UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A questão do tempo nas aprendizagens dos Educadores da Escola Cidadã

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Margareth Schäffer
Orientanda: Sandra Difini Kopzinski

Porto Alegre, março de 2002

DEDICATÓRIA

Ao meu pai e a minha mãe, pela possibilidade do nascimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Supremo, luz permanente em meu caminho;

...à amiga Suzana, que com seu gesto de acolhida, participou de cada passo desta caminhada;

em especial, à Valéria Carvalho de Leonço, presença solidária e constante em todos os momentos importantes de minha trajetória;

aos educadores da Rede Municipal de Porto Alegre, que contribuíram de maneira especial, tornando possível essa investigação;

a minha orientadora, professora Margareth Schäffer, que de um jeito muito especial, acreditou e me fez acreditar que era possível;

às amigas e colegas, Marcia Oliveira, Clarice Escott e Jane Batista, por traduzirem a importância de trilhar esta estrada;

a todos os que, de alguma forma, participaram desta construção;

em especial a K., C. e T. que, de maneira singular e silenciosa, foram companheiros inseparáveis.

“ Nunca houve um pensamento, cujo pai não fosse um desejo. Só pode haver disputa sobre o seguinte aspecto: Que desejo? Mas a gente não fica suspeitando que uma criança não tem pai, só porque é difícil determinar a paternidade.”

Bertolt Brecht

SUMÁRIO

RESUMO..... p.7

ABSTRACT..... 9

INTRODUÇÃO..... 11

1 O CENÁRIO EM QUE SE PROJETA A ESCOLA CIDADÃ..... 17
1.1 Congresso Constituinte..... 19
1.2 Alguns princípios da Escola Cidadã..... 21
1.3 O processo de implantação da Escola Ciclada..... 25
1.4 Currículo e conhecimento sob a perspectiva da Escola Cidadã..... 29
1.5 A organização por complexo temático..... 31
1.6 A estruturação dos Ciclos de Formação..... 33
1.7 Organização dos espaços-tempo na Escola Ciclada..... 34
1.7.1 Turmas de progressão..... 34
1.7.2 Espaços diferenciados de aprendizagem
- **Laboratórios e SIR**..... 35
1.8 Concepção e o processo de avaliação da Escola Ciclada..... 35
1.9 A organização da prática pedagógica através do processo coletivo..... 37

2 A DINÂMICA DA ASSESSORIA PROPOSTA PELA MANTENEDORA..... 39

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 42
3.1 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições a partir da Epistemologia Genética..... 47
3.2 O pensamento adulto..... 54
3.3 A constituição histórica da docência..... 62
3.4 Compreendendo a formação de Educador..... 67
3.5 Um breve histórico da formação continuada..... 69
3.6 Formação continuada: a possibilidade de aprendizagem adulta no espaço pedagógico..... 70
3.7 A Assessoria sob a visão de formação continuada coletiva..... 74
3.8 Um novo espaço de aprendizagem, um novo tempo..... 76
3.9 O tempo, a aprendizagem..... 79
3.10 Tempo, pensamento, conhecimento..... 81

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS..... 87
4.1 Definindo o enfoque metodológico..... 88
4.2 Os sujeitos e o local da pesquisa..... 89
4.2.1 Grupo A – Mantenedora..... 90
4.2.1.1 A concepção de tempo na aprendizagem do Educador..... 91

4.2.1.2 A formação que a Mantenedora propõe contempla a aprendizagem e as possibilidades de intervenção no trabalho dos Educadores? 95
4.2.1.3 Dificuldades que os Educadores enfrentam nessa proposta 102
4.2.2 Grupo B – Assessoria 107
4.2.2.1 A concepção de tempo na aprendizagem do Educador 109
4.2.2.2 A formação que a Mantenedora oferece contempla a aprendizagem dos Educadores? 113
4.2.2.3 Dificuldades que os Educadores enfrentam nessa proposta 116
4.2.3 Grupo C – Educadores 120
4.2.3.1 A concepção de tempo na aprendizagem do Educador 122
4.2.3.2 A formação que a Mantenedora oferece contempla a aprendizagem dos Educadores? 127
4.2.3.3 Dificuldades que os Educadores enfrentam nessa proposta 129

5 ALGUNS ELEMENTOS CONCLUSIVOS 140

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 154

ANEXOS 160
ANEXO 1 Quadro Estatístico (ASSEPLA/EPED) 160
ANEXO 2 Entrevista Secretário de Educação 161

RESUMO

A compreensão dos processos de construção do conhecimento estão presentes nas diversas abordagens sobre o ato de ensinar e aprender. Esse movimento dinâmico, que é estabelecido entre educadores e educandos, é permeado por tempos e espaços diferenciados. A proposta da Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, aponta em seus princípios o respeito a essas diferenças, exigindo, portanto, um olhar diferenciado sobre o ato pedagógico, de forma que se instaure um movimento dialético e construtor de possibilidades. As interfaces que compõem esse processo colocam o educador frente a aprendizagens diferenciadas, sendo desafiado constantemente no seu fazer pedagógico.

Analiso, nesta dissertação, o modo como a questão do tempo surge na aprendizagem dos educadores e nas possibilidades de construção de novos referenciais a partir das experiências de troca entre os agentes do processo de aprendizagem. O arcabouço teórico da Epistemologia Genética e da Filosofia propiciam um referencial investigativo, de forma a melhor explicitar a compreensão dos processos de aprendizagem por parte dos educadores da Escola Cidadã. Através desta análise, acredito que o processo de avaliação da proposta poderá tornar-se mais enriquecido e aberto para novos olhares.

O corpus da pesquisa foi instituído por um grupo de representantes da Assessoria, Coordenação Pedagógica e Secretário de Educação do Município de Porto Alegre, bem como por educadores da Rede, que atuam nos diferentes ciclos de Formação, buscando compreender, de forma mais detalhada o processo de implantação da Escola Cidadã, no que tange à aprendizagem dos educadores.

As considerações finais indicam que os educadores, ao trabalharem na nova proposta, são desafiados a pensar também em suas aprendizagens, a fim de que elaborem melhor as concepções implícitas na proposta.

Assim, o tempo nas aprendizagens, constrói-se fora de uma linearidade e de um tempo cronológico, pois está calcado nos movimentos de cada educador e nas articulações que estabelece nos espaços de Formação Continuada e no cotidiano de seu fazer pedagógico.

ABSTRACT

The comprehension of the building knowledge process is present on the several studies on the act of teaching and learning. This dynamic movement that is established between educators and scholars is permeated by different times and spaces. The Citizen School issue organized by de formation cycles has as a principle the respect on the differences, demanding, therefore, a different look on the pedagogical act, so that it will begin on a dialectic movement and possibilities constructor. The interfaces that compose this process place the educator facing different apprenticeships, being constantly challenged on his pedagogical act.

I analyze, on this dissertation, the way the matter of time appears on the learning of the educators and on the possibilities of building new referential beginning from the experiences of exchanging among the learning process. The theoretical framework of the Genetically Epistemology and of the Philosophy propitiate a investigative referential, so that it will show the comprehension of the learning process better, by the educators of the Citizen School. Through his analysis, we that the proposal evaluation process might became improved and opened to new looks.

The research group was organized by representatives of the Advise, Pedagogical Coordination and by the Municipal Education Secretary from Porto Alegre, as well as by educators that work on the different Formation Cycles, intending to understand on a more detailed way the process of implantation of the Citizen School on whatever has to do with the educators learning.

The final considerations indicate that the educators, by working on the new propose, are challenged to also thing about their apprenticeships, in order to elaborate better conceptions implicated on the proposal.

In this manner, the learning time s built not on linearity or on a chronological time, because it is placed on the movements of the educator, on the artifices that he

establishes on the spaces on the on Continuous Formation and on his pedagogical acts everyday.

INTRODUÇÃO

O ato pedagógico constitui-se de vários saberes e fazeres, seus personagens se constroem no fazer diário, atores e platéia confundem-se na busca ansiosa por um saber, uma nova informação, uma superação, algo que se desvela a cada momento e que se deixa perceber nas entrelinhas dos “ditos e não-ditos”. O saber é fonte que transborda as almas sequiosas, que desperta desejos projeta sonhos e extravasa anseios. Nessa atividade humana concentram-se campos aparentemente opostos, racional - irracional, afetivo - cognitivo, mas na descoberta do novo, a ousadia, o medo, o desejo, recheiam e são, ao mesmo tempo, o todo deste processo. No espaço institucionalizado do saber, intitulado ESCOLA, temos papéis diferenciados como o de educador e de educando, que passam a atuar nas interfaces que compõem o ensinar e aprender alternando, por vezes, papéis sem possibilidades, portanto, de “decorarem” suas falas.

Descobri que, neste texto, somos todos diretores e escritores, atores e platéia, fascinando-nos com um mundo de descobertas, segredos e construindo um texto coletivamente. Descobri, ainda, que não posso buscar na solidão do trabalho árduo as respostas para minhas indagações. Faz-se necessário usufruir e sugar todas as possibilidades de troca que surgem.

Na profissão de educadora , o *script* está em aberto, esperando ser construído por um coletivo. Frente aos vários papéis por mim exercidos, uma inquietação se fazia presente: O que faz com que alguns sujeitos aprendam e outros não? O tempo nas aprendizagens faz-se diferenciado? A condição de aprender é destinada somente para o educando, ou no teatro da escola, em sua mágica fantasia, a interação entre educador e educando faz com que aprendam em diferentes tempos? Somos todos personagens da aprendizagem?

Vejo-me mergulhada nestas questões com bases teóricas advindas da formação de Magistério e Pedagogia, uma educadora enredada nas tramas do aprender**,** buscando diferentes formas de atuar, a fim de contribuir e estar mais próxima das aprendizagens de meus educandos, acreditando, que este momento é possível e para que, através de mim, outros sujeitos pudessem assumir papéis diferentes. A busca foi permeada pela atuação como orientadora. Neste novo cenário, desafios maiores aguardavam-me: planejamentos isolados, por vezes com parceiros, outros com paralelos, atendimento aos alunos "problema", "professores problema", atuação em sala de aula, enfim, toda uma organização já montada para que se efetivassem as aprendizagens. Então, porque algumas não aconteciam? Entendi que necessitava de um outro olhar, um aprofundamento maior no que se referia aos processos e demandas solicitadas neste cenário. No movimento exigente, dinâmico, reflexivo, novas aprendizagens constituíam-se, que provocavam novas organizações mentais, contrapondo, por vezes, verdades já adquiridas e enraizadas. Com esta nova trama, completando e sendo completada pelo fazer pedagógico, por vezes restrito à aprendizagem do educando, buscando entender os movimentos históricos produzidos pela educação no País, considerei pertinente uma pesquisa voltada para as questões relativas às aprendizagens dos educadores.

Fazendo parte da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, situo-me no terceiro mandato da Administração Popular, ocasião na qual a Secretaria Municipal de Educação – SMED- implementando o Projeto de Escola Cidadã, propôs um repensar do papel da escola, no contexto sócio-político-educacional. Tomando por base uma escola democrática, libertadora, não excludente, autônoma e de qualidade, como pressupostos um modelo novo de gestão, o projeto busca oferecer experiências mais democráticas para a construção efetiva da cidadania. A concepção de aprendizagem está construída num processo dialético, onde educador e educando estabelecem uma relação de troca, favorecendo a construção de sujeitos históricos. O educador apresenta-se como mediador e articulador de um

trabalho que envolve ação-reflexão-ação sobre o que se faz e o que se quer construir . Neste cenário, a forma de gestão da escola é fundamental para oportunizar um ensino de qualidade, sendo gestão democrática e qualidade de ensino duas premissas básicas e indissociáveis.

A preocupação com a evasão e repetência dos educandos é exigência principal no projeto da Escola Cidadã, explicitando em seus princípios que a prática de avaliação classificatória e ensino conteudista encontram-se como facilitadores dos processos de exclusão e repetência. Nessa perspectiva, a escola classificatória é vista como reprodutora de mecanismos de dominação e violência social, seus conteúdos são vazios de significados para a classe popular, provocando o esvaziamento das possibilidades de criticidade. O Projeto da Escola Cidadã procura, portanto, contrapor tais práticas, gerando novas formas de aprendizagens e estabelecendo novos tempos na aprendizagem, o que implica pensar sobre as diferentes possibilidades de apropriação dos sujeitos envolvidos neste processo.

Esta dissertação originou-se na análise da proposta de implantação da Escola Cidadã no Município de Porto Alegre, na terceira gestão da Administração Popular, partindo dos princípios norteadores da proposta da Escola Cidadã , da implementação desse projeto por parte da mantenedora e das ações, estratégias e processos de formação oferecidos aos educadores. Considera, também, o processo de apropriação dessa nova proposta e as possibilidades de aprendizagem por parte do coletivo de educadores na questão dos tempos na aprendizagem.

Através da análise de tais questões, constituiu-se um corpo teórico e conceitual apoiado na Epistemologia Genética, Sociologia e Filosofia, que busca explicitar melhor as vertentes sócio-interacionista e de preocupação com uma educação voltada para as classes populares, que emergem no projeto e evidenciam questões como: educação popular, formação docente, concepção de tempo e de

aprendizagem. O quadro teórico constituiu-se como referência para a análise de questões centrais como:

- o processo de implantação da Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação, tendo como pressuposto o engajamento responsável por parte de cada sujeito envolvido no espaço escolar, a garantia de aprendizagem ao educando, tendo em vista uma formação docente centrada nas políticas da educação popular, na visão sócio-interacionista do conhecimento;
- o processo de apropriação por parte do coletivo de educadores através da formação continuada.

A delimitação de tais questões pode ser assim enunciada:

- quais são as possibilidades de inserção e apropriação dos docentes neste novo perfil de educador pesquisador, que a Escola Cidadã apresenta?
- quais são as dissimetrias que a concepção de Escola Cidadã – Ciclada apresenta a partir da lógica temporal do educador?

É esse tempo que nos toma de assalto, como vivê-lo de forma a gerar conhecimentos? Proporcionar aprendizagens a todos os que compõem o cenário escolar ? Nas inovações pensadas para e com a escola, ele – tempo – ocupa um espaço de criação, possibilidades ou se apresenta linear, rígido, preso a uma ordem social, gerada pela visão da sociedade organizada?

Entender a processualidade do tempo nas aprendizagens dos educadores apresenta-se como um novo olhar sobre o ato pedagógico, que, sendo político, requer leituras de mundo diferenciadas e desorganizadas, a fim de que possam emergir, aflorar. Nosso objeto de estudo, como já foi referido, é a Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação, sob o enfoque das aprendizagens que se constituem em diferentes tempos. Julgo necessário caracterizar a Escola Cidadã,

organizada por Ciclos de Formação no âmbito educacional de Porto Alegre, de modo que minhas questões fiquem melhor situadas.

1 O CENÁRIO EM QUE SE PROJETA A ESCOLA CIDADÃ

"Escola, Conhecimento e Cidadania, Escola Cidadã, Aprendizagem para todos". "Aprender e Ensinar Participando". Estes são alguns dos inúmeros títulos que encontramos em cadernos e revistas publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A partir de 1989, quando a gestão da cidade de Porto Alegre passou para o encargo da Administração Popular, alguns projetos foram constituídos com o propósito de estabelecer mudanças educacionais significativas. O processo de democratização radical iniciou-se instituindo novos fóruns de participação popular, que buscavam possibilitar uma ação direta da população na construção e nas decisões das políticas públicas. Dentre vários exemplos, temos o Orçamento Participativo [1] que é o que mais se destaca e implica um movimento diferenciado nas comunidades escolares. No espaço de discussão do orçamento, estabelecem-se prioridades e canalizam-se recursos públicos para as políticas sociais, que provém de demanda das diferentes comunidades.

O processo de gestão da cidade passa pelo entendimento de que o exercício de participação promove o fortalecimento de concepções que

asseguram espaços democráticos de discussão, entende que o projeto educacional tem como meta principal a necessidade de democratização da escola destinada às classes populares. Como primeira medida, foram ampliadas as vagas na Rede Municipal, inclusive para crianças e jovens que estavam fora da faixa etária,

[1] Sistema de acompanhamento do Orçamento Municipal. A população, através de um processo de debates e consultas, define valores de receita e despesa e decide onde serão feitos os investimentos, quais as prioridades e quais as obras e ações a serem desenvolvidas pelo governo. A cidade é dividida em dezesseis regiões, com base em critérios geográficos, sociais e de organização comunitária, através das quais é organizada a ampla participação da população.

conforme quadro estatístico fornecido pela ASSEPLA/ EPED[2] (Anexo 1). Mas a garantia das vagas não assegura o processo, demandando o desafio de fazer com que os educandos permaneçam na escola. O quadro de evasão é prova concreta de que esta permanência não é assegurada. Constroem-se possibilidades de indissociação de gestão democrática e qualidade de ensino, partindo da premissa de que a escola, da forma como se organiza num modelo conteudista e tradicional, torna-se excludente, vazia de significados, gerando, em seu interior, impossibilidades e pouco acesso ao saber instituído e organizado. A implantação, formação e consolidação dos Conselhos Escolares constitui-se em mais uma ação em defesa desta nova proposta. O documento referência aponta-nos que o Conselho terá natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo da escola (SMED, 1996).

A discussão sobre os fatores que envolvem a não permanência do educando provoca uma discussão sobre os conceitos de expulsão/exclusão. O processo de reversão do quadro exige, portanto, uma análise mais aprofundada da concepção de conhecimento e educação que permeiam as práticas pedagógicas, principalmente dos

educadores. O movimento realizado na rede municipal estabelece como de fundamental importância a discussão coletiva entre os diferentes segmentos envolvidos. Esta discussão tem sua sistemática organizada através do Congresso Constituinte, questão que passo a apresentar.

1.1 Congresso Constituinte

A discussão do COMO SE APRENDE passa a ser tema de discussões em toda a rede e a opção pelo construtivismo enriquece substancialmente algumas

[2] Assessoria de Planejamento / Equipe de Pesquisa Educativa

práticas. A necessidade de estabelecer uma relação mais estreita com a democratização do ensino e com uma perspectiva de socialização do conhecimento provoca a criação de mecanismos institucionais que garantam a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, tais como: um ajuste no processo de eleição para diretores e vice-diretores, os Conselhos Escolares, comissões encarregadas de estabelecerem os critérios para ingresso nas escolas e a descentralização de recursos financeiros, a fim de dar suporte às propostas político-pedagógicas e administrativas. O Conselho Escolar é formado por representantes eleitos pelos segmentos da comunidade escolar: pais, alunos funcionários e professores. A gestão democrática é assunto de seminários, reuniões, publicações e, na tentativa de construção de novas formas de pensar e exercitar a cidadania, no segundo ano de Gestão da Administração Popular, é proposto à Rede um processo coletivo – Constituinte Escolar – que, envolvendo todos os segmentos, definisse princípios que orientassem a construção de uma escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos, autônomos, uma escola cidadã. Para a elaboração de um diagnóstico e uma proposta foram levantadas duas questões norteadoras: Que escola temos? Que escola queremos? Projetada para dezoito meses, a Constituinte Escolar foi organizada em quatro grupos temáticos por escola, com representantes dos quatro segmentos, a partir dos temas: currículo e conhecimento, gestão; avaliação e regras de convivência. As discussões aconteceram inicialmente nas escolas, em encontros regionais, (nas sete regiões) com delegados e novamente nas escolas, sendo então realizado o Congresso Constituinte.

Segundo Silva e Azevedo (1997), o diagnóstico elaborado na Constituinte revelou a existência de uma hegemonia do pensamento conservador e de uma estrutura escolar conservadora, herdados do período autoritário: “Constatou-se que

a tensão conservadora era sustentada pela estrutura e pela forma de organização e funcionamento da instituição escola" (ibidem, p.12).

No Congresso, foram elaboradas e aprovadas 94 diretrizes e princípios que embasaram a filosofia e a organização da Escola Cidadã, tendo os seguintes pressupostos: a educação pública, democrática e de qualidade como direito de todos e dever do Estado; a produção do conhecimento como um processo de construção permanente, interdisciplinar; o currículo como instrumento de compreensão do mundo, transformação social e de cunho político-pedagógico; a avaliação como um processo voltado para o sucesso escolar do educando, de responsabilidade coletiva (educador, educando, família) e emancipador.

A constituição da escola como um espaço de construção de diferentes saberes, produz sujeitos históricos conscientes de seus direitos e entende o conhecimento como processo de construção e reconstrução permanente, advindo da ação individual e coletiva dos sujeitos envolvidos.

A concepção de conhecimento pronto e acabado, que pode ser transmitido e manipulado, contrapõe-se à visão de um conhecimento socialmente útil, que leva em conta as questões culturais, sócio-antropológicas, as experiências e saberes das comunidades, possibilitando o acesso a saberes sistematizados e científicos. Contrapondo-se à escola tradicional, que firma uma cultura conservadora e excludente, a Escola Cidadã tem como etapa fundamental a construção de uma alternativa que a transforme num espaço de formação de sujeitos conscientes, capazes de exercitar a sua cidadania.

Aponto, a seguir, alguns princípios norteadores da Escola Cidadã, a fim de explicitar melhor o entendimento dessa proposta. Estes princípios foram retirados da Cartilha Princípios da Escola Cidadã, distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre.

1.2 Alguns princípios da Escola Cidadã

A apresentação dos eixos e de alguns princípios da Escola Cidadã faz-se necessária, na medida em que analiso a implantação dessa proposta e dos princípios que se constituem como base para a ação pedagógica desenvolvida nas escolas. São os princípios que estabelecerão as possibilidades e impossibilidades de novas propostas pedagógicas formuladas pelas escolas, sendo que se torna necessário registrar que a Secretaria – SMED – convocou as escolas a pensarem sobre diferentes propostas pedagógicas, que contemplassem tais princípios, uma vez que, segundo o encaminhamento realizado, expressariam o desejo da comunidade escolar frente à escola que queremos.

Os princípios norteadores definidos no Congresso Constituinte, explícitos na Cartilha dos Princípios da Escola Cidadã, encontram-se divididos em quatro grandes eixos:

GESTÃO – Entendendo que o processo de gestão democrática das instituições escolares estarão pautados na discussão coletiva dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.[3]

- A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos. (Princípio n.º 10)
- Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios de justiça, igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola.(Princípio n.º 12)

[3] Comunidade Escolar é aqui entendida como a representação dos diferentes segmentos envolvidos: pais, funcionários, alunos e professores.

- A escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar, e para isso é necessário assessoria sistemática, garantida pela mantenedora. A especificidade da assessoria depende da necessidade de cada escola.(Princípio n.º 16)

CURRÍCULO - Apresenta uma concepção voltada à problematização das questões político-sociais que envolvem os conteúdos tratados no contexto escolar.

- O papel do educador é colocar-se junto ao aluno problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidade e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade. (Princípio n.º 29)
- O currículo é instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, portanto, tudo o que se faz na escola, sistematizado ou não, é currículo e apresenta o cunho político-pedagógico. (Princípio n.º 34)

AVALIAÇÃO – Processo que se constitui como forma de aprendizagem, integrado à prática da construção do conhecimento.

- A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendida como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-político-pedagógica. (Princípio n.º 49)
- A organização de ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progressão e reinclusão. (Princípio n.º 59).
- Os índices de exclusão (evasão e reprovação) nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino não podem ser considerados como fracasso individual do

aluno. É uma questão mais ampla, que exige a avaliação de todo o trabalho desenvolvido na comunidade escolar, do contexto social, em busca de soluções.(Princípio n.º 62)

REGRAS DE CONVIVÊNCIA – Uma vez que a Escola Cidadã trabalha sob o princípio maior de construção de um sujeito ativo, ciente do seu papel no mundo, as formas de convívio estarão pautadas na discussão e elaboração de regras de convivência.

- Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, cultural e econômica.(Princípio n.º 76)
- Construir as regras de convivência, num trabalho coletivo, sendo reavaliadas e reformuladas sempre que necessário, aprofundando a discussão sobre os direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo, dessa forma, o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação.(Princípio n.º 78)

Com a elaboração desses princípios, faz-se necessário repensar a organização dos espaços-tempos da escola e a organização do ensino, de forma a consagrar a legitimação do processo. A visão de escola para as classes populares calca-se nas possibilidades de desvelamento do mundo, de criação de novas expectativas quanto à produção do saber, de forma que o conhecimento sistematizado que a escola oferece não se distancie do saber produzido dentro das comunidades. O educador, como mediador e articulador desse processo necessita (re)criar seu fazer no coletivo, em cada momento de sua sala de aula. A explicitação do processo de implantação faz-se necessária ser revista, pois a demanda de trabalho junto aos educadores e aos demais componentes da comunidade escolar estão inseridos nesse contexto. Na abrangência em que se efetiva a Implantação da Escola Cidadã

nas instituições escolares que compõem a Rede da Secretaria – SMED - retoma-se o caminho realizado e o envolvimento demandado aos educadores e as possibilidades de aprendizagem promovidas nesse contexto.

1.3 O processo de implantação da Escola Cidadã

Como resultante do processo de elaboração dos princípios da Escola Cidadã, a Rede Municipal de Educação assume o compromisso com a reestruturação curricular da "escola que queremos". Faz-se necessário construir espaços onde o aprender esteja a serviço da formação da consciência cidadã, priorizando a participação coletiva e experiências de direitos humanos fundamentais como emprego, saúde, educação, etc. Como diz Gentili (1997, p.197),

> *" ... a pseudo-absolvição da prática escolar com relação às práticas sociais não acaba sendo outra coisa que a forma dominante de estabelecer o vínculo específico entre elas. Uma escola inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a conservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes em nossa sociedade ".*

A busca de materialização de uma organização curricular, que traduza a proposta político-pedagógica elaborada no Congresso Constituinte, apresenta-se nos documentos da SMED e aponta para a possibilidade das escolas montarem seus projetos pedagógicos, baseados na garantia da efetivação dos princípios do Congresso Constituinte, proporcionando o desenvolvimento de uma Escola de qualidade, voltada às classes populares, formadora efetiva de cidadania. A partir deste trabalho, a SMED propõe um documento referência com uma proposta político-pedagógica e um regimento escolar, a fim de explicitar e legitimar uma nova ação pedagógica, baseada na organização curricular por ciclos de formação e o ensino organizado por Complexo Temático[4]

[4] O Complexo Temático é o ponto de partida que serve para refletir uma série de idéias e de conhecimentos baseados no estudo de um determinado fenômeno.

A proposta de organização por Complexo Temático é entendida como a possibilidade de trabalho com a realidade da comunidade escolar, buscando a forma como esta explicita sua concepção de mundo e a leitura que dele faz. O complexo estrutura-se como atividade organizada por dez passos, que estabelecem a ligação entre a primeira etapa, investigação dos interesses do coletivo em cada ciclo, até a problematização da realidade, permeando a formulação de princípios das áreas de conhecimento e a definição coletiva das linhas de ação.

Alguns países já organizaram seus currículos sob a forma de ciclos, tais como Portugal e Espanha, sendo que neste último, a duração total dos ciclos é de dez anos. Na rede pública municipal de Belo Horizonte, a Escola Plural conta com três ciclos de nove anos no total. O processo de implantação da Escola Ciclada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve início através da criação, em 1995, da Escola Monte Cristo, que contou com a assessoria da mantenedora nos estudos referentes à proposta. Em 1996, a Rede já contava com quatros escolas seriadas, que passaram a adotar os ciclos; em 1997, foram dezesseis; em 1998, vinte e nove, e no final de 1999, a Rede apresenta, segundo dados da ASSEPLA (1999), o quadro atual de :

- 34 escolas cicladas (todos os três ciclos);
- parcialmente (implantação gradativa no primeiro ciclo);
- 1 com totalidades (proposta do SEJA[5]).

