formação de professores: *o caráter epistêmico*. Pelo depoimento, sua formação em área específica gera um certo cuidado no trato com tantas áreas de estudo. Ela não parece resistir ao fato de trabalhar com diversas áreas, mas indica que o caráter da mediação não está claro. Tem dúvidas de qual desenvolver, efetivamente, seu trabalho.

Outras falas, produzidas em momentos diferenciados, manifestam as mesmas preocupações. Estas foram recortadas das entrevistas coletivas e reafirmam a preocupação da mediadora anterior. Nestas falas, tentamos identificar como o professor-mediador se coloca diante da sua função de desenvolver todos os assuntos / temas que são abordados nos módulos e como ele entende o seu trabalho no contexto da formação de professores.

Sobre a essência do meu trabalho, reflito se é mudança ou manutenção? O PIE é inovador, mas não é o primeiro. Uma grande dificuldade que sempre me preocupou e não é diferente hoje é o fato de se afirmar que o PIE é revolucionário. Eu discordo. Ele é um sinalizador de algumas questões sobre formação de professores. Nós não aprofundamos em termos de conteúdos, das diversas áreas, mas a gente fez uma discussão que eu vejo que é muito mais uma ação política. (EC, Profª Med. Célia, G 2, 12/2004)

Eu concordo com a [...], pois não temos tempo de aprofundar as questões teóricas e focaliza-las na prática deles. O mediador exerce um papel de indicar alguns temas/assuntos que devem ser observados na prática deles. Nos encontros, não temos tempo de aprofundar nada. Acho que o tempo é insuficiente, pois duas vezes por semana é muito pouco. (EC, Profª Med. Renata, G 2, 12/ 2004)

Os professores–mediadores levantam a temática acerca dos saberes docentes e, conseqüentemente, os correlacionam com o próprio trabalho de mediação. Na perspectiva do trabalho do formador de professores, inserido na universidade, a formação do professor pressupõe uma pluralidade epistemológica que, em confronto, contribui para a construção de saberes dos professores e de sua capacidade de estabelecer conexão com sua realidade

concreta. Há, também, uma visão de que seu trabalho é, acima de tudo, um ato político, transformador (FREIRE, 1998).

A fala da PM Célia evidencia que entende seu trabalho como construção histórica que determina as mudanças, mas não compreende que o PIE seja, por si só revolucionário. Entender que seu trabalho é muito mais um ato político pode nos levar a inferir que “o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade”(FREIRE, 2006), embora seja fundamental para que as mudanças aconteçam.

Como ele se configura? Qual é o conhecimento necessário ao professor – mediador que forma professores? Como dar conta de trabalhar tantas áreas sem ser superficial? O problema que vai se desenhando é o da identidade generalista do professor-mediador docente. Algo que merece muita reflexão e cuidado. Tais inquietações geram movimentos de reflexão sobre a própria estruturação do currículo e sua relação com o trabalho que os mediadores desenvolvem.

A gente tentou dizer que íamos trabalhar de forma integrada, por isso, cada mediador trabalha com os diversos temas/assuntos contidos em todos os módulos, das diversas áreas de conhecimento. Na realidade, eu não vejo isso acontecer. Não é porque um mediador está pegando todas as áreas/dimensões ou temas que vai garantir que ele esteja trabalhando no caminho de integração entre os diversos temas. Eu posso pegar, um mediador, e trabalhar hoje gestão, amanhã, educação matemática, depois de amanhã, Língua Materna, tudo nas caixinhas. Isso não me garante a integração do conhecimento. E essa separação de, a cada semana, trabalhar um tema específico vai me garantir que estamos trabalhando de forma diferenciada? (EC, G 02, Profª Med. Célia, 12/2004)

As relações são estabelecidas pela mediadora. Sua crítica não representa que é favorável a um currículo cindido, dividido. Contudo, levanta questões de fundo que precisariam ser aprofundadas. Como garantir uma formação integrada?

O aspecto epistemológico é tão relevante que, nas entrevistas coletivas, este assunto é recorrente. No levantamento freqüencial, verificamos que é um dos temas que mais suscitam debates no coletivo de mediadores. Nas entrevistas coletivas, a temática ainda fazia parte das percepções do coletivo de mediadores. O depoimento abaixo é significativo e mostra por que a

mediadora levanta uma série de situações que se refletem no trabalho que realizavam com os cursistas, como a ação política do mediador, a construção da consciência das mudanças e a temporalidade do curso como fatores preocupantes.

Acho que nossa ação no PIE é um sinalizador de algumas discussões sobre formação de professores, pois vejo que nós não aprofundamos em termos de conteúdo, em si, das diversas áreas, mas a gente faz a discussão que, para mim, é muito mais ação política. As discussões que a gente faz e fez, as intervenções que fazemos nos temas/assuntos que estão nos módulos. Para mim, é ação política. Retirando o partidário e entendendo o político como um conjunto de ações para intervir na realidade. São discussões mais amplas e, às vezes, eu não sinto esta transposição para a sala de aula deles. Não sei qual é o problema. Se é a questão do próprio tempo, pois dois encontros de 4h por semana é muito pouco, é mínimo. Acho que é insuficiente. Não há tempo para aprofundar as questões teóricas e focalizá-las na prática deles. (EC, Profª Med. Célia, G 2, 12/2004)

O depoimento da mediadora suscita qual é a sua visão de mediação. Seu papel político alia-se ao que Therrien (2002) focaliza como uma das dimensões epistemológicas fundantes do trabalho docente. O que significa “aprofundar o teórico”? A mediadora preocupa-se com este aspecto. Isso nos indica que o teórico é parte integrante das diversas áreas do conhecimento humano e, portanto, de complexo domínio. O tempo de formação pode ser um indicador da qualidade do trabalho pedagógico realizado pelo professor-mediador e, do conseqüente aprofundamento teórico. O tempo encurtado, possivelmente, interfere numa abordagem mais firme das teorias. Pelo depoimento, a mediadora considera o tempo uma variável que interfere substantivamente em seu trabalho de mediação.

Muitos pesquisadores (BREZINSKI, 2002; MURANAKA, 2001; FREITAS, 1999; TORRES, 2003; dentre outros) têm focalizado suas críticas sobre o aligeiramento da formação, bem como sobre as políticas impetradas pelo Banco Mundial que consideram a formação em serviço como mais efetiva em termos de custo (TORRES, 2004). Dentro dessa lógica, na fala da professora-mediadora, a organização dos tempos se coloca como determinante do caráter de aprofundamento do conhecimento, pois o processo de abstração não se dá de forma aligeirada, rápida.

Outras vozes vão compondo o tecido dos sentidos que os mediadores dão ao seu trabalho que figura como relacionado ao seu fazer pedagógico. As preocupações de ordem

epistemológica não são isoladas. Elas se articulam com dimensões como tempo, espaço, condições de trabalho, etc. Outras falas demonstram esta preocupação.

Eu concordo com a [Célia] quando ela diz que o tempo é um problema para nós. Não é possível aprofundarmos determinados assuntos quando temos 4h em sala de aula e 4h no laboratório, com outras atividades. (EC, Profª Med. Renata, G 0212/2004)

Eu vejo o seguinte: por um lado, o fato de termos um tempo de 4 horas contínuas, sem interrupções, como acontece na escola, algo muito importante para trabalharmos de forma mais integrada e que ajuda, minimamente, a fechar uma discussão. Por outro lado, acho que é muito complicado trabalhar uma seção apenas em um encontro de 4 horas. Há seções que, se quisermos mesmo aprofundar, são necessários uns quatro encontros. Por outro lado, acho que é muito complicado trabalhar uma seção apenas em um encontro de 4 horas. Há seções que, se quisermos mesmo aprofundar, são necessários uns quatro encontros. A seção 1 de Educação Brasileira, do Módulo V, por exemplo. A discussão na minha turma ficou muito aquém da que eu imaginava. Há muito dados históricos e precisávamos ler mais sobre a história da educação brasileira. Os cursistas acharam que foi muito corrido e eu percebi que não foi uma seção bem aprofundada por falta do tempo. Além disso, minhas leituras também foram muito superficiais e não consegui trabalhar alguns conceitos. O que fiz? Falei para eles procurassem pesquisa mais sobre o assunto. (EC, Profª Med. Helena, G 02, 12/2004)

Assim, as percepções das mediadoras indicam que a temporalidade da carga presencial se torna um definidor de mudanças que possam acontecer ou não no espaço das salas de aula da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do DF. Fica evidente a dificuldade que a professora-mediadora afirma ter em relação ao domínio do assunto, o que, mais uma vez demonstra a dificuldade de lidar com os uma multiplicidade de conhecimentos. Além disso, há uma relação intrínseca com a dimensão tempo. O tempo é uma variável que precisa ser considerada neste tipo de formação.

O módulo ao qual a mediadora se refere compõe-se de três volumes, que contam com os seguintes assuntos/temas: *Currículo e diversidade cultural* ; *Educação brasileira: processos e trabalhos*; *Educação ciências físicas e biológicas 3*; *Educação Matemática 4*; *Multiculturalismo e educação* e *Educação, arte e movimento*. A seção tem o objetivo geral de “oferecer aos cursistas os conceitos básicos que orientarão a construção teórica da disciplina, bem como uma retrospectiva sucinta do processo histórico de estruturação do sistema de educação escolarizada no Brasil”e, como objetivos específicos: “apresentar os conceitos de

instituição, imaginário, educação, alienação, autonomia e cidadania; e, apresentar um retrospecto histórico da institucionalização da educação escolarizada no Brasil”. (Módulo V, PIE/FE/UnB, vol. 1, p.157)..

Neste contexto, cabe-nos compreender que o conhecimento não se constitui dentro de uma temporalidade de um encontro de 4 horas ou de um curso de especialização, no caso dos professores-mediadores. É fundamental que os conhecimentos tenham um tempo diferenciado para serem sedimentados. Dessa forma, compreendemos que o conhecimento do professor-mediador é uma categoria que se expressa dentro da constituição do seu trabalho, reconhecendo-se como um profissional que forma professores.

A ação política a que se refere a mediadora nos remete ao que Freire (1987, p. 53) considera como ação libertadora. A ação política se situa na esfera das relações sociais, culturais, dialógicas que servem como direcionadores para a intervenção na realidade e, assim, na sua transformação. Isto configura o que Freire (op. Cit.) defende em relação à libertação das camadas oprimidas, em que os seres humanos oprimidos constroem sua liberdade a partir do momento em que assumem nas próprias mãos a capacidade de transformar a própria realidade. Os homens se libertam não por outras mãos, mas pela consciência construída coletivamente, em interação, em redes dialógicas.

No trabalho do professor não é diferente. O professor se liberta à medida que se apropria do conhecimento historicamente constituído e produz novos saberes que o auxiliem na tarefa de intervir em sua realidade pedagógica, social e política concreta. Dessa forma, constituir-se-á como sujeito interveniente na realidade e contribuirá para uma possível destruição da “*pseudoconcreticidade*” a qual se refere Kosik (2002, p.23).

O mesmo depoimento levanta um aspecto que deve servir como objeto para se refletir, em outros estudos, que se relaciona aos impactos da formação proporcionada pelo PIE na prática dos professores-cursistas. Ela questiona se a problematização, as discussões, os temas/assuntos apresentados nos módulos têm servido como propulsores de mudanças nas classes em que atuam os cursistas quando levanta o problema da “transposição” a qual se refere. Conforme o autor, a destruição da pseudoconcreticidade se realiza a partir de: 1). Uma consciente crítica da “práxis” humana; 2) do exercício do pensar dialético, que ajuda a

ultrapassar o mundo da aparência; 3) “*das realizações da verdade e criação humana em um processo ontogenético*”; o homem visto em toda a sua essência e visto como sujeito sócio-histórico.

Dentro desta ótica, o trabalho docente toma corporeidade como processo de criação/recriação da realidade concreta e da visão que o professor tem dessa concreticidade. Na fala da mediadora, podemos levantar como significados, também, que é na formação que se concebem as estratégias de mudança. Nóvoa (1992) traz um contributo ao que afirma a mediadora:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA, 1992, p. 28)

A mesma mediadora segue com uma intervenção relevante sobre a ação política que deve nortear o trabalho pedagógico do mediador, quando questiona o seu caráter revolucionário.

Sobre as dificuldades que se colocam em nosso trabalho, eu fico preocupada, porque há um discurso que aqui está muito arraigado e que é resultado de todo esforço que a primeira coordenação fez de considerar o PIE como um projeto de formação revolucionário, inovador e que é o salvador da educação pública. (EC, Profª Med. Célia, G 2, 12/2004)

A mediadora tece uma crítica à “propaganda” que foi desencadeada pela coordenação inicial¹⁶⁸ do PIE, sobre seu caráter revolucionário, quando afirma que a primeira coordenação considerou o PIE como um curso revolucionário. Tal postulação da mediadora coaduna-se com a visão de Freire (op. Cit.), em que aqueles que vão transformar sua realidade precisam estar convencidos de que há uma necessidade de transformá-la. Neste caso, ela compreende que a ação política dos mediadores se inscreve na perspectiva de que seu trabalho envolve

¹⁶⁸ A coordenação geral do PIE passou por três gestões. A primeira iniciou todos os contatos e fechou o convênio com a SEEDF. Foi citada anteriormente, no tópico que trata do histórico do PIE. Em seguida, houve uma troca na direção da Faculdade de Educação que, consequentemente, acabou por alterar a coordenação do PIE. Esta coordenação seguiu até a conclusão da 2ª. turma (maio/2005) e uma terceira que encerrou as turmas remanescentes, tendo em vista que 80% dos mediadores já haviam retornado para a SEEDF e havia poucas turmas para serem concluídas.

uma possibilidade de ver os professores-cursistas como sujeitos que se coloquem no processo de problematização da realidade para que possa superá-la. Freire (op. Cit.) complementa a visão da mediadora acerca do trabalho que desenvolve no PIE, ao afirmar que

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 1987, p. 56)

O autor auxilia-nos a compreender que a ação pedagógica do mediador não pode se colocar apenas na visão de acreditar na transformação das práticas pedagógicas. O mediador, como uma “liderança revolucionária” não pode centralizar seu trabalho numa ação de fazer com que os professores-cursistas acreditem que é possível fazer a transformação. A mudança não acontece na mera concepção de que informar que o PIE é revolucionário seja suficiente para que a mudança aconteça no chão da escola, no chão da sala de aula.

Um aspecto, porém, faz-nos refletir sobre como devemos considerar as mudanças. No levantamento frequencial realizado das respostas dadas pelos professores-cursistas ao questionário, quando indagados sobre as contribuições que o PIE ofereceu para o seu trabalho pedagógico na escola, destacamos os aspectos mais explicitados:

- Mudança da prática pedagógica (17);
- Desenvolvimento de uma postura mais crítica (consciência crítica) (11);
- Teoria articulada com a prática (11);
- Reconhecer-se como sujeito e, também, seu aluno (10);
- Reflexão sobre a prática pedagógica (10).

Este quadro pode nos ajudar a entender que há um movimento de predisposição à mudança. Porém, o discurso, apenas, não indica mudança de posturas e de intervenção na realidade. Ao mesmo tempo, o discurso pode comportar uma condição prospectiva da

constituição da identidade do próprio sujeito. Algumas respostas podem conter indícios dessa mudança, bem como pode mascarar a realidade. Outros desafios para outras pesquisas daqui podem partir, como pesquisar o impacto dessa formação na rede.

Com um conhecimento maior sobre a educação, sociedade e cultura, pude rever meus conceitos a respeito de vários assuntos e mudar de postura. (QPC, PC 1, 08/2003)

A contribuição primeira do curso PIE foi a interação dos conteúdos propostos para os debates. Esses possibilitaram uma visão panorâmica sobre a realidade, não apenas da sala de aula, mas, sobretudo, do conjunto único da educação (política, gestão, projetos), enfim, da teia complexa que o trabalho pedagógico na última instância sofre. (QPC, PC 2, 08/2003)

As respostas das professoras-mediadoras parecem conduzir para um processo de mudança, de alteração de uma dada realidade. A PC 1 afirma que a amplitude do conhecimento adquirido propiciou uma postura diferenciada. Não deixa claro, entretanto, que mudança é esta. Aliás, é dúbia sua resposta, pois não se tem a indicação de qual era a “*postura A*” para compararmos em relação à “*postura B*”. O que temos visto como constructo, na história da educação é que as práticas vêm, ao longo dos anos, se instituindo dentro de visões tradicionais. Assim, a resposta pode nos indicar que sua postura estava mais alinhada com uma prática tradicional. A PC 2 parece deixar mais explícita em sua resposta o que considera como contribuição que indica para um cenário de mudança: integração de conteúdos, denotando uma postulação articulada entre os conteúdos; mudança no modo de olhar o espaço da sala de aula e, por fim, as relações políticas instauradas no campo da educação. Sua resposta vai além. Percebe que seu fazer em sala de aula não se restringe a ela. É preciso pensar a escola em todos os seus textos, contextos e intertextos.

Uma das características que determinam o caráter de profissionalismo, segundo Skopp¹⁶⁹ (apud CONTRERAS, 2002), é o domínio de um *saber* sistemático e global, o que ele considera como o objeto do exercício da profissão.

¹⁶⁹ Skopp (apud CONTRERAS, 2002) apresenta outras características, como: poder sobre o cliente; atitude de serviço; autonomia; prestígio social e subcultura.

Enguita¹⁷⁰ (1991) assinalou que, dentre outras, a *competência* torna-se um traço distintivo de uma profissão, o que representa a qualificação ou domínio de um campo de conhecimento.

No curso PIE, os professores-mediadores são docentes e como tais possuem um conjunto de saberes e potencialidades. Porém, por se tratar de um profissional que pertence a rede pública de ensino que atuava no Ensino Básico e, por força do convênio, passa a atuar na Universidade Pública como docente universitário, vários dilemas vão emergindo nos diversos tempos e espaços do próprio curso, pois novos saberes são exigidos.

Neste contexto, vem à tona a discussão sobre a identidade do professor-mediador como docente de ensino superior, no âmbito da universidade pública. É fundamental captar como este conflito vai se instaurando na composição da identidade profissional do professor-mediador e dos sentimentos que aparecem cotidianamente nas discussões.

Torna-se curioso quando percebemos a contradição que se constitui no coletivo de mediadores quando focalizamos vozes outras sobre a diversidade de temas e assuntos que desenvolvem com seus alunos. Algumas indicam que, no início, havia certa dificuldade e sentiam-se “apavorados” com a dimensão gigantesca de responsabilidades que lhes foram delegadas. Uma das falas, apesar de longa, nos fornece um conjunto de indícios para compreendermos esta contradição que se coloca no tratamento com o conhecimento.

Lembro-me de que nas primeiras semanas, quando a gente começou a compreender a proposta eu disse “gente isto é coisa de louco”, porque eu trabalhei durante estes últimos 13 anos dentro da minha confortável caixinha da matemática. Eu só ensinei matemática. A escola candanga mudou muito das minhas concepções, mas não mudou a ponto de eu achar que ia poder, por exemplo, mediar a construção do conhecimento, por exemplo, em alfabetização. Isto é loucura, eu não sou alfabetizadora. Aquilo deu, num primeiro momento, uma angústia. Eu já havia feito um curso de especialização em 97 em que a gente ficava de um a dois meses com um professor, e aqui era uma coisa muito louca; Nós tivemos 36 professores, mais ou menos. Eu pensava: eles nem se comunicam entre si, todas essas temática separadas, e eu vou dar conta de todas estas temática lá? Eu queria começar com essa fala para jogar a bola, porque hoje exatos quatro anos depois, o meu drama é exatamente o contrário, quando eu vislumbro a possibilidade de voltar pra rede em junho do ano que vem, eu fico pensando

¹⁷⁰ Enguita (1991), mostra-nos outras características: vocação, licença, independência, auto-regulação.

como é que me deram asas e agora eu vou ter que voltar pra dentro da minha caixinha? Como é que é esse processo de volta? Nosso processo histórico de construção me fez aprender demais, sobretudo porque, neste grupo tem muitos pedagogos. Temos nós de áreas específicas mas, tem um grande numero de pedagogos. Acho que o que aprendemos da pedagogia no curso PIE e uns com os outros não está escrito, não está escrito em lugar nenhum.(EC, Profª Med. Eliene, G 01, 12/2004)

A mediadora não deixa de apresentar as mesmas angústias já apontadas por outros depoimentos, porém, o que chama a atenção é a sua postura de não querer retornar “às suas caixinhas”. Sua visão expõe o mesmo conflito que se estabeleceu nas discussões sobre TCC. Como fugir de uma estrutura fechada, encarcerada dos conhecimentos? A fala tem uma visão de conectividade das diversas áreas das ciências. Sua fala nos leva a refletir o sentido da docência, dentro de uma perspectiva transformadora. Arroyo (2000) contribui para o qual a mediadora aponta:

A docência repetitiva de saberes fechados não estimula a pesquisa, nem a leitura e o embate, e torna-se um dos processos mais desqualificadores. Reduzir o professor e a professora a meros aulistas de saberes fechados é desqualificador. Pouco adianta sugerir a nova moda: que o professor e a professora devem ser pesquisadores de sua prática e dos conteúdos. (ARROYO, 2000, p. 74)

Todavia, é preocupante, porque a ruptura com os paradigmas científicos dominantes não se dá de forma imediata e, sair de “caixinhas”, por si só, não rompe com o currículo gradeado, disciplinar. Há que se pensar num processo de transição, com a finalidade de não tornarmos estratégias que podem servir como instrumentos de luta, de mudança, acabem se banalizando, tornando-se um modismo “velho” travestido de “novo”, de inovação. Isso pode ser perigoso na seara do conhecimento. A transdisciplinaridade não se atinge negando, simplesmente, a disciplinaridade.

Na definição do trabalho pedagógico do PIE, o professor-mediador estabelece a mediação em todos os campos do saber. Apesar de colocar-se como não-disciplinar, o seu currículo ainda mantém bem nítidas as fronteiras do saber disciplinar.

Vejam, a título de exemplo, a composição curricular de algumas áreas/dimensões: *Educação e Língua Materna de 1 a 4; Educação e Linguagem Matemática de 1 a 4, Educação e Ciências Sociais 1, 2, 3; Educação e CFB de 1 a 4; Educação, Arte e Movimento*

1 a 3, etc. Percebe-se que, nitidamente, há um caráter de disciplinas que se mantém na estrutura curricular. Daí, é preciso aprofundar esta discussão, pois corre-se sério risco de substituir o “especialista” por um “generalista”. Este é um elemento que acaba por influenciar, também, na identidade do professor-mediador e na concretização de seu trabalho.

Num desses encontros, o assunto sobre o papel que deve ser desempenhado pelos mediadores vem à tona:

Temos um grave problema: não somos professores da UnB, mas somos nós que estamos duas vezes, no mínimo, por semana com os cursistas, desenvolvendo os fascículos, as seções. Ao mesmo tempo, não somos reconhecidos pela universidade, bem como temos dificuldades, em alguns momentos, de sermos reconhecidos por nossos colegas. (NC, 1ª etapa, Coordenação Pedagógica, 10/2002)

No início, questionávamos o fato de sermos chamados por “monitores”. Derrubamos aquela denominação porque nos entendíamos como construtores, profissionais da educação. Na minha perspectiva, mediar é estabelecer o contato com a teoria e instigar o diálogo com a prática do professor. (NC, 1ª etapa, Coordenação Pedagógica, 10/2002)

Os mediadores, neste momento, levantavam questões inerentes aos saberes necessários para atuarem como professores em um curso superior. De acordo com Nóvoa (1995), o *ser e sentir-se professor* não se dá de forma pronta, acabada, definida. A identidade docente vai se constituindo no complexo espaço de conflitos, indecisões, embates que vão dando a caracterização do que é ser docente. No caso do PIE, o fato de lutar contra a designação de “monitor” para a perspectiva de “professor-mediador” indica este movimento de luta na busca por uma valorização profissional.

Nos quatro grupos que participaram da entrevista coletiva, este tema foi recorrente. Vejamos alguns depoimentos que mostram como estes conflitos também interferem no trabalho do professor-mediador, na conformação do curso PIE. Os conflitos, inclusive, se encontram no âmbito de serem reconhecidos pela própria universidade e pelos cursistas.

A contradição até se revelou no início, com a questão da nossa identidade. Quando chegamos aqui, não éramos Secretaria e muito menos UnB. Isso durante muito tempo, foi um problema nas nossas vidas, nas nossas discussões, nos nossos planejamentos. E o embate sempre era este. Somos UnB? Somos Secretaria? (EC, G 02, Profª Med. Maria Lúza, 12/2004)

A fala de professora Maria Luíza imprime o cerne do debate vivido pelos professores-mediadores durante muito tempo. Isso implica afirmar que o fato de serem reconhecidos pela Universidade cria um sentimento de valorização do trabalho que os mediadores realizam. Representa o que Skopp (apud CONTRERAS, 2002) denomina de *prestígio social e reconhecimento legal e público de seu status*. Ser professor universitário e atuar na Universidade pública gera certo reconhecimento perante a sociedade. De certa forma, este reconhecimento o diferencia, de algum modo, do professor-cursista. Confere-lhe legitimidade, não só social, mas, científica.

Por outro lado, há um conflito no contato com o professor-cursista:

Ao mesmo tempo, sinto que ficamos numa encruzilhada, pois somos colegas da rede, passamos por uma especialização, mas não somos vistos como docentes de ensino superior. Esta é uma das contradições que enfrentamos. (EC, G 01, Profª Med. Helena, 12/2004)

A identidade do professor-mediador se coloca, como bem disse a Profª Med. Helena, numa “encruzilhada”. O professor-mediador pertence ao quadro da própria rede e, pela fala, não é reconhecido como professores do ensino superior. Mas, o que é que legitima o professor-mediador? Sua formação? Seus saberes? Sua prática?

Há uma fala muito interessante que surgiu no G 01 que trata do “maior grupo invisível” que a FE já viu. A fala representa este conflito de identidade e, principalmente, dos incômodos que o PIE gerou no interior da própria FE. Estas reações estão bem demarcadas pelas relações de poder que, no âmbito acadêmico, estão bem situadas no campo epistemológico.

*Eu me reconheço quando falo: **nós somos invisíveis, nós somos o maior grupo invisível que esta faculdade já viu.** Por que é uma contradição. A faculdade não nos reconhece e a rede também não. Tanto que nossos últimos problemas são: este grupo largou de ser invisível. Este grupo largou de ser invisível, tanto para a faculdade, quanto para a Secretaria de Educação. O que colaborou para essa visibilidade: [...] [a coordenadora geral] fez coisas muito estratégicas. Ela pensou de forma muito estratégica quando instituiu um Comitê Científico e Acadêmico do PIE. Foi e chamou os doutores dessa faculdade e disse: “As decisões importantes do Pie serão tomadas neste comitê, neste foro”. (EC, G 01, Profª Med. Eliene, 12/2004)*

Estes depoimentos nos levam a compreender que, mais uma vez, a realidade é desvelada no jogo articulado dos contrários, no paradoxo dialético. Estes comentários remontam todo o processo de chegada dos mediadores na universidade e perpassaram todo o curso.

A constituição da identidade do coletivo de mediadores não passa somente pelo reconhecimento como profissionais da educação, mas pela legitimação política que se colocou dentro da FE/UnB. Para Castells (2006), compreendendo os sujeitos como “atores sociais”, a identidade é um

[...] processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (is) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. (CASTELLS, 2006, p. 22)

Quando a mediadora afirma que “*nós somos invisíveis, nós somos o maior grupo invisível que esta faculdade já viu.*”, podemos perceber que o trabalho dos mediadores é fonte de conflitos que se estabelecem no plano da legitimação do poder instituído, ou politicamente, ou cientificamente. Assim, se colocam no processo de constantes negociações entre SEEDF e FE?UnB para serem reconhecidos dentro do contexto da formação de professores.

Castells (op.cit.) estabelece uma diferenciação entre os papéis sociais e as identidades. Segundo ele, os papéis “*são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade*” (p.23). Para o autor, as identidades “*constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação*” (p. 23).

Segundo Pimenta (1999), a construção da identidade docente vai se delineando à medida que é capaz de constituir um escopo de saberes que foram constituídos ao longo de sua experiência docente, dentro de um movimento constante voltado para a prática da pesquisa. Num segundo momento, torna-se fundamental que cabe ao professor, em seu trabalho pedagógico, deve demonstrar domínio amplo de conhecimento. Por fim, entende que o docente se consolida sua identidade a partir da capacidade que evidencia que o saber ensinar é

indissociável da experiência, dos conhecimentos específicos e dos saberes didáticos. Este, diante do que apontamos no tópico anterior, parece ser o grande dilema dos mediadores: como dar conta de tantos conhecimentos no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?

A seguir, focalizamos alguns aspectos significativos em observações realizadas na sala da Professora-Mediadora V¹⁷¹, em um dos encontros do Módulo V: *Seção 3, Educação e Ciências Físicas e Biológicas 3, vol. 2*. Havia, na turma, 27 cursistas, 03 (três) professores e 24 (vinte e quatro) professoras. A professora-mediadora organizou o encontro em três grandes momentos. A aula iniciou-se às 7h 30 min e focalizava o seguinte tema: *Abordagem temática e conceitos unificadores*, que trata do trabalho com conceitos científicos dentro de uma visão tradicional ou mais progressista de ensino de ciências.