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre apresenta, hoje, um total de 89 estabelecimentos de ensino, distribuídos entre as modalidades de Ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Especial e Educação de Jovens e Adultos (ASSEPLA – 1999).

- Educação Infantil: 40 escolas, 7 jardins de praça e 33 escolas infantis.

[5] Serviço de Educação de Jovens e Adultos

- Ensino Fundamental: 47 escolas, sendo uma ensino fundamental e médio, – SEJA.
- Ensino Médio: 1 escola.
- Educação Especial : 4 escolas.

A organização por ciclos de formação promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere à aprendizagem dos educandos, como no que se refere ao planejamento e à prática pedagógica, contribuindo, assim, para que o ritmo, o tempo e as experiências de cada um sejam respeitados. A organização coletiva e interdisciplinar da escola, bem como a garantia de socialização da produção de conhecimento no interior da escola, torna-se facilitada.

Alguns princípios básicos do Congresso Constituinte evidenciam a preocupação com o conhecimento e a organização coletiva e apontam, na direção de uma reestruturação curricular. Nessa perspectiva, a visão de um currículo apresenta-se como: "... cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais". (SMED,1996, p 7). O currículo apresenta-se como forma de concretização das funções da escola, com enfoque num momento histórico e social determinado, cuja função socializadora e cultural deve permitir oportunidades e vivências as mais diversas por parte dos educandos. É um processo dinâmico, construído coletivamente por sujeitos cognitivos e sociais. O modelo pedagógico subjacente contempla temas como: criticidade, conflito, problematização e criatividade. Sob este enfoque, algumas interrogações são fundamentais, tais como: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Quando e como avaliar? Com quem planejar, ensinar e avaliar? A problematização de tais questões aponta para a análise da situação atual da escola pública que, através de sua prática pedagógica, exclui e provoca a evasão de um grande percentual de seus educandos. Na busca por uma escola que privilegie a

aprendizagem para todos, a proposta da Escola Cidadã, organizada por ciclos de formação, não compactua com a exclusão e não considera a evasão e a repetência como integrantes do processo de escolarização. A realidade escolar é ponto de partida e de reflexão, tornando-se suporte da práxis pedagógica, sendo necessária a constituição de um currículo interdisciplinar, com a inter-relação das diferentes áreas do conhecimento, sem a supremacia de alguma. A interdisciplinaridade constrói-se nas parcerias entre os educadores, gerando uma postura de escuta, de reflexão, de crítica e de humildade frente aos saberes de outros. A escolha das temáticas a serem problematizadas no espaço de sala de aula está orientada pela relevância que adquirem na comunidade escolar, possibilitando articular o conhecimento cotidiano ao conhecimento universal, social e historicamente acumulado. O currículo se apresentará como propulsor desta articulação.

1.4 Currículo e conhecimento sob a perspectiva da Escola Cidadã

A indissociação de currículo e conhecimento evidenciam um processo em que os diferentes sujeitos adquirem, assimilam e constroem seus conhecimentos sob uma experiência particular, proporcionada pela própria práxis.

A linha de ação constitui-se de um currículo numa perspectiva progressista e transformadora em que ocorrem entrelaçamentos das ações da escola com as relações da comunidade, troca de experiências, anseios e escuta recíproca. Como cita Silva e Azevedo (1997, p.9),

> *"...o currículo de uma escola se expressa através de um conjunto de atividades que de uma maneira direta ou indireta interfere nos processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento".*

O trabalho pedagógico organiza-se através de um movimento flexível, voltado ao progresso dos educandos, pois cada ciclo acompanha as características, diferentes idades e situações sócio-econômicas dos educandos. O norte, o

aprofundamento e a complexidade do trabalho pedagógico estão num conjunto de princípios e conhecimentos que percorrem o caminho desde o primeiro ano do primeiro ciclo, até o último ano do terceiro ciclo, buscando a não cristalização através de situações enriquecidas de outras informações e conhecimentos, à medida em que o educando chega a eles. O respeito, o entendimento e a investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção de conhecimento devem pautar-se em uma ação consciente dos educadores, sob um olhar de continuidade e superação das dificuldades dos educandos no decorrer de cada ciclo. Levando em conta a teoria dialética do conhecimento, a ação educativa estará pautada no entendimento de que a prática social é a fonte, o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento. A teoria deve estar a serviço de/e para uma ação transformadora, com a superação da dicotomia teoria/prática, trabalho manual/intelectual.

A política pedagógica busca romper os muros culturais que isolam a escola e a comunidade, criando a articulação do trabalho pedagógico com o contexto cultural dos educandos, através da montagem de complexos temáticos. Essa montagem prevê algumas etapas que julgo serem importantes e passíveis de análise, que serão explicitadas no item que se segue.

1.5 A organização por complexo temático

A organização do ensino por complexo temático propõe a extração de fenômenos da realidade e da prática social, captados em suas dimensões significativas, pautando-se na relação indivíduo-realidade contextual. Procura provocar a compreensão e percepção de dada realidade, explicitando a visão de mundo dos sujeitos.

Segundo Corazza (1972), o complexo temático traduz-se em um espaço de construção de possibilidades, onde a vivência dos sujeitos envolvidos desencadeará o processo. O complexo temático serve de ponto de partida para a reflexão de

idéias e conhecimentos norteados no estudo de um determinado fenômeno, subordina as áreas de conhecimento a este fenômeno e estabelece um relacionamento não superficial, pois, no momento em que alguns obstáculos se interpõem frente às relações das diversas áreas, é possível a omissão temporária. O estabelecimento da interdisciplinaridade ocorre na lógica do desenvolvimento do complexo.

A profunda relação dos temas com a realidade permite a geração de ações do complexo e torna necessária uma avaliação periódica do trabalho, do/e no processo, redimensionando o rumo que se pretende. No sentido de evidenciar as relações que estruturam os complexos, são sugeridas algumas etapas definidas no Decálogo, apresentadas pela proposta em seu documento referência, quais sejam:

> *"Investigação de interesses do coletivo em cada ciclo (pesquisa sócio-antropológica); definição dos complexos no coletivo do ciclo; formulação de princípios por área de conhecimento; elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento e de cada ciclo; compatibilização e reelaboração no coletivo do ciclo; seleção do conjunto de idéias que serão trabalhadas por ano em cada ciclo; plenária de socialização do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período; definição coletiva das linha de ação; coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo; problematização da realidade." (Cadernos Pedagógicos, 1996, p.23)*

Tendo a realidade e questões sociais como ponto de partida e o fio condutor dos complexos, existe a necessidade de definições pedagógicas das áreas curriculares (objetivos, princípios, campo conceitual, didática, metodologia pedagógica, seleção de conteúdos relevantes, processo de avaliação), indicando o movimento do complexo. O campo conceitual traduz a organização do conhecimento, o modo como se operam as representações e as hipóteses das representações dos educandos. Cabe salientar que os conceitos como tal não podem ser ensinados e sim construídos pelo sujeito a partir das relações que se estabelecem com o universo e com os outros.

A origem do campo conceitual está no complexo temático, no desenvolvimento das fontes sócio-antropológica, sócio-psicopedagógica, filosófica e epistemológica.

As quatro fontes diretrizes do currículo apontadas são:

" - Fonte sócio-antropológica: conhecimento da realidade, do contexto em que se insere o processo educacional.

- Fonte sócio-psicopedagógica: o desenvolvimento cognitivo expresso através do movimento de interação.

- Fonte filosófica : expressa a filosofia da escola e a concepção de conhecimento que estrutura os espaços e tempos.

- Fonte epistemológica: o acúmulo histórico da diferentes áreas expresso no conhecimento interdisciplinar." (Cadernos Pedagógicos, 1996

Tais diretrizes constituem-se, portanto, em um eixo articulador a fim de servir de instrumento para análise e compreensão do complexo temático. As relações estabelecidas frente ao processo de construção desse complexo envolvem, também, o entendimento por parte do educador dos processos de desenvolvimento intelectual dos educandos, sendo a estruturação dos ciclos organizada de forma diferenciada da escola seriada, tal como veremos a seguir.

1.6 A estruturação dos Ciclos de Formação

Conforme documento do Regimento Referência (Cadernos Pedagógicos, 1999), o trabalho com complexo temático aponta, nos ciclos, o estabelecimento de uma relação curricular com as faixas etárias, sendo assim distribuídas:

" - 1º ciclo: 6 anos até 8 anos e 11meses.

Os sujeitos sofrem mudanças na interação social, superação lenta do nível intuitivo de pensamento, necessidade de manipulação com operações ligadas às ações. Enfatiza-se, neste ciclo, a utilização de várias linguagens em um mesmo processo de expressão, com atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias, diferentes formas de representação da realidade, idéias, explorações de fatos e fenômenos.

- 2º ciclo: 9 anos até 11 anos e 11meses.

Período caracterizado por um pensamento com organização assimilativa rica e funcionando em equilíbrio com o mecanismo assimilativo. Fase das operações concretas, marcada por grandes aquisições intelectuais. Estágio intermediário entre heteronomia moral e autonomia plena. Este ciclo torna-se uma etapa intermediária e de transição entre o 1º e o início do 3º ciclo, aprofundando e dando continuidade ao ciclo anterior. Acrescenta-se as noções de

cultura e língua estrangeira, estudos geo-político-histórico, incorpora-se gradualmente a lógica da conquista da autonomia pessoal e social na relação do educando com o conhecimento e demais segmentos da escola.

- 3º ciclo: 12 anos até 14 anos e 11meses.

Culminância da educação básica. Segundo Piaget (1993) , a criança está passando para o estágio formal, seus processos de pensamento são semelhantes aos dos adultos. Constrói sistemas e teorias, pensa idéias abstratas e efetua operações baseadas em hipóteses, usando abstrações que necessariamente não têm referência concreta. Continua o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos trabalhados anteriormente. Evidencia-se a concepção de politecnia, nas sua diferentes dimensões históricas e estudo de informática de forma sistemática."

A organização dos ciclos busca atender às necessidades de cada faixa etária tendo como enfoque teórico o desenvolvimento cognitivo. Assim, a organização do ensino em ciclos de formação estabelece uma nova organização espaço-temporal.

1.7 Organização dos espaços-tempo na Escola Cidadã

Com o objetivo de privilegiar as diferentes aprendizagens e respeitar o ritmo dos educandos, a Escola cidadã organiza-se através dos seguintes espaços:

1.7.1 Turmas de progressão

Buscando superar a realidade que se verifica na trajetória escolar dos educandos oriundos de classes populares, e que se constitui pela exclusão da escola, vivida pelo fracasso escolar, as turmas de progressão são organizadas em cada ciclo. Estabelecem uma forma de organização que atenda à defasagem de idade e de escolarização, oriunda da dificuldade de acesso à escola, de problemas sócio-econômicos e da organização curricular e administrativa, que funcionam como mecanismos de seleção da escola.

O trabalho é direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelo educando, a organização espaço-tempo é diferenciada das turmas de ano-ciclo, permitindo o avanço para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que o educando apresente condições de continuar normalmente sua socialização e estudos. Servem também para atender a adaptação de estudos

de educandos oriundos de outras escolas ou dos que não possuem escolaridade nenhuma. Segundo o Documento Referência (Cadernos Pedagógicos, 1999, p.77), “a escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção de educando de ciclo para ciclo.”

O espaço que deverá atender às dificuldades expressas pelos educandos durante o processo de escolarização, será denominado de laboratório de aprendizagem.

1.7.2 Espaços diferenciados de aprendizagem – Laboratórios e SIR -

Os laboratórios de aprendizagem constituem outro espaço de investigação dos processos de conhecimento. Atenderão aos educandos que ainda permanecerem com dificuldades e que são encaminhados com o Plano de Apoio Didático-Pedagógico individualizado, elaborado pelo coletivo de educadores. O Documento Referência apresenta como algumas das atribuições dos laboratórios (Cadernos Pedagógicos, 1999, p.43) “proporcionar diferentes vivências visando o resgate do aluno em todas as suas dimensões”. As dificuldades mais complexas contam também com a Sala de Integração e Recursos –SIR.

A SIR conta com professores especialistas (educação especial), que desenvolvem um trabalho de atendimento interprofissional aos educandos. Levando em conta todo o processo de investigação realizado por parte de cada educador, em diferentes espaços, torna-se necessária uma prática avaliatória diferenciada.

1.8 Concepção e o processo de avaliação da Escola Ciclada

Como estímulo para o avanço da produção do conhecimento, a avaliação torna-se processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, possibilitando um re-olhar sobre o todo da escola, reorganização das próximas

ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do ciclo e o redimensionamento da ação pedagógica e educativa. A concepção de avaliação aponta para um processo dinâmico, contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa, estabelecendo um redimensionamento da ação metodológica e educativa, instrumento de entendimento do processo de aprendizagem e que permite a reorganização das ações dos educandos, educadores e de todo o coletivo.

> *"... isso implica na organização consciente desse cotidiano, com princípios claros de aprendizagem construídos e apropriados em cada ciclo e na escola para que possa ser discutida e aprofundada, captando a direção do que ocorre e do que se deseja na escola". (Cadernos Pedagógicos, 1999, p.29)*

A concepção de avaliação deve ser um movimento contextualizado inserido no cotidiano da escola, não sendo centrada no educando e seu desempenho cognitivo, e sim na responsabilidade de todos os segmentos, exigindo a participação efetiva e o diálogo. A organização consciente do cotidiano escolar, tendo princípios claros de aprendizagem, vincula o momento da avaliação à crítica, reflexão e consciência da trajetória percorrida. As modalidades de avaliação são três, segundo Documento Referência elaborado pela SMED (1999): Formativa, Sumativa e Especializada.

As diferentes modalidades de avaliação permitem uma maior abrangência dos espaços de aprendizagem dos educandos, uma vez que cada modalidade se encontra ligada a uma ação coletiva que prevê a discussão e a análise do desenvolvimento geral do educando. Desta forma, elimina-se o caráter subjetivo da avaliação e abrem-se espaços para a co-participação, co-autoria e co-responsabilidade de todos os segmentos durante o processo de ensino-aprendizagem.

O processo de organização da prática pedagógica estará pautado nas discussões com o coletivo, a fim de proporcionar uma avaliação de qualidade, sendo que estas discussões ocorrerão nos espaços de reunião pedagógica sob a coordenação do SOP[6] da escola juntamente com a assessoria do NAI.

1.9 A organização da prática pedagógica através do processo coletivo

O desafio é colocado frente ao coletivo dos educadores , pois cabe a estes a responsabilidade do resgate da escola pública como espaço de aprendizagem da construção de um novo significado para a instituição e para o fazer pedagógico. O educador necessita da troca constante, do exercício do diálogo e do aprofundamento das questões referentes aos processos de aprendizagem e construção do conhecimento. As fontes teóricas de Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire trazem referência ao pensar cotidiano da Escola Cidadã, entendendo a aprendizagem como um processo construído na relação com o outro, possível a todos. A escola é entendida como espaço de trabalho que oportuniza diferentes movimentos e atividades, permitindo, aos sujeitos da ação educativa, a aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de todos, o respeito as suas necessidades e ritmos, educando para o convívio e para a compreensão crítica do mundo.

A organização dos espaços-tempo na escola estabelece uma relação direta com toda a estruturação curricular, promovendo uma reorganização das formas de trabalho educativo. Para a efetivação de uma prática coletiva, tornam-se necessários espaços de formação diferenciados, sempre que o processo de construção desta nova proposta aposta na permanente discussão do trabalho desenvolvido. A partir da elaboração do instrumento de pesquisa junto à comunidade até a construção do

---

[6] Serviço de Orientação Pedagógica, constituído de Supervisores e Orientadores Educacionais.

complexo temático, o educador estabelece uma relação direta e dialética entre prática e teoria, fazendo-se necessário um aprofundamento maior no referencial teórico, na concepção de aprendizagem e na construção do conhecimento. O aprofundamento e a reflexão da prática são oportunizados, também, nas assessorias realizadas pelo Núcleo de Ação Interdisciplinar - NAI[7]- em cada escola. A dinâmica do trabalho de tal assessoria encontra-se explicitada no capítulo que segue.

[7] A terminologia, aqui expressa, tem sua explicitação no texto que trata da dinâmica da assessoria.

2 A DINÂMICA DE ASSESSORIA PROPOSTA PELA MANTENEDORA

O trabalho junto às comunidades escolares exige da estrutura da Secretaria uma dinâmica que permita o exercício do diálogo e a construção coletiva. No que tange ao segmento dos professores e equipes diretivas, que assumem a responsabilidade da garantia da proposta no contexto pedagógico, a Secretaria de Educação presta assessoria através dos Núcleos de Ação Interdisciplinar –NAI [8]. Estes núcleos são compostos por educadores de diferentes áreas do conhecimento (Expressão, Pensamento Lógico-Matemático, Ciências Físico-Químicas e Biológicas, Ciências Sócio-Históricas), por Pedagogos/as, Orientadores Educacionais e/ou Supervisores, Psicólogos e Assistentes Sociais que mantêm assessoria sistemática às instituições educativas. Destacam-se como atribuições do NAI: "articular o processo de reconstrução curricular; participar, executar e acompanhar a formação dos trabalhadores em educação". (SMED, 1997, p.7- 8)

A problematização do fazer pedagógico, frente à proposta, ocorre nos espaços de reunião com as Equipes Diretivas, (Direção, Vice-Direção, Serviço de Supervisão Pedagógica e Serviço de Orientação

Pedagógica); com o Serviço de Orientação Pedagógica –SOP–, (Serviço de Supervisão e Orientação Pedagógica); e com os Laboratórios de Aprendizagem e Turmas de Progressão.

[8] Os núcleos são divididos por área de atuação, compreendendo o atendimento a todas as unidades de ensino da Rede Municipal mais as creches conveniadas. As regiões compreendem as oito microrregiões do Conselho Tutelar.

A organização da sistemática de trabalho junto ao coletivo dos ciclos e anos-ciclos é planejada com o grupo do SOP das escolas, levando em conta o movimento de cada escola frente ao complexo temático construído.

Os encontros realizam-se quinzenalmente[9], podendo atender, ao coletivo dos ciclos, dos anos-ciclos ou turmas de progressão. Os assessores, por área de conhecimento, adotam a sistemática de intervenção de acordo com a tipologia da reunião, sendo que a intervenção e diálogo propostos, partem sempre do trabalho desenvolvido dentro de cada escola. Outros espaços de formação também são propostos, tais como: seminário nacional e internacional e encontros regionais das escolas de cada NAI. A mantenedora propõe, também, a assessoria aos Conselhos Escolares, através da formação e do acompanhamento das reuniões nas escolas e a sistemática de dois encontros regionais, bem como no encontro geral dos conselhos escolares. Nesses movimentos, é importante que a assessoria perceba a escola como um todo, fazendo parte da sociedade, explicitando, portanto, seus conflitos. A visão dialética do processo necessita ser referendada por todo o trabalho realizado, permitindo estabelecer o movimento de ação-reflexão-ação que envolve o trabalho dos educadores, percebendo as contradições entre “o que se faz e o que se quer fazer” (SMED, 1997).

A proposição de uma organização curricular, que trabalhe com as diferentes aprendizagens, sob formas e tempos diferenciados, exige da assessoria um tensionamento constante, pois, muitas vezes, estes educadores são fruto de uma educação que entende o conhecimento como inato ou fruto do meio, baseando-se em modelos pedagógicos empiristas e aprioristas. A visão interdisciplinar e uma rigorosidade metódica permitem que o trabalho desenvolvido atenda, de forma significativa, aos princípios básicos explícitos na visão interacionista. O grande

desafio proposto para as instituições esboça-se claramente no coletivo da assessoria, que procura adotar uma postura de diálogo e planejamento coletivo. Esta assessoria busca seu suporte técnico e pedagógico nos autores que sustentam as bases teóricas da proposta. Como princípio básico para uma análise, convém fazer uma revisão das fontes que promovem uma maior compreensão das questões levantadas e discutidas neste trabalho.

[9] Os dados fornecidos foram extraídos de documentos internos, sem paginação e destinados aos NAI. Cedidos gentilmente pela SMED.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de aprendizagem explicitada na proposta da Escola Cidadã permite uma visão interacionista do processo de construção do conhecimento. A referência teórica apresentada na proposta centra-se nos aportes de Piaget, Wallon, Vygotsky e Paulo Freire, visto que esse referencial possibilita a construção de um espaço educativo voltado para às classes populares. Buscando um entendimento dos processos que possibilitam as vinculações das aprendizagens dos educadores com o ato de ensinar, faz-se necessário o aprofundamento da Epistemologia Genética, visto que é no processo de interação que os sujeitos constróem seus conhecimentos. As hipóteses levantadas, neste trabalho, buscam inferir sobre a aprendizagem do educador da Escola Cidadã, organizada por ciclos de formação-ciclada[10] - suas possibilidades de construção diferenciadas e as questões que envolvem o seu tempo de aprendizagem com relação ao fazer pedagógico que a proposta demanda. O aporte teórico da epistemologia genética possibilita o aprofundamento nas questões de aprendizagem e desenvolvimento. Uma das contribuições dos estudos piagetianos para a educação está na ênfase do desenvolvimento dos sujeitos, seja ele moral, social ou intelectual. A epistemologia não trata das questões do ensinar, mas acrescenta ao trato pedagógico a importância da aprendizagem como problema psicológico e que deve estar presente na ação educativa.

Sujeito/objeto, na perspectiva piagetiana, constituem-se numa díade dialética. Os processos de assimilação e acomodação traduzem um funcionamento adaptativo, e permitem a apreensão dos objetos de conhecimento (Becker, 1998). O

processo de construção mental concebe a apreensão da realidade através de esquemas que integram estruturas mentais, o que, por sua vez, possibilita que os conteúdos cognitivos sejam conservados. Esse aparato cognitivo conduz aos processos de conhecimento gerados no meio externo e interno que, por sua vez, tornam possível o desenvolvimento dos sujeitos. Os processos em questão não são passíveis de serem identificados, mas apresentam-se a partir dos resultados dessas aprendizagens. A interferência externa ocorrerá na medida em que o resultado do processo se torna acessível. Na educação, esse é um ponto que requer cuidado, uma vez que temos como paradigma histórico a construção do conhecimento por meio da simples transmissão, o que daria condições ao sujeito, através de tentativas, ensaio e erro, conhecer.

A dinâmica de tais processos confere ao sujeito a possibilidade de troca com o meio em que vive. A estruturação do pensamento passa por construções que possibilitam transformações, que estabelecem patamares diferenciados de construção. Construção produzida na interação e formação de esquemas que dão origem às estruturas de pensamento. As formas de raciocínio diferenciam-se nestes processos. Na medida em que se estabelecem, produzem diferentes possibilidades de reconstrução, subsumindo as construções anteriores nas posteriores, abrangendo a interiorização das ações que se encontram na origem das estruturas operatórias.

A expressão do sujeito epistêmico contribui de forma significativa para uma melhor compreensão dos processos de descentração dos sujeitos na compreensão do mundo e de si mesmo. É a partir dessa descentração que ao sujeito é dado conhecer de forma mais ampla. Cabe ressaltar que não se trata de patamares inferiores ou superiores, e sim de construções que requerem a significação de cada

[10] A expressões ciclada e não-ciclada constam nos documentos da SMED como referência às escolas que se

conteúdo apreendido pelos sujeitos na sua interação com o objeto de conhecimento.

"As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas as outras: cada uma resulta da precedente, integrando-o na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde". (Piaget,1998, p.132)

Já os estudos de Vygotsky trazem sua contribuição através da ênfase que é colocada no meio social e nas diferentes aprendizagens. A criança, imersa em seu meio social, constrói sua visão de mundo nas interações com os que a cercam. No espaço escolar, o professor ocupa o espaço de mediador, transitando na zona de desenvolvimento proximal[11], tornando possível o avanço na construção de saberes. O que a criança apresenta como capacidade imediata (zona de desenvolvimento real) e o que ela apresenta como possibilidade de realizar mediante a ajuda de outra pessoa (zona de desenvolvimento potencial) ampliam a perspectiva de atuação do educador para a construção do conhecimento, respeitando e desafiando a criança a vencer os obstáculos que se apresentam de imediato na aprendizagem escolar. Segundo Sacristán (1998, p.57),

"... na aprendizagem sistemática na escola, pode-se provocar a delegação de competências no manejo da cultura do docente para o aprendiz mediante um processo progressivo e conseqüente de apoios provisórios e o assumir paulatino de competência e responsabilidades por parte do aluno/a".

A possibilidade de contextualização, de referência concreta, para a formulação de conceitos e idéias, apresentam-se de maneira bastante possível no entrelaçamento desta teoria com a atividade docente. O ensino por conceitos passará a significar o desenvolvimento de funções intelectuais e permitirá que o domínio de um conceito científico eleve diretamente o de um conceito espontâneo.

---

organizam por Ciclos de Formação.

[11] "Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".(Vygotsky, 1995, p.97)

"... o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto". (Vygotsky, 1995,p.93)

Baseados no conteúdo sócio-interacionista da proposta de trabalho por conceitos da teoria de Vygotsky, é que a organização do ensino por complexo temático toma forma na organização da escola por ciclos de formação. Devo ressaltar que não é nosso compromisso pontuar as dissimilitudes existentes quanto ao tratamento dado por Piaget e Vygotsky na construção do conhecimento; trabalhamos aqui com o referencial exposto na proposta, sem que essas divergências sejam nosso objeto de estudo.

Já a perspectiva freiriana é convocada pelo acento que dá à evolução humana como um constante "devir", qualificando a ação dos sujeitos. O processo dialético na educação, principalmente na educação popular, permite que a realidade do educando esteja presente no cotidiano escolar. Paulo Freire (1997) nos aponta o compromisso político que advém do ato de educar, as possibilidades de desvelamento do mundo, com uma visão crítica, libertadora e transformadora da realidade do educando frente à sociedade que lhe oprime. Segundo Freire (1997, p.116),

" ... assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem ignorância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de "experiência feito" que busco superar com ele".

O ato de conhecimento expressa-se na construção desta consciência, no movimento, nas trocas, nos desafios propostos, que buscam respostas alicerçadas no diálogo.

Em sua trajetória, cada sujeito constrói a sua história, através da reflexão permanente de sua realidade, modificando-se e criando condições para modificá-la.

A escola, vista como espaço social de conscientização, estabelece uma relação dialética entre educando e educador. A educação exerce o papel de superação da consciência mágica e ingênua, a fim de construir uma consciência crítica. O diálogo estabelecido permite a construção através de atividades que não se constituem em simples manipulações de objetos concretos, mas em possibilidades de manifestação no plano da reflexão, da abstração. Uma vez apontado o aporte teórico que embasa a proposta de ciclos de formação, acredito que se faz necessário um maior aprofundamento dos aspectos que dizem respeito à relação Ensino – Aprendizagem – Desenvolvimento. Abordarei tais aspectos a partir do referencial piagetiano, já que, sob minha ótica, é o que melhor explicita/trabalha com a relação acima evidenciada. A partir dessa perspectiva, as implicações do tempo na aprendizagem e os processos cognitivos referentes ao pensamento adulto constituem elementos dessa dissertação, ou seja: o tempo de aprendizagem do educador frente à implantação de uma nova proposta pedagógica que, nesse caso, se trata da Escola Cidadã organizada por ciclos de formação. Em seu referencial teórico, exige dos educadores outros olhares sobre as finalidades da educação formal e do ato pedagógico em sua essência. É com o arcabouço teórico da epistemologia genética que busco melhor fundamentar as questões analisadas nessa dissertação.

3.1 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições a partir da Epistemologia Genética

Ensinar é um processo, uma ação cotidiana e informal que se torna intencional e sistemática em algumas condições. Piaget (1998) aponta três problemas referentes a esse processo, quais sejam: a finalidade do ensino, o conteúdo a ser ensinado e o conhecimento das leis do desenvolvimento mental, a fim de buscar meios adequados ao tipo de formação educativa ao qual se almeja.

Uma vez que o ato de ensinar envolve o elenco de conteúdos a serem trabalhados, o exercício de escolha de tais conteúdos expressa a natureza social de cada sociedade, como:

> *" Qual o objetivo deste ensino? Acumular conhecimentos úteis? (Mas em que sentido são úteis?) Aprender a aprender?*
>
> *Aprender a inovar, a produzir o novo em qualquer campo tanto quanto no saber? (...) Escolhidos esses objetivos (por quem ou com o consentimento de quem?) , resta ainda determinar quais são os ramos (ou detalhes dos ramos) necessários, indiferentes ou contra indicados para atingi-los: os da cultura, os do raciocínio e sobretudo (o que não consta no grande número de programas) os ramos da experimentação, formadores de um espírito de descoberta e controle ativo?*
>
> *Escolhidos os ramos, resta afinal conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental para encontrar os métodos mais adequados ao tipo de formação educativa, desejada". (Piaget, 1998, p.20)*

Sendo assim, destaco que, para o autor, aprendizagem e ensino são atividades afins, entendendo que o ensino tem como característica ser um problema pedagógico que busca meios de possibilitar a aprendizagem dos sujeitos, enquanto que a aprendizagem corresponde diretamente a um problema de ordem psicológica. Compreender as diferentes aprendizagens e os mecanismos assimilatórios de cada sujeito está intrinsecamente ligado aos processos de construção do conhecimento por um sujeito psicológico. A questão do ensinar está centrada no aspecto qualitativo, o que por sua vez demanda conhecer as possibilidades internas, fatores que compõem o desenvolvimento cognitivo, em interação com o ambiente de ensino.

Compreende-se, então, que as possibilidades internas garantem o aprendizado enquanto a interação permite a continuidade do desenvolvimento, que esse deverá ser visto sob uma totalidade psico-biológica, pois o desenvolvimento do conhecimento encontra-se ligado à embriogênese, sistema nervoso e funções mentais.

O desenvolvimento pressupõe a idéia de operação, visto que o conhecimento não é uma cópia da realidade, necessita ser construído através da transformação e modificação do objeto a ser conhecido. O processo de transformação torna possível

o entendimento de como este objeto é construído e, a partir deste ponto, o ensino toma a proporção da criação, do respeito aos processos individuais que se completam nas trocas sociais. Com efeito, Piaget (1972, p.1) aponta

> *"... uma operação é, assim, a essência do conhecimento (...) em outras palavras, é um grupo de ações modificando o objeto, e possibilitando ao sujeito do conhecimento alcançar as estruturas de transformação (...) Mas além disso, é uma ação reversível; isto é, pode ocorrer em dois sentidos, por exemplo, adição ou subtração, juntar ou separar".*

Para Piaget (1972), existem quatro fatores principais responsáveis pelo desenvolvimento, a saber: a maturação; a experiência física e lógico-matemática; a transmissão social; lingüística e educacional; e a equilibração. São estes fatores que explicam a possibilidade humana de conhecer. Assim, no ato de conhecer, o sujeito envolvido sente-se desafiado e busca formas diferenciadas de dar respostas satisfatórias aos apelos da realidade, gerando desta maneira, novas estruturas de conhecimento que serão responsáveis pelo processo de equilibração.

A equilibração, segundo Piaget (1972, p.4),

> *"... é um processo ativo. É um processo de auto-regulação... Este processo de equilibração toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio, de níveis que têm uma certa probabilidade que chamarei de probabilidade seqüencial, isto é, as probabilidades não são estabelecidas a priori".*

Esta seqüência torna possível o acesso a novos esquemas sem que os anteriores desapareçam.

É esta capacidade auto-reguladora que possibilita ao sujeito o duplo processo de aprender e desenvolver-se. As aquisições do sujeito ligam-se diretamente às interações que ele estabelece com o mundo físico e social, das quais o desenvolvimento se encontra entrelaçado à qualidade das intervenções estruturais, tornando a aprendizagem um de seus fatores. Piaget (1972) considera que o desenvolvimento explica a aprendizagem, pois a mesma é entendida como um processo que se constrói na interação do sujeito com o meio, que comporta uma lógica, sendo acionada em função das estruturas lógicas que serão, por sua vez,

apreendidas. Estabelecendo ligações com o espaço escolar, entendo que a aproximação do educador com a aprendizagem do educando deverá estar composta nas situações problemas por ele oportunizadas, sendo que a sala de aula se constituirá em espaço de representações e significações para cada sujeito, suas estruturas lógicas necessitarão dessas oportunidades criadas pelo educador. Ao pensar na aprendizagem do educador, vejo que também ele terá como necessário o desafio a fim de construir novas relações com seu fazer pedagógico e, por sua vez, compreender melhor os mecanismos assimilativos de seus educandos.

A assimilação, como processo de integração das propriedades do objeto a ser conhecido, é fundamental para a aprendizagem. O sujeito, ao interagir com o objeto de conhecimento, opera de forma assimilativa, garantindo a aprendizagem que se prende ao geral e necessário, criando por sua vez coordenações geradoras para a construção do conhecimento, que é da ordem do universal. O ato pedagógico, no espaço escolar, deve ter como foco o que é produzido por cada um dos sujeitos, a fim de garantir a apropriação dos conhecimentos universais sistematizados e da produção intelectual gerada no processo de constituição das sociedades. Saliento, portanto, a importância da constituição de esquemas operatórios, que possam se fazer presentes em diferentes processos e que garantirão a formulação de leis de transformação que poderão ser empreendidas de acordo com o desafio em que se encontra o sujeito. As proposições colocadas como desafiadoras, nas salas de aula, deverão apresentar como constituinte uma solução possível de ser generalizada. Segundo Macedo (1994, p.133), "... obviamente tudo que é da ordem do estrutural só existe encarnado em algo que é da ordem do particular, enquanto procedimento ou linguagem".

As possibilidades de aprendizagem de uma estrutura operatória, que é sempre reversível porque coordena, dentro do limite de sua força, os três tempos,

presente, passado e futuro, dependem do nível de desenvolvimento do sujeito frente à situação proposta

Diante disso, a aprendizagem deve ser compreendida de forma construtiva, sendo importante para o processo de ensino, pois a escola interessa-se por uma aprendizagem de hábitos sociais relativos ao estudo, à conduta da sala de aula e à aprendizagem da ordem do aprender a pensar e relacionar. É importante pensar no trabalho pedagógico com a dupla missão de entrelaçar dois objetivos: o de favorecer a construção de esquemas e a substituição de uma resposta por outra mais elaborada. Dessa forma, a aprendizagem escolar estará centrada nas diferentes proposições provocadas pelos educadores, nas possibilidades de interação criadas no espaço escolar e no favorecimento de situações que levem à experimentação. A organização de atividades diferenciadas, inseridas num contexto social próximo ao educando, mas que lhe permitam transitar por outras considerações, não comporta uma ordenação de conteúdos escolares fixos, regidos por uma ordem linear de aquisição, sendo assim percebo a importância da discussão com o coletivo da comunidade escolar, quanto aos seus olhares sobre o mundo, explicações e considerações feitas acerca do que lhes surge como impossibilidades. Mas como tratar de conteúdo e forma, quando os educadores têm a difícil tarefa de compartilhar, no processo pedagógico, o seu conhecimento elaborado particularmente? O grande desafio parece que está em poder reconstituir o seu aprendizado, operando de forma simultânea, é essa a questão que busco explicitar melhor quanto à ação do educador na escola ciclada, pois frente ao trabalho diferenciado, que exige um processo coletivo e de reestruturação particular, os educadores terão a responsabilidade de, ao serem provocados, responderem de forma provocativa ao seu educando em sala de aula, buscando construir conjuntamente, través da interação, um conhecimento novo. Macedo (1994, p.116)

enfatiza que "... é sempre difícil reconstituir, porque nos desafia a criar uma linguagem nova, como a escrita, para algo que já é conhecido por outra (a fala)".

A formação do educador está atrelada ao conhecimento sistematizado da disciplina que tem de ensinar, ficando o processo de construção alicerçado numa prática desvinculada da produção de conhecimento. Levando em consideração os fatores explicitados até o momento, cabe salientar que o desafio na transformação da prática dos educadores talvez esteja centrado, como nos ensina Macedo (1994, p.120), "... no desafio de aprender algo como conteúdo e de ensiná-lo como forma". Utilizemo-nos do conceito de forma e conteúdo trabalhados por Piaget (1995), onde a forma[12] depende funcionalmente dos conteúdos, ocorrendo também uma transferência de um conteúdo para outro. A classificação poderá ser utilizada como exemplo: o ato de classificar objetos impõe que seja eleito um critério ou referência para tal classificação, este critério possui um conteúdo de maneira a diferenciá-lo dos demais. O sujeito, na sua ação classificadora, atribui uma forma aos conteúdos.

O educador que se depara com a nova proposta de organização da Escola Cidadã, na escola ciclada, tem o desafio de extrair dela o conteúdo, pois utilizar-se-á da mesma para a orientação de sua prática cotidiana em sala de aula. A prática cotidiana tende a enfraquecer este processo na medida em que o educador não se apodera dos processos de construção cognitiva dos sujeitos, sendo que o compromisso com sua disciplina específica afasta-o destas questões. O ambiente escolar, com suas relações sociais, é também responsável pela criação de espaços de discussão.

Delval (1996, p.187) afirma que:

---

[12] "O desenvolvimento da abstração reflexionante acarreta sempre mais, a construção de formas em relação aos conteúdos, formas estas que podem dar lugar, seja à elaboração de estruturas lógico-matemáticas, seja a essas 'atribuições' aos objetos e suas conexões, nas quais consiste a explicação causal em física". (Piaget, 1995, p.277)

"Hemos señalado que el que aprende tiene que construir sus propios conocimientos, pero lo hace de un ambiente y de unas determinadas relaciones sociales, y en la escuela el que adiministra esas situaciones es el maestro. El tiene que crear condiciones favorables para que el alumno aprenda y se dessarolle, y esa es una tarea muy difícil".

Nesta perspectiva, a atenção ao tempo de aprendizagem do educador torna-se necessária e fundamental, sendo o tema a ser tratado a seguir.

3.2 O pensamento adulto

A proposta da Escola Cidadã, organizada por ciclos de formação, apresenta, em sua organização curricular, a preocupação com a construção de um conhecimento que leve em consideração as fases de desenvolvimento dos diferentes sujeitos. Seu referencial teórico é constituído de estudos sobre a Epistemologia e Psicologia Genética, com base nos ciclos do desenvolvimento humano. Segundo Piaget (1998), a visão da escola tradicional sobre conhecimento é de uma produção aliada ao trabalho, os esforços realizados pelos educandos no sentido de prestar contas às respostas certas solicitadas pelos educadores, o conhecimento produzido é diferenciado do trabalho intelectual do aluno. A escola moderna, por sua vez, estaria ligada a uma concepção de atividade que se relaciona com o real, ou seja, busca na realização do trabalho escolar a necessidade pessoal e o interesse do educando. O entendimento sobre a infância, com suas peculiaridades faz-se necessário, para que se possa aproximar o trabalho escolar com a produção do conhecimento. Piaget (1998, p.156-157), enfatiza que

" a infância, para teóricos da escola moderna, não é um mal necessário; é uma etapa biologicamente e culturalmente útil, cujo significado é o de uma adaptação progressiva ao meio físico e social".

Essa adaptação é entendida como um processo de equilíbrio que durará por toda a infância e adolescência. Como estabelecer, então, a lógica do adulto em contraposição com a da criança, a fim de atender a demanda da escolarização, visto que em tal processo se estabelecem inter-relações entre educador e educando, provocando diferentes aprendizagens?

Particularizando ainda mais, poderemos nos debruçar sobre a lógica do pensamento adulto como possibilidade de outras aprendizagens, de desenvolvimento e aquisição de novas formas de conhecimento, pois esse adulto é tomado por nós como o educador responsável por tornar dinâmico o processo de implantação de uma nova prática pedagógica.

É sabido que as formas de pensamento conceitual desenvolvidas pelo adulto baseiam-se em toda a ordem de estágios por ele desenvolvida, vimos que as interações que se procedem desde o estágio sensório-motor estão alicerçando tais construções, bem como todos os estágios subseqüentes. As reconstruções e reorganizações efetuadas pelos sujeitos adultos estabelecem relações com os novos desafios a que são propostos (Piaget, 1972). Não há uma finitude no processo de conhecimento, bem como no tempo criação, as condições de criar e recriar conhecimento permeiam todas as vivências de qualquer sujeito, esteja ele no patamar de um estágio formal ou não. Devemos evidenciar que os processos de aquisição estarão sendo promovidos sob aspectos diferenciados, ou seja, as estruturas operatórias de uma criança, aos sete anos, não serão, evidentemente, as mesmas de um homem de trinta anos, mas entendo que, ao sujeito adulto, caberá intensificar seus processos de formulação de hipóteses. Como característica do estágio formal, as hipóteses expressas verbalmente fazem parte de uma mesma síntese, num único sistema (Piaget, 1978). O domínio privilegiado de tais operações intelectuais estabelece, como prática, encarar a percepção das aprendizagens sob o predomínio da infância. Cabe ressaltar que os estudos sobre a origem do conhecimento não são em hipótese alguma descartadas aqui, mas o que quero evidenciar é que, devido ao aspecto de novidade da proposta da Escola Cidadã, e às transformações que decorrem de sua implantação, entendo importante pensar sobre a aprendizagem do adulto.

As características que envolvem o estágio formal apresentam-se através da capacidade de representação e raciocínio, tendo por base dois sistemas de referência ao mesmo tempo. É possível que o educador, em seu estágio formal, considere os métodos investigativos usados em sala de aula com as possibilidades de raciocínio de seus educandos

em situação de aprendizagem, propondo, a partir desse movimento, modalidades diferenciadas de produção particular, ou seja, a cada educando será reservado um espaço de construção diferenciado, mesmo tendo por sustentação o método geral utilizado pelo educador. O educador se constituirá, como seu educando, num ser ativo, atravessado pela necessidade ou interesse, e as ações que compõem o ato pedagógico serão por ele analisadas, refletidas de maneira a serem revertidas, retomadas e incrementadas.

A lógica do pensamento formal, portanto, aponta-nos para as possibilidades de trabalho com o educador de forma a desafiá-lo no que diz respeito a sua prática, não sem antes considerá-lo, como já foi anteriormente mencionado, um ser ativo que buscará estabelecer contato com o novo objeto de conhecimento através de estruturas já montadas e possíveis de serem investigadas sob outro aspecto que anteriormente não tenha sido levado em consideração, sem que se anulem as tentativas anteriores. Piaget (1986) argumenta que a aprendizagem obedecerá as mesmas leis do desenvolvimento e só será possível quando há assimilação ativa, sendo provocada através de situações externas e/ou internas (conflito cognitivo) (Piaget. In: Lavattelly e Stendler, 1972). A organização das experiências do mundo poderão ser oferecidas pela escola, mas é a capacidade de significação de cada sujeito que estabelecerá a aprendizagem, o seu tempo de apropriação e de construção.

A construção da lógica formal, tendo como referência a atividade assimiladora inicial do sujeito, sofre um alargamento e um aprofundamento, ocorrendo uma diversificação de atitudes na adolescência que provoca uma substancial transformação. O real, agora, encontra-se então subordinado ao plano do possível e a superação das experiências estabelece-se no levantamento de hipóteses expressas verbalmente e que traduzem um raciocínio hipotético-dedutivo. Piaget (1997, p.4) aponta que

> *"... o pensamento hipotético implica a subordinação do real ao plano do possível e, conseqüentemente, a união de todas possibilidades entre si, pelas implicações necessárias que incluem o real, mas que, ao mesmo tempo, o superam".*

É esse pensamento que oferece condições de implicações, o qual regula as proposições e se torna a tradução abstrata das operações concretas. Na adolescência, a personalidade toma corpo como um projeto de vida, há projeções de um futuro idealizado e possibilidade de superação de todos os obstáculos. A sua organização social baseia-se no jogo coletivo, o trabalho concreto em comum. A afetividade aparece mais fortemente como mola propulsora das ações, regulando a energia despendida. O desenvolvimento mental apresenta as construções sucessivas que permitem a descentração do ponto de vista para uma relação mais ampla de relações e noções. O pensamento adulto conceberá um maior número de regras sociais e o levantamento de possibilidades de execução das ações concretas, a energia despendida concentrar-se-á em projetos mais direcionados e de efetivação mais consistente, pois as possibilidades de fracasso ou êxito supostamente já terão sido considerados. Cabe considerar que a lógica operatória se constitui de dois modelos fundamentais que são os agrupamentos e as operações de identidade, negação, reciprocidade e correlação – INRC é esse grupo, proveniente da estrutura de rede e de grupo, que sustenta a capacidade de operar hipotético-dedutivamente e as combinatórias que O INRC provém da estrutura de rede e de grupo. Piaget (1995, p.134) aponta que

> *"... para atingir o grupo INRC o sujeito necessita de abstrações refletidas para distinguir as diversas composições em jogo, nos 'conjuntos de partes' e, especialmente, para diferenciar as situações de inversão* ***N*** *e de reciprocidade* ***R".***

Apresenta-se então as condições para que o educador possa trabalhar sob o aspecto das aprendizagens de seus educandos compondo-as com as suas aprendizagens, melhor explicitando, ao educador é possível pensar que seu fazer se constitui também em sua aprendizagem, pois dotado de linguagem se torna possível

a condensação simbólica e a regulação social que estabelecem a possibilidade de ampliação do pensamento.

Os estágios que estruturam a atividade mental estão atrelados a uma questão temporal de construção de oportunidades, pois alguns sujeitos poderão avançar mais rapidamente, mas cada estágio estará caracterizado por seus conflitos. Os ritmos diferenciados estão em estreita relação com a estimulação intelectual imposta a cada sujeito. Piaget (1972p. 8) diz, a respeito dos diferentes ritmos, o seguinte:

> *"Esses diferentes ritmos seriam devidos à qualidade e freqüência da estimulação intelectual recebidas dos adultos ou obtidas das possibilidades disponíveis, para a criança, de atividade espontânea no seu meio".*

Assim, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo apresenta uma sucessão temporal quanto aos estágios, bem como concebe os estágios anteriores como basicamente necessários para a construção dos posteriores.

As estruturas formais apresentam-se a todos os sujeitos, mas variam de acordo com as suas especializações. As atividades individuais contribuem na organização e especialização do pensamento formal, sendo que as estruturas cognitivas serão utilizadas em maior ou menor porcentagem de acordo com as especialidades de cada sujeito. O pensamento adulto, desta forma, buscará direcionar suas hipóteses e resoluções de conflitos em situações que lhes sejam mais significativas. Na especialização, caracterizar-se-á a diversidade das estruturas formais, ocorrendo a independência da forma com relação ao conteúdo. Sobre este aspecto Piaget (1972p. 12) afirma que

> *"... podemos lembrar a idéia de que as operações formais estão livres de seu conteúdo concreto, porém precisamos acrescentar que isso somente é verdadeiro na condição em que para os sujeitos as situações envolvam aptidões iguais ou interesses vitais comparáveis".*

Buscando resgatar as questões levantadas no início desta dissertação, que se referem à lógica do adulto, cabe ressaltar que a possibilidade apontada pela epistemologia genética, acerca do desenvolvimento do pensamento adulto, induz-nos a refletir sobre uma postura diferenciada quanto à aprendizagem deste adulto. O educador, como sujeito do conhecimento, que tem seu pensamento estruturado formalmente, apresenta seu grau de especialização, o que demanda um entendimento maior sobre sua forma de aprendizagem. É na busca de seu processo individual e social de aprendizagem que cada educador poderá contribuir de forma mais efetiva para a verdadeira aprendizagem escolar. A escola é uma instituição que necessita da generalização, mas como trabalhar com a generalização e não excluir? O entendimento da dissimetria entre os diferentes sujeitos, seus processos de singularização permeiam essas questões. Os caminhos apontados pela escola organizada por ciclos de formação visam a atender, de forma especial, a demanda de educandos de classes populares, cujo acesso ao conhecimento sistematizado é garantido diretamente pela escola. É premissa básica o entendimento sobre a utilização de um método experimental que proporcione a estes educandos a exploração das formas de resolução de um problema com a utilização de diferentes fatores para descobrir a sua causa. Assim, estabelecer situações de conflito cognitivo, em que o educando possa elaborar suas hipóteses e contrapô-las com os demais, questioná-lo e levá-lo a pensar sobre as suas hipóteses e propostas de resolução, constitui-se como uma das possibilidades de trabalho do educador para com seus educandos.

As formas de intervenção junto ao educando estão estreitamente ligadas às possibilidades de interrogação realizadas por parte dos educadores quanto ao seu processo de aprendizagem. Como problematizar situações escolares sem o devido conhecimento desta forma de construção? O professor da escola organizada por ciclos de formação deverá ser

também provocado a formular hipóteses diferenciadas para a sua prática pedagógica. Talvez um caminho tenha sido aberto quando Piaget nos apontou que, no pensamento formal adulto, há possibilidade de recriar e reconstruir aprendizagens de acordo com suas aptidões e especializações profissionais. Tal hipótese acerca do pensamento adulto foi apontada por Piaget (1972) no texto "A evolução intelectual do adolescente ao adulto", em que ele apresenta suas concepções a respeito da estreita inter-relação entre tempo versus especialização do conhecimento versus lógica-formal. Salienta, ainda, neste texto, que a investigação dos processos de pensamento do sujeito adulto depende, necessariamente, de pesquisas que aliem conhecimentos teóricos da Psicologia Genética com a Sociogênese. Na análise da proposta da Escola Cidadã, o princípio articulador da dialogicidade entre Educador/Educando para a problematização da realidade, através da organização do ensino via Complexo Temático e a organização espaço-tempo por ciclos de formação, mostram-se como imprescindíveis para as discussões realizadas com os educandos na proposta de Formação Continuada, com vistas à possibilidade de conceber essa formação como um espaço de aprendizagem de onde emergem conflitos e descobertas acerca desta nova forma de planejar a ação pedagógica. A questão da docência alia-se ao processo de aprendizagem do educador, seu fazer lhe concede uma reflexão acerca da construção do conhecimento de seus educandos. Perceber-se como sujeito que aprende é condição *sine qua non* para a compreensão dos novos olhares sobre a educação e a formação dos educadores é referencial para a sua atuação. Provocar desafios novos a esse educador é considerar as relações pelas quais a escola como instituição se funda e quais os aspecto relevantes da formação e as relações com a profissão docente, temas que buscaremos tratar no item que segue.

3.3 A constituição histórica da docência

Venho tratando da questão da lógica do pensamento do educador. Tenho presente que essa construção formal participará ativamente no seu fazer pedagógico, o que nos coloca a

necessidade de tecer alguns comentários acerca do histórico desta docência. A formação dos educadores permeia um processo histórico de apropriação da escola como instituição de saber. Ao longo dos séculos, a constituição da atividade docente tem na Grécia antiga suas raízes, com o surgimento da escrita, das formas de comercialização, do uso de moeda, das leis e da formação da *polis,* que implicaram em profundas transformações (Costa, 1995). O histórico da docência está centrado em tarefas específicas que compõem as atividades docentes.

De acordo com as civilizações, a educação toma formatos diferenciados pois, conforme a necessidade formam-se espaços para uma aprendizagem mais formal. Costa (1995) registra que, na Roma antiga, os diferentes mestres se dedicavam ao ensinamento que tinham domínio, sendo que a questão salarial também os diferenciava pois, nessas sociedades o trabalho remunerado era classificado como socialmente desprezível.

> *" Apesar destes mestres serem homens livres. O fato de terem de trabalhar para viver fazia de seu ofício, à semelhança de qualquer outro trabalho assalariado, uma atividade socialmente desprezada e inferior". (Costa, 1995, p.70)*

O contato com outras culturas estabelece novas possibilidades no exercício da profissão. A necessidade do estudo da retórica e o conhecimento dos meandros da burocracia são necessidades dos grupos sociais mais abastados, destinando-se assim os "*ludi-master e gramáticos",* para as camadas menos favorecidas. A remuneração também aponta o diferencial, pois, aos Retores cabe a disputa por alunos, enquanto que nas outras categorias, a remuneração é o fator discriminante.

Escolas são criadas em torno da necessidade de um corpo burocrático que pudesse atender às necessidades dessa nova posição do Estado, que assume o papel de controlador legal e responsável pela educação. Com base nesta organização, a legislação oferece subsídios aos professores, tornando o corpo docente um exército do estado. A ascensão do

Cristianismo e a desagregação do Império Romano constituem um novo referencial filosófico para a educação.

Desta maneira, a constituição da docência vai tomando forma e estabelecendo-se como uma necessidade premente das sociedades organizadas. Seus instrutores passam a atender às demandas das classes que exercem o poder, sendo que a igreja, como instituição forte, exerce seu papel de educadora através da catequização, aliando-se ao estado de forma a constituir em seus domínios o controle do saber.

> *"A nobreza e o clero são proprietários e têm liberdade; os servos da gleba são camponeses despossuídos que vivem em condições servis, prestando serviço aos senhores da terra.Neste contexto fragmentado, a religião é o elemento agregador; dirigindo a vida espiritual, vai se fortalecendo, impondo (...) os monastérios constituem-se em único foco de preservação da herança cultural greco-latina e os monges são os únicos letrados num mundo em que nem nobres, nem servos sabem ler". (ibidem, p.72)*

A visão de professores como funcionários do estado impõe-se quando do surgimento das cidades e da necessidade da classe burguesa em apropriar-se dos saberes constituídos e que lhes permitem um maior domínio econômico, transferindo para as crianças a escolarização. As escolas com as características que hoje conhecemos datam do século XV e acompanham as transformações inerentes ao processo de construção da modernidade ocidental, nos séculos subseqüentes.

No jogo de relações sociais, os processos de mudança de visão do mundo por parte das sociedades estruturam-se. A idéia moderna de que o homem é um ser possível de ser moldado, acrescenta-se à necessidade de tratar a escolarização como algo rígido, disciplinado. Dessa forma, a instituição escola toma a forma de reprodutora das normas e da cultura.

Para Costa (1995), é a esta instituição que cabe a tarefa de reprodução das normas e de transmissão cultural, deslocando para si o papel educativo anteriormente atribuído às comunidades e às famílias.

Nossa preocupação, neste item, é buscar, ainda que brevemente, o histórico da docência, a fim de perceber quais os movimentos que cercam as escolas como instituições de saber. As formas advindas desta construção provocam algumas continuidades ao processo que hoje temos. Entendo que não é forte afirmar que o predomínio do racionalismo das ciências, de uma sociedade estruturada por classes sociais, e o domínio de classes hegemônicas são também responsáveis pela concepção de educação centrada na transmissão do conhecimento e da visão de conhecimento como uma verdade absoluta, que uma vez construída não há como questionar. Isto gera uma expectativa de padronização das relações de aprendizagem, da forma como se estrutura o ensino e das possibilidades de incorporação dos conteúdos escolares por parte dos educandos.