Num primeiro momento, os professores-cursistas deveriam relatar como estavam trabalhando os conteúdos em ciências. Num segundo momento, a mediadora dividiu a turma em 06 grupos. Cada grupo deveria ler a seção e levantar as idéias principais. Aqui, cabe um comentário, tendo em vista que a carga não-presencial é destinada para a atividade de leitura do módulo. Assim, o grupo deveria ter feito a leitura antecipadamente e o encontro deveria servir como discussão e aprofundamento da temática. A professora-mediadora circulava pelos grupos para verificar a discussão. Não se demorou muito junto a nenhum deles. Com o tempo definido esgotado, a professora-mediadora convocou os grupos para que apresentassem suas conclusões. O papel da mediadora restringiu-se a um comentário, no final de todas as falas, que pareceu superficial.

Como vocês perceberam, é necessário que os estudos das ciências nas salas de aula estejam vinculados à realidade dos alunos, as suas experiências. É preciso que tenhamos um conjunto de atividades práticas para que nossos alunos elaborem conhecimento a partir desses fazeres e que sejam significativos. (NC, Profª Med. Mód. V, 06/2003)

Nesta aula, especificamente, o que nos chama a atenção é que o encontro transcorre dentro do tempo determinado - 4 horas - mas, o que percebe-se é que o papel do mediador foi apenas o de organizar o tempo e os sujeitos no momento de exploração do conhecimento. A seção em estudo apresenta algumas referências sobre a construção de conceitos científicos

¹⁷¹ Pedagoga, 17 anos de magistério, atuava, antes do PIE, com educação infantil.

dentro do que defendem algumas teorias na perspectiva das aprendizagens significativas. Porém, não foram apresentadas pela mediadora indicações ou visões aprofundadas do referido autor. Sua intervenção se deu apenas na perspectiva de reforçar o discurso do senso comum. As falas das cursistas não sofreram nenhuma “mediação”.

Assim, ver este evento apenas não nos permite fazer nenhum tipo de generalização sobre o trabalho do mediador, mas pode indicar que outras variáveis podem interferir no trabalho da professora. Percebeu-se um movimento contraditório, que aparece com certa regularidade no desenvolvimento da aula, que envolve a focalização de aspectos muito mais práticos do que a análise refletida dessa prática com o suporte teórico fornecido pelos fascículos/módulos. Algumas perguntas são feitas pelos cursista e a mediadora se limita a responder com base em leitura de trechos do próprio módulo.

Não se trata aqui de que o trabalho do professor-mediador seja o de um transmissor de conhecimentos fechados, acabados. Mas, não pode se restringir ao senso comum. Em se tratando de formação de professores, o docente universitário precisa ter um amplo domínio das áreas de conhecimento nas quais atua. O problema, na estruturação do curso PIE, está no caráter de que o trabalho do professor-mediador se posiciona numa visão generalista de conhecimento.

A nosso ver, tal configuração não é suficiente para se construir uma sólida formação de professores, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e que caminhe na direção da mudança. Neste caso, podemos afirmar que a função da mediadora foi inócua, inclusive na própria mediação entre os conteúdos do módulo e a realidade dos professores.

Balzan (2000, p. 117) afirma que o professor universitário não deve ser, obrigatoriamente, um pesquisador, mas aquele que não desenvolve a pesquisa e atua com a docência deve se atualizar constantemente nas áreas de atuação. No PIE, os professores-mediadores são de áreas diversas, mas atuam com todos os módulos e conteúdos. Isso nos parece um aspecto preocupante, pois, mesmo que haja um esforço por parte dos mediadores em estudar todos os módulos a serem trabalhados e mesmo que sejam atendidos pelos tutores, há um perigo em se realizar uma formação superficial e de base científica frágil.

Numa das entrevistas, uma das professoras-mediadoras expressa este conflito:

Não me sinto à vontade pra trabalhar com determinados assuntos. Sou pedagoga, tenho especialização em psicopedagogia, tenho mestrado em educação, mas não tenho domínio de todos os assuntos, de todas as áreas. Em várias coordenações já sugeri que fizéssemos um rodízio. Isso não significa fragmentar nosso trabalho colocando as disciplinas e os respectivos professores para ministrá-las. Significa que os cursistas poderão ter a oportunidade de encontrar com mediadores que tenham maior aprofundamento de determinados assuntos. (EC, G 04, Profª Med. Wanda, 12/2004)

A fala da professora evidencia o que foi percebido no encontro presencial da mediadora anterior com os cursistas. O conhecimento não pode ser considerado totalizante, integral, não fragmentado se for disposto apenas nas mãos de um professor. A diversidade epistemológica, as idiossincrasias, as subjetividades, as experiências de cada um dos professores-mediadores é que pode corroborar para uma formação teórica/prática consubstanciada em possibilidades de transformação.

Este é um caminho que deve ser percorrido. A transição paradigmática é necessária a partir da convivência de velhas estruturas para que se possam construir as novas. A organização do trabalho pedagógico sustentado num desenho curricular que focaliza as experiências de formação dos professores-cursistas com um único professor-mediador ao longo do estudo de cada módulo é insuficiente para se superar o currículo fragmentado e disciplinar.

O trabalho do mediador deve se sustentar na perspectiva de uma práxis que tenha a diversidade como instrumento fundamental para se promoverem as necessárias mudanças do mundo teórico e do mundo real. Segundo Gimeno Sacristán (1999),

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento. (GIMENO SACRISTAN, 1999, p. 28)

Algumas falas dos mediadores indicam como compreendem seu trabalho:

Eu vejo, como parte da natureza do trabalho que a gente faz aqui como aquilo que a gente, pelo menos nós pedagogos, sempre viu. O professor é um eterno aprendiz. Eu tive o privilégio de participar de uma formação que tinha esta concepção, do inacabamento, de que a gente nunca está pronto, que a gente é um eterno aprendiz. Vejo que nosso trabalho aqui é a do formador em formação [...] a possibilidade de estar em constante formação, de estar estudando. Isso é que faz com a prática da gente se torne uma outra prática não vou dizer que seja melhor ou pior, mas sei que é diferente do que se tinha antes [...] (EC, G 01, Profª Med. Helena, 12/2004)

[...] há um trabalho coletivo muito forte nesse grupo e não há um engessamento do trabalho. Porque, ao mesmo tempo em que a gente discute no coletivo as coisas a gente tem muita autonomia pra na sala de aula dar a nossa cor ao que a gente faz. Então vejo esses 2 momentos. Momento de embates entre nós mesmos e a gente se reconhecer, o que a gente tava fazendo aqui, não tínhamos a mínima noção, então entramos em um turbilhão de coisas, não estávamos acostumados com esse trabalho.(EC, G 03, PM Camila, 12/2004)

As falas representam um conjunto de entendimentos sobre o trabalho que desenvolvem. Este esforço equivale ao compromisso de que seu trabalho ganha significação a partir do que entende como um trabalho coletivo, autônomo, articulado e bem fundamentado em princípios que mobilizam para mudanças.

A Profª Med. Helena se coloca como “eterno aprendiz”, denotando sua disponibilidade para continuar na dinâmica complexa e social que envolve os sujeitos históricos em constante formação. Compreende que o seu papel social de educador transformador torna-se de grande relevância para quem se percebe interveniente na realidade e, conseqüentemente, na sua história e na história de outros sujeitos. Sua fala dá conta do que Freire (1998) compreende da possibilidade ontológica de intervir no mundo: “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”(p.60).

Confluindo com a mesma posição da Profª Med. Helena, a Profª Med. Camila deixa tácito que seu trabalho é ação refletida num corpus de coletividade e que vai costurando sua autonomia. Isto lhe confere a legitimidade como profissional, como mediadora, como docente. Ela se reconhece a partir de suas realizações, quais sejam: suas práticas, seus fazeres, seus conhecimentos que matizam seu trabalho de mediadora. Ao tratar do caráter coletivo como

categoria pertencente ao seu trabalho, ela nos leva a compreender que sua ação necessita da presença do outro, do social.

Este aspecto é relevante à medida que confrontamos com alguns dados percebidos, principalmente, nos questionários aplicados aos professores-cursistas, quando solicitados a avaliarem as metodologias. Um dos aspectos relacionava-se às práticas desenvolvidas pelos professores-mediadores. Algumas dessas respostas ilustram bem o que afirmou a PM Camila acima:

Cada mediador tinha uma dinâmica específica, diferenciada [...] (QPC, PC 1, 08/2003)

Todos os trabalhos, dinâmicas... foram de ótima qualidade, comprovando o bom desempenho profissional dos colaboradores, mesmo que cada um trabalhasse de seu jeito próprio. (QPC, PC 2, 08/2003)

Os professores colaboradores desenvolveram um trabalho bem dinâmico, sempre trazendo um referencial teórico diversificado e articulado à realidade. Os professores colaboradores [cita o nome] e [cita o nome] sempre demonstraram inovações nos encontros, com dinâmicas envolventes. (QPC, PC 3, 08/2003)

Há mediadores que não aprofundam os módulos, demonstram insegurança e se sustentam no discurso de que 'estamos construindo o conhecimento juntos'. (QPC, PC 4, 08/2003)

As respostas indicam que, na visão dos professores-cursistas, o trabalho da mediação apresenta nuances diferentes, dependendo do mediador. Esta pluralidade do modo de desenvolver a mediação permite indicar que há uma possibilidade de criar e recriar sobre o planejamento pensado coletivamente. Por mais que as coordenações gerem uma ação coesa, cada mediador *pinta a cor* na sala de aula.

Assim, na fala da *Prof^a Med.* Camila, percebe-se que ela procura compreender seu trabalho na direção do que Pistrak (2001) aponta para a transformação:

A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das três qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização. (PISTRAK, 2001, p. 41)

Neste sentido, a autonomia a que a professora-mediadora se refere a estes três movimentos. O sentido do trabalho coletivo permite que cada sujeito, cada mediador, possa fazer as escolhas pertinentes ao contexto onde se insere, tomando as decisões coletivas como norte. Mas, como parte de sua individualidade, pode se posicionar diante de problemas surgidos na realidade, criando soluções muito próprias, a partir de seu sentido de individualidade, embora se insira numa perspectiva de identidade coletiva. Outro aspecto significativo que aparece na fala da *Profª Med.* Camila é o que diz respeito à autonomia.

A autonomia, concebida pela professora, pode ser compreendida em diversos vieses. Mas, compreendemos que ela é uma característica preponderante para a constituição da identidade profissional do professor. Deve ser pensada como responsabilidade do coletivo e mediadores que questiona, pensa e repensa a própria essência, a própria organização, os próprios fundamentos do processo da mediação e de suas relações com a realidade concreta do professor-cursista.

De acordo com Veiga (2000), *“a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social”*. Isto implica afirmar que os pressupostos, os princípios da formação devem ser de responsabilidade de todos os mediadores, coordenadores, cursistas, tutores.

A autonomia, também, pode constituir um conceito que leve à idéia de autodeterminação, autogoverno, autocontrole e, como resultado, a possibilidade de constituição da própria profissionalidade do professor. Pode-se pensar na perspectiva de uma visão emancipatória em que a professora mediadora supõe possuir e que pode contribuir para que seu trabalho se realize de modo criador e livre.

Dentro do emaranhado contraditório de idas e vindas, a discussão sobre a relação intrínseca entre teoria e prática se coloca ainda na ordem do dia. A partir da aula observada da *Profª Med. do Módulo V*, por trás dos discursos que se apresentam de forma muito contundentes na direção de um trabalho pedagógico consubstanciado numa perspectiva crítica, tentando superar os ditames da consciência ingênua, ainda escondem posturas de não-mudança, de conservação.

É nas idéias de Freire (1998) que precisamos nos referenciar para que o trabalho de formadores de professores:

Não há pra mim, na diferença e na `distância`entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continua a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente `rigorizando-se` na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1998, p. 34)

A formação de professores, a partir do trabalho pedagógico do PIE, deve ser pensada tentativa de se movimentar rumo às mudanças, buscando a superação da curiosidade ingênua. Buscando a construção da capacidade de criticizar-se do mediador que tem papel histórico de efetivar a aproximação entre os saberes científicos elaborados historicamente dos saberes constituídos na experiência concreta do professor-cursista, levando-o a uma postura crítica e criadora da realidade.

Entretanto, a organização em que o mediador assume-se como um generalista pode gerar uma formação frágil do ponto de vista do conhecimento teórico, bem como do entendimento da realidade e, conseqüentemente, de sua transformação. Assim, o discurso de transformação pode situar-se apenas no campo da retórica.

Por outro lado, a discussão teoria-prática não pode ser tomada por um caráter simplista. Para Gimeno Sacristán (1999), o que move a ação educativa está centrada na reflexão sobre a complexa relação daquilo que se pensa e daquilo que se faz. As dimensões entre o pensar e o agir estão fundadas em perspectivas que fazem parte da natureza epistemológica e da profissão docente. Gimeno Sacristán (1999) afirma que

Elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porquê* e do *para que* da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 19)

Na organização do trabalho do mediador, mesmo que trabalhe com todos os temas, não é possível garantir o princípio da indissociabilidade, da interconexão entre as diversas áreas do

conhecimento. As relações estabelecidas entre as diversas áreas/dimensões, a partir de um eixo integrador não garantem, necessariamente, o diálogo entre estas áreas.

Os mediadores percebem isso e demarcam, claramente, as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho. Vejamos mais dois depoimentos que reforçam o que afirmamos e o que disseram as mediadoras anteriormente:

A gente construiu um discurso que trabalhávamos de forma integrada, por isso diziam que tínhamos de trabalhar com os diversos temas/assuntos contidos nos módulos, das diversas áreas do conhecimento. Na realidade, não vejo isso acontecer. Não é porque o mediador deve trabalhar todas as áreas que vai garantir a integração. Eu posso trabalhar Educação matemática hoje. Amanhã, trabalho com Língua Materna e depois com Ciências sociais, tudo dentro das caixinhas. (EC, Profª Med. Nádia, G 2 12/2004)

A separação de trabalhar cada tema a cada semana fragmenta o trabalho. Nós estamos trabalhando com diversos temas e isso, por si só, não garante a integração dos eixos, das áreas/dimensões. Não avaliamos isso, no decorrer do PIE. Queira ou não queira, acabamos aprofundando conteúdos da nossa área. Isso é lógico e o cursista percebe. (EC, G 2, Profª Med. Kássia, 12/2004)

Na distribuição dos fascículos/seções dos módulos, buscava-se uma articulação entre os diversos assuntos. Porém, só a configuração de um currículo “não-disciplinar”, com eixos integradores, não é suficiente para se constituir esta articulação. O mediador tornou-se, por força e vontade própria o sujeito capaz de estabelecer as relações entre as diversas seções e temáticas. Aqueles que possuíam uma determinada formação enfatizavam os temas/assuntos correlatos à sua formação. Isso pode encobrir, na verdade, as disciplinas que se escondem por trás dos temas/assuntos. A superação da fragmentada organização disciplinar não se concretiza com a mera negação de sua existência. As disciplinas não desaparecem de uma hora para outra. O movimento de transição paradigmática se estabelece de forma lenta, gradual e contínua.

No segundo depoimento acima, pode-se perceber que a mediadora deixa claro que sua formação e os conhecimentos que domina contribuem para que priorize e aprofunde determinados assuntos em detrimento de outros.

Em um dos episódios da observação de aula do Módulo IV¹⁷², cujo assunto era o ensino de geografia, na avaliação da aula, uma cursista fez o seguinte comentário que ilustra bem a fala da mediadora acima:

Gostei muito da aula de hoje. Vi de forma mais aprofundada o como podemos trabalhar com geografia com os pequeninhos. Acho que por você [dirigindo-se para a mediadora] ter esta formação, demonstrou maior conhecimento. (PC)

Podemos acrescentar, ainda, alguns dados focalizados nos questionários aplicados aos professores-cursistas que se interconectam com os depoimentos das mediadoras. Ao serem solicitados a avaliar a organização do PIE, focalizando, especificamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos mediadores, este aspecto é evidenciado:

Não contemplou de forma significativa a inclusão em sala de aula os alunos PNEE, onde a discussão não contemplou os professores e nem a sociedade como um todo. Não tivemos nenhuma mediadora que tivesse trabalhado ou um conhecimento do Ensino Especial. (QPC, PC 1, 04/2003)

Todos os aspectos pedagógicos foram trabalhados, porém, alguns necessitavam de um maior aprofundamento, tais como: EJA – Educação de jovens e adultos; Ensino Especial. (QPC, PC 2, 08/2003)

Às vezes, considerei que as dinâmicas eram cansativas e tive mediadoras que deixaram muito a desejar, tanto na organização dos encontros como no aprofundamento de alguns assuntos. (QPC, PC 3, 08/2003)

As mediadoras eram muito esforçadas, mas, às vezes, percebi que algumas conseguiam aprofundar mais a discussão em determinados assuntos e outras nem tanto. (QPC, PC 4, 05/2004)

Este aspecto do trabalho pedagógico dos professores-mediadores é bastante interessante, pois apareceu em quase todos os momentos da coleta de dados e em momentos diferenciados. Percebe-se nas respostas dadas pelas cursistas que a prática pedagógica dos mediadores, em alguns momentos, precisava de maior aprofundamento, tendo em vista que o mediador acabou assumindo a função generalista a que já nos referimos.

¹⁷² No tópico 4.2.2 desta tese, apresento a análise de observações de aulas dessa mesma mediadora.

Um dos traços marcantes do coletivo de mediadores é a capacidade que demonstram nas discussões, em momento de coordenação pedagógica (estudos, planejamento, tutorias, etc.). Mais uma fala é significativa no sentido do que estamos discutindo:

Às vezes, acho que eu sou a única neste grupo que sou ousada e que admito assumir os desafios. Eu tenho muito claro que nosso trabalho não é o de aprofundar estas temáticas que estão aí nos módulos. Cada um aqui tem uma formação específica. O fato que me admira neste grupo é que ele é aguerrido e corre atrás do conhecimento. Se não sabe, estuda, pergunta, compartilha. Não somos tutores! Eles é que são responsáveis pelo aprofundamento. Digo, sempre, que estamos aprendendo juntos. (NC, Prof^a Med. Camila, 08/2004)

O debate é fundamental porque explicita as diversas concepções de formação e mostra alguns elementos que fazem parte da experiência que os mediadores têm com os professores – cursistas, nas salas de aula. A fala da mediadora deixa claro que seu trabalho não se sustenta numa ação transferidora de conhecimentos. Expressa uma característica muito marcante no grupo de mediadores que é a capacidade de desenvolver uma prática pedagógica alicerçada num intenso movimento de reflexão crítica sobre esta prática. O trabalho do mediador envolve, desde o início do PIE, em que eram denominados de “monitores”, uma dinamicidade, uma dialogicidade entre os pares que toma a reflexão sobre o trabalho pedagógico como elemento fundamental para a qualidade da formação. Outra mediadora faz uma ponderação sobre a preocupação de mediadora acima:

Eu já sugeri que mudássemos um pouco o nosso trabalho, criando a figura do mediador-referência. Já vivenciamos isso na Escola Candanga¹⁷³ que, por sinal, nos referenciamos na Escola Plural e na Escola Cidadã¹⁷⁴. Por que não criarmos o professor referência no PIE? (NC, Prof^a Med. Wanda, 08/2004)

A discussão é rica, pois os dados das entrevistas, as respostas aos questionários pelos cursistas e as notas de campo focalizam a preocupação em ter um mediador que trabalha toda a gama de assuntos/temas. Este tópico já discutimos anteriormente. No entanto, a professora-mediadora oferece uma possibilidade que pode potencializar o trabalho dos mediadores, mas sem cair na fragmentação epistemológica. Já afirmamos que a responsabilidade de o mediador assumir todos os temas/assuntos não garante a ruptura com uma estrutura tradicional

¹⁷³ Projeto Político Pedagógico do Governo Democrático e Popular, gestão 1995 – 1998, no DF.

¹⁷⁴ Projetos dos Governos Democráticos e Populares de Belo Horizonte – MG e Porto Alegre – RS, respectivamente.

disciplinarizada. Verifica-se que uma esta preocupação instaura o conflito de legitimação do conhecimento teórico do professor–mediador como elemento determinante para a sua ação junto aos professores–cursistas.

Por outro lado, percebemos que os professores-mediadores, por serem sujeitos históricos e intervenientes na realidade, apesar de sentirem-se em alguns momentos inseguros dentro da perspectiva epistemológica, se reconhecem, também, como sujeitos autônomos e exercitam aquilo que Freire (1998) chama de curiosidade epistemológica.

Na falas seguintes, é possível assinalar que, mesmo que não tenham o domínio de todos os temas/assuntos, os mediadores assumem o compromisso com uma formação crítica e se reconhecem como sujeitos inacabados, como sujeitos políticos. Neste processo, estabelecem relações entre si no sentido de constituir uma rede interconectada e interdependente que vai configurando o próprio trabalho.

O Pie é um grande movimento de resistência. É uma defesa da escola pública, da universidade pública e da formação que a gente precisaria. Eu acho que essa concepção vem sendo construída, e reafirmada em muitos dos mediadores, na consecução do seu trabalho, com um diferencial muito grande que é a idéia do professor pesquisador. Professor pode desenvolver e ajudar a construir conhecimento em nível de escola. Daí, a ênfase numa série de trabalhos que a gente vem desenvolvendo, eu acho que é fundante na identidade que vai se formando nesse grupo, com contradições, claro, porque não vai servir só de aprendizagem para o grupo, pois acho que já vem de leituras políticas mais amplas. Mas, vai servir de aprendizagem para a rede, vai servir de aprendizagem, também, para ser estudada por esta faculdade. Esta faculdade se assustou com este grupo, com este trabalho aqui dentro. (EC, Profº Med. Cláudio, G 01, 12/2004)

Há, na fala, um entendimento de que o trabalho do mediador costura-se na direção de uma formação que se propõe transformadora e toma a pesquisa como norteador dessa mudança. Em que pesem as referências anteriores acerca do conhecimento necessário para atuar na formação de professores, o mediador demarca seu trabalho tem uma função social clara: a transformação da realidade. Assim, os fundamentos epistemológicos do trabalho pedagógico no PIE se estruturam numa perspectiva de que o conhecimento não é algo estático, dado *a priori*, de propriedade privada de alguns poucos.

Depois da mediação, do processo de troca, de reconhecer no outro o conhecimento diferenciado daquilo que eu sei e que este conhecimento me dá referências, me sinto mais educadora. Esta troca de experiência e de saberes que nós fizemos aqui não aprendi a fazer em nenhum outro lugar. A experiência da mediação foi o momento mais feliz porque ela me permitiu ver que estar na sala de aula com os professores é possível percebê-la como um espaço dinâmico e de aprendizagem contínua rumo à mudança. Eu acredito no poder de transformação que este curso proporcionou e proporciona às professoras. (EC, Profª Med. Kássia, G 02, 12/2004)

O currículo é o espaço em que estas definições são apontadas para o trabalho do mediador. Ele se materializa nos módulos produzidos pelos professores da UnB e influencia de forma relevante toda a organização do trabalho do mediador. É o currículo que direciona a concepção de conhecimento, de formação do professor. Compreende-se que a formação de professores se constitui como um campo extremamente complexo, como a própria ação educativa, e que sua organização curricular não pode se estruturar em lógicas técnicas e/ou propedêuticas.

A organização curricular do PIE procura seguir uma perspectiva de romper com a cisão teoria-prática e com a disciplinarização, porém, se estrutura ainda dentro de suas “caixinhas”, apesar de apresentar um desenho que representa uma possibilidade de movimento, de articulação de saberes. Outras experiências de formação de professores, na modalidade à distância¹⁷⁵, apresentam currículos organizados de forma diferenciada do PIE, mas seguindo princípios semelhantes.

Todavia, a sua configuração, por si só, não representa uma ruptura com a lógica disciplinar hierarquizada. Além disso, acaba por engessar um trabalho pedagógico que poderia ser extremamente rico e pautado no diálogo entre as diversas áreas. Estabelecer um rodízio de mediadores, agrupar os mediadores em grandes grupos interdisciplinares poderia servir como bússola para o processo de superação da formatação curricular disciplinar.

O que se percebe de avanço na organização curricular é a sua horizontalização. O que permite tratar as áreas/dimensões como suportes que se movimentem na direção de romper com o tradicional, com o instituído.

¹⁷⁵ O PEC – Formação, da Unicamp, disponível em <<http://www.pec.sp.gov.br>>

Assim, é possível afirmar que a concepção de currículo do PIE encontra-se num processo de transição. Percebem-se, na constituição do currículo do PIE uma proximidade com os três princípios fundamentados em Deleuze e Guattari¹⁷⁶(apud GALLO,1999), com a intenção de superar a fragmentação

- *Interconectividade*: qualquer aspecto de uma área/dimensão pode ser/estar conectado a qualquer outra, deve-se promover um processo de articulação entre os diversos componentes curriculares, dando mobilidade e dinamicidade ao currículo;
- *Heterogeneidade*: o caráter heterogêneo garante as possibilidades de conexão entre os vários campos do conhecimento, a relação é dialógica e não excludente;
- *Diversidade*: a multiplicidade de elementos propicia uma organização ágil, dinâmica e plural;

O trabalho docente, como princípio norteador das transformações humanas, insere-se na presente pesquisa como eixo norteador da práxis de educadores que desenvolvem um trabalho pedagógico na formação de profissionais da educação. Neste sentido, buscamos compreender quais são as funções dos professores – mediadores no processo de formação dos professores dentro das marcas sociais, pedagógicas e epistemológicas.

Das análises empreendidas neste tópico, conseguimos identificar que os conflitos epistemológicos são necessários. Eles se inserem nas crises paradigmáticas das ciências e, portanto, se reordenam. O PIE apresenta uma riqueza de contribuições, principalmente, no campo dos saberes docentes. Os mediadores, em seu trabalho, demonstram pela expressão de seus sentimentos, de suas falas, que têm consciência de que estão num processo de transição paradigmática.

Mas, os caminhos epistemológicos trilhados pelos mediadores tendem a se deslocarem, mais rapidamente, em lado contrário ao paradigma dominante científico. Seus saberes construídos, suas dúvidas, suas inseguranças, suas idiossincrasias, suas subjetividades, suas

¹⁷⁶ Filósofos franceses que apresentam a visão *rizomática* como alternativa, ao paradigma da cisão. Entendem que a metáfora do rizoma representa as várias interligações intrínsecas entre as várias áreas do saber, 'representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto'.

experiências concorrem para uma articulação entre teoria e prática que se mova para a mudança. Este é um caminho que parece ser o escolhido.

O caminho constituído parece indicar setas, direções que situem o trabalho do mediador numa lógica da *práxis*. Kosik (2002) afirma que a realidade é uma produção do ser humano em sua configuração social, é a concretude da *práxis* humana. É no mundo real que o ser humano se objetiva como sujeito real, produtor, transformador dessa mesma realidade.

Nesta perspectiva, as marcas epistemológicas do professor mediador são constructos destes sujeitos e de suas histórias. Representam um movimento que procura romper com estruturas fixa, fechadas, prontas, absolutas, embora, se mantenha o conflito entre os conhecimentos da epistemologia cartesiana com a epistemologia da *práxis*.

4.2. O trabalho do professor-mediador no processo de mediação pedagógica: manutenção/mudança

4.2.1. A coordenação pedagógica no PIE: espaço – tempo da organização do trabalho pedagógico dos professores-mediadores

O trabalho docente, em sua essência, é atividade humana que se materializa no processo histórico. Este trabalho assume características muito próprias até porque o fenômeno educativo é dotado de complexidade, inserido numa historicidade que, por ser produção humana, demarca seu caráter de mudança constante.

A organização do trabalho pedagógico do PIE assume alguns aspectos peculiares, se comparada à estrutura ao curso de Pedagogia oferecido, historicamente, pela UnB. A parceria firmada entre a universidade e a SEEDF contribui para uma fértil troca de experiências que permite um avanço da FE em direção às necessidades demandadas da rede pública de ensino, da realidade educacional, propriamente dita. Isso não quer dizer que a Universidade não tenha atuado, ao longo de sua existência, na realidade da educação do Distrito Federal.

Assim, a incorporação de um grupo de professores da rede pública alimenta essa possibilidade de a própria FE refletir sobre sua atuação como espaço privilegiado da formação

de professores no DF, envolvendo as premissas de ensino, extensão e pesquisa. Por outro lado, há uma configuração contraditória, pois não são os docentes da Universidade que desempenham suas funções diretamente como os professores-alunos.

Na Universidade de Brasília, a estrutura da Faculdade de Educação é organizada em departamentos. Esta estrutura remete-nos a todo o processo de reforma universitária ocorrido na década de 1960, bem descrita por Veiga (et al, 1997) quando afirma o seguinte:

Com a promulgação da reforma universitária – Lei 5.540/68 –, ocorreu uma transformação fundamental na organização e na estrutura do ensino superior no Brasil: a criação do departamento como menor célula da universidade, o que contribuiu para fragmentar entre diversos departamentos (constituídos por áreas afins de conhecimento) e, até quem sabe, entre diferentes centros, os conteúdos específicos e pedagógicos que constituem a preparação do futuro profissional da educação. (VEIGA et al, 1997, p. 23).