Minha preocupação está centrada nas formas de constituição desta docência que, como vimos, tem um caráter de desvalorização desde os seus primórdios. A docência atinge um status diferenciado quando a industrialização se faz presente com mais força na sociedade capitalista, gerando a necessidade de profissionais aptos para ministrar treinamentos; as especializações expandem-se de forma que a estrutura escolar esteja condizente com as necessidades dessa sociedade agora mais competitiva, exigente, que demanda cidadãos eficientes e promotores de seu sucesso. Entendo que o distanciamento entre o educador e a produção cultural transforma a atividade docente, revelando-lhe a face da propagação, ou seja , ao educador cabe referendar o que é produzido cientificamente através da transmissão aos seus educandos, estando distante dos processos de criação. Piaget (1998, p.18) enfatiza que

> *"... a grosso modo a medicina é obra dos médicos, as ciências da engenharia são obras de engenheiros etc. Por que, então a pedagogia só a ínfima parte é obra de pedagogos? Eis problema grave e atual".*

Considerando esse distanciamento, penso que, historicamente, os educadores não recebem o status que aos demais profissionais se atribui, o entendimento de que a profissão docente é essencial e que está alicerçada na atividade dos educadores de ensino fundamental. O prestígio intelectual está voltado para os produtores, especialistas que já não mais habitam as escolas de ensino fundamental e estão centrados nas universidades, pesquisando sobre o que é realizado nessas mesmas escolas, atribuindo um papel "secundário" a esse educador.

Entender os meandros em que se forma a docência nos parece importante, uma vez que o objeto de estudo está centrado na aprendizagem do educador hoje, numa proposta diferenciada, que traz em seu bojo uma outra perspectiva para a sua ação pedagógica, atribuindo-lhe um caráter diferenciado do até então constituído. Claro está que os movimentos de apropriação por parte dos educadores não data desta proposta, pois há muito tempo já se tornam presentes as necessidades dos educadores de repensarem suas práticas e de se colocarem como agentes efetivos de aprendizagem. A questão da formação dos educadores acaba se interpondo nesse quadro constitutivo, estabelecendo uma relação quase que direta com os diferentes papéis exercidos e exigidos dos educadores.

Passo, assim, a tratar desta formação, de modo a compreender melhor as questões, por vezes, colocadas nas entrevistas realizadas para esta pesquisa.

3.4 Compreendendo a formação do Educador

As transformações que desencadearam um novo olhar sobre a educação estão calcadas nas transformações político-sociais pelas quais passam as sociedades, em especial, a sociedade brasileira. Sociedade esta que possui como traço marcante a possibilidade de grandes mudanças, ora profundamente radicais, ora nem tanto. Nos discursos pedagógicos atuais, exaltam-se as necessidades de

uma educação para as classes populares, mas a questão está também na possibilidade de entendimento dos movimentos pedagógicos pelos quais passou e passa a nossa educação. Neste item, não se faz necessária uma explanação extensa sobre as idéias pedagógicas que circundam o sistema educacional brasileiro, mas busco situar as décadas de 60/70 que, em sua essência, explicitam a posição dominante na educação. Com a grande industrialização, o Brasil passa a produzir uma consciência mais competitiva em termos de mercado econômico, gerando uma necessidade de mão-de-obra mais especializada e, conseqüentemente, industrializada (Gutierrez, 2001).

A educação, como um processo dinâmico e produtor de conhecimento, segue as linhas traçadas pela exigência sócio-política, buscando formar cidadãos que se integrem perfeitamente ao novo modelo de ordem social. A preocupação com novas metodologias e dinâmicas de ensino serve de alavanca para a proliferação de um conceito de educação cada vez mais centrado nas capacidades individuais, mas com estratégias de ensino voltadas para uma eficaz mentalidade reprodutora de conhecimentos científicos acumulados. Os profissionais educadores passam a ter como exigência, em suas formações, treinamentos e especializações cada vez mais pormenorizadas da produção científica. A organização do ensino, já centrada no aspecto conteudista, reforça esta demanda e sugere apropriadamente a forma de organização das disciplinas e da escola de maneira fragmentada e descontextualizada do cenário real da sociedade. Alguns discursos perpassavam as idéias de que o processo de formação dos cidadãos se encontrava truncado em decorrência da inadequação dos métodos e processos utilizados na escola e em discordância à face desenvolvimentista que dominava o país (Costa,1995). Participando desse mesmo processo, escola e educador têm centrada sua ação nessa concepção de conhecimento, o que, por conseguinte, afeta a identidade do

educador. Este fazer se constitui e se reitera nas linhas organizacionais e nos movimentos criados pelo Estado a fim de coordenar, fiscalizar e vigiar os saberes difundidos por tais profissionais. A demanda de especialização e formação processa-se no interior da gestão do Estado. É através do poder central que se estabelecem os objetivos para esta formação.

3.5 Um breve histórico da formação continuada

Segundo Costa (1995), a formação docente do educador brasileiro enfrenta diferentes desafios. Nas décadas de 60/70, mais precisamente, mudanças aconteceram e marcaram significativamente a formação do educador. A escola tornou-se a instituição designada para lidar com as questões do saber científico, juntamente com as formas de poder instituídas pela sociedade.

Neste período, alguns questionamentos surgiram; as tendências de esquerda discutiam o contexto educacional como estratégia de marketing ideológico, sob a esfera da influência social, perpassando, neste período, as idéias de Paulo Freire, como mentor intelectual do Movimento de Educação Popular.

Em função do golpe de 64, estas questões foram abafadas e adormecidas, e a linha tecnocrata, empresarial, da eficiência e eficácia tem seu apogeu. O educador, frente a esta questão não teve o devido reconhecimento, sendo instituída, de forma mais clara e aberta, a função de mero preparador, ou seja, um excelente instrutor. Como cita Costa (1995, p.15)

> *"A despeito da proeminência dessas movimentações no cenário político brasileiro da época e de seus desdobramentos posteriores, e de forma paradoxal à preocupação acentuada com as metodologias de sala de aula e com o processo de escolarização, o professorado como agência de educação não recebeu a atenção correspondente e necessária".*

A contribuição desta situação se reflete nas perspectivas dos educadores, produzindo uma séria crise que acaba por repercutir no trabalho pedagógico. As

possibilidades de administração do “poder de ensinar” é um traço marcante do histórico dos educadores, “poder este que proíbe e invalida um discurso de saber” Foucault (1992, p.71). A capacidade de formar cidadãos passa a estar centrada nas técnicas e metodologias possíveis de serem aplicadas, desencadeando, conseqüentemente, o domínio do saber em sala de aula, frente às técnicas e recursos a serem utilizados. Os educadores tornam-se apêndices da educação. A centralidade não está mais nos sujeitos, e os educadores estão, de certa forma, à margem do processo, perdendo paulatinamente os momentos de ação reflexiva das suas práticas, que se constituem dentro de um processo histórico. Entender esse processo histórico como constituidor de um espaço de formação é condição para uma reflexão sobre as aprendizagens dos educadores, haja vista que esses têm em sua formação a transversalização das questões políticas e culturais que se traduzem no fazer pedagógico , não estando condizente com os projetos propostos. A constituição desses espaços é objeto de estudo do item a seguir.

3.6 Formação continuada: a possibilidade de aprendizagem adulta no espaço pedagógico

Durante vários momentos históricos da escola, os educadores vêem à mercê das novas proposta político-pedagógicas, pensadas e elaboradas por agentes externos, que buscam consolidar suas teorias, produzidas no espaço externo do ensino e das práticas exercidas nas salas de aula. O processo de formação continuada estabelece, portanto, a via de acesso direta a estas questões.

Historicamente, temos como referência a montagem de trabalhos de formação com objetivos centrados na individualidade do trabalho pedagógico de cada educador (Imbernón, 1994), e nas possibilidades de articulação que este poderá estabelecer com as novas metodologias e a organização de ensino

projetadas. Nesta organização, o educador passa por uma reciclagem, não tendo sua prática como referência e sim o âmbito teórico-metodológico mais acessível ao seu trabalho. Cabe salientar que as expectativas de avaliação estarão centradas nas possibilidades de acerto e nos resultados apresentados na avaliação dos educandos (Nóvoa, 1991). A investigação sobre esta formação processa-se de modo externo, constituindo-se de agentes avaliadores e propositores, gerando diretamente a possibilidade de vigilância e controle do trabalho desenvolvido pelos educadores.

Nessa perspectiva percebe-se que esta formação traz em sua concepção um conhecimento generalizado e descontextualizado da realidade social que envolve o processo educacional. Ao educador resta a possibilidade de uma ação passiva frente à aplicação de alguns métodos e a sua efetiva aprovação ou não. Esta modalidade de formação nega ao educador o caráter de construtor de seus saberes, gerando possivelmente um maior desgaste da figura deste profissional. Como aponta Gutierrez (2001), esta formação enfatiza aspectos centrados na competência profissional como uma qualidade eminentemente pessoal, uma dicotomia entre teoria e prática e uma visão tecnocrática, colocando o educador como normatizador e gestor dos processos e negando a condição de uma competência construída socialmente. A evidência da teoria subsidiada pelo saber produzido na Universidade, segundo Gutierrez (2001), acaba por suplantar uma prática exercida nos espaços de educação, promovendo uma hierarquização dos saberes. Ocorre que à Universidade caberá gerir programas e metodologias para que posteriormente sejam colocadas em prática. Torna-se evidente o distanciamento da prática reflexiva.

A possibilidade de formação continuada, voltada para um processo coletivo, traça um perfil diferenciado do que tenho exposto até agora. Tal perfil está fundado na constituição dos espaços de formação do educador, promovendo a articulação

dos saberes produzidos na realidade sócio-político e cultural dos espaços educacionais; na possibilidade de crescimento dos educadores, concomitante com o desenvolvimento do currículo e transformando os espaços educacionais em espaços de reflexão para a prática pedagógica. A Formação Continuada busca alicerçar as possibilidades de êxito e fracasso da atuação pedagógica na análise crítico-reflexiva e efetivamente proporcionar um estudo em ação. Como diz Nóvoa (1991, p.78),

> *"é hoje claro que o grande problema da mudança em educação não consiste em alterar os normativos legais, nem em conceber "boas inovações". Consiste, sim em saber como agir para que as escolas produzam mudanças, acolhendo e reinterpretando, de forma criativa e plural, orientações inovadoras definidas a nível nacional".*

Sob esta abrangência, a formação continuada deve apresentar objetivos claros, que busquem a efetiva apropriação por parte dos educadores dos processos de aprendizagem envolvidos no seu fazer cotidiano. A formas de constituição das práticas pedagógicas estão centradas nas possibilidades de buscar compreender que ao educador cabe emitir juízos e tomar decisões que são direcionadas pelo seu pensamento e levando em consideração os mais diferentes aspectos. Este educador é possuidor e criador de opiniões, possui valores, idéias e crenças que estabelecem uma relação dialética com o currículo. Pensar, portanto, novas formas de organização curricular ou mesmo a possibilidade de diferentes aprendizagens em diferentes tempos apresenta-se como material de trabalho para esta formação. Imbernón (1994, p.129) ressalta que

> *"... podemos comprobar cómo este enfoque de investigación continua modificandó-se, al intentar desvelar el conocimiento personal y professional del professorado (su nível de consciencia o percepción personal, sus expectativas o metas y su nivel de conocimiento de la realidad), prestando atención a la historia o biografia del profesorado".*

Os investimentos realizados em formação continuada perpassam a concepção de conhecimento gerada e substantivada nas práticas dos educadores, nas suas formas diferenciadas de vislumbrar o processo de aprendizagem e nas necessidades de cada educador como um ser social e agente de transformações. A

intervenção toma corpo nesta proposta e alicerça-se na fala dos educadores e nas propostas e possibilidades por eles apresentadas, gerando a necessidade de um processo de investigação e intervenção por parte de quem auxilia ao grupo de educadores, ou seja, ao assessor.

3.7 A assessoria sob a visão de formação continuada coletiva

Pensar sobre a função das assessorias remete a um processo que tem como característica (Imbernón, 1994) a égide de uma visão fiscalizadora, de saber institucionalizado, expert na sua função e nas formas de apresentação de novas propostas, baseado nas categorias de análise centradas no seu conhecimento, sua área específica, demonstrando sapiência, dentro de um sistema hierárquico e vertical nas tomadas de decisão.

Buscando promover uma visão dialética de formação, a figura do assessor necessita de uma nova concepção, pois a que se mantém estruturada não se apresenta eficiente, gerando incompatibilidades entre as proposições dos assessores e os fazeres cotidianos nas escolas. Esta nova concepção está atrelada às possibilidades de construção de um conhecimento no coletivo, nas trocas sociais e nas relações que cada sujeito estabelece no processo. A figura do assessor estará voltada para as possibilidades de intervenção realizadas no cotidiano da prática docente, através da escuta das falas individuais e do coletivo, nas demandas levantadas e também diagnosticadas por este assessor (Imbernón, 1994). A assessoria exerce o papel fundamental de, como já foi dito, intervir nas demandas, prestando auxílio às situações conflitantes expostas pelos docentes.

Os estudos de Nóvoa, Imbernón e Marques sobre as demandas prementes que surgiram no histórico das assessorias fornecem os marcos a partir dos quais é possível estabelecer uma outra visão de assessoria. Às demandas referidas cabe

estabelecer um clima de compreensão e escuta, provocando situações que coloquem o cotidiano do educador como ponto central. A partir deste ponto, é possível desencadear questionamentos que provoquem uma intervenção geradora de processos reflexivos. Segundo Imbernón, 1994), é pertinente a esta assessoria a mediação nas questões levantadas, a circulação por diferentes esferas de poder, o estabelecimento de relações horizontais com a finalidade de estar mais próximo ao coletivo de educadores com que trabalha, caracterizando sua ação através da prática investigativa e crítica, auxiliando, assim, o corpo docente nas análises de seu trabalho. A capacidade de diagnóstico é apontada pelo citado autor, como a necessidade futura da assessoria, perpassando por aspectos como: condições profissionais, motivacionais, sociais e culturais dos educadores.

" Tambiém deberán estar preparados para la accion formativa y deberián saber acceder a las estratégias adecuadas para intervir em los aspectos identificados em los procesos de diagnóstico". (Imbernón, 1994, p. 121).

Para que tal assessor se constitua, faz-se necessária também a reflexão sobre as possibilidades de inserção nos diferentes grupos de trabalho e a busca de aspectos diferenciadores nas questões apresentadas pelos educadores.

O assessor não está isento do exercício equivocado do poder e de uma especialização do saber que poderá provocar conflitos. Por isso é necessária a reflexão de sua prática como ponto crucial no desenvolvimento de seu trabalho (Imbernón, 1994). Esta perspectiva epistemológica está centrada na política educacional que tem como linha de ação uma educação voltada para as classes populares, buscando a superação das desigualdades sociais, criando situações que promovam uma educação de qualidade.

O pensar sobre esta educação faz pensar também sobre os processos de aprendizagem do educador. Obviamente, a demanda profissional exige dele a capacidade de resgatar aprendizagens, modificá-las, transformá-las, envolvido com a criação de conhecimento coletivo (Nóvoa,1991). A busca por espaços

diferenciados de produção de saber, em meu entendimento, torna-se imprescindível ao trabalho docente. A questão filosófica do tempo interpõe-se aqui como uma vertente a ser pensada. O educador, em seu processo de aprendizagem, estabelece vínculos diferenciados, papéis por vezes não definidos, que abrangem uma gama variada de possibilidades de criação, de produção de diferenças, citando Deleuze (1990). A questão do tempo requer, portanto, um olhar mais atento.

3.8 Um novo espaço de aprendizagem, um novo tempo

As questões pedagógicas entrelaçam-se por muitos caminhos. Os espaços-tempo pedagógicos circulam através de um contexto de variedade e multiplicidade humana e de produção de diferenças. O tempo não se faz só historicamente; ele se constitui na matriz de cada ato humano. Segundo Elias (1998, p.57-61), deve-se entender o tempo como uma seqüência estruturada, fundada na ordem cronológica hoje concebida. As máquinas que determinam, marcam e se constituem em tempo, na modernidade, são produções humanas geradas pela necessidade de organização social. Impossível de ser percebido pelos sentidos, o tempo exige e autoriza um controle por parte do humano, medindo um espaço de duração, de um nascimento, de uma criação, de uma aprendizagem.

A questão do tempo foi dominada pela lógica capitalista: temos o controle da produção, a rentabilidade do trabalho, as formas de apropriação do capital produtivo, controladas por frações de tempo determinadas pela máquina de registro de seqüências temporais, assim denominada relógio. Segundo Elias (ibidem, p.7), "... relógios são processos físicos que a sociedade padronizou, decompondo-os em seqüências modelo de recorrência regular, como horas ou minutos". Esta regulação incorpora a padronização, refletindo uma unificação do tempo em diversas sociedades. O espaço de tempo de uma aula de cinqüenta minutos, no Brasil, é o

mesmo espaço de aula no Japão, as características de cada sociedade não se evidenciam. As ações organizadas nesta seqüência temporal encontram-se subjacentes à rigidez da regulação dos processos aprisionantes da vida em sociedade.

No decorrer dos séculos, a humanidade aprimora e amplia seus meios de orientação através da capacidade de cada sujeito e das gerações de aprender pela experiência. Elias (1998, p.33), diz-nos que “é essa função de meio de orientação que hoje concebemos e experimentamos como sendo ‘tempo’ ”. Sob esse aspecto, entendo que é esse o tempo que aprisiona os projetos pedagógicos. O educador vê-se imerso nesta construção temporal medida, alheia à produção singular dos envolvidos na aprendizagem. Tal questão se fez presente quando analisei a proposta da Escola Cidadã, em escolas cicladas, pois a demanda do grupo organizativo emperra, por vezes, as possibilidades de especulação, quanto aos diferentes saberes dos educadores. A questão apresentada pela organização por hora-aula demonstra muito bem este processo, pois é uma regulamentação que dispõe de uma idéia de aprendizagem cristalizada num tempo. Assim, ao educando é dado um tempo para que possa aprender; ao educador esse mesmo tempo é oferecido como um objeto de medida de sua atuação, ou seja: o processo de aprendizagem de cada aluno ou turma, estimado em um determinado tempo, apresenta o nível de desempenho do educador.

Essa idéia particular do tempo evoluiu no decurso de várias gerações, o que acabou por determinar as possibilidades de aprendizagem de cada sujeito. A filosofia deleuziana apresenta algumas possibilidades de construção do tempo sob égides diferentes, um tempo como um dado objetivo do mundo criado e um tempo como um dado a priori. A mesma filosofia aponta para outras questões, para a possibilidade de um tempo não estruturado, conseqüência dos devires entrelaçados,

elemento desordenado que se mantém em disciplina devido ao cuidado, controle e correção humanos.

O modo como Elias (1998) trabalha a questão do tempo, permite-nos entender que o tempo cronológico é o que verdadeiramente rege as atividades escolares.

Assim, com a ajuda dos instrumentos conceituais de Elias, bem como de deleuze, permite-me questionar tal organicidade pautada somente por um tempo cronológico. É o que pretendo discutir na próxima seção, enfatizando especificamente, a temporalidade na aprendizagem do educador, na perspectiva formulada pela Escola Cidadã em sua estrutura ciclada.

3.9 O tempo, a aprendizagem

A questão apontada por Deleuze (1990) e que se mostra pertinente à construção do conhecimento, baseia-se nas possibilidades de não esgotamento de um presente. A questão está na normatividade do tempo como hoje se estrutura, que não permite uma pluralidade de construções temporais, ou seja, aprisiona momentos, instantes de pensamento nas estruturas temporais de Presente, Passado e Futuro. A racionalidade do tempo aponta para a uniformidade, à sucessão de espaços temporais em ordem linear, projetando o início e o fim, a terminalidade. Os desenhos e mapas históricos traçados buscam a origem e o desfecho, os meios inserem-se no mapeamento, os devires, entre cruzamentos, são movimentos outros constituindo-se. O tempo, como bifurcação, defasagem, oscilação, modulação, como nos coloca Alliéz (2000, p.92) é a “revelação de novos devires, das imagens espiraladas, evolutivas das condutas do tempo”. Um rizoma, em que

> "cada ponto se conecta com qualquer outro, ele é feito de direções móveis, sem início ou fim, tendo apenas um meio, por onde ele cresce e transborda, sem remeter a uma unidade ou dela derivar, sem sujeito ou objeto". (ibidem, p. 93)

Passado, Presente e Futuro instalam-se em categorias subsumidas, entrelaçam-se na construção do tempo, são na mesma medida, imagem – movimento, fugindo da visão orgânica, um Entre que está fora e é o fora exterioridade (ibidem, p.94). O Futuro como possibilidade de exterioridade, de fluxo pertencente ao Ser, o presente não esgotado em si mesmo , mas pertencente, ligado a outros presentes, gerando alucinações, variações infinitas, um turbilhão em sua coexistência, essa coexistência permissiva com a construção do conhecimento, geradora de novos conflitos, operadora de mudanças. A questão do pensamento, que aparece então como contraposição da visão dogmática, abrange a possibilidade de pensar como criar, criação advinda da constituição do tempo como turbilhão e ausência de linearidade. Pensamento sem modelo prévio, sem determinação, mas em criação, produzindo diferenças, que se contrapõem com as outras produções, ou seja, com a produção de cada sujeito.

Passamos a compreender os espaços–tempo das escolas como criação, advindas das vivências de cada sujeito, tempos diferenciados,

refeitos a cada momento como uma " multiplicidade virtual"[13].

Segundo Deleuze, apud Pelbart (1983, p.164), partindo dessa "multiplicidade virtual" constituiremos o tempo de aprendizagem do educador nos entremeios de sua ação docente, de seu fazer pedagógico, que se encontra imbricado com a produção de conhecimento de seus educandos, que, por sua vez, também se constitui nessa multiplicidade. Tempo, pensamento e conhecimento tornam-se

[13] Termo usado por Deleuze na sua análise Bergsoniana. Vide Alliez, 2000. Gilles Deleuze: uma vida filosófica.

premissas para uma análise mais detalhada da dissimetria do tempo de aprendizagem do educador.

3.10 Tempo, pensamento e conhecimento

O que temos apontado até aqui é a questão abrangente da aprendizagem como espaço de criação, inserida num contexto histórico, produzindo diferenças, temporalmente expostas no turbilhão de vivências, a questão da construção do conhecimento nas relações sociais, da produção de uma sociedade, de um sujeito em relação. A ordem de espaço-tempo na aprendizagem processa-se simultaneamente ao que é vivido e, assim, constituindo a própria aprendizagem. A intensidade das vibrações, os instantes vividos, os ritmos compõem esta aprendizagem e dão-lhe corpo, corpo em processo, rítmico, vibrante, transcendente ao Ser, construtor e em desconstrução. É a partir desse movimento que os educadores vêm produzindo conhecimento, ainda que não na sua totalidade visto que esse é um processo subjetivo, buscando trabalhar com os tempos diferenciados de seus educandos e ao mesmo tempo recriando seus fazeres pedagógicos.

Os ritmos das aprendizagens não se encontram presos somente na linearidade do tempo físico; estão na sucessão das relações, das possibilidades de trocas, nos acertos e erros, na liberdade da imaginação criadora. Nóvoa (1991, p.80) contribui pontuando, que na formação do educador ocorre “... uma descontinuidade, no tempo e no espaço entre teoria e prática. Distinguem-se o tempo e o lugar da formação do tempo e lugar da sua aplicação”.

O saber constitui-se na reconstrução do que foi repensado, desejado, possuidor de significação. Na aprendizagem, espaço e tempo interpenetram-se nas relações entre o mundo físico e o mundo social , na produção subjetiva de cada sujeito. Marques (1992, p.94) aponta

> “ no espaço físico, mensurável pelas formas como ocupado, inscrevem-se o espaço social das relações humanas, o espaço das intersubjetividades, da racionalidade de múltiplas vozes, o espaço poético da cultura e das criações do espirito. Interlaçam-se regionalidades do espaço físico e do tempo e as do saber, do poder, do querer e do fazer”.

As ações organizadas no contexto escolar interpenetram-se em diferentes espaços e tempos, gestores de uma política de transformação social, otimizando situações de aprendizagem formais em espaços pedagógicos invadidos de intenções. A ação educativa da escola é decretada pelo espaço - tempo social que ocupa na sociedade; as formas de seqüência temporal encontram-se perfeitamente adequadas à realidade humana, tornando-se difícil de imaginar-se esta seqüência desprendida dos acontecimentos que balizam a própria vida e as relações construídas pela civilização, como adequadamente nos aponta Elias (1998). Encarar as aprendizagens como diferenciadas requer buscar a inserção da concepção de tempo como um dado a ser construído pelos sujeitos na coletividade como desenvolvimento dinâmico, não mais isolado, incompossível com instrumentos de orientação dos símbolos sociais.

Na organização dos espaços–tempo da Escola Cidadã, a tentativa de dar processualidade aos tempos compostos apresenta-se promotoras de saberes, mas atrelada às formas de organização hierárquicas do tempo em sua construção social, ou seja, calendários escolares, períodos. Construída e pensada nos moldes do processo civilizador, a otimização das categorias de temporalidade restringe as ações dos indivíduos e a auto-disciplina exerce maior poder de coação. Isso exige da organização pedagógica novas formas de apropriação no que diz respeito aos princípios de convivência.

A auto-disciplina constituir-se-á na infância, na necessidade de sobrevivência, desde as pulsões e impulsos afetivos. A escola como espaço organizador da socialização, requer que a autodisciplina, constituída na infância, na necessidade de sobrevivência, se sobreponha à

necessidade de convivência em grupo. A concepção de educação será transversalizada pelas regras temporais, que no fazer pedagógico tradicional é auxiliar no desenrolar das atividades pensadas isoladamente pelos educadores, na ordem cronológica do tempo histórico.

"Os calendários estabelecidos pelos homens e os mostradores dos relógios atestam o caráter simbólico do tempo". Elias (1998, p. 27)

A organização espaço-temporal é intrinsecamente ligada ao caráter simbólico do tempo de que nos fala Elias (1998), onde a própria constituição do tempo se configura como um enigma para os homens, o que vem a reforçar o comprometimento da organização escolar com esse enigma.

Segundo Foucault (1987, p.143), o tempo disciplinar, que se concretiza na organização militar, traduz-se na técnica de apropriação do tempo e das demandas singulares para a regulação de corpos, de tempos e forças. Esta organização divide o tempo, em tempo de formação e prática, estabelecendo seqüências de atividades de esquema analítico, partindo do simples para uma maior complexidade. Esses tempos são fixos para que ocorra a verificação da aprendizagem, de forma a que se verifique os níveis atingidos e as diferenciações entre os envolvidos nas atividades. Apresenta-se, então, o tempo pedagógico disciplinar, constituidor de especializações e organizador de experiências, programas com fases específicas, originário da formação de cada educador, construindo um parâmetro de qualificação entre os sujeitos, que delineia o espaço escolar adequadamente, pois a esse cabe a ordenação e constituição de grupos sociais.

"O tempo 'iniciático' da formação tradicional, (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressiva". (ibidem, p. 144).

A questão do tempo, aqui apontada por Foucault (1987), ilustra a necessidade de ontrole e aprisionamento gerada no seio das sociedades com vistas a uma

educação disciplinadora, transmissora de um conhecimento científico pronto para ser consumido, e que requer um adestramento dos corpos, a fim de se ter garantida a eficácia da regulação e de seus resultados. Proporciona uma reflexão acerca da problemática da finitude, ou seja, a questão da temporalidade indicando um começo, um meio, um fim que, na estrutura organizacional da escola, permeia as aprendizagens, enclausurando as possibilidades de avanços consideradas importantes nesse processo.