Depreende-se daí que a estruturação das faculdades em departamentos corroborou para a fragmentação do trabalho pedagógico na formação de professores. Este caráter fragmentário do trabalho, ainda presente em muitas faculdades de educação, vem, ao longo das décadas de 1980 e 1990, provocando amplas discussões acerca da formação do pedagogo: qual é a concepção de formação do pedagogo? Qual o perfil que se pretende? Qual a finalidade da formação?

Como efeito da parceria realizada com a SEEDF e desenvolvida pelos professores da Rede Pública de Ensino, que têm longa história de atuação na Educação Pública, algumas marcas organizacionais foram surgindo, as quais se diferenciam dessa estrutura departamental da FE/UnB. O espaço destinado ao planejamento, ao estudo, à pesquisa ganha novas nuances no espaço da universidade: *a coordenação pedagógica*.

A coordenação pedagógica, na rede pública, é um dos componentes que constitui a temporalidade pedagógica da escola. Ela se consubstancia em uma das maiores possibilidades da organização do trabalho pedagógico coletivo. É nesse espaço-tempo que o planejamento coletivo se concretiza. É um espaço-tempo que proporciona o debate, a discussão, a troca de experiências, a formação, a autoformação, a auto-organização dos professores.

Até 1998, a Coordenação Pedagógica nas escolas de ensino fundamental, para o regime de 40 horas semanais, se restringia a 08 horas. O professor atuava com duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde. Para cada turma, havia uma correspondência de 04 horas de coordenação pedagógica. Se entendida como espaço-tempo que promove as ações citadas anteriormente, a coordenação pedagógica com esta estruturação é insuficiente.

A ampliação do tempo de coordenação pedagógica sempre fez parte das pautas de reivindicação da categoria de professores no DF, como forma de melhorar a qualidade da educação oferecida à população.

Em 1997, quando da implantação da Escola Candanga, houve a ampliação da coordenação pedagógica, na seguinte proporção: regime de 40 horas semanais – 15 horas semanais de coordenação pedagógica e 25 horas semanais, em regência de classe. A proposta colocada entendia que a coordenação pedagógica é um espaço privilegiado para que as discussões sobre as práticas pedagógicas sejam postas. Além disso, é neste espaço-tempo que professores têm a oportunidade de encontrar seus pares para organizarem o trabalho pedagógico na escola, pois o trabalho docente, quando refletido num coletivo, se apresenta como uma ferramenta imprescindível para se promover mudanças no âmbito dos processos educativos. Assim, a coordenação pedagógica é concebida como um relevante espaço/tempo de resgate de valores e atitudes coletivas, o que, por sua vez, contribui para que as práticas pedagógicas se realizem de forma mais comprometida.

Em 1999, com a troca de governo, o tempo de coordenação pedagógica foi mantido. Entretanto, por falta de uma orientação voltada para a qualidade do ensino, as coordenações foram esvaziando-se de sentido, já que havia todo um cenário de descrédito pela política pública educacional conservadora, já vivenciada em outros momentos históricos no DF. Além disso, não havia interesse em tornar este espaço-tempo um referencial para o fortalecimento do coletivo na escola. Esta perda de significado é percebida no depoimento de duas professoras-mediadoras, retratando o sentimento da falta de objetivos, de direcionamento desse espaço coletivo de planejamento na escola, quando relatam suas trajetórias antes de ingressarem no PIE:

As coordenações pedagógicas nas escolas, em vez de serem destinadas à discussão, ao planejamento, ao debate, se tornaram esvaziadas. Os professores fazem seus trabalhos individualmente. Em raras oportunidades, nós tivemos o coletivo, reunido, mas sempre pra resolver questões amplas, mais gerais, administrativas [...] Em relação às questões pedagógicas, nada se discutia, pois sempre estava “cada um na sua”. No PIE, temos uma necessidade de recriar este espaço como possibilidade de aprofundamento das reflexões sobre o nosso trabalho pedagógico. (EC, Profª Med. Eliane, G 03, 11/2003)

Nas coordenações, na escola, a gente não concordava com aquela velha história do professor de área específica se separar do professor de 1ª. a 4ª. A implantação da 3ª. fase da Escola Candanga mexeu muito com essa estrutura separada, pois a jornada foi ampliada e a organização da escola passou a se caracterizar de forma mais integrada, articulada, pois permitia que os professores se encontrassem mais para o planejamento, para o debate. Foi um momento de muito aprendizado, mas foi um momento de muito sofrimento, também, porque ir para escolas, discutir com os professores sobre a implantação da 3ª. fase era uma coisa complicada. Eles não entendiam. No PIE, percebemos que é possível fazer um trabalho coletivo de verdade, concreto. Para mim, não é utopia. É realidade. (EC, Profª Med. Roberta, G 03, 11/2003)

Dos depoimentos, depreende-se que, na rede pública, os momentos em que os professores deveriam reunir-se para organizar seu trabalho, planejando suas aulas, estabelecendo o diálogo com outros professores, não estavam caminhando conforme se pensava em termos de organização da escola. O depoimento da Profª Med. Renata expõe claramente a concepção de que o trabalho pedagógico não pode se instaurar dentro de uma lógica isolada, fragmentada. Pressupõe, em sua fala, que a coordenação pedagógica no PIE toma uma concretude do que sempre se pensou sobre este importante espaço-tempo na escola.

Outra professora-mediadora, na entrevista coletiva, levantou a relevância da coordenação pedagógica como lugar privilegiado de refletir sobre a autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As nossas coordenações pedagógicas, as terças-feiras, são grandiosos momentos de construir minha autonomia como docente. No início, chegamos aqui com uma estrutura montada, fechada. Aos poucos, fomos nos posicionando e questionando sobre o projeto, sobre as decisões que foram tomadas antes de estarmos aqui. Muita coisa foi se modificando porque nós começamos a intervir, a tomar decisões sobre nosso trabalho. Vejo que isso é autonomia. É nos conflitos, no cotidiano com o nosso cursista, com a nossa realidade que vamos alterando esta realidade. Não é o que pregamos a todo instante? (EC, G 02, Profª Med. Simone, 12/2004)

Não me esqueço nunca, numa de nossas coordenações, quando a [...] falou que nós já andávamos com as próprias pernas. Eu acho mesmo que andamos com as próprias pernas! Penso que isso é autonomia, é auto-gestão. (EC, G 02, Profª Med. Nádia, 12/2004)

A mediadora evidencia que é no espaço-tempo da coordenação pedagógica que a legitimação do grupo foi se construindo, inclusive, ampliando a participação nos processos decisórios do curso. Um dos aspectos que caracterizam a autonomia do professor é o controle ideológico e técnico que se impõe ao mesmo no desenvolvimento do seu trabalho.

De acordo com Contreras (2002), o não controle sobre as atividades que envolvem o próprio trabalho, que significa a cisão entre concepção e execução, apresentam vieses ideológicos de domínio da estrutura tecnocrática da educação. A possibilidade de resistências aos padrões de controle sobre o seu trabalho gera um movimento de resgate dos sentidos e da direção do trabalho pelos professores-mediadores.

Em toda a experiência do PIE, esta foi a tônica de construção e reconstrução do sentido do trabalho docente. Como já abordamos anteriormente, a primeira demonstração dessa resistência se deu quando se discutiu a denominação do professor-mediador. Antes, denominado de “monitor”, o grupo abriu um processo de discussão que não se sustentou apenas na nomenclatura, mas essencialmente sobre a natureza do trabalho, as responsabilidades, os compromissos. Ressalta-se aqui a fala de uma das mediadoras que deixa nítida a perspectiva do trabalho do mediador:

Avançamos muito nessa história de sermos tratados de ‘monitor’! Quando estou conversando com o cursista, colaborando com as discussões, estou mediando. Não há entre nós uma hierarquia de natureza do conhecimento. É importante respeitar o professor que está lá! Respeitar seus saberes! No início, quando viemos para sermos monitores, não se discutiu o nosso trabalho como um trabalho docente! Nossas discussões resgataram muito este caráter de sermos docentes! (EC, Profª Med. Josefa, G 02, 12/2004).

Concordo plenamente! O trabalho que fazemos é um trabalho docente, sim! Para mim, a mediação é uma característica que deve ser inerente ao “ser professor”. Não nos dobramos naquele momento inicial aceitando a função de monitores. Era muita desqualificação do nosso trabalho. Hoje, apesar de ainda achar que esta denominação não é a melhor, acredito que fizemos a diferença. E isso aconteceu por conta de cada um aqui, cada história de luta, cada história profissional, cada história pessoal. (EC, G 02, Profª Med. Cleuci, 12/2004)

No início, os mediadores, ao iniciarem seu trabalho se depararam com um projeto elaborado pela FE/UnB e, conforme a fala da mediadora, havia uma estruturação com funções pré-determinadas. Reconhecer-se como “docente” é essencial para construir o sentido da docência nos professores em formação e, conseqüentemente, construir a luta pela profissionalização da categoria.

Quando da chegada dos mediadores à UnB para iniciarem, primeiramente o curso de especialização (outubro/2000) e, em seguida, o curso PIE (março/2001), os princípios da organização do curso estavam definidos, contudo, o processo histórico e a ação dos sujeitos foram alterando todo o processo. Alguns exemplos deixam bem claro como os mediadores começaram a intervir na estrutura do próprio curso: a escolha do porta-fólio como processo avaliativo, as definições sobre o processo de elaboração do TCC, a reorganização das atividades nos laboratórios de informática, a reestruturação de alguns módulos, a participação de alguns mediadores como autores de módulos. Todo estes processos demarcaram decisivamente a intervenção dos mediadores e, de foi amplamente debatido nas coordenações pedagógicas;

Todo este processo foi desencadeado neste espaço-tempo que se designa Coordenação Pedagógica. No âmbito do PIE, os professores-mediadores, diante das necessidades de organizarem seu trabalho pedagógico de forma sólida, transformadora, foram se organizando a partir da lógica da coordenação pedagógica da rede pública. Esta configuração é extremamente relevante, pois aproxima ainda mais a organização do PIE, como curso de formação de professores, da organização que se dá nas escolas da rede pública. Por outro lado, suscita uma reflexão sobre como a FE/UnB organiza o trabalho pedagógico no curso de Pedagogia, que pode ser tema de uma outra pesquisa.

A coordenação pedagógica no PIE se realizava todas as terças-feiras, contando com 08 horas de atividades. As atividades consistiam em:

⇒ **Tutoria:** momento em que os professores-mediadores encontravam-se com os autores/tutores dos módulos em estudo. O objetivo era aprofundar aspectos relativos

aos temas/assuntos abordados no módulo, além de levantar aspectos vividos com os professores-cursistas para refletir sobre as relações entre a prática do professor-cursista e os referenciais teóricos apontados no material.

⇒ **Planejamento da Mediação:** momento em que os professores-mediadores discutem as estratégias do desenvolvimento do trabalho pedagógico com os professores-cursistas. É um momento em que as experiências junto aos professores-cursistas são socializadas. Além disso, serve como tempo de refletir criticamente sobre o trabalho realizado com vistas a reorganizá-lo. É nesta etapa que os mediadores “*sacam seus textos*”, suas sugestões de leitura.

⇒ **Estudo Coletivo:** momento em que os mediadores buscam um aprofundamento sobre os temas/assuntos a serem trabalhados, é um momento de auto-organização do grupo já que realizam esta tarefa sem a presença do tutor. Este momento foi se estabelecendo até por conta das inseguranças epistemológicas demonstradas pelo grupo e que já foram apresentadas anteriormente.

Assim, a coordenação pedagógica no PIE assumiu o status de um *Fórum de Debates* sobre os encaminhamentos do próprio curso. A partir deste espaço-tempo é que muitas alterações em relação ao projeto inicial foram se concretizando. Além disso, a coordenação pedagógica é o espaço legítimo das relações democráticas que foram se consolidando no PIE.

Um aspecto do trabalho pedagógico, que discutiremos mais adiante, é a relação entre o par dialético autonomia/alienação. Esta relação, focalizarei nas análises no próximo item. Por que é necessário fazer esta advertência? O trabalho do mediador parte dos módulos elaborados pelos autores. Apesar de os módulos não serem fechados, do ponto de vista do debate, da discussão, são eles que direcionam o trabalho do mediador, ou seja, mesmo que o mediador pense em estratégias diferenciadas, busque outros textos para contrapor, os módulos é que são o motor da engrenagem do trabalho pedagógico do mediador. Inclusive, na organização temática de cada semestre, há um quadro organizado, neste caso, pelos mediadores, que define quais os tempos/momentos em que cada tema/assunto de cada módulo será desenvolvido. Dentro dessa lógica, os objetivos do trabalho a ser desenvolvido já estão definidos. As atividades indicadas.

É nessa direção que avançamos no sentido de compreender toda a complexidade que envolve o trabalho pedagógico desenvolvido no PIE. A seguir, será analisada a relação intrínseca entre a coordenação pedagógica, espaço/tempo de discussão, de formação e de planejamento do trabalho pedagógico com os professores-cursistas com o trabalho pedagógico desenvolvido com os professores-cursistas.

Na coordenação pedagógica, as discussões se apresentavam de modo que os conflitos acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico se evidenciassem sem medos ou amarras. As inseguranças, os desejos, os medos, as ansiedades ganhavam espaço para serem mostradas. Em uma das observações, foi possível perceber este cenário de conflitos e confrontos. A reflexão sobre sua prática torna-se um instrumento importante para construir uma visão de totalidade do trabalho docente. Isto representa o que Muramoto (apud VASCONCELOS, 2004, p. 120) afirma: *“Trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre este processo”*.

Acompanhei um destes momentos. Em uma das coordenações destinadas para a apreciação dos TCC's, estive presente junto com um grupo de 05 (cinco) mediadores. Um questionamento que apareceu em vários momentos era como fazer a intervenção na escrita do professor-cursista sem gerar um bloqueio no processo da escrita. Os mediadores definiram que a leitura deveria focalizar, no primeiro momento, aspectos positivos da seleção do tema, dos elementos que comporiam o TCC. Em seguida, após uma rodada de leitura, levantaram as maiores dificuldades dos textos. Ressaltaram as dificuldades com a estruturação das frases, com a coesão das idéias, com generalizações e com o uso excessivo de adjetivações. A partir das constatações, decidiram que seria necessário incentivar os cursistas a escolherem um “colega crítico” para dialogar sobre a produção.

O que se percebe é que o trabalho coletivo dos mediadores fortalece a sua autonomia. Dentro desta perspectiva, a coordenação pedagógica se constitui, efetivamente, em espaço-tempo do planejamento de ações coletivas, da reflexão crítica, de troca de experiências, do fomento a curiosidade epistemológica, da produção de conhecimentos, de formação e auto-formação. A coordenação pedagógica, enfim, no contexto do PIE, se transforma num espaço-

tempo da organização coletiva do trabalho pedagógico com vistas à transformação das estruturas de trabalho docente individualizadas, fragmentadas, dicotomizadas, isoladas, descontextualizadas.

É, também, espaço-tempo de resistências e de construção da autonomia do trabalho docente, bem como de um projeto político-pedagógico de formação de professores que busque a unidade teoria-prática, a constituição de relações democráticas, a formação teórica sólida de professores e um compromisso tácito com uma formação sócio-histórica capaz de promover mudanças profundas na sociedade. A seguir, faço a análise dos dados que indicam o desenvolvimento do trabalho do professor-mediador na sala de aula com o professor-cursista.

4.2.2.A práxis do professor-mediador no PIE: organizando e desenvolvendo o trabalho pedagógico

Uma das discussões que sempre estiveram presentes nas análises sobre os processos educativos e, mais detidamente, sobre o universo escolar é a que se estabelece entre o seu caráter “reprodutor” ou “transformador” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, 2004). Há, no bojo desse debate, a compreensão de que a realidade concreta determina e é determinada pela dialeticidade material construída, historicamente, por sujeitos que ora, obedecem, ora resistem, consciente ou inconscientemente. Assim, *“toda educação é reprodutora; mas, ao mesmo tempo, nenhuma sociedade atual seria, sem a escola, o mesmo que chegou a ser com ela, e, por isso, toda educação é transformadora”* (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004, p.14).

Também se inserem neste movimento de manutenção e mudança os debates sobre a formação de professores. Estes debates vêm se constituindo, historicamente, no embate entre os projetos - em grande parte, materializados nas políticas públicas para a educação - de obediência e reprodução irrestrita às lógicas do capital e os projetos de luta dos educadores por uma formação crítica e transformadora de professores, sedimentada numa *“concepção sócio-histórica de educador”* (FREITAS, 1996, 1999a, 2002, 2003, 2004; KUENZER, 1999; dentre outros).

É dentro deste quadro que a análise do trabalho desenvolvido pelos professores-mediadores no curso PIE se torna necessária para ampliarmos estes debates, na perspectiva de

compreendermos até que ponto os programas de formação de professores, no contexto contemporâneo, em sua modalidade a distância, no caso do PIE, denominado de semipresencial, se localizam no movimento mudança/manutenção.

Conforme analisamos anteriormente, as contradições epistemológicas que se materializavam no momento de coordenações pedagógicas que, naturalmente, desembocariam no trabalho em sala de aula com os cursistas, se explicitaram, se mostraram. Foi possível perceber a dinâmica da contradição entre o conhecimento científico, dentro de uma racionalidade técnico-científica, e o conhecimento prático, da experiência. A luta entre dogmatização x desdogmatização da ciência, conhecimento científico x conhecimento empírico, certo x errado, teoria x prática, conservador x transformador. A constante luta entre os contrários. A dinâmica dicotomizada não predominou.

Antes, porém, predominou o movimento dialético entre os grandes dilemas do trabalho do professor, em se tratando do conhecimento. Estes dilemas se misturaram, se mesclaram, se colocaram e se mantiveram, principalmente, no trabalho do mediador com os professores-cursistas, nas salas de aula.

É no espaço da sala de aula, do real contato do professor-mediador, a partir de seus pensamentos, suas idéias, seus conflitos epistemológico explicitados nas coordenações pedagógicas, que se colocam os verdadeiros dilemas e desafios “face a face” com os professores-cursistas. No desenvolvimento das aulas, planejadas coletivamente, é que o cenário contraditório do trabalho dos mediadores vai se desenhando e nos permite compreender se a formação de professores no PIE, caminhava na direção da mudança ou se colocava ainda do lado da manutenção.

No coletivo de mediadores, nos momentos de coordenação pedagógica, percebe-se que os posicionamentos sobre o processo de mediação assumem considerações diferenciadas e focalizam a necessidade de melhor definição do papel do mediador.

Início por alguns depoimentos recolhidos nas entrevistas coletivas, em que alguns desses aspectos mostrados ficam bem pontuados e podem orientar o nosso olhar no sentido de

desvendar, sobre os dados da observação da sala de aula do mediador, em que medida eles se concretizam .

Eu entendo que a mediação é ação política. Este curso é de formação política. Está se dando todo o poder a mediação, se o mediador tiver a compreensão de que a ação dele é uma ação política. Por que, seu eu tiver, como mediador, tecnicamente, falando, achando que estes conteúdos são os que vão fazer a diferença na prática pedagógica, sem a compreensão dessa alteração, aí é um problema muito sério. (EC, G 02, Profª Med. Célia, 12/2004)

Quando você diz, especificamente, de que o PIE é um sinalizador, de que não há uma transversalidade, uma interdisciplinaridade... Eu discordo porque o momento da mediação é um momento da aprendizagem contínua, coletiva... (EC, G 02, Profª Med. Nádia, 12/2004)

Ser mediador é muito complexo, mas, ao mesmo tempo é muito gratificante. Em alguns momentos, sinto-me insegura na hora que tenho de trabalhar com determinados assuntos. Mas, corro atrás, pergunto, discuto com os colegas, participo das tutorias. Acho que o que fica muito evidente no meu trabalho como mediadora é a experiência que eu tive nas séries iniciais. Isso colabora muito pra auxiliar os cursistas com os problemas que eles enfrentam no cotidiano da sala de aula. (EC, G 01, Profª Med. Elisa, 12/2004)

O meu trabalho junto ao cursista é muito mais de orientar sua leitura, de instigar seu espírito crítico do que propriamente, repassar conhecimentos. Me vejo como uma facilitadora entre o que ele lê no módulo e o que ele faz na sua escola, na sua sala de aula. (EC, G 01, Profª Med. Helena, 12/2004)

Nestas falas, evidenciam-se algumas percepções de como é que os mediadores vêem o trabalho da mediação. Elas são importantes porque nos ajudam a compreender como os pensamentos dos mediadores foram se costurando com o real. Ademais, elas, no processo da análise, nos auxiliam na contraposição de dados, com o objetivo de vermos o que se esconde e o que se explicita nas falas e nas ações, além de ajudar na identificação dos consensos e dos dissensos.

A Profª Med. Célia mostra que a mediação constitui uma tarefa de estabelecer vínculos entre os saberes constituídos com as práticas sociais. É a mediação que estabelece o norte para intervenção na realidade. Sua ação é “política”. Não compreende que o trabalho é atuar na base do conhecimento, no aprofundamento teórico da realidade. É um risco, porque, ao mesmo tempo em que se pensa em ação política não se pode desprezar as capacidades do

pensamento crítico e ação política transformadora só é possível com um profundo conhecimento da realidade e de sua leitura crítica. A *Profª Med.* Nádia apresenta uma percepção que poderíamos colocar no campo do que Freire (1998) denomina de “consciência ingênua”. Ao afirmar que “*a mediação é um espaço de aprendizagem contínua, coletiva*”, (...). Por outro lado, pode ser uma percepção do inacabamento e de acreditar no *dever*.

A *Profª Med.* Elisa deixa clara que a mediação gera insegurança, mas que o seu suporte se dá no coletivo de mediadores, nas coordenações pedagógicas, em que encontra em seus pares as possibilidades de superar as inseguranças, os medos. Além disso, o contato com os tutores serve como mais um componente de suporte ao trabalho docente. Evidencia que sua experiência nas séries iniciais contribui para reduzir a tensão de lidar com uma gama de conhecimentos focalizados nos módulos. Tal percepção pode nos levar a interpretar que a sua experiência apresenta um valor nas relações com o professor-cursista, o que não é uma inverdade. A *Profª Med.* Helena se coloca como instigadora, como orientadora das relações entre a teoria e a realidade do professor-cursista. Ao se colocar como facilitadora, porém, parece-nos fornecer a idéia de que não se mostra como profunda conhecedora dos conhecimentos teóricos apontados nos módulos.

Os depoimentos, apesar de se colocarem no plano de seus pensamentos, de seus ideais, de seus imaginários, de seus entendimentos de seu trabalho na mediação, podem, também, nos fornecer um sentido de que há uma “vontade”, não só em termos de desejo, do provável, do concebido, mas do caráter ideológico, de fazer a mudança acontecer. Parecem indicar que há uma vontade em participar, ativamente, do processo de mudança. Gimeno Sacristán (2005) nos dá algumas indicações que podem se coadunar com as idéias das mediadoras.

[...] devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E por um projeto de emancipação social, pessoal, etc. os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre formação de professores. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.86)

Estas vontades, estes desejos, os quererem podem dimensionar as perspectivas/perspectivas da ação se consubstanciar em real vivido, afastando-se do real concebido. É um movimento que se coloca nas tensões dialéticas no contato com a realidade concreta. O par dialético mudança-manutenção é constituído por dois extremos que se negam, necessitam um do outro e, nesta relação, se superam, seguindo os preceitos da dialética materialista.

A mudança é possível a partir de intencionalidades muito definidas e do reconhecimento da realidade que se apresenta. Isto dimensiona os desejos postos pela ação que os mediadores buscam desenvolver na mediação, em seu trabalho. Implica em construir, também, uma auto-imagem como mediador. Arroyo (2000) nos ajuda pensar sobre as dimensões da docência que também vão se constituindo em “imagens” distintas, opostas, e que, entretanto, se relacionam mutuamente criando uma outra dimensão do ser docente. Nossa docência e nossa auto-imagem se definem em função das nossas visões que temos de mundo, de ser humano, de sociedade, de escola.

Avançando um pouco mais na análise do trabalho do mediador, vamos mostrar as evidências que vão emergindo desta realidade. As observações de sala de aula foram realizadas em 03 (três) momentos diferenciados, que envolveram observações das coordenações pedagógicas e das salas de aula dos professores-mediadores, conforme já explicitado no percurso metodológico.

No processo das observações das atividades de sala de aula, em que os professores-mediadores desenvolvem seu trabalho junto aos professores-cursistas, foi possível perceber que as aulas seguem uma certa regularidade. Isto é reflexo do que acontece no planejamento coletivo dos mediadores. Há, obviamente, diferenças na condução, mas os eixos são muito semelhantes, como veremos adiante. De modo geral, os encontros das aulas com os cursistas seguiam a seguinte dinâmica:

1º. Momento: atividades de aquecimento – parte inicial das aulas em que eram utilizadas dinâmicas de introdução, de contextualização do tema a ser estudado. O uso de filmes, músicas, poesias, recortes de jornal, dinâmicas de grupo, vivências, exercícios corporais, um jogo, leitura e discussão de fotografias.

2º. Momento: atividade de exploração do tema do módulo – parte intermediária da aula em que o professor-mediador promove a exploração do texto definido anteriormente para leitura dos cursistas. São realizados debates, relação com outros textos, desenvolvimento de dinâmicas que envolvam a relação teoria-prática, momento de leitura de pequenos trechos.

3º Momento: atividade de socialização das impressões, dúvidas, elementos relevantes do debate, sínteses da discussão, momento de troca das experiências vivenciadas na escola e seus impactos, bem como suas limitações. O foco no trabalho pedagógico realizado nas escolas pelos professores-cursistas demonstra a necessidade do diálogo entre teoria e prática. A reflexão sobre a cotidianidade da escola emerge nos confrontos com aspectos da teoria e de outras práticas. É um momento em que professores-cursistas retratam o seu fazer pedagógico cotidiano. É, também, o momento em que se definem estratégias e ações para o laboratório de informática. Em geral, as estratégias se resumem às “pesquisas” na internet, uso de processadores de textos, utilização de correio eletrônico, utilização para elaboração do portfólio e do TCC.

Nas coordenações, no contato com alguns planejamentos dos professores-mediadores, foi possível perceber esta organização. Dos registros que fiz, no momento do planejamento, dois exemplos de planejamento mostram estas regularidades.

Planejamento 1:

1º. Momento: Dinâmica de construção do metro quadrado; construção da caixa d'água.

2º. Momento: Destaques das idéias dos módulos (Trabalho em grupos) – Relacionar as idéias do módulo com a realidade da sua sala de aula.

3º. Momento: Socialização (Cada grupo apresenta os aspectos mais relevantes do módulo) *(NC, 2ª. etapa, Planejamento, Profª Med. 1, CP, 03/2003)*

Planejamento 2:

1º Momento: Vídeo “Salto para o futuro” – Matemática (decimais e sistema monetário)

2º. Momento: - Circuito matemático (3 estações, 2 atividades em cada); atividades envolvendo conceitos invariantes; os grupos deverão realizar todas as atividades e registrar a resolução (rodízio);

3º Momento: - Socializar a construção do pensamento. Identificar os conceitos presentes nas diversas situações (atividades do módulo);

4º. Momento: Criar situações-problema para aplicar em sala. Pesquisar situações presentes nos livros didáticos ou transforma-los.

Laboratório: Pesquisa em sites matemáticos –história das frações, jogos, problemas. *(NC, 3ª. etapa, Planejamento, Profª Med. 2, CP, 09/2003)*

As coordenações pedagógicas despontam como cruciais para o planejamento dos professores-mediadores, pois, é neste espaço/tempo que o planejamento coletivo ganha força e contribui para a organização do trabalho pedagógico dos mediadores. O planejamento coletivo envolve a tomada de decisões sobre as estratégias que devem ser utilizadas nos encontros em sala de aula e no laboratório de informática. Vasconcelos (2004) auxilia-nos no entendimento de que a coordenação pedagógica deve ser o espaço/tempo de articulação do trabalho pedagógico, tendo como seu eixo

o trabalho com o conhecimento (no sentido de sua apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura), que, por sua vez é a especificidade da escola, constituindo-se como a grande finalidade da práxis educativa. Implica tanto a atividade docente quanto a discente, já que a aprendizagem, embora se dando num contexto social, depende, antes de tudo, da ação do aluno; além disto, o reconhecimento da atividade discente é decorrente de assumirmos uma linha de desenvolvimento de autonomia, de construção de projeto de vida.(VASCONCELOS, 2004, p. 11)

O autor dimensiona o trabalho da coordenação pedagógica como tendo o trabalho pedagógico como eixo norteador. Compreende que esta tarefa não pode ser função isolada, alienada e desarticulada. É antes a confluência de interesses, de intencionalidades do processo formativo. No caso do PIE, a coordenação pedagógica foi se constituindo como um organismo vivo, dentro da estrutura da FE/UnB.

Além disso, como focalizamos no subitem 4.1.1, é o espaço/tempo utilizado para que os mediadores aprofundem o estudo do módulo e, conseqüentemente, os conhecimentos que devem ser mediados na sala de aula com os professores-cursistas. O projeto do curso, uma das responsabilidades definidas para o professor-mediador era: **conhecer profundamente os**

módulos. Ora, tal responsabilidade é de uma subjetividade ímpar. O que significa conhecer profundamente? Ter uma leitura detalhada? Domínio de conceitos explicitados? Uma das finalidades da tutoria era a de “subsidiar pedagogicamente, os coordenadores e os mediadores”.

Em uma das coordenações pedagógicas, no momento de planejamento da *Seção 1, de Educação e Linguagem Matemática 3, Módulo IV, volume 1*, que mais adiante retrataremos no trabalho da professora-mediadora, algumas dúvidas e inquietações surgem e que acabam se encaminhando para o contato com os professores-cursistas.

Havia 17 mediadores reunidos na FE/UnB. Os mediadores estavam estudando a seções 1, 2 e 3 do módulo IV. Duas das mediadoras, que são autoras do fascículo coordenavam o estudo, subsidiando os mediadores, tirando dúvidas e apresentando algumas sugestões de como trabalhar na sala de aula com os professores-cursistas.

Uma das mediadoras, autora do fascículo, esclarece sobre os esquemas mentais das crianças e, inclusive, dos adultos. Informa que, na escola, há uma cultura de se trabalhar com um só tipo, o que acaba por determinar a que se entende por aprender ou não determinado conteúdo. Exemplifica, mostrando que há crianças que utilizam estratégias diferenciadas para resolver problemas, principalmente, aqueles que envolvem os números decimais. As mediadoras/autoras indicam que se inicie a discussão com a “oficina da memória”, sugerida no fascículo. Daí, deve-se iniciar a discussão, segundo o problema colocado:

Quantas vezes, durante o último mês, em sua vida prática, na sua casa, no mercado, ou no clube você preciso somar $\frac{1}{2}$ com $\frac{2}{3}$? (Mod. IV, seção 1, p.23)

Outros mediadores demonstram que não conseguiram compreender muito bem a seção devido a sua complexidade. Algumas discussões giram em torno da dificuldade que têm com o conhecimento lógico-matemático. Nesta coordenação, destacamos uma fala que nos ajuda a compreender como o trabalho do mediador acontece na sala de aula com o cursista. Neste depoimento, a professora-mediadora indica um aspecto que levanta alguns pontos relevantes para a análise do trabalho do mediador. Ela demonstra uma preocupação com o aspecto

epistemológico do professor-mediador e o desenvolvimento do trabalho na sala de aula com o professor-cursista:

Eu digo para as cursistas: 'Pessoal, estou aprendendo com você's. Eu falo sempre para as minhas cursistas que não posso auxiliá-las muito em matemática. Como não trabalhei com as séries iniciais e minha formação é em Ciências Sociais, não tenho muita experiência e me sinto insegura em trabalhar alguns conceitos. (NC, Profª Med. do Módulo IV, 08/2004)

A fala da mediadora suscita muitas das reflexões que venho fazendo ao longo deste capítulo. Neste sentido, reforça o debate sobre a natureza do trabalho docente, na formação de professores, estabelecendo pontos estreitos de contato com o objeto de trabalho do professor: *o conhecimento*. Não entendendo-o, simplesmente, como um arcabouço teórico composto de uma série de dogmas, conceitos, teorias inertes, mas como totalidade que se parte da realidade, com ela se articula e a ela retorna em processo dialético de transformação.

Nas coordenações pedagógicas, como retratado acima, percebemos que os mediadores demonstram um espírito coletivo em que são pensadas suas ações com os próprios pares. Este aspecto demarca um traço muito marcante do coletivo de mediadores que é a capacidade de preocupar-se com o coletivo, demonstrado nas discussões, nos embates, nas decisões. Porém, mesmo com o espírito de solidariedade, de coletividade em ajudar os colegas, estes momentos são insuficientes para fazer com que aquele mediador que não possui experiência nas séries iniciais e é formado em outra área tenha uma facilidade de dominar uma dimensão grandiosa de conteúdos. O planejamento acaba por estabelecer estratégias muito semelhantes à organização essencialmente pautada na prática, no instrumental.

Assim, é preciso compreender que entre o escrito, o dito e o feito há vácuos, há vazios que necessitam de um olhar mais atento.

Esta fala é muito interessante porque nos ajuda a confrontar com a sala de aula da Professora-Mediadora IV¹⁷⁷ e que acaba por confirmar o que ela afirma. Num dos encontros, conseguimos perceber estas contradições e situações complexas com as quais os mediadores lidam, em se tratando de desenvolver os conteúdos dos módulos no seu trabalho. A tendência é superficilizar a discussão e a aula situa-se num nível mais pragmático do que de profunda

¹⁷⁷ Mestre e com formação em Ciências Sociais.

reflexão teórica articulada com a prática. É possível fazermos uma análise que nos evidencie esta contradição entre o que se fala e o que se faz. Os mediadores, de modo geral, têm uma visão de que seu trabalho promove mudanças e de que seu trabalho é inovador. Descrevo uma passagem deste encontro para compreendermos que elementos se colocam no trabalho do mediador.

Nas observações das aulas da *Profª Med. do Módulo IV*, recortamos alguns episódios que nos ajudam a compreender seu trabalho e suas dificuldades em lidar com o conhecimento que não é de sua formação. Este evento dizia respeito ao desenvolvimento do tema: decimais, medidas e sistema monetário. A mediadora registrou no quadro os objetivos e os momentos da aula. Em síntese, a exploração do fascículo deveria focalizar o trabalho com números decimais, a partir de um contexto sócio-cultural. Este episódio iniciou-se com uma fala da mediadora afirmando que o texto do módulo não é algo fechado, inacabado.

O conteúdo do módulo é apenas uma das visões sobre a matemática. Logo, temos que ter uma visão crítica e procurar nos aprofundar no assunto Não quer dizer que vocês não possam buscar outros materiais, outros teóricos. (Profª Med. do Módulo IV)

A fala relaciona-se a uma alusão ao texto introdutório dos autores¹⁷⁸ A *Profª Med. do Módulo IV* fez um breve esboço do ensino de Matemática no Brasil, mas não apresentou detalhes, tais como dados sobre os resultados de avaliação do SAEB, por exemplo, de experiências. Focalizou no fracasso do ensino de matemática, inclusive, colocando sua própria experiência e falando que iria aprender muito mais com os cursistas do que ela iria ensiná-los.

Como vocês sabem, sou formada na área de humanas e nunca trabalhei com séries iniciais. Então, eu vou coordenar o trabalho com vocês. O que eu conseguir elucidar, bem. O que não conseguir, eu levo para os tutores e para as coordenações pedagógicas. (Profª Med. do Módulo IV)

Uma cursista retrucou, de maneira muito respeitosa, demonstrando uma necessidade de maior aprofundamento ou, no mínimo, reivindicando esclarecimentos acerca de sua leitura:

¹⁷⁸ Um dos autores é professor da FE/UnB e as outras duas eram professoras-mediadoras e, à época, também eram mestradas da FE/UnB.

Puxa, eu tenho um monte de dúvidas, até porque a matemática é o meu calo. Como vou poder tira-las? (PC, Módulo IV)

A PM, imediatamente, respondeu não como forma de se esquivar ou de se descompromissar, mas como manifestação clara de que não possui conhecimentos aprofundados da área para auxiliar os professores - cursistas:

No encontro de sábado, com os autores, vocês poderão elucidar aquilo que não ficar claro. Além disso, vocês podem acessar os tutores por meio do inforum Vou tentar estabelecer algumas relações com outros fascículos e vocês vão mostrando como é que vocês trabalham a matemática para que a gente possa refletir, articulando nossas leituras com a realidade de vocês. . (Profª Med. do Módulo IV)

A postura da mediadora deixa bem clara que a mediação que vai se instituindo, a depender do conjunto de saberes que são abordados nos mais diversos fascículos, é a de propiciar o espaço de discussão da seção de estudo e de busca de pontos de contato entre o que se lê, o que se vê e o que se faz. Em seguida, ela fez algumas relações da matemática com a vida prática, indicando que, em tudo na vida, os conhecimentos matemáticos estão presentes e são necessários. Duas cursistas entrevistaram com um breve comentário:

Eu sempre tive dificuldades com matemática e percebo que meus alunos acabam, também, demonstrando esta dificuldade [...] (PC, Módulo IV)

Eu sempre vi a matemática como bicho-papão. Por isso, na minha prática, procuro facilitar o máximo a compreensão da criança. Uso muito os materiais concretos, inclusive o próprio corpo. (PC, Módulo IV)

Estas intervenções estão bem direcionadas para o que o professor já faz em sua prática. A primeira fala indica um aspecto preocupante que passa pelo domínio dos conhecimentos que são necessários para o desenvolvimento de seu trabalho. A segunda fala nos mostra uma visão bem focalizada, ainda, nas estratégias, nos métodos. Isso nos indica que há uma necessidade de que o professor de séries iniciais não tenha uma formação baseada em pressupostos técnicos que devem se aplicados imediatamente na sua sala de aula.

O professor que não tem o domínio do conhecimento necessário ao ensino, provavelmente, terá dificuldades no desenvolvimento/aprendizagem de seus alunos. Candau (1997) afirma que a formação de professores deve se sustentar num enfoque multidimensional.

A formação de professores supõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico. O domínio consistente de uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas, de sua lógica e sua “linguagem”. A dimensão política, em íntima relação com a científica, supõe uma perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão, do tipo de sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supõe também uma consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos. Quanto à dimensão afetiva, afirma que ensinar supõe interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso. Saber, prazer e compromisso transformador são dimensões que têm de ser trabalhadas em articulação contínua com a postura e o tratamento pedagógico indispensáveis a todo professor. (CANDAU, 1997, p. 46-47)

O que se percebe nas práticas pedagógicas cotidianas, ainda conforme a autora, é que estas dimensões não são trabalhadas em sua totalidade. Algumas dessas dimensões acabam sendo focalizadas de modo isolado, cindido, separado das outras dimensões. A mediadora concluiu sua fala mostrando que os eixos da educação matemática estão vinculados à importância do meio, do trabalho com o corpo, com o lúdico e focaliza a fala da segunda cursista. Em seguida, distribuiu algumas cópias de um poema, intitulado “Poema Matemático”. Os comentários da turma centralizaram-se na importância prática dos conhecimentos matemáticos. A mediadora focaliza o olhar para o contexto da prática na sala de aula, indicando que o estudo da matemática se coloca dentro de uma determinada realidade, enfocando que na prática da sala de aula

[...] a matemática deve ser vista não como um conjunto de resoluções de “probleminhas” que estão fora do contexto do aluno. A matemática está vinculada à relação do poder na sociedade. (Profª Med. do Módulo IV)

Em seguida, ela enfatiza que o sistema de medidas brasileiro está calcado na base decimal. Apresenta alguns exemplos do cotidiano, demonstrando que há uma quantidade grande de números que aparecem com vírgula (preços de combustíveis, anúncios, embalagens, rótulos, etc). Mostra um cartaz com propagandas, focalizando que estamos cercados no cotidiano por números com vírgula.

No segundo momento da aula, ela faz algumas referências sobre a importância do lúdico, da brincadeira no processo de aprendizagem da matemática. O que nos sugere a aula

da mediadora é que ela focaliza a discussão que foi realizada na coordenação pedagógica. É um indicativo de uma contradição que se coloca à medida que, na coordenação pedagógica, afirmou não ter fundamentação para auxiliar as cursistas nos conhecimentos da matemática. As suas pontuações indicam que o trabalho de mediação vai se constituindo num evento de “repasse” do que foi discutido com outros mediadores, em específico, por aqueles que também são autores do módulo, na coordenação pedagógica que indicamos anteriormente.

Em algumas representações dos mediadores, o trabalho autônomo, de mudança, transformador se coloca com o real. Em entrevista coletiva, uma professora-mediadora traz um dado relevante para constituir a análise anterior.

*Quando víamos a demanda de trabalho desse curso, a gente ouvia: ‘eu não quero ser proletária’. Eu ouvia tanto isso... Eu discutia: ‘gente, o que é proletarização’ Duas palavrinhas-chave que distinguem essas duas coisas: proletarização e profissionalização. É **autonomia e a outra é alienação** (grifos meus). Eu tenho clareza do que essas pessoas **fazem aqui não é trabalho alienado** (grifo meu). Se elas estão se entregando é porque essa estrutura foi montada de forma perversa. (EC, G 02, Profª Med., Nádia, 12/2004)*

A fala da mediadora dá indícios relevantes para entender este movimento contraditório entre trabalho autônomo/ trabalho alienado. Os mediadores desenvolvem um trabalho alienado? Seu trabalho demonstra autonomia? Ao percebermos bem, o trabalho desenvolvido é e não é alienado. A alienação, no sentido pensado por Marx (apud BOTTOMORE,2001). Assim,

A alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

A fala da mediadora é contundente. Ao percebermos o evento da sala de aula da professora-mediadora IV, há indícios de que sua atividade - o trabalho com o conhecimento matemático - por não pertencer a ela, em se tratando do que a mesma afirma na coordenação pedagógica e no próprio espaço da aula, se configura como um processo de “auto-alienação”, ou seja, por meio de sua atividade (a mediação), em relação as suas capacidades (domínio de

determinados saberes, no caso, matemáticos), “repassa” aquilo que é possível e que foi pensado no coletivo.

No mesmo contexto em que a fala da Profª Med. Nádia foi explicitada, uma outra mediadora aponta alguns indícios de que há elementos, que mesmo que o coletivo de mediadores se movimente, se coloque contra, corroboram para este movimento de alienação/autonomia:

Por isso, em vários momentos que a gente tem princípios lá do curso, e da formação, a gente bate com módulos que são totalmente contrários a minha, e a gente tem que trabalhar. A gente passou por isso, em alguns momentos. E, alguns mediadores discutiram com os alunos, não sei se todos, que não foi fechado na coordenação. Teve quem percebeu e discutiu. Essa linha bate de frente com o que são os princípios do PIE. Na organização curricular, fala-se em integração, mas todos os autores fizeram os módulos de forma isolada.. Aí, a gente quer porque quer juntar... É uma contradição mesmo!! (EC, G 02, Profª Med. Célia, 12/2004)

Em outro episódio, retirado dos meus registros de sala de aula, temos o exemplo do planejamento de atividades a serem desenvolvidas do *Módulo IV (Educação e Ciências Sociais)*, pela mesma mediadora do episódio anterior. A organização do planejamento, bem como da aula, segue aquela organização mostrada antes.

- ➡ Tempestade de idéias (resgate do módulo I).
- ➡ Por que ensinar geografia?
- ➡ Música: Começar de novo (Ivan Lins)
- ➡ Organizar o grupo para estudo do texto Relacionar o texto ao contexto mundial/ocupação do DF. Música: Paz (Gilberto Gil)
- ➡ Parabolicamará (Gilberto Gil)
- ➡ Sugestão de leitura (O espaço geográfico – Ensino e representação – Rosângela S. de Almeida - Bibliografia 218 – Biblioteca do professor) (Planejamento, Profª Med. Nádia, 03/2003)

No planejamento, a organização da aula está bem centrada na possibilidade de desenvolver capacidades de conexão com o mundo da cultura e com os diferentes saberes, diversas linguagens. Percebe-se, a intenção de vincular o acesso aos conhecimentos teóricos à

reflexão da prática utilizando-se da música como elemento metafórico capaz de suscitar a criticidade e capacidade de correlação do professor-cursista. É a dimensão estética que não pode estar excluída da formação de professores. É a configuração do estado da arte como elemento que também acrescenta novas possibilidades de desenvolver a reflexão crítica. É interessante percebermos este processo de contradições que se colocam no trabalho do professor-mediador que cria uma arena de embates entre os fundamentos epistemológicos e subjetivos do mediador. Esta mediadora é a mesma que conduziu a aula (Educação e Linguagem Matemática 3) que focalizamos anteriormente (Profª Med. do Módulo IV). O fato da Profª Med. IV possuir formação em Ciências Sociais parece lhe permitir transitar de forma mais firme, mais segura, mais “solta” no campo do conhecimento.

No processo de desenvolvimento da aula planejada, a mediadora, inicialmente, questiona sobre o ensino de geografia. Isso leva as professoras-cursistas a fazerem uma série de reflexões a respeito que, nem sempre representam uma visão avançada, mas no processo de apresentação e discussão das músicas e do texto do módulo, as visões se tornam constructos das relações estabelecidas no próprio grupo. Deste encontro, destacamos duas falas¹⁷⁹ de duas cursistas merecem uma atenção:

Imagino que seja o ensino do espaço geográfico e da ocupação do ser humano neste espaço. (NC, PC 1, 03/2003)

Eu vejo que não é só isso. O ensino de geografia também passa pela consciência que nós precisamos desenvolver no aluno sobre sua comunidade, seu país, seu planeta. É pensar sobre o passado, o presente e o futuro. Além disso, diz respeito às relações políticas, sociais e econômicas. (NC, PC 2, 03/2003)

As falas das professoras-cursistas mostram a perspectiva de se estabelecer as relações entre o que se lê, o que se vê e o que se vive. As visões das professoras-cursistas representam, na dimensão da sala de aula, um retrato de sua totalidade e de sua realidade com seus alunos. Há professores que ainda mantêm uma cultura reprodutivista de conhecimento e há aqueles que parecem dimensionar de forma diferente, num movimento de ruptura com os conhecimentos estabelecidos. A fala da PC 2 acrescenta um aspecto da geografia que não se

¹⁷⁹ Nos registros da observação deste encontro, algumas falas foram registradas. (Algumas professoras-cursistas e algumas falas da professora-mediadora)

reduz ao espaço físico: é aqueles que interferem na vida do homem em sua ocupação territorial, ou seja, aspectos “políticos, sociais e econômicos”. Seu posicionamento não é apenas uma representação da prática, mas uma representação de seu paradigma teórico.

Pérez Gómez (2000) afirma que um dos problemas que mais têm suscitado grandiosos debates e discussões são as implicações que as diversas teorias da aprendizagem têm provocado na prática educativa. O autor afirma que vivenciamos um momento em que há todo um processo de transição entre a didática operatória para a didática da cultura¹⁸⁰. Wachowicz (2002) avança no sentido de entendermos a essencialidade do trato com o conhecimento.

[...] a teoria não muda o mundo, mas é condição para mudá-lo. Assim, a relativização do poder da educação escolar vem também a reforçar o papel central da reflexão, considerados no entanto os limites de aprendizagem, que pode no máximo chegar a uma resposta gama, ou seja, à reestruturação de conceitos. Somos funcionários da teoria, nós professores. A consciência desses limites é importante, porque a opção teórica que faz o corte epistemológico que vai definir o objeto da educação escolar, na verdade não é apenas uma opção teórica, mas uma opção de vida. (WACHOWICZ, 2002, p. 28)

Dentro dessa premissa, o conhecimento a ser objeto do trabalho pedagógico se inscreve em seu paradigma, isto é, a depender do paradigma que eu adote, no trato com o conhecimento, mais objetos se colocam para serem conhecidos. Assim, o que define temas, assuntos a serem trabalhados em sala de aula é a opção teórica (WACHOWICZ, 2002). No caso específico da aula em questão, percebe-se que a professora-mediadora deixa transparecer o seu domínio teórico sobre o assunto. Isto é um indicador de que o conhecimento que tem da área a fortalece no sentido de oferecer mais elementos para a reflexão que as professoras-cursistas devem fazer de seu trabalho.

Nas discussões, as professoras-cursistas afirmam que a escola, por mais propostas inovadoras que tenham surgido nos últimos anos, ainda continua baseando todo o processo pedagógico na cultura tradicional transmissivista. A professora-mediadora faz uma provocação ao perguntar as cursistas se elas se sentiriam capazes de enfrentar essas práticas tradicionais. Imediatamente, uma das cursistas diz:

¹⁸⁰ O autor focaliza que a didática operatória baseou-se muito nas teorias piagetianas e que a didática cultural focaliza os pensamentos de Vygotsky.

Mas, é isso que estamos fazendo aqui no PIE. Estamos nos fundamentando pra enfrentarmos essas práticas atrasadas, inclusive, as nossas. Às vezes, temos a vontade de fazer diferente, mas não sabemos como. Estar aqui nos mostra um caminho de superação, na medida em que começamos a compreender nossos alunos dentro de um contexto, de uma sociedade capitalista, a gente tenta trabalhar na direção de mudar este estado de coisas. (NC, PC, 03/2003)

A postura da mediadora torna-se fundamental para o debate quando articula as diversas falas e propõe algumas possibilidades:

Entendemos que ainda existem muitas práticas tradicionais na escola, mas é fundamental que possamos começar nosso trabalho de desmontar todo este aparato de ensino e de aprendizagem mecanizado. A geografia não pode mais ser trabalhada apenas como uma lista de cidades, países, estados e respectivas capitais que deveriam ser memorizadas. É importante entender que a geografia envolve conhecimentos relativos à cultura de um povo, aos aspectos econômicos, ao meio ambiente. Por exemplo, é preciso discutir claramente a ocupação irregular do espaço urbano aqui no Distrito Federal, o que isso vem provocando em nosso clima, em nossa vida. Precisamos discutir a ocupação de Vicente Pires, da Colônia Agrícola Samambaia¹⁸¹ [...] (NC, Profª Med. Nádia, 03/2003)

Nesta aula, o que mais se evidenciou foi o fato da professora-mediadora ser formada em Sociologia, ser mestre em Geografia e conhecer bem a região em que atuam as cursistas. É possível perceber que há toda uma disposição de estabelecer uma aproximação dos aspectos teóricos focalizados na seção em estudo e a realidade das professoras-cursistas.

Tal postulação fornece-nos uma clara percepção de que a aprendizagem é um processo cultural e cooperativo, mediada pela linguagem como instrumento fundamental de intercâmbio entre os elementos teóricos e as experiências práticas das professoras-cursistas.

Isso pode ilustrar bem o que afirma Pérez Gómez (2000) sobre a ruptura com o modelo tradicional, ao indicar que é possível trabalhar na perspectiva de formação de um ser humano que utilize sua capacidade de pensar e agir fundamentado em todo um conjunto cultural e social da comunidade.

¹⁸¹ Áreas pertencentes à união, de grande risco ambiental e que foram ocupadas indevidamente. As áreas deveriam servir a produção agrícola, porém, foram fracionadas e comercializadas, transformando-se em grandes áreas urbanas sem as mínimas condições de infra-estrutura.

Ao fugir da transmissão mecânica, linear e memorialística da cultura, própria do modelo pedagógico tradicional, o movimento progressista centrou-se no estudo e na promoção das habilidades formais que constituem o raciocínio. Agora, o raciocínio e a capacidade de pensar não são atividades formais independentes dos conteúdos que medeiam os intercâmbios culturais. O problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas sim provocar que o aluno/a participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal da cultura de sua comunidade. (PÉREZ GOMEZ, 2000, p.56)

O autor faz uma referência sobre o trabalho pedagógico do professor na sala de aula com as crianças, mas tomamos sua reflexão para analisar a prática do professor e sua função no ato de aprender.

Nessa conformação, o professor-mediador torna-se um sujeito que está mais próximo da realidade do cursista. Por outro lado, ainda é possível perceber que nem todos os professores, no processo do curso, se consideram sujeitos do seu próprio trabalho. Parece que a leitura se apresenta de forma superficial e torna o debate carente de maior profundidade teórica. Por sua vez, a mediadora busca ampliar a discussão, faz algumas referências de leitura que dão outra visão do papel da geografia na transformação do mundo. Entretanto, a leitura superficial feita pelas cursistas não mobiliza para o aprofundamento.

Na constituição da aula, é possível perceber como o papel do mediador vai assumindo relevância no processo de constituir o que vem a ser a mediação. Um dos aspectos que ficam evidentes é a de que o processo de aquisição do conhecimento não se constrói sob bases transmissivistas. A busca pela superação da verdade única, inquestionável, se materializa no esforço da professora – mediadora quando busca estabelecer vínculos entre a teoria e a realidade concreta dos professores – cursistas.

É importante salientar que a luta contra a compartimentalização dos saberes que hoje verificamos em muitos dos currículos de nossas escolas, inclusive nos currículos dos cursos de formação de professores, seja de formação inicial, seja de formação continuada, se configura no trabalho dos professores – mediadores como condição *sine qua non* pra promover a transformação na escola.

Segundo Gallo (1999, pp.20-21), os primeiros conhecimentos elaborados pelo homem não se caracterizavam como elementos dissociados, apartados, mas todos surgiam de um ponto comum e os seres humanos procuravam explicá-lo a partir da percepção das relações entre as partes.

...ao surgir a astronomia, a observação de medir seus movimentos, metrificá-los, dando maior impulso à matemática e à geometria; a explicação dos movimentos que ocorriam na Terra e no Universo levavam à física a maiores avanços na matemática, e assim sucessivamente. (GALLO, 1999, p.21)

Kincheloe (1997) afirma que a educação técnica do professor se deu e, ainda se dá, pautada nas constituições de competências técnicas, aludindo que os programas de formação, tanto a inicial como a continuada, privilegiam a instrumentalização, concebem os professores como depositários de informações que poderão utilizar, seguindo os modelos, para resolver a problemática da sala de aula. O PIE, em sua constituição histórica e a partir dos sujeitos que foram intervindo na realidade, torna-se um caminho diferenciado em relação à perspectiva de formação baseada no racionalismo técnico.

Os processos de formação técnica de docentes ignoram a complexidade das práticas sociais, desconsideram a dinâmica cultural e histórica da sociedade. Essa lógica da formação cartesiana desconsidera a constituição complexa das subjetividades de professores. Segundo Kincheloe (1997), as subjetividades dos professores vão se constituindo por meio de elementos culturais relativos à raça, à classe social, ao gênero que se interconectam no jogo de contradições que envolvem limites e possibilidades das diversas relações que estabelecemos com a realidade.

Os caminhos que estão sendo construídos direcionam-se para uma formação de professores dentro de uma perspectiva da práxis pedagógica, que poderíamos designar de racionalidade da práxis. A prática pedagógica do professor produz saberes e suas relações com as teorias constituídas provoca a unidade entre os dois pólos que são indicotomizáveis. É a teoria perpassando a prática social e a prática social perpassando a teoria. Assim, busca-se compreender a complexidade dos problemas do fazer pedagógico diário, no sentido de analisá-los e construir possibilidades concretas de superação dos mesmos. A reflexão crítica sobre a

prática pedagógica contribui para que novos conhecimentos sejam elaborados. Nesta dinamicidade, Pimenta (1999) aponta para a necessidade de

construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido de transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas. (PIMENTA, 1999, p. 24)

No PIE, no processo de organização da aula e na realização da mesma, é notória a preocupação em se buscar mecanismos de superação da lógica fragmentária, mecanicista do pensamento linear. Busca-se inserir a multiplicidade de linguagens para que os temas/assuntos sejam explorados de forma a relacionar-se com a prática do professor. Fica clara a posição dos mediadores, de maneira geral, de que seu trabalho caminha para produzir mudanças no modo de pensar e agir dos professores-cursistas. Tal posição se confirma à medida que confrontamos os dados colhidos entre os mediadores e os dados colhidos entre os cursistas. Vejamos algumas falas relevantes sobre este aspecto:

Sempre me assustei muito com as situações que causavam grande embate aqui no PIE.[...]. As pessoas que vieram pra cá, por conta de suas histórias anteriores, sempre tiveram um traço político muito forte, muito demarcado. Os posicionamentos em defesa de uma educação de qualidade e transformadora sempre foram muito fortes nas nossas coordenações. Viver estes conflitos aqui no PIE foi fundamental para que eu me engajasse mais nas lutas por uma escola emancipadora. (EC, G 02, Profª Med. Simone, 12/2004)

Este grupo de mediadores gosta muito de movimento, gosta muito de falar, de se posicionar, de criticar. Apesar de trabalhar com os módulos prontos, ele burla o módulo. Nas nossas coordenações, no momento do planejamento, sempre existe alguém que saca um texto diferente da cartola. Se não tomamos certos cuidados, trabalhamos os textos e não trabalhamos os textos. Este é um grupo que não gosta de se moldar e acabamos levando esta característica para os nossos cursistas. Esse é o nosso papel: instigar os cursistas para se indignarem e fazerem uma escola diferente. (EC, G 02, Profª Med. Kássia, 12/2004)

Os depoimentos das mediadoras deixam claras as posições que o grupo assume diante de saberes prontos, acabados, constituídos. Sua ação política evidencia-se no momento em que

se pensa o trabalho pedagógico. A visão tecnicista perde espaço no processo de aquisição/construção do conhecimento. Assim, as práticas abrem espaço para a vivência de situações que resgatam o estado da arte como pressuposto de formação, a reflexão sobre a prática como elemento reorganizador do trabalho pedagógico do professor em suas turmas.

Um dado interessante se coloca na fala da Profª Med. Kássia. Ela afirma que o mediador “burla” o módulo. Infere-se que o mediador assume uma postura de autonomia. No tópico anterior, focalizamos este aspecto, mas há falas que retratam este movimento. Sua fala encaminha-se não para a negação do módulo, mas para indicar que os temas/assuntos não são suficientes. Entretanto, o que vamos percebendo é que o módulo é o eixo do trabalho do mediador. Ele pode alterar uma ou outra estratégia, levar algum texto além, fazer outras relações, mas o módulo não é deixado de lado. Em sua fala, parece que “burlar” o módulo seria negá-lo. O que não consegui constatar em nenhuma das aulas observadas.