É conhecido o aspecto de finalização do ano letivo como um marco divisor de aprendizagens formais, é nele que se explicitam as potencialidades. Poder-se-ia dizer que, neste marco divisor, se instaura a possibilidade de fracasso ou êxito dos educandos.

Entretanto, questiono-me sobre essa finitude, uma vez que a questão do conhecimento foge ao entendimento desse tempo medido. As marcas da finitude do tempo acabam por serem conferidas ao resultado da aprendizagem congelando e cristalizando uma visão ampliada do que seja a aprendizagem, como processo, como criação. Faz-se necessário abordar o envolvimento do educador como sujeito de aprendizagem, também nesse tempo enclausurador. Tal temporalidade se forma na sua ação cotidiana, nas intervenções e nas discussões realizadas no seu coletivo, em que se vêem empurrados para uma ação medida na linearidade do tempo cronológico, que carrega no seu processo uma gama variada de ações incompossíveis com a essência do ato de aprender.

A dissimetria entre o tempo previsto e regulado, normativo e classificador com o tempo como defasagem e modulação das aprendizagens, mostra-se caracterizada na organização-escola, pois a ela cabe o papel de socializar o conhecimento, formar cidadãos que contribuam nas sociedades assim organizadas. Pensar uma organização que extrapole essas diretrizes é provocar rupturas

profundas que questionam verdades, que fundam inseguranças, medos ao ato pedagógico.

O educador, em seu processo formal de pensamento, terá necessidade de refletir sobre seu fazer, será provocado a remexer em suas concepções e organizações temporais reguladoras criando hipóteses, confirmando-as ou negando-as. Esse processo não se dá isoladamente; compõe-se de várias significações, trocas, busca de compreensão através do aparato cognitivo e afetivo e estabelecendo critérios de acordo com seus interesses.

> "... uma coisa é dissociar a forma do conteúdo em um campo que seja do interesse do sujeito e dentro do qual ele possa aplicar sua curiosidade e iniciativa, e outra é estar apto para generalizar esta espontaneidade de investigação e compreensão a um campo estranho à carreira e interesses do sujeito". (Piaget.1972, p.12)

Mais uma vez, explicita-se o movimento de criação no fazer pedagógico, baseado nas aprendizagens do educador. A otimização de espaços–tempo capazes de promover um movimento dinâmico, entendido não somente como necessário ao educando, mas também ao educador, que é fonte de novidades e responsável pelo desencadeamento de novas aprendizagens.

O desenvolvimento de ações coletivas que visam a garantir espaços democráticos para a construção dos saberes diferenciados encontra-se registrado na organização dos espaços–tempo da Escola Cidadã (SMED, 1996), com vistas à criação das possibilidades de simetria entre os tempos de aprendizagem, uma vez que prevê espaços e tempos de organização pedagógica aos educandos. O documento elaborado pelo Setor de Aspectos Legais, ligado à Coordenação de Apoio ao Ensino da Secretaria- SMED - subsidiando a construção dos calendários escolares de 2000 enfatiza, no item que se refere aos dias letivos e carga horária, o seguinte:

Atendendo à Lei 9394/96, “... a escola deverá oferecer o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 horas, ou seja, 48.000 (quarenta e oito mil) minutos, por turma”.(SMED, 1999)

Entendo, porém, que tal proposta está condicionada a uma formulação maior que rege os atos pedagógicos, como a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, que dispõe sobre a carga horária e que foi citada acima. As possibilidades de organização do tempo de aprendizagem efetiva do educador, dentro das escolas, junto ao seu coletivo, estão presas a esta determinação, que subsidia e estrutura a organização das escolas.

Os tempos diferenciados apresentam-se, então, como um dado que julgo pertinente analisar junto ao coletivo que está envolvido com essa proposta. Passarei então, no capítulo seguinte, a especificar os grupos trabalhados e às análises propriamente ditas.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Definindo o enfoque metodológico

Esta pesquisa baseia-se numa metodologia qualitativa, abrangendo a análise documental e a entrevista semi-estruturada, realizada com os educadores (referência) de cada ciclo que compõem a organização por ciclos de formação, pertencentes a três escolas da Rede Municipal, totalizando seis professores. É importante ressaltar que a escolha aconteceu aleatoriamente, levando-se em conta somente a diferenciação das regiões atendidas. Apresenta também entrevistas com assessores dos NAI e Coordenação Pedagógica da Secretaria (Anexo 3).

Os documentos analisados, as pesquisas realizadas, que constam em anexo, constituíram material para o levantamento de alguns contrapontos entre o fazer pedagógico dos educadores e da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre. A utilização de entrevista semi-estruturada proporcionou um panorama geral sobre algumas questões tais como: as aprendizagens dos educadores frente à implementação da proposta da Escola Cidadã, organizada por ciclos de formação, permitindo que a análise fosse enfocada por diferentes agentes, ou seja, Secretaria, assessoria e educadores.

Como referencial teórico-metodológico, a utilização do enfoque epistemológico piagetiano, no que concerne ao pensamento adulto e sua

constituição, como a fonte filosófica, vali-me das obras de Deleuze e Elias de modo a poder analisar a questão do tempo na aprendizagem do educador.

Esta base teórica permitirá analisar as possibilidades de aprendizagem do educador frente aos desafios que uma nova proposta pedagógica lança em seu fazer cotidiano, bem como permitirá detectar a dissimetria do tempo articulador dessas aprendizagens com as aprendizagens que deverão ser provocadas nos educandos. Encontra-se a partir do próximo capítulo, as análises realizadas que se encontram organizadas à luz das correntes acima citadas.

4.2 Os sujeitos e o local da pesquisa

A presente pesquisa buscou analisar os princípios da Escola Cidadã, proposta pela Rede Municipal de Porto Alegre, quanto à organização do ensino e dos espaços-tempo por Ciclos de Formação, no que tange ao processo de apropriação do coletivo de educadores da Rede e as questões que envolvem seu processo de formação e seu tempo de aprendizagem.

Para a execução das análises busquei caracterizar as formas de entendimento por parte da Mantenedora, na pessoa do Secretário de Educação e um coordenador pedagógico, assessores dos Núcleos de Ação Interdisciplinar – NAI – bem como um grupo de professores da Rede.

Os educadores foram selecionados a fim de contemplar o trabalho com os três ciclos. Julgo importante retratar os diferentes espaços de atuação, em virtude da formação diferenciada dos educadores.

As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços, buscando contemplar as possibilidades de acesso junto aos entrevistados, sendo utilizadas gravações em fitas magnéticas, com a devida autorização dos entrevistados.

A organização das entrevistas contemplou três grupos de análise, sendo que a Mantenedora caracteriza-se como grupo A, os assessores do NAI Grupo B, e os educadores, Grupo C. A seguir apresento o Grupo A.

4.2.1 Grupo A - Mantenedora

A entrevista com o Secretário de Educação[14] e a Coordenação Pedagógica buscou fundamentar-se em grandes eixos que oferecessem o entendimento à cerca de questões como: Qual a concepção de Tempo de aprendizagem na Proposta da Escola Cidadão referente aos educadores? A formação que a mantenedora presta contempla a aprendizagem e as possibilidades de intervenção no trabalho do educador? Que dificuldades o educador enfrenta na concretização dessa proposta?

Para uma melhor análise categorizei as entrevistas nos três grandes eixos citados acima.

4.2.1.1 A concepção de tempo na aprendizagem do Educador

Falar do tempo coloca-nos frente a uma questão filosófica. Que tempo é este? O tempo do qual dependem as sociedades modernas organizadas, registrado por invenções humanas ou as seqüências sucessivas que desencadeiam devires? Estas duas questões aparecem claramente nesta análise. A escola como espaço organizado pressupõe um tempo organizado, montado em função de períodos, meses, ano letivo. Os planejamentos da escola como um todo respondem favoravelmente a esta demanda organizacional. Marcado pela visão racional, trata o conhecimento de forma racionalizada passível de verdades absolutas, gerado num

tempo absoluto, instituído em categorias de Presente, Passado, Futuro, impondo situações estanques, que decorrem de uma seqüência lógica estruturada e inflexível. O trato pedagógico acaba por instaurar um espaço de passagem na escola. O educando tem seu aprendizado medido e organizado pelo tempo seqüencial, gerando uma concepção de lugar de passagem, como afirma Arroyo (2000). Uma organização mediada pela cultura institucionalizada, não criada, reproduzida, centrada em suas matrizes e concepções de aprendizagens fixas, enclausuradas na dimensão do tempo medido. Ao educador cabe "dar conta" do seu fazer em um prazo previsto, condicionando-o a uma estrutura previamente planejada, ignorando a possibilidade de construção coletiva, visto que este tempo se torna inviável e coloca-se como um entrave na elaboração e discussão de um processo de aprendizagem mais democrático.

"Então falar do tempo de aprendizagem do professor está em que se garanta este tempo como algo precedente, ou seja, que é um discurso que muito se escuta. Primeiro estar preparado nas concepções depois trabalhar na proposta, isso é uma fala que aparece muito, mas nós não estávamos preparados..., não era tempo" (Coordenadora Pedagógica)

A fala da Coordenadora denota a contradição na concepção de tempo na aprendizagem, que não está calcado na linearidade, mas sim na construção coletiva do fazer diário, nas relações estabelecidas com o coletivo da escola, tendo como referência todos os segmentos da escola. Um tempo que não está centrado na rigidez da regulação ao que se expressa num espaço-tempo contínuo, que gera e produz diferenças, que se interpõem no diálogo da prática, na ação reflexiva. A aprendizagem constitui-se como resultante das relações que os sujeitos estabelecem entre os objetos, como processos de assimilação e acomodação, geradores de equilíbrio e desequilíbrios, que estão permanentemente sendo construídos, nesse contexto da ação reflexiva, tornando de forma mais explícita a

[14] Secretário de Educação José Clovis de Azevedo(gestão do Prefeito Raul Pont – 1996/2000)

impossibilidade de “espera” pelo tempo de apropriação por parte do educador, uma vez que este tempo/aprendizagem se constitui na mesma proporção em que esse educador desenvolve seu fazer pedagógico.

“... há também a dificuldade de administração do tempo, nós professores, no geral não potencializamos o nosso tempo, e dizemos que não temos tempo. O que se verifica é que, muitas vezes, as pessoas que têm menos tempo são as que produzem mais e que elas fazem, porque elas sabem administrar seu tempo”.(Secretário de Educação).

O tempo físico, na fala do Secretário, apresenta-se inter-relacionado com a produção de cada atividade exercida, ou seja, o Secretário pontua que ocorrem diferenciações no aproveitamento desse tempo físico, e que, portanto, ele não se constitui como parâmetro para a eficácia ou qualidade da atividade docente. As proposições sobre a dificuldade de apropriação e análise de cada fazer pedagógico por parte dos educadores não encontraria respaldo nesse tempo físico, estabelecido nos espaços escolares. Compreendemos assim que

“Tempo e espaço são símbolos conceituais de tipos específicos de atividades sociais e institucionais. Eles possibilitam uma orientação com referência às posições, ou os intervalos entre essas posições, ocupadas pelos acontecimentos” (Elias, 1998, p. 80).

A separação conceitual atravessa questões como: ao tempo é dado um certo espaço, espaço que se interpenetra ao tempo. Os padrões utilizados socialmente desencadeiam medidas espaciais que podem ser imóveis ou isentas de mudança na relação com os sujeitos, ou seja, são as relações humanas estabelecidas que modificam e constituem espaços e tempos diferenciados[15]. Considerando essa produção humana, entendo os espaços como as posições relacionais entre acontecimentos móveis. Por exemplo, uma reunião na escola, em que se tratou sobre os estágios de desenvolvimento humano, são determinados através da abstração de seus movimentos e mudanças efetivas. Já o tempo requer relações

posicionais no interior de um continuum evolutivo, que sofre, por nossa parte, uma determinação sem abstração de seus próprios movimentos e mudanças, como no exemplo, as possibilidades de aprender qual a significação dos estágios para o trato pedagógico, dentro deste espaço e tempo destinado para a reunião e seu tema. Elias (1998, p.80) aponta essa descontinuidade como fazendo parte de um

"... estágio da evolução social em que os homens tenham aprendido a tratar os acontecimentos e a refletir sobre eles com a ajuda de instrumentos de orientação de nível relativamente elevado de generalização e síntese",

tornando-se imperceptível a força coercitiva do tempo na prática humana.

A partir dessas considerações, procurei analisar a perspectiva que o Secretário de Educação apresenta, qual seja: ele estabelece a relação do tempo cronológico disposto ao educador como um processo em que este deveria ser utilizado de forma mais objetiva, ou seja, "melhor aproveitado". Levamos em consideração que este aproveitamento se refere às possibilidades de aprendizagem e à dimensão e ao envolvimento que são empregados pelos protagonistas de tais aprendizagens.

"*Na escola municipal de Porto Alegre muitos professores nem sabem que eles têm 37,5% de hora atividade, 37,5% na verdade que o professor que tem contrato de vinte horas, só trabalha em sala de aula, doze horas e meia sobram seis horas e trinta minutos para estudo, planejamento, para o trabalho coletivo, mas isto é muito mal utilizado nas escolas, porque há uma dificuldade de gestão, cultura de não aproveitamento do tempo". (Secretário de Educação)*

A articulação do tempo parece-me, portanto, um desafio de suma importância. O espaço físico, constituído e instituído com uma realidade social, faz-se presente no fazer pedagógico e internaliza-se no cotidiano, interpondo a força coercitiva do tempo presente nas organizações humanas. Novas exigências constituem-se neste espaço, emergindo uma disparidade entre o tempo constituído e a ação pedagógica,

---

[15] Ver questão que trato no item Tempo, Pensamento e Conhecimento.

ação essa que requer uma interação entre educador e educando, produtora de relações sociais, cujo conteúdo e significado são interatuantes e avaliados na relação com o tempo disponível, medido, programado e projetado para este fim. Na relação com o tempo disponível, projeta-se a possibilidade de trabalho junto às formações de educadores, que se constituem em intervenção e mediação nas aprendizagens desses educadores.

O trato dado a estes espaços de formação entendidos como possibilidades de articulação, serão tratados a seguir.

4.2.1.2 A formação que a Mantenedora propõe contempla a aprendizagem e as possibilidades de intervenção no trabalho dos Educadores ?

A inteligência construída e promovida no exercício social, como diz Freire (1997), não pressupõe um a priori, uma programação estanque gerada e desenvolvida em espaços isolados para após emergir plena e absoluta. Baseada nessa premissa, entendo os espaços de formação outorgados e instituídos pela SMED como fontes de produção de saberes diferenciados e como possibilidades de criação, previstos nos calendários das escolas e gestados no coletivo da SMED com a escola a escola através das Equipes Diretivas, segundo o material fornecido pela mantenedora das escolas[16]. Os tempos propostos no Documento Referência (SMED) apresentam uma concepção teórica embasada na visão de assessoria que estabelece vínculos com as escolas a fim de melhor problematizar junto aos educadores suas práticas, vivenciadas no seio das comunidades em que estão inseridas. Compondo uma visão de construção e fazer coletivo a SMED – na pessoa da Coordenação pedagógica, evidencia que

[16] O documento norteador do Calendário Escolar é distribuído pelo Setor de Aspectos Legais da SMED.

"... nós estamos no momento limite da nossa organização interna para dar conta das exigências da própria proposta, porque hoje não se trata mais de fazer um discurso de convencimento de concepção, (...) eu acho que temos um discurso, um senso comum bastante colocado na rede, é difícil tu veres alguém fazer a defesa da reprovação, a defesa de normas punitivas, o discurso é no sentido daquilo que busca e acredita" .

Os programas de formação foram, e na sua maioria ainda o são, gerados sob um aspecto técnico, formador de uma cultura especializada e especialista, respondendo a uma determinada orientação, ideologia e visão de mundo estabelecida nas relações sociais. A formação apresentada pelos princípios da Escola Cidadã busca em sua essência a posição inversamente proporcional, ou seja, entende que o objetivo da formação de educadores está centrado na reconstrução curricular, no questionamento dos pressupostos teóricos que regem os conteúdos e os processos de aprendizagem, reflexão sobre a prática e reorganização da ação pedagógica na perspectiva interdisciplinar. Torna-se importante ressaltar que a preocupação com o atendimento às demandas das escolas, gera, entre a equipe de assessores, um movimento dialético, provocador de conflitos e que se assemelha ao processo dos educadores. Julgo que este processo ocorre sob um outro patamar, mas a possibilidade de que é através da reflexão da ação que construímos novas práticas, estabelece-se em diferentes níveis organizacionais da proposta da Escola Cidadã.

"O grande investimento na formação, a vinda para Porto Alegre de consultorias das mais qualificadas Universidades do Brasil, investimentos da Formação da assessoria e consequentemente o repasse desses conhecimentos junto às escolas, e isso é inegável. (...) Os dez dias de Formação além dos 37,5% da carga horária do professor é outro avanço, é um espaço nobre, isso é uma coisa também inédita". (Secretário de Educação)

Percebi, na fala do entrevistado, a preocupação com a otimização de espaços de formação, bem como com o entendimento de que um novo olhar sobre a educação se faz na formação dos educadores, sendo que aproximar novos saberes

construídos sobre a educação é de responsabilidade do órgão mantenedor. Estratégias de organização da ação são previstas e compõem fidelidade ao referencial teórico que se apresenta na proposta, buscando uma legitimação democrática da prática profissional, entendendo formação como um espaço permanente.

A aprendizagem do professor passa a ser entendida como um fazer constante, Freire (1997, p.76) coloca que

"... somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, (...) Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco a a aventura do espírito".

Com base nestes pressupostos, os saberes produzidos nos espaços pedagógicos, articulados entre assessor e educador, requerem uma reflexão, um espaço–tempo instituído, para que possam se constituir em espaço-tempo de aprendizagem. A atuação da assessoria nos espaços de formação distancia-se da concepção de aperfeiçoamento como conjunto de soluções elaboradas por especialistas que não estão inseridos neste espaço. Em contrapartida , atribui-se a esses assessores o caráter político do assessoramento, a função de articulação, mediação entre o resgate do que é produzido em sala de aula e o que se produz em referência a este espaço nas academias. O confronto gerador de impulsos, desafios, contradições promove e propulsiona a relação dialógica entre educador e assessor, sendo entendido como fundamental nos espaços de formação.

"Às vezes pecamos por ser muito pontual[17], outras por ser muito genérica, a busca deste equilíbrio e da utilização dos espaços é uma coisa a ser aperfeiçoada". (Secretário de Educação)

Com efeito, o trabalho de assessoria visto sob um novo olhar traduz-se na visão de um assessor articulador, mas que enfrenta os desafios da não gestão no

interior da escola. A figura do assessor tem poder instituído e estabelece a ligação entre as escolas e a mantenedora, ou seja , é ele quem legisla sobre a educação e quem executa, exercendo, por vezes, junto aos educadores, a função fiscalizadora e vigilante. A prática da assessoria distanciada da função fiscalizadora encontra-se alicerçada na idéia de formação como espaço de aprendizagem adulta, através do referencial da epistemologia genética, o que torna possível, além de compreender a aprendizagem adulta, entender que ela se estabelece nas habilidades construídas e desenvolvidas. A aprendizagem requer um percurso individual, social, desenvolvido sob a lógica da apropriação e não de acumulação, permeada de situações formais, em que os educadores são sujeitos curiosos e agentes de formação. Esse processo obtém um caráter consciente, deliberado e organizado, indistinguível da ação desenvolvida como profissional da educação. Segundo Nóvoa (1991), valorizar as situações de trabalho como situações também de formação é fator preponderante para a qualificação de uma formação contínua, com sua matriz fundada no espaço escolar.

"Os Seminários Nacional e Internacional[18], se constituem como um outro espaço de formação. Este ano foi muito legal ver a construção destes espaços, sua importância. Muitas críticas acontecem quanto a ele ser um"Mega" evento, isto não tem repercussão nenhuma com o trabalho dos professores, o que se fala lá é distante da realidade, mas vejo que esses eventos assumiram a marca registrada da Rede, eles são uma referência, ele é o lugar em que se revitaliza as concepções teóricas, onde minimamente se pode estar sabendo o que está acontecendo no mundo educacional, acadêmico, (...) espaço de revitalização, (...) . O Seminário Nacional com trinta mesas específicas, cada mesa com no mínimo dois relatos da rede em diálogo com o palestrante (...) foi um diálogo entre conteúdo(...) isto dá um dinamismo...". (Coordenação Pedagógica).

O foco da Formação Continuada explicitada na sala da Coordenação Pedagógica apresenta-se redirecionado, sendo compreendido fora da concepção de transmissão e treinamento. Os aspectos considerados nas formações, através dos

[17] A assessoria é realizada pelos NAI –conforme consta no Capítulo 1 que descreve a proposta.
[18] A organização dos Seminários aparece explicitada no Capítulo 1.

Seminários Nacional e Internacional, apontam a necessidade de estabelecer um processo em que os educadores se constituam como sujeitos de sua formação coletiva, social e cultural, como sujeito de aprendizagem.

Na gestão do Secretário entrevistado, as formações ocorreram de forma a abranger o máximo possível o cotidiano escolar a fim de problematizá-lo e buscar uma formação continuada, que atravessasse as questões cotidianas do fazer pedagógico. A proposta de Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, trabalha com demanda e urgência de um processo coletivo por parte de toda escola. O fazer pedagógico dos educadores é estabelecido através dos espaços de discussão coletiva, contemplados nas reuniões semanais e dias de formação que compõem o calendário escolar. Conforme o Documento Orientador organizado pelo Setor de Aspectos Legais da Secretaria de Educação para o ano 2000, um dos aspectos a serem observados, na elaboração do referido calendário, são os espaços de formação, que cito para melhor entendermos o conteúdo da entrevista fornecida pelo Grupo A .

“ 9) Espaços de Formação:

9.1) – Dez dias de Formação:

A escola deverá planejar, **em conjunto com o NAI**, 10 (dez) dias de formação não letivos, que não podem coincidir com os espaços de reunião pedagógica semanal.

9.2) Encontros Regionais:

Espaços organizados pela assessoria de cada NAI e faz parte dos dez dias de Formação.

9.3) Seminário Nacional

9.4)Seminário Internacional

9.5) Reunião Pedagógica:

Este espaço deve ser um espaço de formação semanal a ser garantido para o coletivo de cada turno de trabalho da escola, com uma duração mínima de 90 minutos (...) Além deste, a escola deverá organizar-se a fim de possibilitar as Reuniões de pequenos coletivos: Referência X Volante, Coletivo do Ciclo, Ano Ciclo, Referência X Especializado.

9.6) Dias de planejamento/avaliação/replanejamento.

A escola deverá prever 4 (quatro) dias de planejamento, avaliação e replanejamento do conjunto da escola, com a orientação dos NAI, sendo 1(um) dia no início do ano

letivo (...) dois no meio e 1(um) no final do ano. **Estes dias não poderão ser considerados letivos, e não farão parte dos 10 (dez) dias de formação ““.**

Explicita-se, no documento, a preocupação, que fiz referência, com os espaços–tempo para a formação do educador, com o acompanhamento dos NAI, de forma a ser um trabalho de articulação entre assessoria e escolas. A garantia de outras modalidades é referendada nos espaços dos Seminários Nacional e Internacional e Encontros Regionais, os quais visam atender as escolas de acordo com as regiões a que pertencem, pois é entendido que a Rede atende escolas da periferia de Porto alegre, e que esta periferia apresenta características diferenciadas quanto às garantias de aprendizagem por parte dos educandos. Evidencio também a necessidade que aponta o documento das reuniões Pedagógicas, prevendo que esses encontros contemplem a gama variada de educadores que trabalham nos coletivos, ou seja, os Educadores Referência, Volantes e mesmo os coletivos dos ciclos, de forma a proporcionar a reflexão do ato pedagógico como um todo.

A questão da organização demonstra estar bem articulada, mas reportando-nos à questão que o Senhor Secretário colocava de que os educadores não se apercebem do tempo disponível. Percebemos, então, sem o receio de sermos por demais enfáticos, que essa organização ainda não atende à questão básica que é de promover novas aprendizagens ao educador. A preocupação com a inserção dos educadores, nesses espaços de forma a torná-los mais significativos, encontra-se na fala da Coordenadora Pedagógica, que se utiliza de uma citação de Miguel Arroyo para elucidar melhor seu pensamento.

“nós temos que, sim, respeitar o processo do professor, mas muito na defesa de nossos princípios, ou seja, a gente não pode, em função do processo do professor , tirar o direito do aluno progredir, de aprender, de ser respeitado pelos seus limites. E aí vem esta certeza de princípios na questão da formação, eu F, digo que o professor precisa estudar, deve ser parte integrante do trabalho do professor, ele precisa ter o direito de vivenciar na sua formação, tudo aquilo que ele propõem para o aluno”. (Coordenação Pedagógica).

Em sua colocação, a coordenadora também aponta a importância do professor vivenciar as situações propostas aos alunos, para que venha a desenvolver uma relação prazerosa com o conhecimento, proporcionando a mesma relação aos seus alunos.

> "Eu não vou ter um aluno leitor, que goste de ler , se eu não for leitor, o mesmo com estudar. É preciso que o aspecto de formação, seja para recuperar o gosto pela escola, o gosto de conhecer, entender, desenvolver essa curiosidade epistemológica que Freire tanto bateu, que é o gostar, e o professor em que poder se descobrir neste lugar para poder ter uma relação prazerosa com os alunos, não apenas no sentido das relações, mas também pelo fato do prazer, da questão do conhecimento". (Coordenação Pedagógica).

Penso que neste espaço escolar se encontram gerações diferentes, valores, culturas e identidades diversas. Transitar por este espaço requer arrojo e transgressão, que se explicitam nas dificuldades encontradas pelos educadores na sua tentativa de compor o mosaico educacional do cotidiano escolar.

4.2.1.3 Dificuldades que os Educadores enfrentam nessa proposta

A partir das questões pontuadas até o presente momento, no que tange ao tempo na aprendizagem e à formação dos educadores, julgo pertinente levantar alguns dados sobre a visão da Coordenação e do Secretário no que diz respeito às dificuldades encontradas pelos educadores quanto à proposta, uma vez que a real efetivação dos Princípios da Escola Cidadã, dar-se-á no cotidiano de seus espaços escolares. A questão profissional da docência é amplamente discutida na literatura especializada[19]. O que compõe os discursos mais atuais é a necessidade de entendimento sobre as questões básicas que estão envolvidas. Ao exercício da docência, atrela-se a necessidade de formação continua, estreitando os laços entre o fazer cotidiano e a produção intelectual gerada neste contexto.

Apresentam-se, também, neste mesmo espaço, confrontos gerados entre a categoria profissional e seus dirigentes, confrontos pedagógicos com as inovações

que dizem respeito diretamente ao exercício de sua profissão, grades curriculares, organização de tempos e do trabalho escolar. Neste redemoinho social, insere-se a figura do educador, que é criador, instigador, inquieto e rigorosamente curioso, permitindo-me fazer uso das palavras de Freire (1997).

Neste discurso, o educador aceita a responsabilidade de ser agente social, ensinante do pensar, pensar que exige riscos, reformulações. A formação dos educadores ainda mantém sua centralidade no conhecimento científico produzido e acumulado, nos domínios das áreas, no que chama Arroyo (2000, p. 84), de "quintais do conhecimento", na cultura da propriedade que centraliza as ações e o pensar em aspectos e conceitos próprios das áreas.

> *"A proposta exige outra postura, outro perfil de educador, situada em outro paradigma, não do que foi formado (...) O processo de transformação, eu acho, que a proposta abarca, isto é, as pessoas são capazes de aprender, mudar e se dar conta deste processo, que não é só o aluno que muda, cresce, aprende o professor também, e esta proposta muda muito.(...) tu te dar conta de que assim, de repente, que muitas coisas que tu tinhas como referência não servem mais.(...) é uma proposta que exige que se saia do lugar, busque conhecer - Só ensina quem aprende[20]". (Coordenação Pedagógica).*

A apropriação, por parte dos educadores, da dimensão que assume o seu fazer é uma preocupação transparente na fala da Coordenadora. Entendo que essa problemática tem sido apresentada sob vários aspectos em meu referencial teórico, mais pontualmente quando trato da questão da formação da docência. Os aspectos que formam o histórico da docência, como atividade de ensinar, de permitir ao outro conhecer, baseada, muitas vezes, no positivismo filosófico de caráter cientificista, fundam as bases de uma escola autoritária, conteudista, e como não poderia deixar de ser, apresentando seu corpo docente como Mestres da arte de ensinar, de transmitir um conhecimento provado e experimentado pelas ciências, contrapondo a visão de criação junto à docência, das possibilidades de criação e de promoção de saberes diferenciados. Valendo-nos da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação

---

[19] Vide Costa, Nóvoa, Marques, Canário.

Nacional (5692/71), pode-se compreender melhor o movimento gerado nos cursos de formação dos educadores, e que passam a justificar a visão referida acima, a questão do educador como proprietário de uma área específica. Arroyo (2000, p.89) apresenta-nos que

> *"a imagem de docente consolidada pela Lei n.º 5692/71 como proprietário de um saber de área, como licenciado nesse saber, como membro de uma estrutura gradeada, parcelada do conhecimento, como senhor de sua matéria, de sua carga horária, de suas aulas, de suas decisões, não foi radicalmente questionada, apesar desse movimento de renovação das áreas em associações e congressos.(...) A crítica nem chegava a perceber que a mesma lógica, os mesmos interesses políticos e econômicos que davam pesos sociais diferenciados aos saberes, davam também tempos diferenciados. As valiosas reflexões sobre a dimensão histórica, política da construção do conhecimento, da ciência não foram levadas à construção histórica das estruturas escolares, das grades curriculares, das cargas horárias".*

A apropriação das áreas, por parte dos educadores, está expressa pela lei citada e, apesar das novas reformas e da Lei 9394/96, as formas de distribuição ainda não apresentam reformulações mais abrangentes, entendendo a organização curricular através das áreas de conhecimento com diferentes cargas horárias. Considerando que, na proposta aqui analisada, os dispositivos internos estão acionados, a fim de contrapor a hierarquização das áreas, como provocar mudanças conceituais radicais na formação do educador sem que ele tenha presente o sentimento de incapacidade? Faz-se necessário problematizar junto aos educadores a sua formação. A que se destinam os propósitos levantados pelas áreas? Qual o papel que pretendem assumir frente à educação? Como percebem essa educação? Nas análises anteriores percebi claramente que, na proposta da Escola Cidadã, reside uma nova concepção de conhecimento, que está diretamente ligada ao fazer profissional e sua constituição enquanto profissão. As inovações metodológicas tencionam uma atividade vista como "tranqüila", que historicamente está baseada no processo de reprodução. No cotidiano de articulações sociais e políticas, o ensinar apresenta-se desafiado, incompleto, sem respostas verdadeiras, agente de reflexão, possibilitador e articulador de novos pensares.

---

[20] A frase citada foi muito utilizada pela ex-secretária de Educação, professora Esther Grossi.

A concepção de prática concernente à formação do educador provoca um distanciamento entre o princípio fundador da proposta de Escola Cidadã, organizada por ciclos de formação. Na proposta, o conceito de prática está no espaço de aprendizagem provocado pelo educador, nos momentos em que discute seu fazer, e não como um lugar de conseqüência da teoria. O binômio teoria e prática está mediatizado pela possibilidade de investigação prática, de trocas investigativas proponentes de legitimação de uma teoria. Segundo Imbernón (1994, p.133),

"... la investigación en la formación del professorado tendrá por finalidad la de desarrollar teorías em la formación arraigadas em los problemas y las perspectivas de la prática educativa".

Na possibilidade de investigação, a atividade docente estabelece outros patamares, uma outra concepção de conhecimento e de ciência, provocando e exigindo a quebra das cercas dos velhos "quintais"; estes "quintais" agora possuem uma cerca de fidelidade com a ciência, mas não com o saber absolutizado, incontestável e segmentado. A exigência faz-se presente para que trocas sejam possíveis e se constituam em transformações sociais, geradoras de plenitude humana. Esse novo olhar traduz uma mudança, a transformação de um profissional que se vê questionador, provocador de seu próprio saber, este mesmo saber que ele definia como pronto, e que de acordo com sua formação, assim se respaldava.

"... a dificuldade no sentido mais amplo é a mudança de paradigma, exige uma outra forma de olhar, mexe na identidade pessoal e profissional do professor que não é separada, e acho que esta dificuldade está centrada em dois grandes eixos: a questão da não reprovação que orienta a questão da organização curricular (...), do complexo temático que é eliminar uma lista de conteúdos".(Coordenação Pedagógica)

A incredibilidade das inovações transforma-se também em obstáculos, pois estar sob o julgo de determinações arbitrárias é parte constituinte da história da educação. O educador, ao se encontrar à margem deste processo, encara cada novidade com desconfiança e inconfiabilidade quanto à manutenção de cada novo projeto. O Secretário de Educação pontua que:

"O professor tem uma tendência à não acreditar na inovação, porque muitas inovações foram propostas e não tiveram seqüência, ou foram alteradas de forma abrupta. Essa falta de continuidade na Educação criou a cultura da desconfiança nos professores, então eles preferem fazer aquilo que sempre fizeram a correr o risco e depois não terem a garantia da continuidade da inovação".

O educador apresenta-se preocupado com sua atuação, mas consciente dos movimentos de inovação que assolaram sua prática e que o distanciaram da produção destas mesmas inovações. Em muitos momentos, a Educação passou por reformas unilaterais e entendo que são estes os temores apresentados pelos educadores. Penso que, na constituição de suas aprendizagens, os sujeitos devem ser atuantes, promotores, ainda que auxiliados por mediadores, mas entendendo-se como protagonista. O que percebemos é que, na construção do educador, esse ponto torna-se deficitário.

Retomo aqui a questão do Tempo na aprendizagem do educador, pensando na possibilidade de ser o tempo articulador do processo a ser desenvolvido, do veículo que constrói a reflexão. Tomando-o como criação, entendo que ele se projeta o mesmo se projeta nas movimentações realizadas pelos sujeitos. É uma construção particular atravessada de significados sociais, em que o pensamento assume outra característica, não mais de razão, mas de "conjuntos vagos, de desparates" (Rajchman,1993, p.191), nas multiplicidades que compõem o pensamento. Não se trata, portanto, de centrar a aprendizagem na ordem cronológica, "do que vem primeiro, ou depois", como simples construção temporal por parte dos sujeitos e sim de entendê-la na multiplicidade de movimentos que a compõem, nas criações que fazem e desfazem construções, na medida em que são questionadas pelo próprio sujeito. Essa construção passa a estabelecer a contradição dos movimentos, de forma a provocar o conflito, a transição, provocando rupturas e contradições. Se devo considerar os movimentos propulsores das

aprendizagens, devo tratar pois de percebê-los também sob o ponto de vista dos assessores entrevistados, sendo o que nos apresenta o item a seguir.

4.2.2 Grupo B – Assessoria

Este grupo constitui-se das entrevistas realizadas com assessores da Secretaria, que compõem diferentes NAI[21], com a intenção de analisar a articulação interna dessa assessoria e, conseqüentemente, contemplar as questões pertinentes à pesquisa, ou seja: a concepção de tempo de aprendizagem do educador, o trabalho da assessoria, com vistas à formação continuada como espaço de aprendizagem do educador e as dificuldades que os educadores enfrentam frente à implantação da proposta, tendo por base a visão do assessor entrevistado.

Percebe-se que as diferentes formas de estruturar o trabalho da assessoria na SMED, refletem uma contradição da qual o ato pedagógico não escapa. Mesmo estando estruturado sob a forma de discussão e possibilidades de diálogos coletivos, baseados nas realidades das escolas, o trabalho de formação da assessoria permite escorregar nos meandros das características particulares de cada grupo constituído[22], nos seus fazeres cotidianos e em suas possibilidades de troca. O trabalho da assessoria está formulado em princípios que buscam romper com os muros que cercam a escola da comunidade e o ato pedagógico de cada educador em cada sala de aula com essa mesma realidade, transformando o assessor num mediador do processo de implantação da Escola Cidadã, e porque não afirmar que é ele esse o responsável por desencadear, fomentar e qualificar esse processo.

Segundo material produzido pela Secretaria um dos objetivos propostos para a formação é

---

[21] Como já explicitado em capítulo anterior a sigla NAI designa Núcleo de Ação Interdisciplinar.
[22] Vide constituição dos NAI no Capitulo 1.

“assessorar a Rede Municipal de Ensino na reconstrução curricular, questionando pressupostos teóricos com relação aos conteúdos e processos de aprendizagem, refletindo sobre a prática e reorganizando a ação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. (Gutierrez, 2001)”.

A responsabilidade como fator integrante da construção coletiva dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas é portanto uma preocupação da proposta e que é analisada nesse trabalho.

A análise das questões pertinentes a esse capítulo está disposta seguindo os mesmos critérios de análise realizada no grupo A, e que veremos a seguir:

4 .2. 2.1 A concepção de tempo na aprendizagem do Educador

Nas entrevistas realizadas com as assessorias, essa questão aparece permeada de outras questões já levantadas em meu referencial teórico. O tempo de aprendizagem do educador é concebido na fala dos assessores como um tempo cronológico, fundado nas relações sociais da humanidade. Na sociedade moderna e capitalista, a organização do tempo encontra-se subjacente a um aparato tecnológico como regulador e coercitivo. As atividades humanas construídas historicamente produziram essa regulação, de forma a atender ao controle e à eficácia da produção humana. O tempo caracterizar-se-á pela contagem dos segundos, minutos, dias, meses e anos que correspondem à organização de quase todas as sociedades que se tem conhecimento. A ordem temporal, como onipresente, institui-se de tal forma que se torna quase impossível pensar num modelo de sociedade organizado fora desses padrões. No caso da Escola Cidadã, é pontuada, na proposta, a preocupação com o a atendimento aos alunos que apresentaram seus processos de aprendizagem incompatíveis com este tempo

regulador. A fala do Assessor Y relata tal situação frente ao trabalho dos educadores do primeiro ciclo[23].

"*... a preocupação deles não se dá em relação à proposta dos ciclos, mas com as questões mais pertinentes às construções de aprendizagens do aluno.(...) então eles se sentem querendo saber mais do que é o chão daquilo que é a alfabetização, para buscar auxílios que venham a ajudar a criança que não está conseguindo no seu limite, no seu tempo, embora se respeite as diferenças...".*

Tal afirmação revela portanto um aprisionamento das aprendizagens na estrutura temporal apontada acima. Pergunto-me: como trabalhar com essa possibilidade também com o educador? A resposta a esta indagação parte de uma possibilidade de análise da conjunção dos tempos como criação, construção cognitiva e construção histórica. Nas inter-relações que se sucedem nos espaços escolares a problematização de tal questão não se faz presente, pois a constituição do tempo, e aqui se faz necessário retomar essa questão sob um enfoque de construção humana, insere-se numa ordem "natural" decorrente da essência humana. A partir desse pressuposto, a constituição de um tempo de aprendizagem como criação estabelece algumas dificuldades. Para Deleuze (1990, p.100-101), o processo de criação faz-se nas possibilidades de atuação dos sujeitos em suas construções singulares e coletivas. Torna-se difícil vislumbrar a inserção desses movimentos na constituição do espaço escolar como ano – letivo, ou como espaços de formação para os educadores.

O aprisionamento revela uma face obscura, em que a escola, como instituição e espaço de aprendizagem, se torna impotente para revelar e problematizar. O educador, como profissional, está enclausurado na perspectiva temporal, ou seja, seu trabalho desenvolve-se na mesma medida de suas aprendizagens. Posso pontuar aqui que isso se faz presente em qualquer especificidade humana, mas temos que partir do pressuposto de que ao educador,

[23] Vide item 1.7, como se constituem os ciclos.

desde os tempos mais remotos, pesa a responsabilidade de formação da cidadania, o que vem a contribuir para a formação de profissionais nas mais diversas áreas. Centra-se no fazer pedagógico, nas relações estabelecidas nos espaços escolares, a organização dessa cidadania.

A escola como instituição não abarca todas as transformações possíveis, mas é de se considerar que é um veículo importante, gerador de cultura e produtor de conhecimento. A constituição desses espaços passa pela responsabilidade de formação do educador, pelas formas de inserção na sociedade, pelas relações sociais e pelo ato político que pressupõem como ato pedagógico. Sob esse enfoque nos reportamos ao tempo de aprendizagem desse educador, que se constitui no seu fazer e nas possibilidades de sua ação reflexiva do mesmo. Proporcionar momentos de formação continuada parece-nos uma alternativa de criação de aprendizagens. Essa formação tem como responsabilidade firmar tempos e espaços de discussão e elaboração, levando em conta o alargamento das diferenciações e as especialidades de cada sujeito. Tomando o aspecto epistemológico, o pensamento do educador constituir-se-á na medida em que as atividades individuais possam contribuir na organização e especialização do pensamento formal, Entende-se que a especialização se comporá de atividades estruturantes, que se afastam das operações concretas, que só se desenvolvem estando interpenetradas por situações que envolvam significação e potencial de realização. A compreensão do tempo, como estrutura formal, está ligada a esses fatores e tenho presente que se criam, se transformam, na medida exata em que aos sujeitos é possível a aproximação das suas habilidades e o estabelecimento de trocas.

A questão do tempo de aprendizagem do educador dá-se na medida em que sua atuação sofre transformações e quando faz uso dos conhecimentos produzidos no espaço–tempo do seu fazer pedagógico. No cotidiano organizado, a escola tem

o forte papel de administrar o tempo objetivo, convencional, com o tempo subjetivo, ou seja, o que está diretamente relacionado às percepções, impressões. Nesse contexto, exprimem-se as diferentes organizações dos sujeitos, independente do papel que exerçam, quer o de educador, quer o de educando.

Pontuando melhor a visão de tempo de aprendizagem do educador disposta na proposta da Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação, entendo que a preocupação com a Formação Continuada dos educadores estrutura algumas formas de trabalho. Segundo o Assessor X,

"*... os professores têm que se organizar e lutar por mais tempo, por exemplo: um professor de vinte horas, teria dez em sala de aula e dez para planejamento de atividades, discutir coletivamente, pensar em como se organiza determinado assunto, como as crianças aprendem, qual a realidade, essas coisas que se tem que ter tempo".*

Está presente nessa fala também o caráter regulador do tempo gerador de impossibilidades e de possibilidades, mas faz-se necessário salientar que a preocupação está centrada na forma de trabalho a ser desenvolvida junto aos educandos, sendo pouco considerado o tempo de aprendizagem do educador que, em meu entendimento, só se constitui no processo, como no caso do educando.

Relacionando essa possibilidade de dissimetria do tempo de aprendizagem do educador com as iniciativas da proposta, passo a pensar que a responsabilidade da Secretaria impõe-se de forma significativa. A partir das falas dos assessores entrevistados, analisaremos como é considerada esta formação e que interferências provoca no fazer pedagógico de cada escola e de cada educador.

4.2.2.2 - A formação que a Mantenedora oferece contempla a aprendizagem dos Educadores?

A organização dos espaços de formação da secretaria se insere no processo de discussão coletiva entre os grupos de escolas, entre a Rede e a Universidade e a assessoria externa de profissionais que possam contribuir de modo significativo com a proposta. Na análise das falas dos assessores, percebe-se a preocupação dos assessores com o trabalho que exercem no sentido de possibilitar reflexões sobre as concepções que permeiam a proposta e a inserção de um planejamento que tenha como ponto de partida a realidade das comunidades atendidas nas escolas, seus fazeres, suas crenças e sua visão de mundo. Remetendo-me aos processos de formação continuada, que se fazem presentes nas inovações educacionais, vê-se

que há diferentes formas de estruturação desse trabalho. Sob uma perspectiva mais tecnicista, de uma educação voltada para a produção, a necessidade de preparação dos educadores, de treino, se expressa nas atuações das formações, em que o assessor exerce o papel de regulador e fiscalizador da implantação das inovações, mantendo um distanciamento da realidade prática das escolas e promovendo um trabalho de ajuste e adequação sem reflexão. Já a Secretaria, dentro de seu referencial teórico, aponta a escola como um espaço democrático produtor de conhecimento, que tem como premissa a construção através da ação e reflexão do fazer pedagógico. Conforme Documento Referência da Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação (SMED, 1996, p.35),

> *"... que garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno; que tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania".*

A formação tem como grande meta às possibilidades de investigação e conhecimento da realidade social, através de espaços diferenciados e em dimensões macro e micro, ou seja: no âmbito macro, estão os Seminários, Nacional e Internacional; no âmbito micro, estão às assessorias pontuais nas escolas. O enfoque dessas formações torna-se incompatível com uma visão de assessoria reguladora, vigilante e controladora dos métodos e processos utilizados no fazer pedagógico. A função da assessoria traduz-se na mediação dos processos de cada escola, na adequação do espaço do educador como agente investigativo de seu fazer e das comunidades onde atua. Traduz-se por um modelo voltado para a investigação com o educador, e não sobre ele, compondo um quadro de inter-relações possíveis somente através de diálogos pedagógicos, promotores de

desenvolvimento individual e coletivo e gestores de uma atitude de constante aprendizagem. Imbernón (1994, p.120) coloca que:

"... un asesor de formación deberia intervir a partir de las demandas del profesorado o de los centros com el objetivo de prestar su ayuda em el proceso de resolver los problemas o situaciones problemáticas profesionales que le son propios y subordinando eventuales aportaciones formativas a la problemática específica mediante uma negociación previa e implicando al profesorado em um proceso de reflexión em la acción".

A proposta da Secretaria pretende que a assessoria crie formas de gerar conhecimentos compartilhados, problematize o fazer pedagógico constituído e levante alternativas aplicáveis às situações que lhe são explicitadas pelos educadores, frente ao trabalho com a proposta. A otimização de tais espaços e funções sofre modificações na medida em que os grupos de assessoria se constituem; percebe-se que no movimento interno de cada NAI, as questões têm procedimentos diferenciados, evidenciando que, mesmo estando inseridos no processo, os assessores também estão à mercê de entendimentos e conduções diferenciadas. O contraponto aparece quando o Assessor X coloca que

"a formação do NAI também emperra no tempo, não chegamos a fazer discussão coletiva, em função de estar dentro das escolas toda a semana, que eu acho importante, mas o tempo da assessoria se organizar na Secretaria coibia o tempo maior da discussão que tu estavas tentando propor".

Enquanto que a Assessoria Y enfatiza que

"*... a assessoria busca sempre, a que nós fazemos no meu NAI, procura fazer uma análise da escola, tipo uma pesquisa (...) essa assessoria quando não se sente apta para dar conta do que tem, leva para o NAI, para a Secretaria e busca parcerias que venham a contribuir para enriquecer o trabalho desses professores. Trocamos figurinhas com a Universidade, via Seminários, uma realimentação para ir à luta, buscar soluções para o problema que surge".*

A aprendizagem vivenciada pelos assessores, enquanto mediadores do processo que se estabelece a partir das suas relações no próprio NAI e nas formas de discussão que lhes são proporcionadas, deixam transparecer que os tempos de

aprendizagem, a que estão sujeitos os educadores estão diretamente ligados ao fazer também do assessor. A eles se impõe a urgência de buscar referencial teórico e prático para alimentar a sua prática discursiva e para compor com os educadores movimentos integradores de questionamentos, reformulações e reflexão sobre as situações que compõem o cotidiano das escolas, gerando uma dialogicidade entre o teórico e o prático, trazendo uma intranqüilidade, que se faz necessária para a aprendizagem. Expressa-se claramente, a preocupação e as diferentes formas que são pensadas as questões pertinentes ao trabalho do assessor, pois a formação através da assessoria requer esses espaços de construção, construídos num tempo diferenciado, corporificado nas ações e reflexões, nos instantes vividos, processuais, pertinentes à construção das aprendizagens. Imbernón (1994, p.64) nos aponta que

"en la actualidad, el factor de la contextualización resulta fundamental em la formación del profesorado, ya que el desarrollo profesional siempre tiene lugar cun unas personas em el contexto social e histórico determinado, que influye me su naturaleza".

4.2.2.3 – Dificuldades que os Educadores enfrentam nessa proposta.

"Formações, uma gama de professores com formação diferenciada, alguns professores têm formação exclusiva com Séries Iniciais, outros por área específica, seja Educação Artística, História, e as dificuldades maiores *são desses professores em às vezes lidar com o amplo, quando ele tem uma formação específica". (Assessor Y)*

Como já vem sendo pontuado, uma nova proposta requer sempre novos desafios, principalmente quando parte de uma concepção de educação voltada às classes populares, e que exibe como estatuto fundador o respeito às diferenças e possibilidades de transformação de cada sujeito. Nas colocações feitas pela assessoria, evidencia-se o papel da formação permanente[24] dos educadores como

[24] Entendo como formação permanente aquela desenvolvida em espaços de educação formal, ensino médio e terceiro grau.

reveladora de suas práticas. É a partir das formações junto aos educadores que se constituem os grupos de trabalho nas escolas. Suas formações diferenciadas e distribuídas pelas áreas de conhecimento determinam os espaços a serem ocupados. Tem-se como precursora dessa organização uma concepção de conhecimento como algo a ser transmitido, uma verdade absoluta que se impõem a qualquer outro tipo de racionalização. Parte-se da idéia que o conhecimento acumulado historicamente nega a construção cotidiana de cada sujeito, pois esse último não se enquadra nos modelos cientificistas e empíricos de conceber conhecimento. A Ciência única está à disposição daqueles que a querem desvendar. Deparo-me assim com uma vertente que crê e se fundamenta no conhecimento como uma estrutura internalizada a partir de ensaios e demonstrações, eliminando a possibilidade do erro como construtor e ponto de partida para uma nova indagação, uma nova descoberta.

Ao analisar as estruturas de organização dos cursos de formação de educadores, deparo-me com uma linearidade, e conseqüente desarticulação das áreas de conhecimento. Explicitam-se hierarquias e estabelecem-se patamares de aprendizagem que devem ser regulados e submetidos ao tempo cronológico instituído pela construção humana.

"São várias as dificuldades mas a principal é a questão do tempo, que costumeiramente os professores trabalham que é a dos períodos, a escola por ciclos propõe outra organização (...) as pessoas ficam contando períodos ao invés de contar às necessidades que os alunos enfrentam na questão da aprendizagem". (Assessoria X)

As dificuldades apontadas não estão centradas unicamente nesta questão, mas evidencia-se a importância que assumem na construção dos espaços de aprendizagem, que são necessários para o entendimento e efetivação da proposta. O centro maior está no entendimento por parte do educador das formas de apropriação do conhecimento por parte dos sujeitos em geral, das situações

problematizadoras que lhes devem ser oferecidas de forma provocativa e que permitam a geração de um conflito cognitivo passível de ser resolvido, ou parcialmente resolvido, através das buscas empreendidas pelos agentes da aprendizagem nos diferentes saberes gerados nos coletivos. O impasse entre duas correntes bem fundadas provoca espaços de contradição e de insegurança, tendo por fundamento que o saber fornece as respostas necessárias para os problemas apresentados. Entretanto, aqui se aponta uma diferenciação, já que a interlocução entre os sujeitos provocará uma mudança, não estará mais o saber centrado em espaços instituídos, mas sim nas possibilidades de ordenação das experiências, nos processos de assimilação e de acomodação provocados pelo ato de aprender e pela intervenção de um outro sujeito que promova intervenções necessárias a construção desse saber. O que se apresenta é o desequilíbrio, provocando retornos a afirmações contraditórias entre si, o a priori como condição para a aprendizagem e a maleabilidade dos sujeitos às intervenções externas. Os processos cognitivos apontados pela epistemologia genética fundamentam a construção do conhecimento através das trocas do sujeito com seu objeto de conhecimento. Meirieu (1998, p.93) salienta que

"o desnivelamento só pode funcionar como apelo se estiver inscrito em uma base de comunidade; a diferença só desencadeia um esforço de identificação se o aluno a perceber como um futuro possível para ele".

As intervenções realizadas devem levar em conta esse desnivelamento, de forma a permitir a criação de condições de desacomodação diante de novas situações. Isso também é válido para o pensamento adulto, ainda que já esteja estruturado formalmente, pois requer uma significação e uma provocação para que se constitua em um novo saber. A prática pedagógica toma efeito com os movimentos produzidos em cada sujeito e na possibilidade de sua inserção em

grupos diferenciados, de tal forma que lhes proporcionem instabilidade e provocações significativas. Cabe ressaltar aqui a afirmação de Costa (1995, p.257),

"assim parece que os/as docentes de primeiro e segundo graus não produzem nem controlam os saberes de sua profissão, e estão, sem dúvida, sendo alijados/as de várias formas dessas dimensões de seu trabalho".

Esse é o desafio maior a ser enfrentado, ou seja: à distância em que se encontra o docente da produção de saberes, mesmo os de sua área específica, dificulta que, no seio dos espaços pedagógicos, se produzam outros saberes, mais elaborados e que permitiriam um fazer centrado no que se produz também nos espaços de sala de aula. No que diz respeito à profissionalização da ação docente, o controle por parte do Estado nega a autonomia de produção, uma vez que a cabe a ele o controle ideológico das idéias, do saber que é material da atividade docente. O que se explicita na fala do Assessor X.

"Outra dificuldade que as pessoas têm é de que acham que estão fazendo coisas muito ruins, então não compartilham porque tem vergonha e acham que o que fazem não têm o valor que realmente tem, então eu acho que se as pessoas realmente se disporem a abrir como enfrentam as situações de sala de aula, como fazem com os alunos com dificuldades, como enfrentam as situações de violência, tudo tem de ser repartido, se nós não fizermos isso, vamos continuar remando contra a maré".

Parto então dessa citação para a análise das falas dos educadores quanto às três questões levantadas anteriormente como norteadoras das análises e que entendo que se apresentam como entraves para a implantação da proposta da Escola Cidadã.

4.2.3 Grupo C – Educadores

Pensar a ação docente é pontuar questões de cunho histórico e que nesse trabalho já foram levantadas; entretanto, nas entrevistas realizadas, algumas situações voltam ao cenário. O ato pedagógico, como possibilidade de

aprendizagem compõe-se no emaranhado de relações que se entrelaçam no cotidiano das escolas. A organização dos tempos e espaços da Escola Cidadã têm como referência o Regimento organizado pela Secretaria – SMED –, em que as concepções de Escola, Currículo e Conhecimento estão devidamente ressaltadas. Nesse enfoque, a atuação docente estrutura-se sob outros alicerces, provoca rupturas sérias e profundas, gerando conseqüentemente ansiedade, medo e a possibilidade de vislumbrar situações problemas de forma diferenciada de até então. Toda a construção da formação docente, como foi pontuado no capítulo anterior, mostra-se insuficiente para abarcar as questões problematizadoras geradas no fazer cotidiano da proposta. As implicações partem desde a organização do espaço de sala de aula até a organização administrativa da Escola. Os diferentes segmentos expressam-se e devem se fazer ouvidos nesse processo. O que compete ao educador, uma vez que sua figura centrada no agente regulador e ordenador dos espaços pedagógicos sofre rupturas, se expressa em espaços mais amplos e exige dele um posicionamento mais reflexivo sobre a educação como formadora de cidadania. Ampliam-se os espaços e abrem-se brechas para um trabalho mais coletivo e interdisciplinar, que exige do educador uma postura de pesquisador competente e articulado com o todo da escola. Não é mais possível tratar a formação dos educandos de forma fragmentada e descontextualizada da realidade a que pertencem. As responsabilidades apresentam-se de forma mais abrangente, mas estruturando-se na relação dialética entre os educadores e seu segmento e com a comunidade escolar.