Numa das entrevistas coletivas, captamos uma fala que corrobora com a idéia apresentada pela Profª Med. Kássia:

[..] quando estamos nas coordenações pedagógicas, nas tutorias e nos grupos de estudo, nós temos uma grande possibilidade de ampliar os conteúdos veiculados nos módulos. A gente não se restringe ao que está no módulo. Sempre levamos um texto a mais, um filme, uma indicação bibliográfica para o professor. Ele, também, deve ter a consciência de que é sujeito de seu conhecimento. (EC, G 01, Profª Med. Maria Luíza, 12/2004)

A mediadora mostra que o trabalho da mediação não consiste em reproduzir conteúdos postos nos módulos. De posse da experiência pedagógica e dos conhecimentos que possuem, os mediadores estabelecem, nas coordenações pedagógicas, grandes trocas. Esta estratégia enriquece o trabalho pedagógico. Os mediadores procuram desenvolver uma autonomia que lhe concede uma legitimidade como docente.

Nos questionários aplicados aos professores-cursistas, também percebem-se alguns elementos que contribuíram para a mudança que o PIE proporcionou no modo de pensar e agir na sala de aula. Quando indagados sobre as contribuições que o PIE forneceu para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito da escola, as respostas confluíam-se para as seguintes visões:

O PIE mudou minha forma de ver o currículo, a avaliação, a aprendizagem de meus alunos, isto é, mudou minha prática pedagógica numa visão mais progressista. (QPC, PC 1, 05/2004)

Várias foram as contribuições que o PIE proporcionou a minha prática pedagógica, mas os aspectos que considero fundamentais foram: considerar o aluno como um ser histórico capaz de construir sua aprendizagem; valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e usa-los para planejar as aulas; avaliar o aluno de forma processual e global (hoje utilizo o portfólio para avaliar meus alunos), dentre outras. (QPC, PC 2, 05/2004)

O curso mudou a forma de pensar a escola, que por um tempo, foi vista como um espaço de repasse de conteúdos. Hoje, vejo que a escola pode e deve ser contextualizada com a vida do indivíduo, formando-o para exercer uma plena cidadania. (QPC, PC 3, 05/2004)

As respostas das professoras demonstram que há indícios, pelo menos em suas crenças, de que o curso provocou mudanças em sua prática. Quando a PC 1 afirma que mudou a forma de ver o currículo, pode-se inferir que sua visão estava vinculada a uma idéia de conhecimentos fragmentados. Nas análises que fiz sobre os pressupostos epistemológicos, é visível as posturas de cisão com o paradigma cartesiano.

A mudança da prática pedagógica parece indicar o mesmo movimento: sua prática estava articulada com uma visão muito padronizada de trato com o conhecimento. A PC 2 mostra de forma mais detalhada que mudanças operaram em sua prática. Se não mudou efetivamente, parece que a sensibilização se deu quando afirma que passou a considerar seu aluno como um sujeito histórico.

Na fala da PC 3, o seu foco se direciona para a amplitude da escola, o que pode indicar uma possibilidade de intervenção no espaço escolar que não se restrinja à sua sala de aula. Além disso, mostra que a mudança percebida e manifestada se coloca diante dos conteúdos, da sua postura epistemológica.

Nossas percepções acima representam um pouco dos textos, contextos e intertextos que circundam o PIE. Apesar de, muitas vezes contraditórias, as práticas desenvolvidas pelos professores-mediadores vão se constituindo dentro de uma visão crítica de formação que permite desvelar discursos, conhecimentos, mitos, mentiras que estão envoltas na cultura escolar dominante.

Giroux (1997, p. 39) nos apresenta uma contribuição para compreender que a formação de professores, dentro de uma visão crítica, se caracteriza pela explicitação de saberes que sirvam para que os professores sejam capazes de reconhecerem-se como sujeitos históricos situados dentro de uma sociedade que estabelece relações assimétricas de dominação e subordinação.

Assim, a formação de professores percorre os caminhos para constituirmos uma nova sociedade. Giroux (1997) demarca quais são as finalidades do conhecimento nesta direção:

O conhecimento deve estar ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como dos interesses que este conhecimento serve. [...] O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos. (GIROUX, 1997, p. 39)

Dessa forma, os pressupostos que parecem emergir das informações colhidas nas observações, entrevistas e questionários uma preocupação com uma formação que questione o estabelecido e aponte para uma perspectiva de ruptura com a lógica formal no tratamento dado ao conhecimento. Percebe-se que há uma intenção clara de romper com a visão tecnocrática de educação, mesmo que em alguns momentos as aulas apresentem traços dessa visão (uso de técnicas, vivências, dinâmicas como estratégias de desenvolvimento dos assuntos), buscando estratégias que façam com que as relações sociais democráticas no âmbito da escola tornem-se experiências vividas, refletidas e, se preciso, redefinidas.

Na observação do Módulo VI, a aula se estruturou de forma muito semelhante a do Módulo IV, o que demonstra que o planejamento coletivo realizado nas coordenações pedagógicas sedimentou uma organização para o trabalho pedagógico dos mediadores com os cursistas. A aula seguiu o seguinte roteiro, síntese do debate no coletivo de mediadores:

1. Mensagem: “Nossa presença no mundo”, Paulo Freire.
2. Folha Voadora: como ocorrem o planejamento e a coordenação pedagógica na escola?
3. Trabalho em grupo: Discussão sobre 5 situações-problema envolvendo problemas na escola e focalizando a temática acerca do planejamento e da coordenação pedagógica na escola.
4. Socialização: apresentação dos grupos e sínteses da mediadora.
(Planejamento, Profª Med. Cleuci, 03/2004)

A aula segue o planejamento discutido e definido pelo coletivo de mediadores na coordenação pedagógica. Dentro desta ótica, a coordenação pedagógica se constitui, no contexto do PIE, num espaço em que o planejamento coletivo, ressaltadas as especificidades do trabalho de cada mediador e de cada turma de professores-cursistas, é orientador do trabalho do mediador. É na coordenação pedagógica que os mediadores definem os norteadores do trabalho pedagógico. Segundo Vasconcelos (1999), a necessidade de mudança é um pressuposto fundamental para o ato de planejar.

A ação de planejar é inerente aos processos educativos, evitando-se ações improvisadas, impensadas, desarticuladas. O planejamento é uma possibilidade de direcionar o trabalho do professor - mediador e não pode ser visto como ação isolada, individualizada. Precisa estar associada à uma divisão coletiva do trabalho pedagógico (PADILHA, 2001).

Na aula planejada, a mediadora desempenha a função de instigadora do debate. São apresentadas 05 (cinco) situações-problema que focalizam o cotidiano da escola, evidenciando o papel da coordenação pedagógica como espaço do planejamento coletivo e o papel dos gestores neste processo.

A aula iniciou-se às 7:30. a turma estava organizada em semicírculo. A Profª Med. informou que a SEEDF não havia entregado os módulos a tempo e que estavam aguardando. Provavelmente chegaria na semana seguinte. Mas, que antecipariam a discussão. Iniciou o

encontro distribuindo trechos do poema “*Operário em construção*”, de Vinicius de Moraes. Em seguida, cada um que recebeu a estrofe, faria a leitura. Ao final, cada um fez o comentário da estrofe, estabelecendo algum vínculo com o planejamento na escola.

Havia 25 professoras-cursistas. O encontro aconteceu numa sala da EAPE. A professora-mediadora inicia o encontro:

Hoje, nós faremos uma discussão sobre o planejamento na escola, em todos os níveis. Do planejamento das ações em sala de aula ao planejamento em nível central. Precisamos discutir e desvelar o que se encontra por trás do ato de planejar. (Profª Med. do Módulo VI.)

Ela fez, inicialmente, algumas considerações sobre a relevância do planejamento, focalizando a visão tecnicista que se tinha de planejamento. Fez um histórico, informando que o planejamento era visto na década de 60/70 como algo burocrático, imposto, técnico. Na década de 1980, o planejamento sofreu uma resistência e o professorado ignorava a necessidade de planejar, negando-o. Informa que, com os avanços nas pesquisas em educação, o planejamento, em fins dos anos 1990, reencontra espaço nas discussões do trabalho do professor. A mediadora levanta a questão orientadora das discussões nos grupos:

Vocês deverão analisar, à luz das situações colocadas, quais os propósitos da coordenação pedagógica na sua escola? Existem? Ou melhor, como acontece? Como acontece o planejamento na sua escola? (Profª Med. do Módulo VI.)

A **Profª Med. do Módulo VI** apresentou as situações e distribuiu entre os 5 grupos:

1ª. situação: ““A escola não tem brinquedo, não tem pátio coberto. Os alunos não têm recreio e são dispensados mais cedo”.

2ª. situação: “Escolas com realidades diferentes. (Educação Rural, Ensino Especial, EJA) e não há coordenador. O coletivo não se encontra, o trabalho é fragmentado””

3ª. situação: “Respeito às outras turmas. Há liberdade, mas as turmas que saem da sala, os professores não respeitam”

4ª. situação: “A coordenadora exerce funções de apoio da direção. Não planeja com os professores. Suas tarefas se limitam a controlar entrada e saída de alunos, resolução de problemas de disciplina, substituição de professores que faltam, etc.”

“Respeito às outras turmas. Há liberdade, mas as turmas que saem da sala, os professores não respeitam”

5ª. situação: “A diretora não se preocupa com o trabalho pedagógico da escola”

A mediadora passou nos grupos para orientar a discussão, informando que deveriam partir do registro das experiências em suas escolas e apontar saídas, tendo em vista as leituras já realizadas. Em um grupo, ela esclareceu:

Como acontecem as coordenações na sua escola? Qual é a visão que os professores têm do planejamento? Por que planejar é importante? Tentem fazer vínculos com os assuntos que já vimos no Educação e Sociedade e Bases Pedagógicas, principalmente quando trata da proletarização e profissionalização, lembram? (Profª Med. do Módulo VI.)

Alguns grupos estavam debatendo e, como eu estava próximo de um deles, foi possível captar alguns comentários:

Na escola, há muitos mecanismos de controle (atas de reunião que tem que assinar em toda coordenação, coerção da vice-diretora)(PC 1)

Na minha, vejo uma ausência de propósitos para as atividades (PC 2)

Se na escola estiver tudo bem, ok. Mas, se houver algum problema, todo mundo salta alto e faz tudo individualmente.(PC 3)

Na minha escola, há uma divisão dos professores da manhã com os professores da tarde.(PC 4)

Há boicotes aos projetos por falta de um planejamento coletivo (PC 5)

Após o tempo determinado, a mediadora chama os grupos para fazerem suas ponderações. Sua postura mostra um movimento na direção de relacionar as teorias às práticas dos professores. Há uma preocupação em fazer as ligações entre os diversos temas abordados nos módulos. Ela faz uma retomada do módulo I, pensando na dessensibilização do professor e afirma que:

A ação individual forma a ação coletiva. O coordenador assume o papel administrativo. Não existe um perfil construído. E a tendência, na escola, é nos transformarmos naqueles que nos contrapomos: os capitalistas. Tudo passa a ser banalizado. Como diz Gentili e Chico Alencar, no livro que lemos: a miséria passa a ser normal e ninguém se importa. Precisamos ter claro, retomando o Módulo I, que olhar para nossa realidade nos leva a compreendê-la e buscar formas de mudar esta situação que aí está. (Profª Med. do Módulo VI.)

Na apresentação dos grupos, destaco alguns trechos significativos:

Quando o grupo é unido, a coordenadora é dispensável. Coordenadora só procura os professores para dar informes. (PC 1)

A coordenação fica para quem está saindo, quem está se aposentando. Não precisam nem de plano (PC 2)

Percebemos um trabalho altamente fragmentado na escola. Não há um projeto coletivo, um compromisso. Aqui no PIE, nós estamos aprendendo que não dá pra ficar parado, aceitando tudo que é imposto. (PC 3)

Lá na escola há uma lógica da barganha: a profa. que fica com alunos de outra profa. é dispensada, tem folga (PC 4)

Na minha escola, vejo que há um planejamento coletivo. (PC 5)

A fala da PC 1 traz um elemento que pode nos auxiliar na perspectiva de alteração do trabalho pedagógico e que pode contribuir para uma visão transformadora. Ao afirmar que “quando o grupo é unido”, pode indicar que o coletivo pode constituir-se como auto-gestores do processo pedagógico. Pode, também, indicar que há uma visão muito ingênua do que se entende por “unido”. O fato de considerar a coordenadora dispensável depende, exatamente, de qual é a dimensão do trabalho que desenvolve junto aos e com os professores.

A mediadora intervém, dizendo que o trabalho coletivo não representa todos sentarem juntos, simplesmente. Diz que esta idéia da solidariedade deve ser pensada de forma mais crítica e questiona: “Será que existe mesmo um trabalho coletivo? Que solidariedade é esta? Vamos pensar um pouco a respeito. Será que nossas lentes não estão embaçadas para perceber a realidade da escola?” Mais uma vez faz referência ao módulo I, explicando que há diversas formas de pensar o mundo, a escola, a sociedade. Ela faz uma discussão sobre o que é

o coletivo e tece uma série de críticas sobre a forma como a escola, no DF, tem destrutado, “se descompromissado com o trabalho coletivo”. Acrescenta que essa é uma postura ideológica dentro do que já foi discutido em outros módulos.

A mediadora diz que o PIE incomoda a SEEDF. Focaliza as tensões que vêm ocorrendo desde o início do curso. Algumas cursistas concordam. Um delas interfere, dizendo que a situação no interior da escola está difícil.

Quando dizemos que fazemos o PIE, todo mundo vira a cara. A diretora da minha escola disse que já fez Pedagogia e que é a mesma 'balela'. Os teóricos dizem um monte de coisas e a realidade aqui é outra. (PC)

A mediadora continua afirmando que o coletivo só se forma enquanto coletivo se tiver um interesse comum, uma intenção sobre os rumos da educação na escola. Isto é o que Pistrak (2002) nos informa, quando reflete sobre a auto-organização das crianças na escola.

[...] uma quantidade de crianças, um simples agrupamento quantitativo, uma reunião acidental, não forma ainda um coletivo [...] O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido em suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade. (PISTRAK, 2002, p. 177)

Assim, os homens formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos. No caso da educação, o coletivo se constitui quando seus objetivos, suas finalidades, seus interesses acerca do processo educativo vão se articulando e se afinando como projetos comuns coletivos e não de indivíduos isolados.

Outros depoimentos das professoras-cursistas sobre suas experiências/impressões do planejamento na escola emergem e não indicam a existência de um trabalho coletivo na escola: .

...as relações interpessoais são importantes. A escola não tem uma cultura de planejar suas ações[...] Tudo fica muito solto ou muito amarrado. (PC 6)

A importância do planejamento está na possibilidade que temos de mudar nossa realidade. Com maior clareza de onde queremos chegar, fica mais fácil pensarmos nos caminhos que devemos percorrer. (PC 7)

A *Profª Med. do Módulo VI* faz uma intervenção articulando a idéia de planejamento com avaliação. Afirma que a escola precisa avaliar aquilo que ela pensou.

Como aconteceu? O que se pretendia? Quais os resultados alcançados? O que faltou para alcançar? É preciso caminhar para a auto-coordenação, auto-gestão. E como vocês pensam isso? É preciso prever e planejar a avaliação na e da escola. Escola sem norte, cada uma vai para rumos diferentes. (Profª Med. do Módulo VI.)

A mediadora demonstra um conhecimento da realidade da coordenação pedagógica na rede pública, da realidade da gestão das escolas. Focaliza experiências que vivenciou em diversos níveis do sistema. As professoras-cursistas se envolvem na discussão porque parecem se identificar com a fala da mediadora. Como era o início do semestre, o trabalho não focalizou nenhuma seção do Módulo VI, pois o material ainda não estava pronto. Houve um atraso impressão dos módulos, responsabilidade da SEEDF. As atividades planejadas apontavam para a temática da organização do trabalho pedagógico, situando-se no planejamento e na avaliação. Ela aponta as possibilidades de intervenção das cursistas no espaço da escola:

É necessário que cada uma de vocês, na sua sala de aula, na sua escola, comece a promover uma prática diferente desta. Por que será que não se dá importância ao planejamento? Por que será que a coordenação não funciona e não fazem questão de que ela funcione? Por que será que as direções criaram um sistema de “barganhas” na escola? Pensem sobre isso. E o que cada um vai fazer? Aceitar ou mudar? (Profª Med. do Módulo VI.)

Uma professora-cursista traz uma perspectiva do que é a realidade vivida na escola:

Eu acho, às vezes, que não existe no ambiente da escola o sentimento de pertencimento. A diretora se sente a dona da escola. A escola é dela. Os professores são dela. Os funcionários são dela. Os alunos são dela. A gente vem aqui no PIE, discute, debate, lê, aprofunda, mas quando voltamos para a escola, somos massacrados pela direção. Não conseguimos fazer nada. (PC)

Esta fala parece indicar um dos pontos de discussão que emergiu nas entrevistas coletivas. O curso PIE consegue mudar a realidade da escola? Em que medida? Este depoimento da PC corrobora com as preocupações de alguns mediadores sobre as possibilidades ou não de mudança no âmbito da escola. Isto representa uma complexidade na

perspectiva de compreender o seu trabalho diante das contradições com as quais se deparam os professores cursistas no real vivido:

Aquelas atividades ou propostas que têm nos módulos, elas são vistas como atividades. Às vezes, faço esta pergunta: 'Aquela atividade lá de Língua Materna, que foi vista no módulo I, de você tá percebendo, respeitando e pesquisando a diversidade lingüística na sua sala de aula. Ela é uma prática, após 3 anos? Ou ela foi uma atividade específica do módulo I? Quando você faz a pergunta sobre o PPP, que vimos no módulo III, a atividade de pegar e tá vendo na direção de, cadê o projeto político pedagógico, como foi construído, como se realiza? [...] Foi uma atividade específica? Ou desde então, eu participo da elaboração? Eu vejo que as atividades se transformaram em exercícios comuns, específicos, dentro do mesmo viés tecnicista e apresentar o conteúdo e, na sequência, se faz o exercício. Isso parece não fazer parte da prática continuada do professor-cursista. Aí, eu acho que é um problema muito sério. Se a gente perguntar hoje: quem é que está trabalhando e acompanhando o Projeto Político? É mínimo, mínimo, mínimo... Por que ninguém teve acesso. É nisso que fico preocupada. (EC, G 02, Profª Med. Célia, 12/2004)

Outro dia eu pensava isso: o que, realmente [...] Fiquei pensando. O que acontece com os professores-cursistas.. Me identifico com a fala da Célia, vejo que as atividades lá dos módulos não fazem parte da prática deles. É aquele momento, pronto e acabou? Levantando, outro dia em sala, sobre a gestão nas escolas. Eles me contaram sobre o que estava acontecendo nas escolas [...]. Talvez, a gente queira que agora sigam e façam essa transposição ou essa transformação da prática que a gente tanto fala. Às vezes, acho que só nós acreditamos na mudança. Parece que só acontece neste momento do curso. As falas são estimuladoras para nós! Às vezes, acreditamos que a transformação nas escolas está em ebulição por conta do nosso encantamento com o PIE. Mas, a realidade é dura e crua. Eu fiz uma proposta para a semana pedagógica que envolveria um trabalho de pesquisa e intervenção nas escolas focalizando o Projeto Político Pedagógico relacionando com Bases Pedagógicas e Gestão para a semana pedagógica. Uma cursista chegou para mim e disse: "Renata, acorda! Se eu chegar com qualquer sugestão para minha diretora para falar sobre Projeto Político Pedagógico, ela já avisou que vai me devolver. Ela disse que é para eu chegar na sala dela e levar biscoitinho e cafézinho. Aí, ela aceita. Mas, se eu falar qualquer coisa de Projeto, ela vai pedir que eu me retire da escola. Acorda! Estamos vivendo um tempo terrível nas escolas." (EC, G 02, (Profª Med. Renata, 12/2004)

Em outro momento, percebemos alguns destas concepções. Na sala de aula da mesma mediadora anterior (Profª Med. do Módulo VI), alguns eventos nos indicam um caminho na perspectiva de como a visão de conhecimento vai se concretizando no movimento da realidade

do contato dos professores-mediadores com os cursistas. O encontro correspondia à *Seção 1, Módulo VI, ECFB 4*. O tema do encontro era: *A construção histórico-social do conhecimento científico. A qualidade da informação científica e a relação dialógica no processo ensino aprendizagem*.

O encontro iniciou-se às 7:30. Havia 25 (vinte e cinco) cursistas presentes. O encontro realizou-se numa sala da EAPE. O local não apresentava ventilação direta. A sala era pequena, sem janelas, com um ventilador, um armário, uma tv. As cursistas estavam organizadas em círculo e eu me coloquei no mesmo círculo. Fui apresentado pela mediadora, mas por já ter uma história na educação do DF e ter participado do PIE, em seu momento inicial, algumas cursistas disseram que não precisava apresentar. Informei que estava ali para observar a aula. A turma foi bem receptiva.

A Professora-Mediadora ModVI¹⁸² fez um esquema no quadro, mostrando a visão de paradigma científico, mostrando que, quando determinada teoria sofre um declínio é que há outras teorias que estão em ascensão. Faz referências aos embates entre ciência natural e ciência social, estabelecendo uma relação com o Módulo I, em que foram discutidos conceitos relativos entre *Educação e Sociedade*¹⁸³. Mostra que a ciência não é neutra, ela tem interesses e que o trabalho do professor, na sala e aula é de levar o aluno a perceber que o conhecimento tem finalidades e que atende aos diferentes interesses. Faz algumas considerações sobre o saber do senso comum e o saber escolar; diferenciações entre saber científico e saber empírico. Informa que o trabalho não será concluído neste encontro. Escreve a agenda do dia:

1. Leitura circular: re-olhar de Bases Pedagógicas
2. A ciência – a história, a teoria, o (s) paradigma (s).
3. Destaques na Seção 1 – ECFB 4.
4. Trabalho de grupos (Analisar os livros didáticos)
5. Propor um tema que está trabalhando e está no livro, conforme o estudado no curso.
6. Socialização.(NC, 4ª. etapa, SA, 03/2004)

¹⁸² Pedagoga, 25 anos de magistério, mestre em educação – 12/2003.

¹⁸³ Neste módulo, foram discutidas as diversas correntes científicas no campo das ciências sociais.

A professora-mediadora dividiu a turma em grupos para que levantassem os tópicos principais da seção. Ela se deslocava, constantemente, entre os grupos, fornecendo um apoio para a discussão. Esta atividade durou cerca de 40 minutos. No retorno, a mediadora faz um comentário:

Como vcs perceberam o conhecimento científico se pauta pela capacidade de superar a consciência ingênua. Precisamos levar nossos alunos a fazerem este exercício. O paradigma tradicional sempre colocou o conhecimento com algo fechado, absoluto. Nas aulas de ciências, é preciso estimular o espírito inquieto do aluno. A seção trata dessa visão de que a ciência não é algo imutável. Ela é histórica e representa um determinado contexto social. O que vocês acham? Que dúvidas tiveram? Querem fazer algum comentário? (NC, 4ª. etapa, Profª Med., 03/2004)

Foi possível captar alguns trechos de algumas falas das cursistas:

Aqui, o conhecimento científico é considerado como algo histórico que provoca mudanças. (PC)

Eu, semana passada, trabalhei com meus alunos a idéia do senso comum. Eles têm uma crença forte em muitos conhecimentos do senso comum. Um aluno me perguntou por que não podia tomar leite com manga. Eu disse que não via nenhum problema. Ele insistiu. Eu, então disse que não sabia. (PC)

A mediadora intervém:

E o que você vai fazer agora? Como desenvolver no aluno a compreensão para um problema que ele trouxe da realidade dele? (Profª Med.)

Neste processo, percebe-se que a mediadora instiga a reflexão dos cursistas, sem fornecer uma resposta pronta, acabada. Esta postura demonstra seu entendimento de que seu papel está vinculado à articulação entre os conteúdos que se discutem nos módulos às práticas dos professores. Ela ressalta a importância de que o trabalho com CFB, nas séries iniciais não pode se restringir às tradicionais experiências que se realizavam sem uma discussão mais de fundo

Quando vocês estão desenvolvendo os conteúdos, de que forma vocês pensam sobre as finalidades de determinado conhecimento? Pensam sobre a quem interessa o conhecimento? Que conhecimentos devem ser focalizados no trabalho pedagógico de vocês? (Profª Med.)

A mediadora, nestas indagações, busca do cursista as experiências vindas da prática deste professor, de modo a levá-los a uma reflexão mais crítica. Sua postura inquiridora distancia-se de uma postulação pautada na racionalidade técnica, em que os conhecimentos são dados, prontos, acabados. No decorrer do encontro, são diversas as falas, mas alguns trechos nos chamam a atenção, tendo em vista que o debate não se inscreve, única e exclusivamente, no destringir da seção em estudo, ele se amplia nas relações com as práticas sociais, políticas. Uma das cursistas considera que a ciência, historicamente, sempre foi utilizada como instrumento de poder, principalmente, em se tratando do mundo capitalista. Ela afirma:

Sempre vi a ciência como um instrumento de poder . O mundo capitalista investe na ciência, no avanço da tecnologia como forma de ampliar sua ação de domínio. O desenvolvimento tecnológico está a serviço do capital. A mudança é muito lenta. (PC)

Outra professora-cursista reafirma a fala anterior dizendo que percebe muito a relação da ciência com questões políticas, bem diferente do que muitos teóricos afirmam sobre a neutralidade. Cabe ressaltar aqui que estas falas foram as únicas que seguiram esta linha, além da condução da professora-mediadora. As outras falas focalizaram as práticas da sala de aula. Algumas cursistas fizeram sugestões de trabalhar por meio de projetos como forma de fomentar o pensamento científico, crítico das crianças. A mediadora interveio no sentido de articular a dimensão histórica das ciências com os saberes que são construídos na prática dos professores-cursistas. Percebe-se aqui, a preocupação com a transposição deste conhecimento para o trabalho do professor.

O que nos parece relevante, neste evento, é que a mediadora demonstra privilegiar o diálogo com as cursistas, sem colocar que há erros ou acertos em suas manifestações. Sua postura, antes, é instigadora, de levar as cursistas a refletirem sobre seus fazeres.

O que se percebe do evento descrito é que professor precisa e deve assumir-se como sujeito da produção de saberes e a reflexão crítica sobre a realidade, sempre tendo como orientador o seu trabalho como forma de transformação. Isto deve ser uma exigência para que a unidade teoria/prática se materialize no cotidiano docente. Assim, o desafio está em lutar para que a teoria não continue representando uma montanha de conceitos, pressupostos, leis e

princípios sem contato com a realidade, bem como devemos lutar para que o pragmatismo não se torne ativismo desenfreado. Segundo Leite (1994), produzir conhecimento é uma tarefa complexa que exige que o sujeito entenda a realidade social como um conjunto de partes que se integram, como uma totalidade. Segundo a autora,

O processo de conhecimento é uma atividade complexa em que não só é preciso considerar a determinação histórica imediata, mas, também, é preciso levar em conta a concepção de mundo que antecede, de modo atemporal e a-espacial, isto é, que perpassa todas as ações do homem, entre elas a ação de desvendamento do real. Em outras palavras, isso quer dizer que o conhecimento não é algo dado e acabado, produzido por determinados gênios. O conhecimento é um produto bem-determinado, situado dentro de relações sociais bem específicas, e orientado, de modo consciente ou inconsciente, por uma dada concepção de mundo. (LEITE, 1994, p. 23)

O trabalho pedagógico da mediadora parece se sustentar numa concepção de práxis, com fins determinados e que seu objetivo não é “repassar” ou explicar os conteúdos que estão no módulo. A complexidade que envolve o seu trabalho caracteriza a historicidade da produção de conhecimento que retrata uma visão de mundo emancipatória. Demonstra que sua postura é de levantar questões intrigantes sobre a prática pedagógica como forma de suscitar o debate entre as cursistas e, conseqüentemente, de contribuir para a realização de práticas transformadoras.

Neste tópico, analisamos alguns dados relativos às práticas desenvolvidas pelos professores-mediadores. Evidencia-se que o trabalho pedagógico desenvolvido caminha no sentido de ruptura com a visão de racionalidade técnica, ainda muito presente em nossas escolas. A coordenação pedagógica dos professores-mediadores funciona como grandioso espaço de discussão e planejamento coletivo.

Os temas/assuntos trabalhados, a partir do mediador, são desenvolvidos de modo a estabelecer relações diretas com a realidade do professor-cursista. Um aspecto extremamente significativo no PIE é o fato do professor-mediador ser, também, um professor da rede e conhecedor da realidade vivida nas escolas. Alguns depoimentos recolhidos nas entrevistas nos indicam algumas dessas possibilidades da compreensão que o mediador tem acerca da função social e política de seu trabalho.

[...] o meu trabalho é problematizar a partir da prática dela e nos levar, diretamente, na discussão com as professoras diretamente na realidade. Não vou ficar na discussão abstrata. Isso é muito rico, neste curso. Vejo que o meu trabalho atinge o trabalho do cursista à medida que sou capaz de levantar um debate com ela sobre sua prática, sua realidade e buscarmos compreender esta realidade para que possa intervir nela de forma consciente. (EC, G 02, Profª Med., Cláudio, 12/2004)

Vejo que o nosso trabalho, como mediadora é estabelecer uma relação entre o que a teoria aponta e o que a realidade concreta do professor cursista nos é estabelecer uma relação entre o que a teoria aponta e o que a realidade concreta do professor-cursista nos mostra. Às vezes, sinto que sou mesmo docente. O fato de ser mediadora não me diminui como profissional da educação. Porém, vejo que somos vistos de forma diferenciada e diminuída, pelo menos por conta de muitos doutores aqui da faculdade. (EC, G 01, Profª Med. Eliene, 12/2004)

As falas dos mediadores mostram tendências de que seu trabalho provocou mudanças nas práticas de professores da rede. Entender que a mediação objetiva a instigar, motivar, desalojar, confrontar, articular saberes fortalecem o sentido de que a formação de professores precisa de um espaço em que haja um compartilhamento de saberes e de experiências, mediadas pelo conhecimento do campo científico, não como orientador da prática, mas como conhecimento que determina e é determinado pela realidade concreta. A concepção de uma rede de formação (Projeto PIE, 2001) do PIE coaduna-se com a idéia defendida por Nóvoa (1992):

É importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. (NÓVOA, 1992, p. 26)

A afirmação de Nóvoa, em sua parte final, correlaciona-se a uma das falas de uma das mediadoras, quando confirma o seu papel no desempenho de seu trabalho:

Vejo que nosso trabalho aqui é a do formador em formação. (EC, G 01, Profª Med. Helena, 12/2004)

Percebe-se que o trabalho pedagógico, no âmbito da organização dos mediadores, no PIE, sustenta-se no que Pistrak (2001) afirma quanto à responsabilidade coletiva do trabalho.

O trabalho coletivo dos mediadores se sustenta em interesses vitais que os movem no sentido de formar professores dentro de uma visão crítica, transformadora, sólida teoricamente e baseada na reflexão da prática social do professor. A formação referencia-se numa proposta emancipadora entendida como práxis.

Verifica-se que, no coletivo de mediadores, as discussões se aprofundam, se articulam no conjunto de interesses comuns, quais sejam: formar professores dentro de um visão sócio-histórica e que busca superar as concepções lineares e mecanicistas na construção do conhecimento; fomentar pensares e práticas transformadoras; desenvolver a “consciência crítica”, articular teoria/prática; fornecer uma consistente formação teórica. As representações que alguns professores-mediadores fazem de seu trabalho indicam que as mudanças estão acontecendo.

Então, a visão do trabalho que a gente realiza é que, em mim, mudou muito nesta questão da consciência. Hoje, tenho uma consciência de que estou trabalhando num projeto que é realmente um projeto para transformar. Ele não é bem visto pela nossa Secretaria de Educação.(EC, Profª Med. Eunice, G 03, 12/2004)

Nas nossas coordenações, nós caracterizamos nosso trabalho com a idéia de que estamos provocando mudanças. Não vejo o PIE como um curso a distância, pois o nosso trabalho está muito perto do cursista. As orientações de TCC, as apreciações e acompanhamentos que fizemos da elaboração dos porta-fólios e nossos encontros semanais e quinzenais nos mostram esta proximidade com a realidade do cursista. Olhando um pouco mais atrás, vejo que, naquele primeiro momento, em que nossas condições de trabalho eram incompatíveis com o esperava do trabalho etnográfico, nós precisamos cometer aquele erro para acertarmos agora. A pesquisa tomou outro caminho. Construir o porta-fólio e o TCC ajudou a construir caminhos diferenciados da pesquisa. Vejo que os cursistas descobriram muitas possibilidades de refletir sobre sua própria prática. Havia um norteador político, pedagógico naquele momento que era fazer este curso acontecer.(EC, Profª Med. Cláudio, G 01, 12/2004)

O PIE tem proporcionado momentos de conflitos, de rupturas, de choques nesse povo. Uma coisa importante na organização do trabalho pedagógico, pelo menos é o que eu percebo, na minha concepção, que tenho sentido certa facilidade foi a minha experiência com crianças de 1a. a 4a. série. Eu acho que a linguagem é outra. Isso que a Célia traz é um fato. Eu, pelo menos, foco muito na mediação, esta questão da organização da sala de aula, do aluno, do trabalho do professor, da prática. Essa ponte é muito legal pq eu vivi e posso falar de experiência que, às vezes, eu trago para as meninas que elas vivem. Eu vejo que elas estranham. Há um estranhamento, sim. A partir do momento... Ontem, por, por exemplo, a gente tava fazendo uma discussão

sobre bases e eu peguei e elenquei algumas questões. Situações que acontecem dentro da escola: no dia da coordenação do professor foi feriado. Dia de uma chuva muito forte no recreio, o que o professor faz? foi muito interessante porque eu vivi isso. Parte da minha experiência e há um choque. Uma coisa muito interessante... A Célia tem razão. A gente acaba aprofundando mais na área que dominamos. Eu, por exemplo, adoro filosofia e sou formado em Filosofia. Sempre que há uma brecha, eu sempre focalizo dentro da perspectiva filosófica; do questionar, do perguntar, do refletir. Pela facilidade que tenho, pelo domínio da área e por gostar. Mas, o fato de ter experienciado de 1a a 4a série, facilita o meu trabalho com os cursistas. Eles tem muita dificuldade de desenvolver na escola esta experiências que a gente tá tendo no PIE. Ontem, uma aluna falou: “Josefa, não tá tendo coordenação coletiva na escola por causa do PIE, porque vocês acabaram. Uma professora sai num dia, outra sai no outro e acaba que ninguém se encontra mais na escola. Tem o nota 10 que sai num dia e em outro. Acabou!!” Eu fui refletir com eles. Em algum momento, houve o trabalho coletivo nas coordenações? Um ou dois levantaram o braço! Alguns estão se utilizando do PIE para não fazerem a discussão na coordenação. Usam como desculpa para ficar fora da escola. Insiro a questão política. Acho que é importante. Hoje, estão vivendo as várias dimensões dentro da escola. (EC, Profª Med. Josefa, G 02, 12/2004)

Outros questionam se as mudanças estão acontecendo ou se há um processo de manutenção do que está posto.

Aquelas atividades ou propostas que têm nos módulos, elas são vistas como atividades. Às vezes, faço esta pergunta: “Aquela atividade lá de Língua Materna, que foi vista no módulo I, de você tá percebendo, respeitando e pesquisando a diversidade lingüística na sua sala de aula. Ela é uma prática, após 3 anos? Ou ela foi uma atividade específica do módulo I? Quando você faz a pergunta sobre o PPP, que vimos no módulo III, a atividade de pegar e tá vendo na direção de, cadê o projeto político pedagógico, como foi construído, como se realiza? [...] Foi uma atividade específica? Ou desde então, eu participo da elaboração? Eu vejo que as atividades se transformaram em exercícios comuns, específicos, dentro do mesmo viés tecnicista e apresentar o conteúdo e, na sequência, se faz o exercício. Isso parece não fazer parte da prática continuada do professor-cursista. Ai, eu acho que é um problema muito sério. Se a gente perguntar hoje: quem é que está trabalhando e acompanhando o Projeto Político? É mínimo, mínimo, mínimo... Por que ninguém teve acesso. É nisso que fico preocupada. [...] Outro ponto que fico preocupada e que vira e mexe, sai na minha sala quando eu pergunto sobre o planejamento, como ele acontece lá na escola dele... A questão do próprio isolamento do professor-cursista na sua escola e de não participar da coordenação pedagógica da escola. Não vejo de que outra forma seria. Eu ouço as falas das minhas cursistas afirmando que em suas escolas há uma divisão: grupo de professoras que fazem o PIE`, `grupo de professores que fazem o curso no CEUB`, “me sinto isolada na minha escola porque antes eu participava da coordenação pedagógica da minha escola. Hoje não participo porque eu estou no PIE”, “A escola e os outros professores entendem que eu sou uma privilegiada em relação a isso”, “Não aceitam a minha proposta de planejamento” Esse é

outro ponto que não conseguimos resolver. Como o PIE foi chegando na escola? Vejo que de modo muito antagônico. Minhas cursistas dizem: “lá na escola, eles não aceitam o planejamento”. Pois, o fato dos professores-cursistas estarem cursando Pedagogia, na UnB é motivo de orgulho para muitos. Os outros sentem-se, pela fala das minhas cursistas, minorizados. Este ponto, para mim, está vinculado ao que entendemos por docência. Entender que está diretamente vinculado ao fato de professores que estavam em coordenação, direção de escola não poderem participar do PIE. (EC, Profª Med. Célia, G 02, 12/2004)

Fiquei pensando... O que acontece com esses cursistas?. Como a Célia, vejo que as atividades lá dos módulos não fazem parte da prática deles. É aquele momento, pronto e acabou! Levantando, outro dia em sala, sobre a gestão nas escolas. Eles me contando sobre o que estava acontecendo nas escolas, sabe, Ivan. Talvez, a gente queira que agora sigam, que façam essa transposição ou essa transformação da prática que a gente tanto fala, parece que só acontece nesse momento do curso. As falas são estimuladoras para nós. Às vezes, acreditamos que a transformação nas escolas está em ebulição por conta do nosso encantamento com o PIE. Mas, a realidade é dura e crua. Eu fiz uma proposta para a semana pedagógica que envolveria um trabalho de pesquisa e intervenção nas escolas focalizando o Projeto Político Pedagógico relacionando com Bases Pedagógicas e Gestão para a semana pedagógica. Uma cursista chegou para mim e disse: “Renata, acorda! Se eu chegar com qualquer sugestão para minha diretora para falar sobre Projeto Político Pedagógico, ela já avisou que vai me devolver. Ela disse que é para eu chegar na sala dela e levar biscoitinho e cafezinho. Aí, ela aceita. Mas, se eu falar qualquer coisa de Projeto, ela vai pedir que eu me retire da escola. Acorda! Estamos vivendo um tempo terrível nas escolas.” (EC, Profª Med. Renata, G 02, 12/2004)

É no jogo entre entrelaçado destas vozes que os mediadores buscam constituir um trabalho transformador. As falas, inclusive mostram o mesmo movimento dialético do trabalho na sala de aula. Há um grupo que está convencido de o PIE é revolucionário, inovador, provocador de grandes transformações. Há outro que percebe os riscos do trabalho pedagógico, das condições objetivas/subjetivas colocadas e que são intervenientes no processo de manutenção ou mudança.

As evidências nos mostram que o trabalho do mediador se localiza dentro de uma perspectiva de acentuada característica técnica, reprodutivista, essencialmente prática. Isto é perceptível quando, nas observações de sala de aula, salvo algumas exceções, as estratégias utilizadas estão muito próximas do fazer, do prático, do pragmático do que mais próximas da atitude crítica. As aulas são, realmente, dinâmicas.

No caso das salas de aula das mediadoras observadas, há uma oscilação entre uma postura mais aprofundada em relação ao conhecimento e uma postura mais superficial. Os temas/assuntos que estão mais próximos da formação do mediador se colocam de forma mais densa, mais profunda.

Por outro lado, quando não apresenta domínio de uma determinada área do saber, o seu trabalho passar a ser relegado ao de um “organizado” do ambiente, das técnicas a serem desenvolvidas para explorar o módulo, da divisão de grupos e da socialização dos saberes. Seu trabalho caminha da ação do “repassar” do conteúdo do módulo a ações que se diferenciam da racionalidade técnica.

É inegável, porém, que há uma grande vontade de fazer a formação de professores se constituir como processo emancipador e transformador. O trabalho do mediador apresenta uma característica de busca constante da articulação entre as diversas áreas/dimensões do curso. Fechamos este tópico com um pensamento de Freire (1998) que nos indica alguns possíveis textos, contextos e intertextos para o trabalho docente:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me adaptar mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e como os outros de forma neutra. (FREIRE, 1998, p. 86)

A seguir, farei a análise da terceira e última categoria relacionada ao trabalho docente, no contexto da realidade do PIE: as condições objetivas/subjetivas do trabalho do mediador.

4.3. O trabalho do professor-mediador: as condições objetivas e subjetivas

4.3.1. O trabalho docente no PIE: as condições objetivas e subjetivas para o trabalho dos professores-mediadores

Este tópico pretende identificar quais são as condições objetivas e subjetivas que, de alguma maneira interferem no trabalho do professor-mediador. No levantamento frequencial dos dados que emergiram dos diversos instrumentos/procedimentos, esta categoria aparece como um aspecto que interfere na qualidade da formação oferecida pelo PIE. Compreendemos que estas condições não inviabilizam o trabalho docente, mas, trata-se de percebermos que forças limitam o trabalho docente e que forças proporcionam um avanço no trabalho docente.

No início do PIE, a definição das “rotinas”, impunha aos professores-mediadores algumas responsabilidades, dentre as quais, deveria fazer visitas periódicas às escolas em que atuavam os professores-cursistas. As condições materiais eram adversas, pois os professores-mediadores precisavam deslocar-se quilômetros para cumprir as orientações apresentadas nas “rotinas” de pesquisa. Isso gerou uma série de discussões, debates, inquietações, principalmente, sobre as condições de trabalho. Alguns depoimentos podem ilustrar aquele momento:

Eu tenho que considerar que não há como fugir da questão financeira, a questão salário. Os nossos espaços de trabalho são muito distintos, muito diversos por todo o DF. Eu moro no Guará. Minha coordenação é na UnB que é muito longe da minha casa, cerca de 30km. A minha turma, funcionava em Taguatinga, cerca de 20 Km, em direção contrária a da UnB. Além disso, tínhamos de fazer visitas às escolas por conta do trabalho etnográfico. Não posso pagar para trabalhar! Era inviável aquela estrutura de trabalho, por isso, começamos a nos rebelar porque não havia condições de desenvolver aquele trabalho. (EC, Profª Med. Simone, 11/2003)

Era complicado para nos deslocarmos, às vezes, 60 km, num dia, para irmos às escolas dos nossos cursistas. Eu dependia de transporte, pois não tinha carro. Gastava, às vezes, até duas horas só de deslocamento. Num dia, mal consegui visitar uma escola. No meu grupo, havia 07 escolas diferentes. Era humanamente impossível desenvolver uma pesquisa nestas escolas e, depois, acompanhar cada um dos cursistas em suas pesquisas. Ainda bem, que não durou muito! (EC, Profª Med. Cleonice, 11/2003)

As falas representam um descontentamento em relação às condições de trabalho precárias que acabam por influenciar na qualidade do trabalho pedagógico do professor. Antes de avançarmos, cabe refletir um pouco sobre este aspecto, pois ele é relevante para um trabalho de qualidade. O trabalho pedagógico sustentado nesta perspectiva de pesquisa impunha aos mediadores uma sobrecarga de trabalho.

Os anos 1990 representaram uma ofensiva de expansão das universidades/faculdades privadas e um empobrecimento da universidade pública. Este contexto representa a política de não investimento na infra-estrutura e na pesquisa no âmbito das universidades. No caso do PIE, a SEEDF alocou os insuficientes recursos para o desenvolvimento do curso¹⁸⁴.

Vale ressaltar que as precárias condições de trabalho, incluindo uma infra-estrutura inadequada e insuficiente para o desenvolvimento do trabalho também geraram alguns descontentamentos e, sempre que se discutia o trabalho, a insatisfação emergia. Um dos depoimentos, colhidos em entrevista, mostra de forma pontual como este problema interfere na perspectiva do trabalho do mediador.

Nossa situação aqui no PIE, não é das mais agradáveis. Nossas condições de trabalho são muito complicadas. Estou numa escola no final da Samambaia¹⁸⁵, quando já acabava o asfalto. As salas de aula da escola não são adequadas ao trabalho de formação com professores. Vivemos grandes problemas que nos atrapalham: temos de adequar o nosso horário ao horário da escola; os tempos da escola acabam nos atrapalhando, no momento do recreio, ninguém consegue discutir nada. Então, tivemos que nos adequar aos horários da escola. As vezes, a discussão estava fluindo e, de repente, tínhamos de encerrar, pois começava o barulho das crianças. A gente tinha que lembrar sempre que estávamos numa realidade de uma escola, normalmente de 1ª a 4ª série, que uma das cursistas, normalmente, conseguia. (EC, Profª Med. Nádia, 11/2003)

¹⁸⁴ Inicialmente, foram disponibilizados R\$ 1.037.344,00 (Termo Aditivo n. 01/2000) para atender a execução do PIE. Tal soma referia-se à formação de 5.000 professores. Porém, com a greve de professores da UnB (2001) e dos Professores-Mediadores), a SEEDF impôs um novo Termo Aditivo à FE/UnB. Houve uma redução das metas: a UnB responsabilizou-se pela formação de 2.000 professores. Os outros 3.000 professores seriam formados pelo Uni-CEUB (Centro Universitário de Brasília) faculdade particular. O custo, para a FE/UnB foi reduzido para R\$ 749.867,50 (7º Termo Aditivo /2000). O custo total para o Uni-CEUB foi de R\$ 30.240.000,00, segundo o contrato firmado entre as partes.

¹⁸⁵ Cidade situada a 35 km da UnB.

As escolas em que ocorrem as aulas do PIE são escolas da rede cedidas pela SEEDF. A mediadora aponta um aspecto fundamental que trata do processo de gestão do curso PIE. Em outra fala da representante da SEEDF, já se apontava a função específica da SEEDF: “pagar” as contas e disponibilizar os espaços da rede. Infelizmente, nem sempre havia uma clareza das direções das escolas para receberem cursistas e mediadores. No decorrer do curso, muitos mediadores tiveram de contar com a boa vontade dos cursistas para conseguirem local na escola em que trabalhavam. O mediador destaca as dificuldades de se encontrar um ambiente que tenha, minimamente, alguns recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho:

Nós vamos para as escolas, que não são espaços adequados para as atividades que estamos desenvolvendo. Nem sempre temos o apoio da direção. Dependemos de TV, vídeo, retroprojektor e, nem sempre, a escola nos disponibiliza ou não tem o recurso. Isso acaba dificultando nosso trabalho. Apesar de estarmos vinculados à UnB, não temos a estrutura de uma universidade à disposição. (EC, Profº Med. Marcos, 11/2003)

O depoimento do mediador expõe a precariedade de se desenvolver o trabalho pedagógico na formação de professores. Isso demonstra um aspecto extremamente relevante: a formação, em parceria com a universidade pública, no caso do PIE, não garante uma estrutura que deveria ser a da universidade. Torna-se relevante apontar, aqui, que as condições de trabalho também são indicadores da qualidade da educação. Hypolito (1991) mostra a precariedade do trabalho docente e isso nos permite relacionar à precariedade do trabalho desenvolvido pelos mediadores no PIE.

São recorrentes os diagnósticos mostrando as condições desta escola e do trabalho realizado nela. O professorado desta escola está submerso em condições precárias de trabalho e formação. As condições de trabalho, desde os aspectos físico-materiais às condições de salário e carreira, são degradantes. Prédios escolares caindo, sem manutenção, falta de material e recursos didáticos, retratam o cotidiano da escola. Os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores a buscar algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar profissionalmente. Neste “quadro negro” não há, evidentemente, por parte dos professores, nenhum compromisso com as políticas educacionais implementadas nestas últimas décadas, pois estas se revelaram descompromissadas com a melhoria do ensino e da educação. (HYPOLITO, 1991, p.)

Este é o retrato, de modo geral, da escola pública. Ao mesmo tempo, nos leva a refletir que a universidades públicas também foram, ao longo dos anos, sendo sucateadas e suas condições não são melhores do que nossas escolas públicas.

Em uma das observações feitas nas salas de aula, foi possível perceber com as condições podem influenciar, sobremaneira, o trabalho pedagógico do professor. A sala de aula não era ampla. Havia 28 cursistas, sentados em círculo. A professora-mediadora havia planejado uma aula para discutir o planejamento na escola. Dentre as atividades propostas, ela solicitou que fossem formados cinco (05) grupos. No momento da reorganização, foi perceptível a dificuldade de comportar, dentro da sala, os cinco grupos. Dois ficaram na sala e o restante precisou se organizar em outros espaços fora.

Num momento posterior ao intervalo, a professora-mediadora havia agendado uma TV e um vídeo para a direção da escola, porém, não foi possível porque estavam sendo utilizados por uma professora da escola. Denota-se, neste contexto, um não atendimento às regras. Mesmo tendo agendado com antecedência os equipamentos, a professora-mediadora não pôde utilizá-los.

Como os espaços são cedidos e de responsabilidade da SEEDF, não há muita interferência dos mediadores na definição do espaço físico e dos recursos disponíveis. De maneira geral, os professores-mediadores precisam se adequar às dinâmicas das escolas. Isso gera um certo desconforto, pois o desenvolvimento do trabalho fica prejudicado. Nas entrevistas coletivas, quando perguntados sobre as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do mediador, os depoimentos indicaram que a situação descrita acima não se trata de uma exceção.

O que gera sofrimento neste grupo, por que aí as condições materiais começam a faltar, por exemplo, que vai substituir o colega que faltou, falta o material que a gente vai levar para a sala de aula. Tudo começa a faltar. A gente tá vivendo esta sinuca...é uma série de dificuldades que uma proposta dessa natureza gera também (EC, G 02, Profª Med. Cláudio, 12/2004)

Quando a gente fala destas condições materiais, a gente vive, cotidianamente, a contradição de estar fazendo um projeto de formação que tem uma concepção transformadora dentro de um governo que não tem essa mesma concepção. A secretaria acha que fazemos um trabalho contrário a ela. A gente, hoje, por exemplo, não tem nenhum pincel, a gente não tem material nenhum por que o dinheiro que tinha que ter sido repassado em 31 de março até hoje não chegou (9 meses depois). (EC, G 02, Profª Med. Eliene, 12/2004)

Os depoimentos acima retratam as dificuldades encontradas pelos mediadores no desenvolvimento de seu trabalho. Tais condições podem influenciar sobremaneira, na configuração do trabalho do mediador. A responsabilidade de oferecer a estrutura adequada para o desenvolvimento do curso é da SEEDF. Porém, o que se vê é que o professor-mediador, para o desempenho de seu trabalho, depende de decisões que outros tomam. Assim, as precárias condições de trabalho e o fato do professor não participar das decisões sobre o seu trabalho acabam por afetá-lo diretamente, o que pode contribuir para um quadro de proletarização (VILLAS BOAS, 1993; JAENZ, 1991).

As propostas da Anfope também indicam que é necessário articular a formação às condições dignas de trabalho. Além disso, reivindica-se que é necessário investir na melhoria das condições do trabalho docente relativas: aos equipamentos, laboratórios de ensino, laboratórios de informática, à produção de material didático próprio, etc.

O espaço físico, para além dos vínculos que os cursistas e mediadores têm com a FE/UnB, representa um símbolo de pertencimento à instituição pública que oferece uma formação sólida, de qualidade. Não se trata aqui de defender apenas o espaço físico como elemento fundante da formação de professores, mas subjacente a isso, compreender que a luta e defesa da Universidade Pública é função de todos os educadores. Trata-se de defender a universidade pública como locus privilegiado para a formação de professores. É fundamental que a universidade se aproxime da realidade das escolas públicas, porém, sabemos que a estrutura das escolas de educação básica nem sempre são as mais adequadas para os cursos de graduação. Até porque o espaço acadêmico tem sua relevância também na formação do professor.

Neste sentido, nossa luta, no âmbito do Distrito Federal, está na busca pela ampliação da Universidade de Brasília, com a instalação de campus avançados nas antes denominadas cidades-satélites. Assim, é possível associar ensino, extensão e pesquisa no âmbito da formação do professor.

As condições de trabalho apontadas pelos professores-mediadores se estabelecem na perspectiva do processo de precarização do trabalho docente. Os CRIES (Centros Regionais Informatizados para a Educação) apresentaram problemas de todas as ordens. A falta de

identificação profissional com o espaço gera certa confusão na identidade do professor-mediador que reclama por um tratamento de maior respeito. Pode-se perceber isso no depoimento a seguir de uma professora-mediadora:

A gente não tem espaços adequados. Os nossos laboratórios, que é uma coisa fundamental, essencial, estão sempre com problemas. O número de computador é insuficiente, falta manutenção, sempre temos problemas, principalmente, quando precisamos pesquisa algo na internet. Sabemos da importância do professor ter um contato com essa tecnologia, porém, as aulas destinadas ao laboratório, normalmente, não acontecem. A gente acaba utilizando para a orientação do porta-fólio ou do TCC. Está muito aquém do que deveria ser e do que foi pensado inicialmente. A realidade é bem diferente daquilo que se pensa. Isso é um reflexo da escola pública. (EC, G 03, Profª Med. Solange, 12/2004)

Os problemas apontados pela mediadora acerca dos laboratórios de informática são recorrentes desde o início do curso. As avaliações feitas sempre apontaram problemas sérios nos Cries: número insuficiente de computadores, manutenção, um responsável pelo laboratório. Isso levou a várias críticas a este ambiente que, infelizmente, não conseguiu cumprir o papel de ferramenta de aprendizagem na formação de professores.

Nossos laboratórios não estão adequadamente equipados. Não há máquinas suficientes nos laboratórios. São, em média, 3 ou 4 cursistas usando uma mesma máquina e, assim, dificulta muito a intimidade do cursista com o computador, as leituras todas que ele quiser fazer, as buscas. Isso dificulta, também, o seu processo de aprendizagem. (EC, G 01, Profª Med. Maria Luíza, /2004)

Porém, fez-se necessário apontar estes elementos como forma de entender que o trabalho desenvolvido pelos mediadores sofre fortes influências de todo um contexto e de uma conjuntura que envolve recursos, infra-estrutura adequada, materiais, para que o trabalho se efetive com a qualidade requerida.

Outro fator que aparece de forma muito constante é o que trata da sobrecarga do trabalho do professor-mediador, principalmente, no processo avaliativo. Os professores-mediadores tinham, em média, 25 cursistas. Tinha de apreciar os porta-fólios e os TCC's dos professores-cursistas. Tal situação acaba por gerar esta sobrecarga. Nos questionários aplicados ao professores-mediadores sobre a construção de TCC's, conseguimos captar alguns elementos que foram determinantes para a precarização do trabalho do professor-mediador.

Ao serem indagados sobre as dificuldades encontradas na orientação do TCC no PIE, fizemos um levantamento de respostas muito semelhantes:

A quantidade de professores-cursistas para a orientação individual (no caso do mod. VI, 1ª. Turma, 28 estudantes. (Profª Med. 1, QPM)

O número de alunos para orientar, a diversidade temática, dificuldades em sugerir a bibliografia; diversidade de linguagens propostas (ensaio, artigo, fotografia, poemas, etc.) (Profª Med. 2, QPM)

Levar os professores-cursistas a entenderem o que é pesquisa, o que é científico. (Profª Med. 3, QPM)

A maior dificuldade que encontro é o número de TCC's por mediador. Orientei 21 na primeira turma e 19 na segunda. Além de apresentarem temas bastante variados que compreenderam as diversas áreas: diversidade cultural, língua materna, matemática, CFB, formação de professores, educação infantil (ludicidade), EJA, Ensino especial etc.(Profª Med. 4, QPM)

O TCC, no PIE, estruturou-se sobre a reflexão que deveria resgatar todas as dimensões formativas pelas quais passou o cursista. No PIE, o TCC representou um re-olhar deste processo focalizando os módulos, os eixos integradores, os temas/assuntos e especificamente, as reflexões fundamentadas nos porta-fólios.

Esta dimensão ampla e complexa acaba gerando uma série de sobrecargas sobre o professor-mediador. Ele precisa se responsabilizar pela orientação de um número considerável de TCC's sustentados em temas diversos. Isso implica que necessitaria de um conhecimento fantástico sobre diversos assuntos. O que é, humanamente, impossível. As respostas dos mediadores deixam bem nítidas estas dificuldades.

Contraditoriamente, os professores-mediadores consideraram que o trabalho de orientação dos TCC's criaram possibilidades de ampliar seus conhecimentos. No mesmo questionário aplicado, perguntaram-se quais eram as contribuições que o trabalho de orientação do TCC teria fornecido para o mediador. Algumas respostas são emblemáticas e constituíram parte dessas contradições que são próprias do trabalho docente.

Construção acadêmica e que trouxe a realidade da rede pública para a Universidade Pública para a própria rede, isto é, SEEDF. Efetivar a construção e comunicação de pesquisa do professor com relação a sua práxis. Registro do “professor-pesquisador”. Esse termo é muito usado na literatura como necessidade de criar esse perfil profissional. No PIE, esse professor –pesquisador foi constituído, vivenciado. (Profª Med. 01, QPM)

As contribuições foram muitas. Especialmente com relação à diversidade de assuntos trabalhados pelos cursistas. Tive que fazer pesquisa bibliográfica e isso me trouxe crescimento profissional, intelectual e pessoal. (Profª Med. 04, QPM)

Foi uma experiência de muito aprendizado, crescimento profissional para mim. (Profª Med. 05, QPM)

As falas são contraditórias tendo em vista que, percebendo as dificuldades como centralizadas na diversidade de temáticas a serem orientadas e do número de orientandos, as respostas indicam que a orientação promoveu uma ampliação do conhecimento do mediador, neste processo. O mediador se interpõe numa tarefa paradoxal, pois o seu trabalho, apesar de ser sobrecarregado pela quantidade de trabalhos para orientação e pela multiplicidade temática, apresenta um quadro de possibilidades de transformação da prática dos professores-cursistas. Nas falas das PM 4 e 5, há um indicativo de que o processo de orientação do TCC trouxe-lhes um “crescimento”. Tal indicação leva-nos a inferir que se trata do conhecimento que adquiriu com diversidade de assuntos e do contato com a prática do professor –cursista, por meio de seu trabalho.

O trabalho dos professores-mediadores, apesar das condições de trabalho apresentadas e que estão vinculadas, principalmente, às relações institucionais entre SEEDF e UnB, foi se construindo na própria dinâmica dada pelos próprios mediadores. Suas inquietações, suas angústias, seus ideais. Em que pesem as condições adversas, os mediadores entendem que seu trabalho apresenta uma caracterização política e pedagógica voltada para práticas mais coletivas e transformadoras.