No exercício de sua profissão, esse educador demandará uma atenção por parte dos assessores, de forma a que estes possam ser provocadores de uma ação reflexiva do fazer pedagógico de cada um. A questão do seu tempo de aprendizagem aparecerá entremeada de exigências estruturais que a Secretaria,

como mantenedora, deverá abarcar. A visão de poder exercida pela Secretaria – SMED – entrelaçar-se-á a um novo status que a proposta lhe confere. Como já pontuei, o assessor deverá ter reconhecido pelo educador o seu papel de mediador/articulador do processo de construção do fazer pedagógico. Inicio, então, a análise das categorias levantadas no grupo dos educadores e que serão identificadas através de algumas letras do alfabeto escolhidas aleatoriamente de forma a preservar os autores das entrevistas.

4.2.3.1 A concepção de tempo na aprendizagem do Educador

Torna-se bastante elucidativa esta questão junto aos educadores, uma vez que expressam, em seus relatos, contradições e posturas firmes em relação a alguns pontos levantados. Também entre os educadores é pontuado o tempo como uma construção histórica inerente ao humano, a ordenação cronológica se faz presente em todo o ato pedagógico, demonstrando uma impossibilidade de expressar-se sem que tenha como premissa essa ordenação.

"*Dificuldade de se encontrar, planejar, temos horário, mas tem coisas que vão acontecendo e que acabam impedindo a discussão, aparecem outros assuntos para serem discutidos. Com minha referência trabalho bem, mas gostaria de trocar, discutir em relação ao coletivo que trabalha com a turma".(Educadora A)*

Aqui pontuo novamente as questões epistemológicas que tratam do tempo como aquisição cognitiva, como processo internalizado em estágios de construção que não se apresentam isolados, mas em relação. Os sujeitos constroem suas noções a partir das significações que estabelecem. O processo simbólico constitui-se como fator desencadeante da estruturação cognitiva. Se essa construção deve ser considerada, impõe-se também pensar o tempo subjetivo, ou seja, os processos de criação que fogem da regulação, que se apresentam na

constituição de novos devires, em que a memória - hábito[25] repete e torna prático o efeito de experiências passadas, a recordação reproduzirá o passado enquanto memória, revivendo-o e registrando através de imagens-lembrança.

Tomo as idéias de Bergson (1990) e Deleuze (1988) para melhor explicitar as articulações propostas, pois entendo que o tempo como construção deverá ser analisado sob o enfoque dessa articulação. A escola mostra-se produtora de um tempo criação, ao mesmo tempo em que se depara com o tempo regulador, seqüência medida por instrumentos criados pela humanidade em contigüidade às necessidades geradas na constituição das sociedades. É evidente que, nas sociedades capitalistas, se torna mais premente a regulação das atividades humanas e o espaço escolar não está deslocado desta premência. Como lidar então com questões tão abrangentes e que se formam objetiva e subjetivamente nas estruturas do tempo imposto e do tempo vivido que permeiam as experiências docentes? Deleuze (1988, p.271) nos aponta

"aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento apriori ou mesmo Idéia reguladora".

Nas questões levantadas pelos educadores, a dissimetria está estabelecida a partir do referencial em que colocam a aprendizagem, ou seja, em alguns momentos, a aprendizagem é entendida como um processo de construção em uma temporalidade criativa, em que presente, passado e futuro são categorias que se entrelaçam e se constituem como um único devir; em outros momentos, tomam a estrutura temporal como modelo de recorrência regular,[26] estabelecendo uma outra dimensão para a aprendizagem.

---

[25] Faço uso de uma categoria apresentada por Bergson (1990) em Matéria e Memória.
[26] Elias, 1998, p. 7.

Tendo como aporte a concepção de regulação temporal, os educadores justificam e explicitam as necessidades de tempos diferenciados para os educandos, mas fora dos espaços escolares, pois entendem que, neste espaço, foram esgotadas as possibilidades de aprendizagem e, algumas vezes, esse entendimento aparece também com relação aos colegas docentes. As falas revelam que os entrevistados acreditam que não é mais possível um espaço de aprendizagem para os educadores que mantêm uma estrutura rígida no entendimento da aquisição do conhecimento, das formas de aprendizagem e das possibilidades de intervenção nesses processos.

"Penso que as reuniões acontecem, pedagogicamente são lucrativas porque eu interajo bem com meus colegas, eu sou muito crítica e penso que eles poderiam fazer um pouquinho mais,(...) Acomodados que se tiverem que vir mais uma hora, mesmo pagando não querem, elas são o que são e não vão mudar em função da proposta, ciclos ou não...". (Educadora I)

A questão do tempo, com ênfase na ordenação cronológica e reguladora, também circula pelos espaços proporcionados para a discussão coletiva, projetando-se sobre o tempo necessário para a reunião de todos os educadores, a fim de discutirem os seus fazeres e as competências dos seus educandos. A Educadora C explicita a questão dizendo:

"O movimento nevrálgico do ciclo é o do avanço, e, às vezes, isso não acontece, pois não temos tempo de discutir".

Nessa afirmação, a educadora aponta a necessidade do tempo como regulador, para a possibilidade de discussão coletiva de todos os envolvidos. Cabe ressaltar que não se exclui aqui a necessidade dessa ordenação, mas o que pontuo está ligado ao fato de que esta regulação toma maior vulto e encobre a construção de cada sujeito nesse processo, visto que, para a efetivação do diálogo coletivo, faz-se necessária à reflexão de cada educador do seu fazer pedagógico. É, nesse momento, que se instauram as possibilidades de aprendizagem na esfera do

cotidiano, dos entremeios das várias figuras que exercem os educadores, em função do seu fazer. A problematização enfatiza a necessidade de reflexão, na ação, num movimento desordenado, fora de controle e totalmente produtivo, enriquecedor e gerador de novidades. À criatividade, como produtora de diferenças, acrescenta-se a estrutura cognitiva, capaz de assimilar e acomodar, por processos de equilibração, novas formas de entendimento. No pensamento adulto, centram-se as especializações, mas que são geradas a partir das interações e provocações a que são submetidos. Portanto, conceber que para o adulto a significação passa a uma categoria inferior, não está adequado, visto que a produção de conhecimento tem efetivação na possibilidade de significação.

O referencial do tempo evidencia-se também na questão do ano-letivo visto como aprisionador de um trabalho mais efetivo.

"... Então, em outubro eu iniciei todo um trabalho novo, um trabalho que deveria ser em março, eu comecei em outubro com esses alunos.(...) Só que chegou dezembro eu não tinha vencido a etapa com essas crianças ...". (Educadora I)

Centra-se aí uma questão que julgo pertinente novamente pontuar: a questão da aprendizagem direcionada e estruturada na cronologia estática das seqüências modelo, sem a devida relação com o processo singular de cada sujeito. Este mesmo enfoque se faz presente nas concepções de aprendizagem dos educadores, na estruturação de movimentos que permitem criar, inovar e transformar saberes adquiridos em novidades fundadas nas experiências que experimenta neste novo fazer, ou seja, frente à proposta de redimensionamento dos espaços–tempo de aprendizagem dos educandos, poder vislumbrar as dimensões criativas da sua própria aprendizagem.

"Inclusive o nosso espaço que nós temos para as professoras se reunirem,(...) que não fica incluída as outras especializadas (...) que até no ano que vem eu quero brigar para não ser no primeiro período, porque não se perde tempo e aí eles já

estão entrando na sala e quando tu vê já está no horário, então eu quero brigar para que não seja no primeiro período".(Educadora B)

A provocação a partir de um trabalho coletivo pode vir a ser um momento percebido com esse enfoque, o da produção que se faz mediante o ato, a ação, a transformação dos saberes.

"Pra organizar o trabalho, pra todo mundo andar mais ou menos....ah, eu tenho uma novidade, ah, eu te passo. A gente já faz isso, mas só se tem isto como tempo realmente na hora do recreio, nos intervalinhos que tem".(Educadora B)

A educadora refere-se aos espaços de trocas como possíveis de serem aproveitados, mas limita o tempo cronológico como o que dificultaria o processo. Essa dimensão permite enfocar a contribuição da mantenedora nesse fazer.

4.2.3.2 A formação que a Mantenedora oferece contempla a aprendizagem dos Educadores?

Os espaços de formação, que são oferecidos pela Secretaria - SMED - foram objeto de destaque já em outros capítulos; entretanto, julgo necessário destacar que o Seminário que tratou especificamente do processo de Avaliação na organização por ciclos de formação e os espaços de discussão criados pelos NAI, visando a um maior aprofundamento das questões pertinentes aos Laboratórios de Aprendizagem, foram ressaltados como extremamente produtivos para o entendimento das situações problemas enfrentados pelos educadores que atuam nesses espaços.

O entendimento quanto à assessoria realizada pelos NAI revela uma insatisfação, visto que, mesmo a concepção positivista em relação ao conhecimento tendo predominado, os educadores demonstram insatisfações quanto à dificuldade dos assessores em se tornarem e efetivarem uma assessoria mediadora. A fala da Educadora I, em relação às formações em Seminários, centra-se na ênfase de

métodos e processos que possam contribuir para os questionamentos dos educadores da ordem do “o que fazer com determinado educando” e que seria a síntese dos objetivos daqueles que freqüentam estas formações.

“... e se tu encontrares com um grupo de professores como eu já encontrei em espaços diferenciados, vem na avaliação à questão: Mas eu vim nestes encontros para saber como faço com o Joãozinho lá, que não consegue sentar, o Manuelzinho que não consegue copiar o A, as coisas são muito soltas, muito reflexivas, não chegam no prático”.(Educadora I)

Os escritos sobre formação e assessoria pontual revelam a necessidade de uma construção coletiva dentro da escola com os educadores. O status adquirido pela assessoria acaba provocando mudanças nas relações. Os educadores enfatizam a necessidade de serem ouvidos e de participarem de um movimento de avaliação da proposta visto que ela não é fechada e tem como um dos seus princípios a avaliação como processo. É de entendimento de alguns educadores, e cabe ressaltar que se evidenciam aqueles que já tem uma formação em pós-graduação lato sensu, que esta avaliação deve passar pelo fazer praticado em cada escola, levando-se em consideração as suas peculiaridades.

“Me parece que a própria SMED deveria também problematizar estas questões mais de pertinho, em relação às escolas, quer dizer, a gente tem os núcleos de assessoramento interdisciplinar”. (Educadora G)

“... mais espaços de discussão das práticas, mas a partir do que se está vivendo, avaliação,... não reprovação, recheando com teoria,... a acomodação do professor,... como ele não pode se acomodar; o que eu acho legal é que o que discutimos com nossos alunos, nós temos que discutir entre nós professores...”. (Educadora C)

“... mas tem coisas que deveriam de ser pensadas, coisas de flexibilidade, alunos infreqüentes, ver que outros tipos de aprendizados. (...) Casos de alunos com muita dificuldade, não é o caso da reprovação, não sou favorável, mas o que fazer com este aluno?” (Educadora A)

Em direção inversa, estão as propostas centradas em fórmulas específicas, que dão conta das situações problemas vividas como um elenco de ações possíveis em todo e qualquer contexto, ou seja, generalizado, que se caracterizam na fala dos educadores especialistas ou formados em áreas específicas do conhecimento. O dado que se faz apresentar é que, mesmo ocorrendo uma mudança de concepção, os educadores demarcam as barreiras encontradas frente ao trabalho da assessoria, seja com relação às "fórmulas mágicas", seja na idéia de que a proposta, por estar subjacente a uma concepção progressista do conhecimento, necessita de reflexão e adequações no plano estrutural.

"... eu já fui em fóruns, fórum de avaliação, no Seminário Nacional, que pra mim foram bem enriquecedores, mas para mim enquanto pessoa que até já fez mestrado, mas muito fora do pra mim, professora que está na sala de aula, é um momento interessante de pensar coisas mas ainda muito desligadas das coisas que eu vivo, das angústias que eu te coloquei, eu não tive trocas, a não ser com colegas com quem eu partilho, e também não são todos". (Educadora C)

A partir dessas considerações, pode-se constatar o distanciamento que ainda persiste no processo de formação como um todo. A dissimetria existente entre a apropriação por parte dos educadores e as formações proporcionadas evidenciam a questão que venho tratando; ou seja, o processo de aprendizagem do educador, constituído nos espaços de sua atuação, a necessidade da organização das suas criações e dos seus fazeres. O entendimento das dificuldades apontadas pelos educadores frente à implementação da proposta de Escola Cidadã organizada por ciclos de formação, constitue-se também em material de análise como será visto a seguir.

4.2.3.3 Dificuldades que os Educadores enfrentam nessa proposta

O caminho percorrido pelo educador da rede Municipal aparece permeado de desafios. As linhas de ação propostas pela Secretaria – SMED, desde o primeiro

mandato da Administração Popular, encontram-se fundadas em princípios que refletem a visão progressista de educação, de uma Educação voltada às classes populares, buscando dar espaço e voz àqueles que estão excluídos, quer por serem reprovados e permanecerem na escola, quer pela evasão. A discussão sobre as causas dessa exclusão encontrou sentido no Congresso Constituinte[27], que buscou trazer como forma de diálogo, essas questões. O diálogo não poderia estar afastado dos segmentos que compõem a comunidade escolar, alunos, pais, funcionários e educadores, que entendendo como necessário esse movimento, participaram da elaboração dos princípios da Escola Cidadã. Esse processo, no entanto, não assume fator de relevância nos relatos dos educadores entrevistados. Em sua maioria, negam o entendimento desse espaço como formador e articulador de novas práticas, partindo da premissa de que a discussão fora imposta pela Secretaria - SMED. A questão parece estar centrada na abertura de um espaço de discussão que envolve outros segmentos além do educador. A ameaça da perda do estatuto de Poder encontra-se atrelada ao entendimento do Estado sobre a importância da Escola como espaço produtor de Cidadania, Cidadania Competente. Baseada em Arroyo (2000), enfatizo que o conceito de cidadania não está preso somente a uma possibilidade de inserção das classes populares no mercado de trabalho, mas sim no entendimento de como a sociedade se movimenta e molda seus indivíduos.

"... acho que tanto a implantação da proposta como dos Conselhos escolares é uma coisa que foi colocada de cima para baixo. Não foi um desejo ou uma luta, digamos de uma comunidade inteira". (Educadora S)

Na esteira dessa colocação, acredito que a educadora aponta que o movimento legítimo estaria respaldado por toda a comunidade, e que somente representações não seriam legítimas, pois não explicitariam o verdadeiro sentimento dos representados, como deixa transparecer na continuidade de sua fala;

[27] Vide Capítulo 1.

“Por que daí as pessoas não conseguem se sentir assim, que lutaram por aquilo e agora elas tem o compromisso com aquilo. Foi dado um espaço, mas as pessoas não, não, não bate com as necessidades, as pessoas até gostam de falar, mas sentados, dentro, de casa, mas na hora de participa ...mummm....hummmmm. De certa forma, eu me incluo nisso também”. (Educadora S)

Na verdade, o conceito de participação adotado parte de uma premissa de valor quantitativo, em que validar um movimento de discussão pelo número de participantes somente, e tão somente, é desconsiderar as transformações passíveis de serem realizadas pela educação como construção. Demo (1988, p.53) considera que

“muitas vezes subestima-se o efeito político da educação, porque se pretende captá-lo como um impacto imediato, a exemplo dos impactos de ordem sócio-econômica. A formação da cidadania é um processo lento e profundo, que leva gerações”.

A educação como um ato político, construtor de identidades, apresenta-se nos discursos dos educadores entrevistados; entretanto, quando questionados acerca do seu fazer pedagógico, escorregam nas entrelinhas do que consideramos formas de poder instituídas, negando a relação dialética que promove a interação, considerando o fazer pedagógico como dois universos diferenciados constituintes de tempos e espaços também diferentes. O mesmo se dá quanto à formação profissional do educador, questão essa que se apresenta como uma grande dificuldade, pois nos é colocado que a visão pouco interdisciplinar de colegas prejudicaria o investimento de um planejamento mais coletivo. Mostras dessa situação nos apresentam a educadora A, quando relata que:

“A maioria acha que está bom, eu tento modificar, mas a grande maioria faz o que sempre fez, e tem professor que não quer discutir isso. (...) As pessoas não têm comprometimento...”. (Educadora A)

Uma das dificuldades presentes nas falas centra-se na impossibilidade de adequação da proposta como prática. Percebe-se a construção de um discurso de

distanciamento da teoria produzida e pensada da prática realizada em sala de aula. A visão de pesquisa como instrumento acadêmico que se utiliza da prática para estudo, não interage a ponto de proporcionar transformações dos fazeres instituídos nas escolas. O educador não consegue estabelecer uma relação de construção com a análise teórica; subentende que o distanciamento é provocado por uma imposição que se figura no papel do Estado como articulador e propagador da inovação. Segundo Nóvoa (1991, p.80),

> "a descontinuidade entre investigação e formação. Na melhor das hipóteses, a formação alimenta-se dos resultados da investigação ou prepara os professores para colaborar com os investigadores, ou ainda prepara-os para consumir os resultados da investigação. Mantém-se uma estreita hierarquização entre o investigador e o prático, as escolas permanecem como ' objectos' de investigação, a relação entre investigadores e a população inquirida é uma relação de violência simbólica".

Essa relação apresenta-se também como dado dificultador do processo de construção de práticas diferenciadas nas escolas, quando da inserção do educador no processo de pesquisa sócio-antropológica prevista na proposta da Escola Cidadã, que é entendida como articulação dos saberes cotidianos da comunidade com a organização dos conteúdos pertinentes a construção de saberes científicos, calcados na visão de mundo dos sujeitos.

É na lógica da racionalização científica que o cotidiano escolar ainda se apresenta, mas o discurso apresenta contradições significativas.

"Deveriam dar um cursinho preparatório, dizer a proposta é esta , vocês vão trabalhar com este tipo de aluno, vocês vão ter que agir de tal maneira; ao menos um esclarecimento geral, nem que fosse de um dia, mas que tivesse ao menos isso. Porque tu simplesmente chega, tu não conheces a realidade, fica até meio apavorada e ai tu tens que te virar". (Educadora B)

A visão de educação ainda está atrelada ao modelo racional, transmissor, mas se apresenta de forma diferenciada, pois ficam constatadas interferências de ordem progressista. Assim, alguns educadores se prendem na impossibilidade de avanço de alguns educandos em função de uma defasagem de

conteúdos/conceitos, que não foram construídos pelos mesmos em “tempo hábil”, ou seja, a prescrição foi formulada, mas não foi executada a contento, e o educando ainda não está apto para compreender os conceitos que serão trabalhados nas próximas etapas. O dilema centra-se na necessidade de regulação.

“... por outro lado, gera uma insegurança da minha parte a preocupação de articular isso que eu estou fazendo este ano com o ano que vem, com outro professor ou eu mesma...”. (Educadora C)

Entende ser necessário voltar à questão das aprendizagens determinadas por uma temporalidade, que exercem um papel fundamental na estruturação do fazer pedagógico dentro das escolas. Aprofundando melhor a questão das dificuldades apresentadas, percebo ainda a ênfase dada ao espaço-tempo de reuniões promovidas nas escolas. Novamente encontro o conflito instaurado, pois os mesmos professores que estão impossibilitados no momento de visualizar uma prática diferente, apontam a necessidade de trocas no coletivo como forma de atingir uma melhor qualidade de trabalho.

“Pra mim este ano ficou um pouco difícil, porque eu sempre fui professora de 5ª a 8ª, que foi o último pedacinho a ser implantado na escola, os ciclos serem implantados nestes. E aí no ano passado eu tinha só vinte horas e trabalhei só no laboratório que foi quando implantaram o terceiro ciclo. Este ano eu voltei pra sala de aula e voltei nas progressões e ali, assim, é a minha briga entre aspas, porque para mim é onde está o nó da escola, e é onde, na minha opinião, se tem menos condições de reunir, de discutir e de se pensar um trabalho integrado, isso pra mim é uma dificuldade, posso ver como uma dificuldade para o desenvolvimento desse trabalho ...” (Educadora S)

A interdisciplinaridade caracterizar-se-á em situação de aprendizagem para os educadores, visto que entendem a necessidade de visões diferenciadas dos processos dos educandos e de seus próprios processos de construção na ação pedagógica. Várias são as falas que pontuam a dificuldade em estabelecer um espaço democrático e participativo de formação dentro das escolas em função da organização de carga horária dos educadores. Explicita-se, novamente, a ordem

regente nas escolas, a organização administrativa centrada também nas necessidades dos educadores, sendo que as necessidades dos educandos serão consideradas na medida em que for viável concatenar as duas dimensões. As diferentes formas de organização nas escolas apresentam uma tentativa de adequação, visto que o referencial de educação tem um outro vértice.

"O que me atrapalha é à entrada do volante, porque eu não consigo trabalhar com alguém junto comigo. (...) 0 que eu me preocupo de estar levando os meus alunos por um caminho e o volante que está comigo atropelar". (Educadora I)

O que se apresenta como dado revelador do conflito instaurado no educador está na fala da mesma educadora .

"Não pretendo ser volante, prefiro ser referência, mas eu acho que o volante, antes de pensar em ser volante, ele tem que interagir muito com os referências, não digo só no profissional, e sim até no afetivo (grifo meu) , porque se tu te dá bem com a tua colega de trabalho daquele grupo, daquele ano ciclo todo flui legal, Agora se tu pega um volante que não participa da reunião, que acha que os alunos que incomodam é só a ela, que tu estás menosprezando o trabalho dela e tu chega a ponto de verbalizar isso, pra mim não precisa de volante".(Educadora I)

A transcrição extensiva da fala da educadora teve o propósito de pontuar alguns dados por ela apresentados, tais como a visão de que o trabalho coletivo só pode ser construído e bem fundamentado na perspectiva de trocas, mas, ao mesmo tempo, a educadora deixa transparecer a afetividade como possibilidade maior desse trabalho. A questão aqui pontuada é que a construção cognitiva possui uma estrutura comum à afetiva e, sendo assim, elas se compõem em estruturas paralelas. Tenho certo que negar a afetividade no processo de aquisição do conhecimento não se faz procedente. Assim, a partir das contribuições da epistemologia genética de Piaget (1962), pode-se compreender que estes dois aspectos se encontram paralelos, sendo que a afetividade poderá provocar inibições na cognição, mas não será possível provocar uma deformação das estruturas já construídas. Pensar sobre a questão da cognição e afetividade,

portanto, implica o entendimento de que estas estruturas mantêm um grau de correspondência e não de sucessão, visto que, nos estágios de desenvolvimento das estruturas cognitivas, explicita-se uma correspondência ao desenvolvimento afetivo. Buscando exemplificar, tomo a construção do objeto permanente por parte da criança, que evolui na mesma medida das relações objetais, bem como o aparecimento da função simbólica em relação aos afetos representativos. Piaget (1962, p.2) enfatiza que

> *"... afeto não pode ser a causa de uma estrutura cognitiva, não mais do que a inteligência possa ser causa do afeto, porque a estrutura não é a causa dessa energia, dessa força,. E vice-versa. Entre as duas há relação de correspondência, e não de causalidade".*

Considero também que este movimento entre estruturas não se esgota no pensamento operatório concreto, pois, no estágio formal, essa característica se apresenta de modo a representar as condutas morais internalizadas, as possibilidades de construção de ideais e sentimentos expressos na relação com o outro, no meio social, o que implica constatar que os fatores afetivos são relevantes nas relações entre educadores e educandos, bem como nas relações educadores e comunidade escolar, e por que não pressupor que nas relações em que o educador se apresenta como integrante de uma organização social, ou seja, na sociedade.

Pode-se trabalhar também sob o aspecto histórico da formação docente, em que a questão de gênero caracteriza a constituição de uma profissão centrada nos aspectos afetivos, de cuidado e preservação, mas julgo que não me compete aprofundar essa perspectiva, visto que não seja objeto desta análise.

Inferir que as construções realizadas pelos educadores se apresentam de forma conflitante, por outro lado, parece-me procedente, haja vista que, em suas falas algumas contradições se explicitam, pois a proposta parece gerar conflitos da ordem do fazer pedagógico de cada educador e da profissionalização inerente à docência.

Alguns educadores, quando indagados sobre as mudanças que a proposta lhes proporcionava em função de um novo olhar sobre o fazer pedagógico, explicitam algumas contradições:

"Eu vejo bastante diferença, porque, olha vou te dizer, até este ano eu tive que preparar (...) quinze planos pedagógicos de apoio, só que a gente prepara e faz, mas vai dar prosseguimento o ano que vem? Aí fica uma pergunta no ar. Quer dizer, eu me dispus a fazer um trabalho diferenciado, mas todo mundo tem que fazer, entendeu? Fazer o seu papel".(Educadora B)

A educadora aponta as necessidades de se ter por objetivo buscar trabalhar com o educando de forma a atender suas questões, mas também evidencia que este é um trabalho coletivo, gestado dentro da escola, junto aos seus colegas educadores. Evidencia também a importância de tal plano sob o ponto de vista da aprendizagem que cada sujeito realiza da criação de espaços em sala de aula, que lhe permita produzir novos saberes, mas a assessoria quando questionada sobre o entendimento das mudanças que a proposta provoca no todo da organização escolar, deixa transparecer a contradição; poderíamos supor que seja um conflito, pois ao mesmo tempo explicitam-se duas concepções a cerca da produção do conhecimento que, em sua essência, são contraditórias.

"Eu acho que é uma ajuda (refere-se ao plano pedagógico) porque de repente ele não alcançou ainda aquilo ali, entendeu? Ele vai ter a oportunidade de melhorar, porque se tu der só coisas que ele não entende, ele vai continuar não entendendo, e se tu der coisas iniciais, de repente ele vai começar a entender aquilo ali e ele vai começar a progredir até atingir o que os outros estão, é claro que isto vai ser tempo, mas pode chegar".(Educadora B)

"Eu acho que trouxe nomes diferentes para coisas que já existiam. Eu até tive oportunidade de participar de um Fórum sobre a questão da avaliação no ciclo, não do mas no Ciclo e eu creio que tem que se ter um outro olhar, como a Jussara o Arroyo, então assim tem que ter um outro jeito sim, muito bem; não sei como a gente faz, porque dá sempre a sensação de que a gente está sendo injusta e que a gente não conhece o suficiente para fazer essa avaliação".(Educadora S)

Reportando às falas das educadoras, apresenta-se a dificuldade em discernir os processos diferenciados que pressupõem as aprendizagens e as formas de

organização que podem ser contempladas dentro dessa nova proposta, ainda que por vezes esses espaços sejam explicitados como necessários e produtivos.

"Na verdade, o que a gente constata é que só mudaram os nomes, mas continua a mesma coisa, até por falta de pessoal,(...) falta de espaço físico, aí só mudaram os nomes, mas continuou igual".