Assim, as condições materiais precárias não inviabilizaram o trabalho do mediador. Demonstra seu compromisso com a formação de qualidade. Alguns depoimentos são determinantes, nesta perspectiva, quando indagados sobre que aspectos vêem como relevantes no trabalho da mediação, percebe-se a busca por uma docência de caráter crítico, coletivo, autônomo.

Nosso trabalho, apesar de todos os problemas, possibilita mudanças nas práticas dos cursistas e na nossa própria prática. Aqui no PIE, há algo muito interessante. Aqui nós estamos exercitando muito do que pregamos. Vejo que este grupo se estabeleceu como um coletivo forte que pensa de maneira muito articulada, muito própria, muito compromissada. As condições materiais atrapalham, mas nós temos tido capacidade de superá-las com as nossas crenças numa educação melhor. O trabalho coletivo é um ponto alto do nosso trabalho. (EC, G 04, Profª Med. Clarice, 12/2004)

Entendo que o nosso trabalho aqui é o de construir um novo olhar para a formação de professores. Mesmo com todas as contradições que vivemos, o controle e o descompromisso da SEEDF, os conflitos com o curso de Pedagogia tradicional aqui da UnB, acho que desempenhamos uma função primordial na construção de um trabalho coletivo também na escola. Sei que temos um acúmulo de trabalho, mas, sei também que o meu contato com os cursistas é muito rico. É no contato com eles que percebo como ajudá-lo na avaliação em sala de aula, nas metodologias que levem o aluno a aprender. (EC, G 03, Profª Med. Fernanda, 12/2004)

As professoras situam o trabalho coletivo como elemento que caracteriza o trabalho docente do mediador e que serve como aspecto que supera, de alguma maneira, as dificuldades encontradas com a realidade em que acontece a sua ação, qual seja, a de mediar o conhecimento com os professores-mediadores. Compreendem que o trabalho coletivo corrobora para uma ação que pode provocar mudanças. Ao afirmar que “*o contato com o cursista é muito rico*” percebe-se que a mediadora coloca seu trabalho como elemento capaz de auxiliar o professor em sua ação pedagógica na sala de aula.

Por outro lado, esta fala pode corresponder a um perigo que é o de seu trabalho se caracterizar como um repasse de informações e de conteúdos que ao serem apreendidos pelos professores-cursistas, redundarão em ações diferenciadas dos alunos dos cursistas.

A Profª Med. Clarice, bem como a Profª Med. Fernanda, não desconsidera as influências das precárias condições sobre o seu trabalho. Entretanto, demonstram que sua ação pode contribuir para mudanças e que o coletivo se expressa como elemento relevante.

Gimeno Sacristán (1999, p. 31), a ação pedagógica é uma representação da subjetividade que está presente no professor. O professor, por meio de sua ação expressa sua condição humana e se processa no campo social, sem anular as individualidades. Neste

contexto, as falas acima são recortes dessa condição do trabalho que o professor-mediador desenvolve. De acordo com Gimeno Sacristán (Op.cit.),

A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem. Esta é uma linha definidora para pensar as ações como produtos e processos que correspondem a pessoas singulares. Atrás da ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as aspirações, as maneiras de compreender o mundo, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 31)

Tal idéia coaduna-se com a percepção de que o trabalho individual não pode prescindir de um trabalho que se relaciona com os demais sujeitos, combatendo uma relação individualista, isolacionista. Gimeno Sacristán (op. Cit.) informa que o aspecto individual não exclui a compreensão de que a ação pedagógica também se articula numa tríplice significação: a ação pedagógica é social porque se articula numa série de ações de outros sujeitos e que são interdependentes; apesar das ações serem singulares, pode-se falar em “estilos de ação compartilhados” e, por fim, a ação é um empreendimento coletivo que articula interesses, vontades, desejos de uma sociedade ou um grupo social que busca desenvolver uma ação conjunta.

Numa das observações realizadas da coordenação pedagógica, foi possível perceber um movimento que faz parte das discussões dos mediadores sobre as relações entre as condições de trabalho e o trabalho da mediação. A discussão se dava sobre a organização para o início do semestre (Mód. IV – Maio/2003) e os professores-mediadores levantaram algumas questões para o debate: planejamento, tutoria, organização dos sábados¹⁸⁶, substituições e atendimento administrativo. Os mediadores organizaram-se em grupos para discutir sobre estes assuntos e tomarem as decisões em conjunto.

Um dos aspectos que nos parece mais relevante é o assunto acerca da tutoria e da organização dos encontros centralizados, aspectos que dizem respeito direto ao trabalho do professor-mediador. Alguns mediadores colocaram sua insatisfação e dos cursistas, principalmente, da ação de alguns tutores.

¹⁸⁶ Os sábados, conforme já foi explicitado, se destinavam aos encontros centralizados (normalmente, ocorriam na UnB), quinzenalmente, que compunham-se de atividades com os tutores.

Meus cursistas têm reclamando muito dos encontros centralizados. Os cursistas colocaram que, no último sábado, a [TUTORA¹⁸⁷] não focalizou o eixo integrador, que é currículo e diversidade, e que a sua visão de currículo para a educação infantil pareceu muito superficial. Algumas cursistas disseram que a palestra ficou muito distante do que foi discutido no módulo e da prática delas. (NC, 2ª. etapa, Profª Med., Coordenação Pedagógica, 05/2003)

Um dos coordenadores de mediação informou que já haviam realizado algumas reuniões com alguns tutores para esclarecer sobre a organização curricular do PIE. Na discussão, alguns elementos foram definidas algumas responsabilidades dos diversos sujeitos componentes do trabalho pedagógico no PIE, em se tratando da tutoria:

Professores-Mediadores e Professores – Cursistas: leitura prévia dos fascículos

Coordenação Geral e de Mediação: proporcionar encontros sistemáticos com os tutores para reflexão sobre sua função/encaminhamentos para as tutorias; explicitar aos tutores a função dos encontros de sábado: ampliação da discussão dos módulos, partindo dos eixos; respeito ao calendário/agenda.

Tutores: respeito ao calendário/agenda; participação dos tutores no inforum; maior organização da tutoria; a tutoria deve fazer um aprofundamento do módulo. (NC, 2ª. etapa, Coordenação Pedagógica, 05/2003)¹⁸⁸

Este evento nos indica o trabalho do professor-mediador não se sustenta única e exclusivamente sobre seus fazeres, seus desejos, suas experiências. O trabalho do mediador se coloca num contexto em que os diversos sujeitos da rede de formação são responsáveis por determinar o trabalho o seu trabalho e vice-versa.

Assim, o seu poder de interferência se apresenta à medida que, no espaço das coordenações pedagógicas, os mediadores assumem suas responsabilidades como sujeitos diretamente envolvidos na formação dos professores, por meio de debates, embates, conflitos, divergências e convergências.

¹⁸⁷ A mediadora citou o nome da tutora. Assim, apenas indiquei que foi uma tutora para manter o aspecto ético da pesquisa.

¹⁸⁸ Registros feitos pelos mediadores e socializados em formato impresso.

É Gimeno Sacristán (idem.) que mais uma vez colabora com esta compreensão de que um conjunto de ações pedagógicas não depende apenas de um sujeito, mas de um coletivo que se move em direção a determinados fins e intencionalidades.

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas. O papel da intenção é decisivo a tal ponto que, para entender o que é qualquer delas, mais que indagar pelas causas, o que necessitamos é interpretar a intenção ou propósito do agente. Ao nos movermos neste ponto, logo ficam excluídas as ações mecânicas e involuntárias as quais, para o nosso propósito, não têm a categoria de serem plenamente humanas. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 33)

A intenção se coloca no plano daquilo que se quer, daquilo que se pretende, daquilo que pode guiar e orientar o trabalho pedagógico na formação de professores. O mediador passa a ser um sujeito que estabelece uma articulação direta entre o cursista e o tutor. Os mediadores têm claro que seu papel não se restringe a uma função de repassador das discussões realizadas nas tutorias. O seguinte depoimento, registrado em áudio, ilustra esta idéia.

Sabemos que os encontros aos sábados não estão contribuindo para o trabalho com os cursistas. Salvo algumas exceções. Mas, o que devemos ter muito cuidado, lá com o cursista é de deixar claro que nosso trabalho não é o de um mero repassador de conteúdos, de prescritor de receitas. Nós é que temos a responsabilidade de fazer as conexões lá com o nosso cursista. Não podemos fazer coro com eles de que as palestras são superficiais. Nosso papel é de problematizar os conhecimentos, tanto teóricos como os conhecimentos da prática do nosso cursista. (NC, 2ª. etapa, Profª Med., Coordenação Pedagógica, 05/2003)

A fala da Profª Med. deixa claro que o papel do mediador não pode se restringir a um mero repasse do conteúdo exposto no módulo. Por mais que os cursistas façam suas críticas, é necessário que o mediador compreenda que ele tem uma função de estabelecer as diretrizes e os rumos da sua ação pedagógica, inclusive, explorando as diversas ausências e presenças nas palestras conduzidas pelos tutores. Por outro lado, a fala da mediadora explicita o seu entendimento de formação. A formação que se coloca não está centrada em atributos técnicos, mas sobre práticas dialógicas e reflexivas constantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: da boniteza do caminhar rumo às utopias

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado amanhã. (FREIRE, 1998)

Ouçó o ribombo oco do tempo. É o mundo surdamente se formando. Se eu ouço é porque existo antes da formação do tempo. `Eu sou` é o mundo. Mundo sem tempo. A minha consciência agora é leve e é ar. O ar não tem lugar nem época. O ar é o não-lugar onde tudo vai existir. O que estou escrevendo é música do ar. A formação do mundo. (LISPECTOR, 1998)

A sabedoria das palavras sempre vivas de Paulo Freire ultrapassa os limites do tempo e do espaço. A veleidade das palavras de Clarice explicita o estar no mundo e ser sujeito neste mundo. É com as palavras desse grande educador e dessa grande escritora que inicio este fechamento inconcluso.

As palavras ganham vida na medida em que se organizam num emaranhado de significados e vão se aproximando umas das outras para compor a dança cadenciada, harmoniosa, por vezes caótica, por vezes ajustada...Nessa direção, se faz necessário fecharmos um ciclo e prepararmo-nos para outros que virão.

Esta pesquisa iniciou-se a partir de um conjunto de indagações que se colocaram dentro do contexto da reformas educativas desenvolvidas na década de 1990, com maior afinco. Os dispositivos da LDB 9394/96, bem como os encaminhamentos dela advindos, foram determinantes para a parceria firmada entre a UnB e a SEEDF, no sentido de formar, em nível superior, professores da rede pública de ensino que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Alguns questionamento que, inserido no curso PIE, eu fazia sobre o trabalho dos mediadores, contribuíram de modo fundamental para definir claramente o contexto da situação problemática que eu pretendia investigar. Neste processo de construção do objeto a ser investigado e no próprio percurso da pesquisa, muitas perguntas permaneceram como possibilidades amplas de pesquisa, tendo em vista que o conhecimento é dinâmico e, conforme Japiassú & Marcondes (1996), tem a função de apreender significados que se inserem em dada realidade com o objetivo de torna-lo claro à compreensão humana.

A presente investigação centralizou sua atenção para a problemática que envolve o trabalho docente de professores-mediadores, no movimento da formação de professores desenvolvida por meio do Curso PIE, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A discussão que desponta a partir daqui requer uma ampla compreensão de seus desdobramentos e redobrada atenção, dentro do contexto de implementação dos dispositivos da LDB 9394/96, bem como do contexto das políticas públicas definidas para a formação de professores, para que possamos identificar e entender os impactos deste tipo de formação na prática pedagógica do professor na sala de aula.

Da intrincada configuração do problema, parte a necessidade de se compreender a complexa rede de relações que envolvem o trabalho do professor-mediador, na realidade apresentada, qual seja: a função de realizar um trabalho na formação superior de professores, considerando as contradições inerentes ao contexto do curso PIE. Este processo de apreensão do objeto de conhecimento contempla a idéia de que “todo conhecimento é auto-conhecimento”, bem como “todo desconhecimento é auto-desconhecimento” (SANTOS, 1998).

Como objetivo geral, portanto, tracei a perspectiva de compreensão sobre como se desenvolvia o trabalho pedagógico do professor-mediador do curso PIE, identificando as características deste trabalho, bem como os desafios, os limites e as contradições dele advindos. A investigação se insere no debate nacional acerca da formação de professores.

Como professor da rede pública, há quase 20 anos, venho me inserindo cada vez mais nos debates acerca desse campo de pesquisa, atuando como docente na EAPE, em instituições do DF e no início do curso PIE, na UnB. Neste processo, me reconheço como sujeito extremamente preocupado com os rumos tomados pela formação de professores, principalmente, por compreender que nosso papel, como educadores, se insere num conjunto de intencionalidades, de matizes ideológicos, de representações e de ações que orientam nossas intervenções na realidade. No âmbito do PIE, sempre demonstrei grande preocupação sobre os referenciais teórico-metodológicos que direcionavam nosso trabalho como docentes, sobre a gestão do curso, sobre os princípios da parceria firmada indicando, em todas as discussões, a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre as intenções do curso, sobre a organização do trabalho pedagógico, a natureza do trabalho docente, a organização curricular e as articulações entre estes aspectos. Tais preocupações foram de extrema relevância para nortear esta pesquisa de doutorado.

Assim, num movimento dialético, em que são vivenciadas experiências de formação, com convergências e divergências, tanto teóricas, como metodológicas, com acomodações e desestabilizações, com aceitação e resistências é que avançamos no sentido de mudanças mais conseqüentes e consistentes nas práticas cotidianas na realidade da escola.

O processo de aligeiramento da formação, as condições concretas inadequadas e insuficientes, as experiências dos mediadores, o projeto do PIE e as relações institucionais entre a Faculdade de Educação/UnB e a SEEDF consubstanciaram o foco das inquietações. O PIE, do modo como foi se configurando a partir das intervenções dos mediadores, foi ganhando diversas feições e serviram como balizadores para o devir.

Dessa forma, sua realização escreve, com tintas fortes e tênues, uma parte da história, tanto da formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental, bem como da própria história daqueles que foram/são foco, mesmo que indireto, dessa formação: os alunos dos professores-cursistas. Além disso, contribui para um repensar da própria universidade, como lócus da formação de professores da educação básica. A história construída, vivida, contada e escrita por estes sujeitos será referência e ainda fará parte dos debates por um largo espaço de tempo.

A década de 1990 representou um grande salto em relação aos processos produtivos e, conseqüentemente, em relação ao mundo do trabalho, alterando, significativamente, as novas demandas em nível de educação. O processo de reestruturação produtiva, com criação de novas formas de acumulação do capital, destacando-se as reformas neoliberais, direcionou toda a ação dos países ricos para um conjunto de políticas de regulação para os países pobres, incluindo-se, neste pacote, as diretrizes para a formação de professores.

Estas reformas ganham força nesta década e direcionam para um projeto educacional afinado ideologicamente com as intenções internacionais do grande capital.

De acordo com Oliveira (2005), as políticas educacionais focalizaram a formação de professores com a perspectiva de ter neste sujeito um “parceiro fundamental” na implementação dos princípios neoliberais. Dessa forma,

Cria-se um universo de princípios, idéias e práticas que materializam cursos para atender a demanda da titulação superior. Na urgência e velocidade com que são propostas mudanças no mundo do trabalho, os professores devem efetivar o projeto de escolarização das populações de modo que se adaptem às novas regras do mercado. Sendo assim, a própria formação do professor precisa estar em sintonia com o discurso proponente, no qual o domínio da informação e redução do tempo da escolarização são pontos estratégicos. (OLIVEIRA, 2005, p. 295)

Diante dessas demandas, o professor é orientado para produzir, de forma eficiente, de acordo com o que o mercado indica. O trabalho do professor torna-se, então, refém dos ditames neoliberais. Para tanto, cria-se toda uma estrutura de formação fundamentada num sistema institucionalizado de competências para constituir um amplo leque de controles e regulações do trabalho o professor.

Diante deste cenário geral, o trabalho do professor-mediador no curso PIE/FE/UnB, objeto desta pesquisa, se colocou no jogo dialético da realidade, constituindo-se como elemento fomentador do problema orientador da pesquisa: *De que forma se desenvolve o trabalho pedagógico do professor-mediador no interior do curso PIE, identificando suas características mais proeminentes, seus desafios, seus limites, suas contradições e suas possibilidades?*

A partir dos dados colhidos e de sua organização, levando-se em conta seus indicadores freqüenciais, foi possível vislumbrar as categorias de análise acerca da natureza do trabalho do professor-mediador: o conhecimento, o trabalho do mediador e as condições objetivas/subjetivas de realização do trabalho docente.

A categoria conhecimento, dentro do processo da formação de professores, focaliza as relações do professor-mediador com o conhecimento científico (caráter epistemológico) e com o conhecimento oriundo da prática pedagógica (caráter político, filosófico, social e pedagógico). Ela focaliza o trabalho do professor-mediador na sua relação com o objeto de seu trabalho, dentro de uma perspectiva que se inscreve na contradição relacional do científico/prático. No conjunto da pesquisa, esta categoria assume relevância, pois, em todos os momentos da coleta dos dados, as indagações sobre a relação entre teoria/prática constrói-

se como um direcionador do trabalho pedagógico do professor-mediador na sua relação com o trabalho pedagógico do professor-cursista.

Assim, o conhecimento como categoria de análise permitiu identificar os princípios que foram se configurando no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores-mediadores. Ademais, foi possível identificar, ainda, que visões os professores-mediadores apresentavam sobre o trabalho desenvolvido, nos apontando para a perspectiva de que a indissociabilidade entre teoria e prática é uma busca permanente, porém, nem sempre se coloca de forma conseqüente no trabalho do mediador, tendo em vista que a prática, em diversas situações observadas, suplanta as possibilidades de conexão com uma base teórica mais sólida no processo de formação do professor.

O trabalho é outra categoria que desponta como elemento articulador do processo de formação de professores. O trabalho, entendido como a ação inerente ao homem, é a base que sedimenta a existência humana. Por outro lado, em suas feições capitalistas, é expropriado do homem. No âmbito da educação, o trabalho se manifesta nas configurações da divisão parcelar do trabalho pedagógica, nas estruturas técnico-burocráticas com clara intenção de controle e regulação do trabalho do professor, na estrutura curricular fragmentada e com clara dicotomização entre teoria e prática, em estruturas assíncronas de poder em que há aqueles que pensam e aqueles que executam. Esta categoria nos remete à idéia do que Kosik (2002) compreende como processo de mudança e de criação de uma dada realidade.

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” como a própria – cria uma *nova* realidade, que não é redutível à realidade natural. (KOSIK, 2002, p.127)

A categoria condições objetivas/subjetivas remetem à concepção de que uma dada realidade social não se sustenta numa visão determinista de existência. Um determinada realidade social é condicionada, o que permite que há significados diversos e que se inscrevem

nas possibilidades de planejamento, previsão e intervenção do homem, ou seja, “pode em parte ser feita pelo homem” (DEMO,1995). No contexto do PIE, as condições objetivas estão relacionadas externamente às decisões dos mediadores. Isto implica afirmar que as condições objetivas, a partir do que foi analisado, relacionadas aos laboratórios de informática, aos espaços e ao financeiro, oferecidos pela SEEDF para a realização do trabalho pedagógico, influenciaram na qualidade do trabalho dos mediadores. As precárias condições de trabalho, segundo dados recolhidos das observações, das entrevistas e dos questionários aplicados tanto aos cursistas, como aos mediadores indicam a inadequação e insuficiência dos recursos para que o trabalho pedagógico se revestisse de uma qualidade diferenciada.

As condições subjetivas se inserem nas potencialidades postas que contribuem para que sujeitos sejam capazes de “construir a história em parte, no contexto das condições objetivas” (DEMO, 1995). O trabalho do professor-mediador também é condicionado pelos embates políticos, ideológicos. A partir dos dados, percebe-se que os conflitos que se externavam sobre a identidade do trabalho do mediador indicavam os desafios a serem enfrentados dentro do contexto de formação de professores. As relações institucionais entre UnB e SEEDF também influenciaram, sobremaneira, o trabalho do mediador.

O PIE – Pedagogia para professores em início de escolarização – foco de atenção desta pesquisa e inserido no contexto das reformas educativas da década de 1990, se mostra como uma proposta que caminha na direção de ruptura com a formação tradicional de professores. Nota-se que, a partir de experiências como esta, estamos em processo de transição e que precisamos compreender e avançar com seus acertos, com seus desacertos. No enfrentamento dos percalços e das contradições que se colocam neste processo é que vamos desvelando os caminhos e os descaminhos da formação de professores.

A realização dessa pesquisa expressou que o desejo, a vontade de transformação permanece vivo, forte, latente na subjetividade e na objetividade de educadores comprometidos com uma educação transformadora, emancipadora. Entretanto, a realidade concreta é mais complexa do que imaginamos. Os discursos, por conta própria, não promovem a mudança, mas podem mobilizar para que ela aconteça. Os professores-mediadores, sujeitos

do PIE escreveram mais uma página de suas histórias de educadores, num movimento historicamente contraditório. Suas histórias continuam em outros espaços, tendo em vista que o PIE concluiu-se em 2005.

Os caminhos e os descaminhos

Os meus primeiros contatos com o PIE se deram no processo de seleção de mediadores, como já retratei anteriormente. Ao compor o grupo de mediadores que iniciavam, no início de 2001, o trabalho pedagógico com 1.000 professores-cursistas, eu comecei a levantar uma série de questionamentos.

A partir de agosto de 2002, retomei minha aproximação com o PIE iniciei o processo de coleta de dados, dentro de uma perspectiva mais sistemática, tendo em vista que já estava no processo de sistematização da presente pesquisa.

As observações das coordenações pedagógicas e das salas de aula dos professores mediadores iniciaram-se em agosto de 2002 e pretenderam reconhecer como os professores-mediadores se percebiam dentro do contexto de trabalho pedagógico desenvolvido no PIE, suas funções, suas responsabilidades, suas preocupações, seus medos. Nesta perspectiva, procurou-se, também, compreender que concepções filosóficas, epistemológicas, sociais, políticas e pedagógicas se manifestavam no trabalho do mediador.

As entrevistas e questionários aplicados aos professores-mediadores e professores-cursistas buscaram captar as concepções/impressões acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos mediadores, bem como identificar as condições objetivas/subjetivas que influenciavam no trabalho do professor-mediador. Além disso, pretendeu-se identificar traços perceptivos dos professores-cursistas sobre o trabalho pedagógico pelo qual passaram no processo de formação do PIE.

Assim, procurando construir e reconstruir o caminho e a caminhada, retomamos o objetivo desta pesquisa: *compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico do professor-mediador no interior do curso PIE, realizado pela Universidade de Brasília, em*

parceria com a SEEDF, identificando suas características mais proeminentes, seus desafios, seus limites, suas contradições.

A partir da definição do processo de análise, as evidências nos permitiram constatar de que forma o trabalho dos professores-mediadores foi se configurando, situando-o no campo das **forças propulsoras** da formação de professores que toma o trabalho do professor-mediador como um sujeito de relevância social e política singular. Por outro lado, indicamos algumas **forças limitadoras** do trabalho docente, neste contexto.

A literatura sustentadora desta pesquisa se situou nas referências apontadas para a formação de profissionais da educação que se inserem no movimento histórico de educadores na resistência ao modelo neoliberal e na construção de uma proposta ancorada em princípios orientadores da formação de professores defendidos pela ANFOPE. A compreensão do trabalho docente também se sustentou nas concepções de conhecimento, de mediação, de trabalho e de condições de trabalho. Neste movimento, percebeu-se que outras dimensões ganham relevância na interconexão com o trabalho do mediador: a dimensão curricular, a dimensão da coordenação pedagógica, o planejamento, as relações entre as instituições. Tais dimensões contribuem para perceber que o trabalho do mediador não se restringe ao espaço/tempo de formação, mas se articula dentro de uma complexidade social maior e ampla. São relações presentes no escopo dos vínculos entre educação e trabalho.

O trabalho de mediação se insere na direção de uma intervenção na realidade da educação do Distrito Federal, com vistas a construir possibilidades de, mesmo que envolto num movimento contraditório, provocar mudanças nas práticas de professores da educação básica.

O PIE concluiu-se em 2005, com um tempo estipulado. Atingiu 2.000 professores e suas contribuições têm gerado um conjunto de pesquisas, além de servir, a partir das pesquisas já realizadas, como um campo gerador de concepções, idéias, possibilidades que estão sendo

colocadas em prática na realidade da formação de professores no país¹⁸⁹. No entanto, diante do que analisamos, é necessário pensar de modo mais profundo como o trabalho docente vai se configurando na perspectiva da transformação, no contexto da formação de professores.

O presencial estabelece contatos, possibilidades dialógicas, mobiliza possibilidades. O docente é o sujeito essencial para a formação omnilateral de outros sujeitos. A Educação a distância, no contexto do PIE, acontece, sobremaneira, na presencialidade. É perceptível que, se não provocou mudanças profundas, promoveu a explicitação de uma discussão no seio da rede pública de ensino e no interior da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A presencialidade permite que a discussão e ampliação da consciência crítica se fortaleçam. Segundo Zuin (2006), há riscos na redefinição do papel do professor, transformando-o em “entidade coletiva”, pois a pulverização da autoridade do professor no contexto da “distância” contribui para o não desenvolvimento da crítica como mecanismo de apreensão e compreensão da realidade: o conhecimento. Isso implica compreendermos que *“os programas de educação a distância que obtiveram resultados positivos foram aqueles que tiveram êxito de aproximar, presencialmente, os agentes educacionais por meio de mediações técnicas”* (ZUIN, 2006).

Nesta lógica, na dimensão do conhecimento como objeto do trabalho do professor-mediador, há um conjunto de contradições e de possibilidades que corroboram para o avanço no plano da unidade teoria/prática. Os princípios sociais, políticos, filosóficos e epistemológicos do PIE direcionam-se para um movimento de rupturas com o paradigma científico da racionalidade técnica. Há, no conjunto dos dados, principalmente, oriundos das observações, que indicam uma recusa à visão pragmatista e transmissivista no desenvolvimento do trabalho docente dos mediadores. Nesta lógica, o trabalho dos mediadores encontra-se numa encruzilhada, tendo em vista que o domínio do conhecimento se torne relevante para dimensionar sua ação.

Compreendo que, o trabalho docente, no contexto do PIE, ainda sofre influência do paradigma racionalista. Os dados oriundos das observações, das entrevistas e dos

¹⁸⁹ A FE/UnB firmou parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Acre para implementar uma versão do PIE.

questionários, porém, que há uma tendência se sustenta na perspectiva de um paradigma da racionalidade prática, entendendo-a como confluência entre a teoria e a prática, que pode conotar-se, também, como uma “ilusão”. A formação de professores da educação básica e, no caso do PIE, da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, precisa se sustentar numa formação teórica sólida que permita ao professor compreender a intrincada trama da complexa realidade de sua sala de aula, de sua escola, de sua comunidade. Assim, poderá articular os pensamentos para entendê-las dentro de um contexto mais amplo, qual seja, no contexto da sociedade capitalista. Dessa forma, ao compreender estas relações, é possível construir os caminhos de ruptura com a estrutura societal posta.

Os achados mostram, nitidamente, que há um movimento, no campo das representações, tanto dos mediadores como dos professores-cursistas, de que as mudanças estão acontecendo. Por outro lado, alguns têm uma visão diferenciada. Nas salas de aula, os movimentos ainda são tímidos, mas provocam algumas reações.

Nos questionários, de maneira geral, os cursistas colocam que o PIE mudou suas práticas. Mas, que práticas? Quais as mudanças? Este é um espaço aberto para outras pesquisas, tendo em vista que esta pesquisa não objetivou a análise dos impactos dessa formação na sala de aula dos professores-cursistas. Há, aqui, uma limitação que abre espaços para novas possibilidades de pesquisa na compreensão da complexidade que envolve as práticas de professores a partir do seu processo formativo vivenciado, ressaltando-se seus impactos no trabalho deste professor.

As preocupações com a articulação teoria/prática se materializam no movimento contraditório das crenças, das concepções, dos valores que estão arraigados na cultura do professor. Estas contradições foram percebidas em diversos aspectos: as condições de trabalho, a identidade do professor-mediador (legitimação da FE e dos Professores-Cursistas), os conflitos epistemológicos, o desenvolvimento dos módulos, os impasses institucionais entre FE/UnB, os compromissos com a formação de professores.

Os professores-mediadores manifestaram por diversas vezes a preocupação com o aspecto epistemológico como elemento primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os mediadores revelaram que seu compromisso com a formação se pauta em uma concepção que considera os professores-cursistas e os alunos destes professores como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade.

Não se pode afirmar que o PIE é um curso revolucionário, como afirmava alguns de seus idealizadores e, até mesmo alguns mediadores, mas, no processamento dos dados verifica-se evidências significativas que o colocam dentro de um movimento rumo a mudanças. Entretanto, as análises demonstraram que ainda há práticas tradicionais arraigadas e fundamentadas apenas na experiência, que não contribuem para ultrapassar o senso comum, mesmo que haja um grande esforço por parte dos mediadores em “estudar os módulos”, “aprofundar os assuntos”.

Percebem-se, ainda, traços de uma concepção pragmatista de formação de professores, num movimento de contradições em que há uma intenção de não exacerbar a teoria e nem a prática. Porém, no agir dos professores mediadores, a visão pragmática ganha corpo, até mesmo pelas necessidades demandadas dos professores-cursistas para resolverem seus “problemas práticos” em sala de aula. As necessidades práticas dos cursistas acabam ocultando a necessidade de aprofundamento teórico, demonstrando que as soluções para os problemas da realidade em que se inserem podem ser materializadas apenas no plano prático. Dentro dessa perspectiva, torna-se fundamental que os pressupostos de formação se sustentem na visão de que professores devem se apropriar *“dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática e da função social do seu trabalho pedagógico”* (FREITAS, 2002).

Portanto, a configuração do trabalho pedagógico dos mediadores, em conformidade com as análises processadas, se constitui na direção do movimento “ação-reflexão-ação”, compreendendo o trabalho do cursista como base para a construção do conhecimento. Foi possível perceber como o papel do mediador vai assumindo relevância no processo de constituir o conceito de mediação. A mediação é um elemento constitutivo da ação do docente.

Um dos aspectos que ficam evidentes é de que o processo de aquisição do conhecimento não se constrói sob bases transmissivistas. A busca pela superação da verdade única, inquestionável, se materializa no esforço dos professores–mediadores quando buscam estabelecer vínculos entre a teoria e a realidade concreta dos professores – cursistas.

O espaço da sala de aula, local de desenvolvimento e materialização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores mediadores, representa um espaço privilegiado para a troca de experiência e reflexão sobre o trabalho pedagógico dos professores-cursistas, porém, precisa constituir – se como espaço dinâmico de pensar a realidade concreta, buscando o seu descortinamento para nela intervir de modo transformador, efetivamente. Nesta perspectiva, corre-se o risco de fazer do trabalho pedagógico uma ação desprovida de vínculos amplos com a realidade social concreta, restringindo-se apenas ao universo das práticas na sala de aula.

Os embates epistemológicos entre um paradigma cartesiano ou um paradigma da prática são notórios, mas os debates não avançaram na perspectiva de uma *epistemologia da práxis*, dialética, portanto. Segundo Kosik (2002),

A praxis humana funde causalidade com a finalidade. Mas, se partirmos da praxis humana como da fundamental realidade social, de novo descobrimos que também na consciência humana sobre o fundamento da praxis e em unidade indissolúvel, se formam duas funções essenciais: a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto (KOSIK, 2002, p. 127-128)

Fica claro que há certa superficialidade no trato com o conhecimento, o que indica um deslocamento dos conhecimentos científicos para dar espaço aos conhecimentos oriundos unicamente da prática do professor, situando-os, portanto, no senso comum. Apenas se vêem as aparências. Mas, é preciso ver mais longe. Isto pode caracterizar a conservação da dicotomia teoria/prática.

Os achados mostram que a identidade dos mediadores vai se constituindo na historicidade do próprio curso e a partir do trabalho pedagógico desenvolvido. O trabalho é

pensado, refletido, organizado, reorganizado por estes mediadores. Percebe-se que o coletivo de mediadores passa a se fortalecer à medida que intervêm na organização do curso e define aspectos relativos ao trabalho pedagógico (avaliação, currículo, metodologias, etc.).

As atitudes de ousadia, de busca, de compromisso com a formação, de ampliação dos conhecimentos, da interconexão dos conhecimentos, da unidade teoria-prática como suporte para a transformação das práticas pedagógicas dos professores-cursistas delineiam o professor-mediador como docente transformador. Entretanto, é preciso, a partir da experiência do PIE, repensar a forma como estes professores se organizam. A função generalista tende ao não enfrentamento dos embates epistemológicos e, conseqüentemente, políticos, sociais e pedagógicos. Por outro lado, a distribuição dos mediadores em suas respectivas áreas de conhecimento podem encaminhar a formação para um movimento de retrocesso. São os riscos a serem enfrentados.

Nas entrevistas e nas observações foram perceptíveis alguns desconfortos em relação ao fato de o mediador ser um generalista, assumindo todo o conhecimento focalizado no curso e organizado nos módulos. Essa configuração, por si só, não rompe com a disciplinarização. Pode criar um efeito contrário: a superficialidade no trato com o conhecimento historicamente constituído pela humanidade.

Nas análises, constatou-se que o mediador aprofundava assuntos/temas que lhe era mais próximo de sua formação. Em outros momentos, caso não tivesse um aprofundamento da área em desenvolvimento, sua ação restringia-se em “preparar” o ambiente para que os módulos fossem explorados. Isso leva-nos a afirmar que a preocupação com as “melhores” técnicas – de discussão, de leitura, de debate - alinhadas, portanto, à prescrição metodológica tecnicista, tornou-se um indicativo, com certa relevância, no eixo de organização das aulas.

Neste jogo de contrários, verificou-se que a postura de uma das mediadoras oscilou no desenvolvimento de alguns assuntos. Ao tratar de conceitos matemáticos, sua postura foi a de “mediar” a discussão, fazendo algumas inferências de ordem geral. O significado de mediação, aqui, se articula à idéia superficializada de meramente “facilitar” a aprendizagem.

Ao trabalhar assuntos referentes a sua área de formação, em outros momentos, a mediadora demonstrou maior segurança, maior preocupação entre articular os preceitos teóricos ao trabalho do professor- cursista. Outra mediadora demonstrou maior domínio, não só dos saberes pedagógicos, mas também, dos conhecimentos científicos. Nas orientações dos TCC's demonstrou o cuidado com o trato do conhecimento, levando os cursistas a pensarem, mais detidamente, como se configura sua realidade na perspectiva de melhor compreendê-la.

Outras percepções que envolviam o trabalho do mediador, em relação ao seu objeto de trabalho, o conhecimento, se articulam com a constituição do currículo do PIE. O currículo se apresentou como um elemento na transição de uma perspectiva disciplinar para outra organização não-disciplinar. Do modo como o currículo se organiza, não há garantias de rupturas com a disciplinarização. Pode, ao contrário, significar a pulverização do conhecimento sem levar o professor-cursista a dimensionar claramente as fronteiras entre as diversas ciências e, criticamente, identificar seus pontos de convergência e de divergência para que possa construir novos conhecimentos que sirvam para a intervenção na realidade, não como mera transposição, mas como consciência de si como sujeito histórico.

Por outro lado, a existência de eixos integradores e do eixo transversal provoca no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos mediadores a necessidade de se fazer conexões constantemente. Tal postura representa um esforço de estabelecer as relações/articulações entre teoria e prática. A complexidade que envolve a formação de professores demanda novas discussões assegurem uma formação articulando “*a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento na área da educação*” (AGUIAR et. all, 2006). Necessário torna-se que nos aprofundemos mais sobre a organização curricular nos cursos de formação de professores que se orientem por um caráter sócio-histórico. Um caminho seria compreender o currículo dentro de um movimento que tome um caminho para “*mostrar as **relações recíprocas** existentes entre os aspectos diferentes das coisas esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o **método dialético***”. (PISTRAK, 2002). O avanço para uma perspectiva não disciplinar ainda se coloca como grande desafio na formação de professores e na educação de forma geral.

No movimento dialético, apesar de encontrarmos características parcelares do trabalho pedagógico, as análises nos ajudaram a perceber que a estruturação do trabalho docente do mediador contribui para a efetivação de uma “Rede de Formação de Professores”, consubstanciada nas experiências, reflexões e produções dos professores-mediadores. Hoje, é sabido que muitos dos professores-mediadores estão atuando em diversos locais, dentro da rede pública de ensino, assumindo posições-chave acerca da discussão sobre a melhoria da qualidade da educação. Além disso, os horizontes de atuação desses profissionais expandiram-se a ponto de serem convidados para atuar em outros projetos da própria Universidade de Brasília. Um exemplo é o aproveitamento de muitos mediadores no Centro de Educação a Distância (CEAD) da UnB.

Um aspecto que chamou a atenção no contato com os dados foi o fato de os professores-mediadores organizarem seu trabalho por meio de um amplo processo de debates, discussões, reflexões. A coordenação pedagógica foi ressignificada na perspectiva de se constituir em espaço/tempo privilegiado da reflexão cotidiana e crítica sobre o trabalho que os mediadores desenvolviam. Nas observações e nas entrevistas, foi possível acessar informações que deixam claras as posições dos mediadores sobre os princípios filosóficos e epistemológicos do PIE. Em uma carta - manifesto, assinada por todos os professores-mediadores, quando houve algumas rupturas do Convênio firmado entre a SEED e FE/UnB, é possível levantar alguns dessas concepções:

Ao trabalharem de forma crítica os diferentes conhecimentos produzidos pela cultura humana, os professores colaboram para a formação de sujeitos críticos e transformam-se a si mesmos em sujeitos fundamentais para que os habitantes de uma localidade e, conseqüentemente, de um país se afirmem em ações de cidadania, no desenvolvimento sustentável e na autonomia política. **(Carta-Manifesto, 2004)**

Estas concepções aparecem, também, dentro de um movimento contraditório. As falas e algumas práticas demonstram uma visão coletiva, interdisciplinar, uma postura dialética com o conhecimento, focalizando a prática do professor-cursista. Entretanto, há ainda um exagero, como já focalizei anteriormente, na utilização de algumas estratégias metodológicas (dinâmicas, vivências, estratégias) que limitam o aprofundamento teórico dos temas/assuntos dos módulos e que, por conseguinte, limita a compreensão da realidade social e a possibilidade

de transformação desta mesma realidade. Assim, mantém-se a coerência com uma perspectiva pragmatista de formação.

Na direção de organizar um trabalho pedagógico transformador, com base nos dados e na sua análise, a coordenação pedagógica se constituiu como espaço-tempo privilegiado para a organização coletiva do trabalho pedagógico num curso de formação de professores. Este espaço-tempo, a partir desta pesquisa, se consubstancia em ambiente de grande relevância para a discussão de necessidades, explicitação dos desejos, dos sonhos, das inquietações, dos diversos conflitos que envolvem o trabalho pedagógico dos professores-mediadores.

Verificou-se que a coordenação pedagógica foi representativa e estratégica no sentido de permitir a reflexão crítica e que a rede de interações entre os diversos sujeitos se estabelecesse. Assim, a configuração do trabalho do mediador no PIE, não se dá pela justaposição de pessoas. Ele, antes, se configura em indícios de um trabalho coletivo a partir do nível de consciência, ora crítica, ora ingênua de seus sujeitos. O trabalho coletivo pressupõe o estabelecimento de um clima democrático, isto é, a participação de todos os sujeitos é fundamental para promover as mudanças. E, por se fundar em relações democráticas, o trabalho pedagógico coletivo é pensado, planejado, realizado e refletido por todos.

Outro aspecto que deve ser pensado na realidade da coordenação do PIE é a compreensão do conceito de “participação”. Nas entrevistas e, principalmente, nas observações, evidenciou-se que há vozes mais presentes que outras. Outras não aparecem com tanta ênfase. Neste processo, a divisão do trabalho procura se dar de forma democrática, superando a divisão capitalista do trabalho, porém, percebe-se que o domínio do discurso por parte de alguns estabelece uma visão da divisão capitalista do trabalho, ou seja, há aqueles que pensam e outros que executam.

O coletivo de mediadores e mediadoras do PIE, como todo e qualquer grupo, é singular e, como tal, possui movimentos muito próprios. É um organismo vivo, visto que se compõe por sujeitos pensantes, críticos, cômicos de seus compromissos, atuantes, responsáveis e,

também, contraditórios. Por vezes, este coletivo viveu momentos de contradição no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Evidenciaram-se sentimentos de alegria, inseguranças, medos, ousadia, entusiasmo, tensão, confusão, confrontos...

Um coletivo constitui-se, evolui, amadurece. O trabalho coletivo de mediadores e mediadoras do PIE seguiu este percurso. Constitui-se quando congrega sujeitos com necessidades e intencionalidades semelhantes. Evolui quando se organiza, quando se autogere, quando passa a decidir sobre os próprios rumos do trabalho, quando expõe pensamentos divergentes, mas considera outras posições como relevantes para o avanço. E amadurece quando a interdependência se torna elemento crucial para a mudança acontecer.

Os professores mediadores do PIE passaram por estes estágios, mas não os vivenciaram de modo linear. Os conflitos foram necessários. Esta organização, inclusive, deveria servir para que a própria Faculdade de Educação da Universidade de Brasília repensasse sua organização departamental, cindida, fragmentada. Este torna-se uma outra possibilidade de pesquisas futuras.

Dentro desse movimento, a Faculdade de Educação, inicialmente, demonstrou um certo descuido para com os 2.000 professores-cursistas no Curso PIE e 46 professores-mediadores. Num primeiro momento, a Faculdade de Educação, em seus embates internos, deixou o Curso PIE um tanto quanto de lado. A fala de uma das professoras-mediadoras, quando afirma que o PIE era “o maior grupo invisível que jamais tinha visto” denota a dificuldade encontrada pelos sujeitos para serem considerados no espaço da universidade. Algumas falas demonstram bem esta situação:

Este grupo, até fisicamente, porque foi espaço conquistado, mas, apesar de toda uma discussão meio atravessada que teve no início do curso, não entrou nas estruturas dos departamentos da universidade. Ele foi constituído como apêndice mesmo! É uma coisa que alguém da rede veio aqui para fazer e depois ir embora! Esse movimento, por exemplo, de, com 53 mediadores, no início, e que chega, em determinado momento, a ter 15 ou mais dentro do programa de mestrado aqui começando a falar do PIE lá dentro e começando a incomodar as pessoas ali, é algo muito relevante. Saímos do anonimato e passamos a ser reconhecidos pela Faculdade de Educação. Quando mudou a coordenação do PIE, houve uma revolução. Criou-se o Comitê Científico dentro de estrutura da faculdade. Então, a FE

descobriu que tinha uma coisa monumental mexendo com 2.000 professores e que perderam a possibilidade de mexer com 5.000, e que isso poderia atingir 50, 60, 80 mil pessoas nesta cidade. Então, o quadro começa a mudar. Vários professores, que acreditavam no curso, trouxeram outros para perto. E diziam que a formação que nós estamos oferecendo aos professores da rede deveria ser a que a Universidade, também, deveria oferecer. (EC, G 01, Profº Med. Cláudio, 12/2004)

Eu me reconheço quando falo: nós somos invisíveis, nós somos o maior grupo invisível que esta faculdade já viu. Por que é uma contradição. A faculdade não nos reconhecia e a rede também não. Tanto que nossos últimos problemas são: este grupo deixou de ser invisível! Este grupo deixou de ser invisível tanto para a faculdade, quanto para a Secretaria de Educação. O que colaborou para esta visibilidade foi o empenho da nova coordenação em nos colocar dentro das instâncias estruturais da FE. Criar um Comitê Científico e Acadêmico do PIE foi uma decisão estratégica e que acabou por aproximar muitos dos doutores desta faculdade para o PIE. (EC, G. 01, Profª Med. Eliene, 12/2004)

As falas demonstram que a Faculdade de Educação descobriu o grande erro cometido ao, inicialmente, desconsiderar o profissionalismo, o compromisso, as capacidades dos mediadores em desenvolverem um curso de Pedagogia, com qualidade, mesmo que pese suas contradições.

O trabalho dos mediadores, em todo a historicidade do curso PIE, se colocou num movimento de não serem desqualificados pela ação de mediar o processo de construção do conhecimento. Ao romperem a determinação de serem tomados como “monitores”, a perspectiva de profissionalização se apresentou como norte do trabalho pedagógico.

Por outro lado, o não reconhecimento por parte da Universidade e da própria Secretaria de Educação tornou-se um elemento fundamental no significado da docência para os mediadores. Assim, o mediador não é um sujeito desprovido de características docentes. A mediação é, antes de tudo, uma caracterização inerente ao trabalho docente, faz parte de sua constituição profissional. O professor-mediador, no jogo de contradições no qual se inseriu na temporalidade do PIE, se fortalece como sujeito capaz de pensar, executar e avaliar sua própria prática.

No escopo geral da análise, se explicitam muitos avanços e isso permite olharmos para esta experiência como mais uma contribuição para fazer avançar as pesquisas acerca da formação de professores. A lição aprendida pela universidade parece coadunar-se com as lutas históricas do movimento de educadores: é preciso criar condições materiais, sociais e políticas com vistas a implementar a formação de professores no espaço da universidade.

Os desafios... Os enfrentamentos...

A estruturação do curso PIE e suas implicações no âmbito da formação de professores no Brasil indicam os grandes desafios que ainda estão postos para produzirmos uma nova realidade. Fecho este ciclo cada vez mais convicto do poder transformador da educação e, especificamente, da formação de professores. Esta investigação suscitou-me novos modos de ver o mundo, de perceber as pessoas, de perceber a educação como processo transformador, de perceber que grandes lutas ainda estão por vir. Além disso, fortaleceu outros tantos conhecimento e convicções que fazem parte de minha história como pessoa e como profissional preocupado com a formação docente.

Este “fechamento” não representa “finalização”, “conclusão”. Representa, antes de mais nada, que desafios ainda estão na ordem do dia para fazermos avançar a formação de professores neste país. Neste momento, o ciclo que se completa traz uma série de achados que nos propulsionam a percorrer as longas estradas das incertezas não tão incertas e das certezas não tão certas.

Entendo que a realidade complexa nos suscita a necessidade de aprofundarmos nossas reflexões sobre todas as mudanças velozes que vêm se colocando no mundo e as lutas por um mundo melhor, justo, solidário. Diante dessa complexidade, o professor deve assumir-se, conforme diz Freire (1998), como ser histórico-social que seja capaz de refletir sobre sua realidade social, pedagógica, política com o intuito de intervir e intervindo nela, modificando-a, também se modificando. O professor não pode ajustar-se a uma estrutura mundial nefasta que exclui as pessoas, que fortalece o darwinismo social como base de sustentação dos preceitos capitalistas.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que muitos desafios estão postos, apontados, indicados para as novas etapas de luta por uma escola democrática e de qualidade para todos. Nos direciona para compreendermos que há uma luz no fim do túnel: as lutas que travamos e continuaremos a travar, mesmo que em condições adversas, representam as possibilidades de se compreender o trabalho docente como componente imbricado de um coletivo, de uma categoria profissional que se desdobra para realizar o melhor trabalho possível.

Na formação de professores, é preciso focalizar a concepção omnilateral de um sujeito histórico com capacidade para tomar decisões, levar adiante as inovações pedagógicas e políticas no sentido de proporcionar respostas contundentes à situação complexa e problemática que faz parte da sua prática cotidiana. O fortalecimento das lutas dos professores passa pelo investimento incondicional na constituição de um trabalho coletivo de professores reflexivos, críticos e que buscam uma fundamentação teórica para entender as práticas e recriá-las. O trabalho coletivo se torna essencial para que os professores conquistem a própria autonomia e construam os caminhos para uma educação emancipatória.

Essas percepções representam as bases teóricas da ação pensada, concebida e da pesquisa como elementos entrelaçados e fomentadores da mudança do trabalho pedagógico. É fundamental que a luta pela formação de professores se mantenha articulada às demais lutas de outros trabalhadores. Construir uma educação transformadora pressupõe o pensamento de estratégias contra-hegemônicas, constituindo um projeto de sociedade democrática, ética e não opressora.

É com o sentimento de que as respostas não estão prontas, acabadas, mas que a dúvida metódica, a desconfiança sobre conhecimentos postos, o constante perguntar servem como balizadores para que novas investigações, a partir das contribuições desta pesquisa, se colocam como desafios para ampliarmos o conhecimento acerca da formação de professores.

Reafirmando minhas utopias...

Em todo este processo de construção de conhecimento, há uma compreensão que tiro como grande contributo às discussões sobre formação de professores: entender que a historicidade é elemento consistente para nos fazermos e entendermos como sujeitos de transformação.

É importante não perder a dimensão da totalidade e ver os caminhos percorridos como possibilidades de outros tantos que serão percorridos e construídos. O retorno do caminho, o caminho se faz de novo e no novo caminho, caminhos novos surgem... Neste caminhar, que não é um caminhar em círculos, pressupomos olhar e re-olhar para o que foi visto... Olhar e re-olhar o caminho percorrido...

Em minha trajetória de vida, vivenciei sempre momentos de intensa luta... de limitações...de obstáculos...de felicidades...Em minha dissertação de mestrado, fiz várias referências ao que compõe o meu projeto utópico. Quero reafirmar minhas convicções! Conceber a educação como ação política transformadora é o caminho para que compreendê-la como processo capaz de produzir mudanças e para traduzir nossas convicções sobre a transformação desta sociedade excludente.

As práticas sociais cotidianas de professores e professoras representam pequenas sementes que lançamos na terra, esperando que se transformem em grandes árvores frondosas. Não acreditar neste propósito é deixar fenecer o sonho... O sonho de mudança, o sonho por uma escola de qualidade, o sonho de uma sociedade melhor. O trabalho pedagógico dos professores e das professoras-mediadoras, no curso PIE, representa estas utopias, pois retrata todo o comprometimento com uma formação política de professores e professoras da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e que, mesmo na contradição fornece grandes contribuições para continuarmos nosso trabalho contra a opressão, seja qual for a sua natureza. Minhas utopias, após este ciclo, se reafirmam, se fortalecem...

Deixo aqui as contribuições desta pesquisa para que possamos refletir mais aprofundadamente sobre as nossas práticas, sobre os nossos pensares... Assim, finalizo com um trecho que retrata estas utopias:

Precisamos continuar a luta por uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais inclusiva. É preciso acreditar sempre. No nosso ideal de sociedade, de educação e de escola não cabem a miséria, a exclusão, a violência, a fome, a guerra, a reprovação, a desvalorização do professor, a competitividade bestializada... Não cabem as injustiças, a corrupção, a desigualdade social, a exploração do trabalho infantil, a exploração do trabalhador... (ARAÚJO, 2000, p.156).

Encerro este trabalho com as sempre sábias palavras de Paulo Freire que, por si só, são suficientes propulsores de nosso compromisso com um projeto de sociedade que se coloque na direção de uma educação criativa, crítica e transformadora:

“[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (FREIRE, 2006, p. 3)

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: AGUIAR, M.A. da S.; SILVA, A. M. M. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, 2004.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. Ed. Cortez, São Paulo, 2000.

ANASTASIOU, Lea das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de. (orgs.) **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

ANDERSON, Perry. A batalha das idéias na construção de alternativas. In: BORÓN, Atilio (org.). **Nova hegemonia mundial**: alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, CLACSO, 2004.

ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, Brasília, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed., ver. e ampl., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **Educação continuada na escola**: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica. Brasília:FE/UnB, Dissertação de Mestrado, 2000.

AUGUSTO, Cacilda Encarnação. **Tecnologias de informação e comunicação no ensino**: o caso do PEC – Formação universitária no pólo Campinas – SP. Dissertação de mestrado, FE/Unicamp, Campinas-SP, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo:Cortez, 1999.

BALZAN, Newton C. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma P. A. CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas-SP: Papirus, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior** – las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D. C., 1995.

BRASIL/PR. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Gráfica do Senado, D. O. U, a. CXXXIV, n. 248, 23/12/1996, p. 27833-27841.

BRASIL/MEC/CNE/CP. **Resolução CEB nº 01/99.** Diretrizes Nacionais para o Ensino Infantil.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed., Ed. Guanabara, Rio de Janeiro: 1987.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: _____ (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8.ed, Cortez Editora: São Paulo, 2003.

_____. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. A. CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** 5. ed., v. 2, trad. Kaluss Brandini Gerhardt, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHEPTULIN, Alexandre. (1982). **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHOMSKY, Noam. **A minoria próspera e a multidão inquieta.** Brasília: Ed.UnB, 1996.

_____. Os dilemas da dominação. In: BORÓN, Atílio (org.). **Nova hegemonia mundial:**

alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, CLACSO, 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo, Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed., ver. e ampl., São Paulo: Atlas, 1995.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4.ed., São Paulo:Cortez, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio.(org.). **Conhecimento educacional e formação de professor**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, **Educar em tempos incertos**. Artmed, Trad. Fátima Murad, Porto Alegre, 2004.

_____. Mariano Fernández. **A ambigüidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. In: Revista Teoria & Educação, vol .4, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 13. ed., Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2006

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**.n. 85, v. 24, dezembro, 2003.

_____.**O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2.ed., Campinas:SP, Papirus, 2002a.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. n. 80, v. 23, número especial, 2002b.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Formação de profissionais da educação – políticas e tendências. n. 69, 1999a.

_____. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999b.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas:SP, Papirus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1998.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. DP&A editora, RJ, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed., trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. GANDIM, Luís Armando. (orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 5.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed., rev. E ampliada, Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1996.

JAENZ, M. j. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação:** elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político mapeando o pós-moderno.** Trad. Port. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho:** novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade, v. 19, n. 63, Campinas, ago.,1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação.In: DA SILVA, Tomás Tadeu da Silva (org.). **O sujeito da educação.** Petrópolis-RJ, Vozes, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal - Lógica Dialética.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 5 ed., Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado de conhecimento. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor** – questões atuais. 5.ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 2.ed.,Ed. Vozes, Rio de Janeiro-RJ, 2000

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.**Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7.ed., Trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy, São Paulo: Cortez, 2000.

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

MARIN, Alda Junqueira. Investigando com os professores na escola pública: algumas reflexões. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO– IX ENDIPE** – Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Anais II – vols. 1/2,Águas de Lindóia – SP, 1998.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.**

Campinas: Papirus, 2000.

MARX, K. **O capital**. São Paulo, Ed. , vol. I, 1983,

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa, Martins Fontes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22.ed., Ed.Vozes, Rio de Janeiro, 2003.

MINTO, César Augusto. As políticas preconizadas para a formação de professores no Brasil têm o sentido de aligeirá-la. In: **Universidade e formação docente: mudança de paradigmas ou de política de formação?** Cadernos da Adunesp, nº 1, São Paulo, 2002.

MOREIRA, Antonio F. B. (org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. 5. ed., Campinas-SP: Papirus, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 3.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOTA, Carlos Ramos. **Avaliação e formação docente – o uso do porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do curso PIE/FE/UnB: avanço e retrocesso em busca da avaliação formativa**. Brasília:DF, Dissertação de mestrado, FE/UnB, 2004.

MURANAKA, Maria Aparecida S. Querem formar o professor em instituições de quinta categoria. In: **Universidade e formação docente: mudança de paradigmas ou de política de formação?** Cadernos da Adunesp, nº 1, São Paulo, 2002.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, Luís. (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Claudia Chueire de. **A formação superior de professores através de mídias interativas**. Campinas:SP, Tese de Doutorado, FE – Unicamp, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. STENGERS, Isabelle. **A nova aliança - metamorfose da ciência**. Brasília: Ed. UnB, 1997.

_____. **O fim das certezas** –o tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Ed.Unesp, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Política, diretrizes e metodologias da educação a distância: a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais em programas de formação continuada MT/DF**. Faculdade de Educação, Unicamp, Tese de Doutorado, 2004.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. É hora de colocar a mão na massa. In: **Universidade e formação docente: mudança de paradigmas ou de política de formação?** Cadernos da Adunesp, nº 1, São Paulo, 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 10.ed., Porto: Portugal, 1998.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13.ed., Editora Record: Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez & Autores Associados: 1991.

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A., AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores – políticas e debates**. Campinas:SP, Papirus, 2002.

SILVA, Carmem Silvia B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Ed. Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias, travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SZYMANSKI, Heloísa et. All (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: MACIEE, Lizete S. B.; NETO, Alexandre S.(orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FE/UnB/PIE. **Curso de pedagogia para professores em exercício na educação básica e fundamental – início de escolarização**. PIE, Projeto Inicial. Brasília: UnB/FE/PIE, mimeo, 2000.

_____. **Curso de pedagogia para professores em exercício na educação básica e fundamental – início de escolarização**. PIE, Projeto Inicial. Projeto do curso de especialização – Fundamentos educativos para a formação de profissionais para a educação básica – Início de escolarização. Brasília: UnB/FE/PIE, mimeo, Parecer 359, Conselho da Faculdade de Educação, 2000.

_____. **Curso de pedagogia para professores em exercício na educação básica e fundamental – início de escolarização**. Orientações gerais – PIE – 1º/2001. Brasília: UnB/FE/PIE, mimeo, 2001.

_____. **Curso de pedagogia para professores em exercício na educação básica e fundamental – início de escolarização**. Caderno Pedagógico n. 01: Construção da fundamentação teórico-metodológica – O trabalho de conclusão de curso (TCC) no PIE/FE/UnB, mimeo, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. et all. **Licenciatura em pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas-SP: Papirus, 2000.

VIEIRA, Sofia L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. de A. AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas-SP: Papirus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas,SP: Papirus, 2001a

_____. Bases pedagógicas do trabalho escolar I. In: **Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização.** Brasília: FE/UnB, Módulo I, v. 1, 2001b .

_____. VILLAS BOAS, B. M. de F. **Práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico.** Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 1993.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Educação, epistemologia e didática. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de. (orgs.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ANEXOS

- 1. Documentos oficiais**
- 2. Roteiros de entrevistas**
- 3. Questionários**
- 4. Manual do Professor-Mediador**
- 5. Projeto do Curso de Especialização**
- 6. Tabelas de organização temática das seções dos módulos**
- 7. Currículo do PIE**