"Mas eu não acho que a proposta seja ruim, eu não acho que tenhamos que voltar tudo atrás, eu jamais me conformei com aquela coisa de que o professor de matemática chegava e dizia;" ele não sabe fazer equações, ele não sabe expressões, ele não tem condições ". E aí todo mundo ia, ia e fazia a criança repetir o ano inteirinho, porque ele não conseguiu superar expressões algébricas, sei lá eu em que, então é muito complicado". (Educadora S)

Ainda poder-se-ia apresentar inúmeras falas que nos reportam à necessidade de entendimento e compreensão da proposta por parte dos educadores, mas julgo que as aqui relatadas se fazem consistentes para demonstrar os pontos que emergiram para a análise. Entendo que as possibilidades de aprendizagem do educador, nesta proposta, apresentam-se possíveis obedecendo a uma lógica de diálogo de trocas cada vez mais efetivas com os educadores e muito próxima de seu fazer, possibilitando que as produções dos educadores sejam reconhecidas como legítimas dentro de seu próprio contexto e que este educador possa se perceber como produtor de conhecimento.

A partir dessa perspectiva, acredito que se cercar da idéia de tempo como uma totalidade, justapondo-se, ou melhor, compondo os espaços em que os sujeitos interagem e produzem diferenças é condição primeira, bem como o entendimento de que essas diferenças são produzidas através de montagens e remontagens sucessivas, advindas das construções de um tempo físico e psicológico. Não há como pensar nessa construção sem nos reportar à construção do conhecimento como evidencia a epistemologia genética de Piaget, pois como já dissemos, o conhecimento advém da criação, das trocas, das inserções que cada sujeito realiza no mundo dos objetos, num mundo virtual e real, que estabelecem movimentos de

fora e dentro possíveis de comporem construções cognitivas, ligadas às construções afetivas que, por sua vez, espelham as potencialidades de cada sujeito ao construir novos saberes. O primeiro ponto é pensar que a educação, como um espaço produtor de lógicas, confronta-se com construções não lógicas por parte dos sujeitos, criando-se assim uma situação aparentemente dicotômica, mas que entendo se faz constituidora de qualquer situação de aprendizagem.

5 ALGUNS ASPECTOS CONCLUSIVOS

Objetivei, nesta seção, pontuar algumas questões que julgo necessárias para uma reflexão mais acurada sobre o assunto que domina esta dissertação, ou seja: “O tempo na aprendizagem do educador da Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED – .”

Como já vim tratando, reporto-me ao conceito de Tempo, tal como ele se apresenta na perspectiva de aprendizagem dos educadores. Tomei os conceitos de Piaget, Deleuze e Elias, de modo a melhor estabelecer um entendimento acerca desta questão. Não tive a pretensão de fundir tais conceitos em um só, mas de tratá-

los de forma a contribuírem com a melhor explicitação da temática desenvolvida. A partir das considerações da epistemologia genética, busquei compreender melhor os desdobramentos a que estão subordinados os processos de construção do conhecimento em relação ao adulto, neste caso, o Educador, para que fosse possível trabalhar com as questões da aprendizagem, bem como com os aspectos que se referem ao desenvolvimento e aprendizagem implicados nesta construção.

No que concerne ao conceito de tempo, como já fiz referência anteriormente, tratei de compreendê-lo sob a ótica da criação, das possibilidades de produção de cada sujeito em um tempo "fora dos eixos", ou seja, um tempo que não está pensado dentro da cronologia disposta pela humanidade. Alguns aspectos se fundem com a questão da formação docente, o que nos levou a tratar de forma um pouco mais explícita esta questão. Nesse contexto, atravessei questões que julguei significativas para uma avaliação processual da proposta implantada pela SMED, visto que a mesma concentra em seu referencial a perspectiva de consideração e respeito às aprendizagens diferenciadas dos educandos. Cito Silva e Azevedo (1997, p.17),

> *"o ensino por ciclos reorganiza os tempos e espaços escolares. Todos aprendem e têm os seus ritmos e tempos respeitados, os espaços escolares redimensionados para potencializar as possibilidades de acesso ao conhecimento".*

Reporto, portanto, a um dos princípios da Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, que trata do respeito à diferença dos ritmos e tempos nas aprendizagens dos educandos. O trato pedagógico pautado em tal princípio acaba por explicitar as concepções dos educadores frente à aquisição do conhecimento, uma vez que o respeito ao ritmo e ao tempo prevê uma concepção interacionista dos processos que envolvem a construção do conhecimento.

Pontuei, aqui, que esse aprendizado, sob a perspectiva da Educação Popular, estará imerso nas possibilidades de trocas dos educandos com seus educadores,

visto que o fundamento de tal perspectiva está em que o ensinar é uma especificidade humana, e que pressupõe um ato político responsável. Caberá aos educadores transformarem os espaços–tempo de aprendizagem de seus educandos, traduzindo-os como espaços–tempo de construção coletiva e dialogada, produtora de saberes diferenciados, calcados nos conhecimentos cotidianos e científicos produzidos pela humanidade. Freire (1997, p.33) aponta a necessidade de discussão com os educandos sobre suas realidades

"por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?"

Se é através de tais concepções que o educador deverá encarar seu fazer, então nos questiono quanto ao processo de aprendizagem desse educador frente a esse novo olhar, esse novo entendimento da realidade e os conteúdos que a escola como instituição tem o dever de trabalhar.

Na perspectiva de entendimento desse processo, busquei trabalhar com entrevistas que abrangessem uma gama de sujeitos envolvidos nessa proposta. Entendo que o tema é complexo e possibilita um amplo debate com todos os envolvidos, mas concentrei as entrevistas nos grupos que julgo serem imprescindíveis nesse processo, ou seja a Mantenedora, na pessoa do Secretário e Coordenação Pedagógica e um grupo de assessores e seis educadores de diferentes ciclos e escolas. Partimos de uma categoria de análise que possibilitasse a explicitação das opiniões acerca de questões como: Qual a concepção de tempo de aprendizagem do Educador? A formação oferecida pela mantenedora contempla a aprendizagem do educador e as dificuldades que o educador enfrenta nesta proposta, como forma de compreender e explicitar nossas indagações?

Com base nas análises das falas dos grupos, percebemos que com o processo de implantação da Escola Cidadã, os discursos se harmonizaram, ou seja, não encontrei falas que pudessem refutar a perspectiva da educação sob uma visão mais interacionista e participativa. Entretanto, isso não garante a apropriação por parte dos educadores da essência da proposta. No grupo de educadores, identifiquei conflitos resultantes de um fazer que se prende ao "conteúdo" das disciplinas, em contraposição com as diferentes formas de perceber e compreender esses mesmos conteúdos. A organização dos conteúdos passa pela contribuição que cada área de conhecimento tem para oferecer aos problemas que a realidade concreta dos sujeitos lhes impõe. A formação dos educadores acentua as dificuldades de enfrentar e compreender um novo desafio e, muitas vezes, o educador revela-se transitando nas concepções divergentes sobre aprendizagem.

É importante colocar que os entrevistados são professores graduados, pós-graduados, mas quando confrontados com a realidade das salas de aula da periferia de Porto Alegre, que é a clientela que compõe as escolas do Município, as expectativas traduzem-se em buscar atender a esses educandos de forma coerente com sua formação.

A dicotomia entre a apropriação do fazer pedagógico e a sua fundamentação teórica encontra se nesse movimento explicitados. Ao educador cabe a grande responsabilidade de transpor o conteúdo acadêmico para a realidade social que lhe é apresentada, partindo, portanto de uma adequação instalada na adversidade de seu fazer.

O entendimento da Secretaria, nas falas do Secretário e Coordenação Pedagógica, aponta a compreensão sobre tal aspecto. Esse grupo apresenta, em suas falas, a preocupação com a formação dos educadores que, muitas vezes, está pontuada sob a ótica de uma escola tradicional e conservadora. Arroyo (2000, p.84)

"nós docentes somos o que ensinamos, nos representamos como profissionais dos saberes e das competências que os currículos, os livros e o material didático nos pautam como prática de nossa docência. Sobretudo em nossa tradição pedagógica tão conteudista e tão centrada na imagem de professor licenciado em áreas recortadas dos saberes escolares, identificamos nossa docência com nossa matéria, nosso lote. Qualquer mudança ou afirmação dos conteúdos e de seu ordenamento nos afeta como profissionais".

Este repensar o fazer pedagógico é apontado pelos educadores, assessoria e SMED, mas posso inferir que é no cotidiano que as questões se confrontam e são explicitadas, trazendo à tona concepções ainda muito arraigadas e, portanto, ainda não superadas. O processo de assessoria tem mostrado que a necessidade de intervenção se dá na estrutura de cada escola, nas intervenções possíveis a cada revelação que o educador traz de seu trabalho, de seu fazer organizado. Quando dessas colocações, o assessor passa a propiciar uma reflexão sobre as práticas, sendo que a troca com os coletivos dos ciclos também aparece enfatizada. Embora os educadores a julguem necessária, apresentam algumas resistências quanto à forma como são proporcionadas pela mantenedora. **O grau de exigência por parte dos educadores é concomitante com o grau de exigência da proposta**. Esses educadores entendem que se faz necessária uma intervenção de qualidade, e qualidade aqui não se traduz, podemos afirmar pelas análises, em quantidade de encontros, mas em produção de conhecimento gerada em cada encontro, nas trocas que são passíveis de serem realizadas entre os coletivos de áreas, ciclos e entre as escolas. As formas de intervenção que a assessoria poderia propor e o quantum de responsabilidade que abarca essa intervenção também são pontuadas pelos educadores. Eles se mostram entendedores de tais questões e apontam também a necessidade de uma assessoria qualificada, que possa discutir e provocar questionamentos propulsores de transformações junto ao corpo docente.

"... la formación necesitará asesores capaces de identificar situaciones, o sea, tener capacidad de diagnóstico, tanto em él analices de necesidades que surgen del colectivo del profesorado y de las expectativas y motivaciones sentidas por el profesorado como em lo que se refiere a las condiciones profesionales, sociales y culturales existentes em um determinado lugar y em um cierto momento. También

deberían estar preparados para la acción formativa y deberán saber acceder a las estrategias adecuadas para intervenir em los aspectos identificados em los procesos de diagnóstico". (Imbernón, 1994. p. 121)

A assessoria também se revela entendedora de tais processos e entende que o movimento de trocas entre as assessorias é de fundamental importância para que se construa um espaço democrático de participação coletiva entre escolas e SMED.

Ao analisar a questão do trabalho coletivo, percebi a preocupação dos educadores com o profissionalismo de seus colegas, pois entendem que se centra na forma de encarar sua profissão, um dos entraves para que a proposta possa ser plenamente desenvolvida.

"... si se prioriza la visión del professorado que enseña de maneira islada, el desarrollo professional se centrará em uma cultura, y em especial em las actividades técnicas rutinarias del aula y de centro; ..." (ibidem, p. 63)

A questão do profissionalismo surge também por parte da assessoria, pois questiona a intervenção da mantenedora frente aos educadores que fogem de suas responsabilidades, que de certa forma não contribuem com a proposta com um fazer responsável, organizado e coerente. Por vezes, há falas que reportam à desvalorização da profissão através do descompromisso com os educandos, com a responsabilidade de ensinar e ser um mediador de situações promotoras de conhecimento.

A função pública destaca-se na visão de educadores e assessoria como sendo historicamente uma atividade em seu fazer pouco responsável com a construção do conhecimento, estando mais atrelada a uma concepção de formação centrada no exercício contínuo de ordem disciplinadora. Costa (1995, p.79) nos mostra que estando ligada ao estado, a função docente apresenta-se burocratizada e presa à ideologia dominante, subjacente aos ideais de sociedade imputados pela

visão estatal, que, conseqüentemente, atrela a estabilidade do emprego ao cumprimento destas obrigações. “Desta forma o ideal da profissão docente parece situar-se no lugar intermediário entre o funcionário e o profissional livre”. (ibidem)

Quando propus que os entrevistados comentassem sobre a formação, a preocupação a ser atribuída ao educador, nesta nova proposta, foi unânime a perspectiva de um educador crítico, voltado à realidade de sua escola e para a promoção dos seus educandos através de uma educação problematizadora. Parece-me que aqui se instala uma das contradições existentes nos discursos dos educadores, pois assim como se revelam sabedores das características essenciais que compõem a docência nos Ciclos de Formação, revelam-se credores de uma educação sistematizada e de uma avaliação que deva ter em conta as necessidades que a sociedade exige, tendo o mercado de trabalho como impositor de normas de conduta e de formas de apropriação do conhecimento.

A preocupação com a dinamicidade da avaliação, com sua estrutura atemporal, caracteriza-se nos discursos, de forma a projetarem a necessidade dos educadores quanto ao pensar as suas práticas avaliativas.

Compreendem ser necessário problematizar essa prática, no sentido de que ela está presa a uma linearidade do tempo, ou seja, de que se torne possível pensar uma avaliação que não esteja submetida a um período de tempo, mas aos tempos que constituem o processo de aprender, suas formas diferenciadas de se compor.

Sob este aspecto, é importante tornar possível a compreensão do como desencadear esse processo no cotidiano da sala de aula e também na discussão com o seu coletivo.

Neste ponto, evidencio um conflito frente à posição assumida por parte de alguns educadores e seus colegas, pois os encontros de coletivo promovem a

exposição dos saberes diferenciados e as construções acerca de alguns conceitos sobre educação, o que acaba por gerar uma discussão entre eles, fato que pude constatar não fazia parte do cotidiano das escolas; em não fazendo parte, revela-se conflituoso, de forma a ser entendido como um descrédito da função exercida pelo colega. As discussões tomam um caráter de inquisição e posso inferir, sem receios, de que a questão está solidificada na visão do educador como um mestre que detém o saber e que, portanto, não cabe ser questionado em seu fazer. Esta tradição acompanha a idéia de conhecimento desde a sua mais remota aplicação, ou seja, a idéia de que o conhecimento verdadeiro não é passível de questionamentos, uma vez que já fora comprovado empiricamente sua aplicabilidade.

A visão reducionista do conhecimento começa a ser sobrepujada frente às exigências da nova proposta, o que não garante a apropriação imediata por parte dos educadores. Uma das questões que emerge é a do tempo na aprendizagem do professor. Já analisei aqui as concepções de tempo vistas por todos os que fazem parte deste trabalho. Cabe ressaltar, ainda, a importância que adquire a categoria tempo frente às possibilidades de articulação de um fazer pedagógico centrado na preocupação com o respeito aos tempos diferenciados dos educandos e o tempo dos educadores, pois é visto que a construção de saberes não está presa a um determinado estágio de desenvolvimento e, sim, que evolui na medida em que estruturas cognitivas se constroem. É característica do pensamento adulto o trabalho direcionado com suas aptidões e interesses, ou seja, ao educador devem ser proporcionado desafios e contribuições no seu fazer pedagógico, dentro de uma lógica que lhe seja possível identificar interesses. A lógica adulta perpassa a necessidade do concreto como forma de elaborar um pensamento, mas está relacionada às possibilidades que esse adulto tem de estabelecer generalizações

em suas hipóteses, ampliando assim as ações a serem praticadas, e mesmo antecipando seus resultados. Piaget (1972, p.12) enfatiza que

> *"é quase verdadeiro que uma das características essenciais do pensamento formal parece-nos ser a independência da forma ao conteúdo. No nível das operações concretas, uma estrutura não pode ser generalizada a conteúdos heterogêneos diferentes, porém permanece ligada a um sistema de objetos ou propriedades desses objetos (...) Uma estrutura formal parece, ao contrário, generalizável, enquanto lida com hipóteses".*

Convém lembrar que as proposições acerca da aprendizagem dos educadores se encontram centradas nos espaços de formação e que, segundo minhas análises, se mostram ainda deficitários quanto à possibilidade de articular junto ao coletivo dos educadores novos olhares sobre suas aprendizagens. O fazer pedagógico e sua construção ainda não são entendidos pelos educadores como a própria constituição de suas aprendizagens, das possibilidades de transformação a que estão sujeitos, nos mais diversos espaços e tempos constituídos pelos espaços de formação continuada que lhes são oferecidos.

Pensar sobre as formações aponta a necessidade de continuidade e de relação, que possa ser realizada pelo educando quando de seus encontros no seu coletivo ou nos espaços de trocas com outras escolas. Os movimentos que aparecem contemplados na proposta dos Ciclos de Formação buscam atender a essas necessidades, porém são vistos como ainda inadequados sob o ponto de vista dos educadores. Esses mesmos educadores colocam a necessidade de trocas em segmentos menores, espaços coletivos que envolvam pequenos grupos, para que possam efetivar as trocas de forma mais direta. Rever as práticas no cotidiano da proposta também se apresenta como alternativa, pois acreditam os educadores e até mesmo a assessoria e SMED, que é essa possibilidade de repensar a proposta que dá condições de diálogo e aprendizagem para todos os envolvidos. Estar ativamente discutindo e referendando práticas baseadas nos princípios da Escola Cidadã é uma atribuição da assessoria na formação dos educadores. Encontrei aqui

também uma contradição, pois os educadores reconhecem como legítimos estes espaços, mas, por vezes, os desconsideram e entendem que a sua formação ou o seu aprendizado se dá individualmente, pontuando um descrédito às formações em geral, mas evidenciando mais as questões que envolvem os Seminários Nacional e Internacional[28]. Aparecem claramente as perspectivas frustradas de compartilhar, nesses momentos, as suas vivências, de terem a possibilidade de confrontar alguns aspectos que consideram fundamentais. Segundo Nóvoa (1991, p.73),

"a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora o que está em causa na atual formação de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora" .

A idéia de uma proposta inovadora fica estabelecida através das ações promovidas pela mantenedora, o que permite aos educadores se posicionarem e construírem novos referenciais. Entretanto, em minha análise, percebi que a contração do tempo na aprendizagem do educador passa a se constituir num espaço diferenciado, estando permeado pelas práticas cotidianas. Estas mesmas práticas são explicitadas nas falas dos educadores de forma a revelar uma concepção de aprendizagem antagônica ao processo vivido, ou seja, os educadores apontam a necessidade do tempo cronológico regulador para a apropriação de novos saberes, bem como os fatores apontados pela assessoria, Coordenação Pedagógica e secretário de Educação, quanto ao tempo como propulsor de aprendizagens, o que evidencia a indissociação do tempo regulador com as aprendizagens realizadas pelos educadores.

[28] Como já explicitado, o Seminário Nacional e Internacional fazem parte da programação da SMED para a Formação Continuada dos educadores.

Refiro-me à contração no sentido deleuzeano, pois o tempo segundo este teórico apresenta-se numa criação impossível de ser pensada sob a ótica de um tempo cronológico. A evocação de imagens-lembrança provoca que os sujeitos possam trazer e constituir como presentes formulações que já se estabeleceram, ou seja, o processo é de puro descentramento, um "tempo fora dos eixos", que se produz na relação de descontinuidade. Quando pensamos nas aprendizagens, as pensamos se constituindo nessa contratura, na possibilidade de desdobramento de imagens atuais e virtuais, que se compõem como um circuito que não se fecha, que estabelece uma transição, de forma a provocar repetições que contribuirão para a lógica das diferenças.

"O desdobramento, a diferenciação das duas imagens, atual e virtual , não chega ao fim, já que o circuito que dele resulta está sempre nos levando de umas às outras. É apenas uma vertigem, uma oscilação" . (Deleuze, 1990, p.106)

Pude ver que a impossibilidade de centrar as aprendizagens num tempo físico, que está relacionado ao tempo da escola, é uma possibilidade de aproximar os educadores de suas aprendizagens. Produzir conhecimento através dos movimentos que se interpõem a pratica, oferece também a possibilidade de se constituir como sujeito cognoscente, mas desprendido da temporalidade criada e exigida pela sociedade moderna. Entendo que essas proposições se mostram talvez inaplicáveis na medida em que não conseguirmos vislumbrar uma ordem temporal que não esteja alicerçada na produção e regulação humana. Entretanto, temos que levar em consideração que a proposição da Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, abre espaços para tais colocações, uma vez que aponta em seus princípios, que a não exclusão se processa nos meandros das construções cognitivas de cada educando e que, por conseguinte, os tempos de aprendizagem são diferenciados.

Se esses tempos forem considerados diferenciados, considerar-se-á também a possibilidade de que os educadores tenham seus tempos diferenciados, e não se trata de dar o tempo de espera a cada educador, ou seja, a questão, por vezes pontuada nas falas, de que não estavam os educadores preparados para a implantação da proposta. Acredito que seja desnecessário evocar que, no meu entendimento, esse "tempo determinado, não se constitui como formador, criador, ele se coloca como um articulador possível da relação trabalho humano e produção". Como aponta Elias (1998, p.84),

"ampulhetas, quadrantes solares ou relógios de quartzo, os cronômetros são instrumentos criados pelos homens com objetivos específicos. Os homens os utilizam como séries de referência, para determinar posições sucessivas no interior de processos amiúde muito diferentes, mas cada um dos quais é, em ato ou potência, visível tangível, a exemplo do próprio movimento dos relógios".

Portanto não entendo que tal posição se faça tranqüila de ser pensada, mas entendo que a contribuição para a avaliação da proposta da Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação, está em poder descentrar das questões estruturais e projetar uma ação efetivamente transformadora. Uma ação que permita aos educadores a construção de novos olhares, distintos da temporalidade, pois talvez aí resida a possibilidade de encarar o processo de construção de conhecimento como algo que se inaugura nas produções de cada sujeito, mas que necessita das trocas, para que possa fundar-se e constituir-se, como num redemoinho em novas construções.

É sob essa perspectiva que procurei analisar as falas dos envolvidos no processo de implantação da Escola Cidadã, pois entendo que ela mesma pontua um novo marco referencial para os problemas da educação. Como a educação se faz com grupos que se constituem de sujeitos e suas singularidades, entendo que a dissimetria entre o princípio fundador/articulador do tempo dentro da lógica do educador se apresenta como uma impossibilidade de melhor articulação entre a

proposta defendida e implementada pela SMED e a articulação pedagógica e o trabalho de sustentação desta mesma proposta nos espaços–tempo cotidianos das salas de aulas.

A ação centrada na análise do cotidiano talvez permita a aproximação com os educadores, comportando um olhar mais sistemático sobre as escolas; não o olhar fiscalizador, gerencial, e sim um olhar de contribuição e de colaboração. Entendo, também, que é necessária a aproximação da assessoria, no sentido de poder ouvir as demandas, buscando refletir sobre suas origens, em que pressupostos estão embasados e, a partir delas, buscar, junto ao coletivo de educadores, as possibilidades de trabalho, de pensar que o movimento de reflexão da ação se dá a cada novo espaço, novo tempo, num processo que é descontínuo e, portanto, criador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 ALLIEZ, Éric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34, 2000.

2 ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

3 ASSIS, Orly Zucatto Montovani de (org.). *Piaget Teoria e Prática. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e de 1º Grau,* 1996, Campinas. *Anais* ... Campinas: UNICAMP.

4 _____. Piaget e educação. In: *Encontro Nacional de Professores do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e de 1º Grau, 1997,* Campinas. *Anais ...* Campinas: UNICAMP – FE- LPG,

5 ASSIS, Múcio Camargo (org.)*. A criança e a Escola. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental,* 1998, Campinas. *Anais* ... Campinas: UNICAMP – FE- LPG.

6 BARCELOS, Eronita Silva. *Ano letivo: um espaço-tempo da escola.* Espaços da Escola/ Universidade de Ijuí, v.1, n.1 (jul-set) 1991.

7 BECKER, Fernando, FRANCO, Sérgio R.K. *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação 1998.

8 BERGSON. Henri. *Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990;.

9 BRANDÃO, Carlos R. (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

10 CANÁRIO, Rui. *Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. Inovação*. Lisboa, 1991. v.4, n.1, p. 78-91.

11 CADERNOS PEDAGÓGICOS. *Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n.9, abr./1996.

12 CADERNOS PEDAGÓGICOS. *As interfaces da Escola Cidadã nas Séries Iniciais*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n.7, jan./1997.

13 CADERNOS PEDAGÓGICOS. *Ciclos de Formação: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. 2.ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n.9, abr./ 1999.

14 CORRAZA, Sandra. *Tema gerador, concepção e práticas*. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1972.

15 COSTA, Francisco Carreiro. *A investigação sobre a eficácia pedagógica. Inovação*. Lisboa, 1991. v.4, n.1, p.9-27.

16 COSTA, Mariza C. V. *Trabalho docente e profissionalismo.* Porto Alegre: Sulina,1995.

17 DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

18 _____. *A imagem-tempo. Cinema 2*. São Paulo:Brasiliense, 1990.

19 DELVAL, Juan. *Sobre el enfoque Piagetiano*. In: Encontro Internacional de Epistemologia Genética. XII Encontro Nacional de Professores do PROEPE, 1996.

20 DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

21 ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

22 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história das violências nas prisões.* 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

23 _____. Microfísica do Poder. 10.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

24 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

25 _____. *Pedagogia do Oprimido*. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

26 GADOTTI, Moacir. *História das idéias Pedagógicas.* São Paulo: Ática, 1996.

27 GARCIA, Rolando. *Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento.* In: *Substratum: Temas de Psicologia e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas,1997

28 GENTILI, Pablo. *As idéias de Paulo Freire e o processo da democratização e da sociedade.* In: *Revista Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: 2 (1), 1997.

29 GUTIERREZ, Cláudio A. Silva. *Formação de professores na Escola Cidadã* . São Leopoldo (RS): Unisinos, 2001.

30 HALL, Elizabeth. *Conversa entre Jean Piaget e Barbel Inhelder*. Trad. Paulo F. Slomp. In: *Psychology today.* [s.l.n.]: 1970.

31 IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia uma nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó Editorial,1994.

32 _____.(org.). *A Educação no século XXI – os desafios do futuro imediato.* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas , 2000.

33 LAJONQUIÉRE, Leandro de*. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

34 LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Paulo F. Slomp. [s.n.t]. Tradução de: Reading in child behavoir and development New York: Harcout Brace Janovich, 1972.

35 LEITE, Luci Banks. (org.*). Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.

36 LIBÂNEO, J. *Democratização da escola pública*. 10.ed. São Paulo: Loyola,1992.

37 MACEDO, Lino de*. Ensaios Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

38 MARQUES , Mario Osório*. A formação do profissional da educação* Ijuí: Ed. Unijuí, 1992. (Coleção Educação;13)

39 MEIRIEU, Philippe. *Aprender ... sim, mas como?* 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

40 MORGADO, Luiza Maria de Almeida. *Construtivismo, aprendizagem operatória e diversificação curricular*. [s.n.l.]: 1998.

41 NÓVOA, Antônio. *A Formação Contínua entre a pessoa - professor e a instituição - escola. Inovação*. Lisboa, 1991. v.4 n.1, p.63-76.

42 PELBART, Péter, P. *Tempos de Deleuze*. In : Cadernos de Subjetividade. São Paulo, 1993. v.1, n.1.

43 PIAGET, Jean. *A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança.* Trad. Magda Schu. [s.l.n]:1962. v.2, n.3.

44 _____. *A evolução intelectual do adolescente ao adulto*. Trad. Fernando Becker e Tânia Marques. Human Development.15: 1-12, 1972.

45 _____. *Problemas de Psicologia Genética.* Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

46 _____. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1981.

47 _____. *Seis estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'amorim. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

48 _____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

49 _____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

50 PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Cartilha Princípios da Escola Cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, jun./1996.

51 _____. *Cartilha Democracia e Participação Popular na Esfera Pública. A experiência do Orçamento Participativo em Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, mar./1997.

52 RAJCHMAN, John. Lógica do sentido, ética do acontecimento. In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo, 1993. v.1, n.1.

53 ROCHA, Silvio. *Reestruturação Curricular: pressupostos necessários para a concretização da Escola Cidadã.* Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1995 [mimeog.]

54 SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, Pérez. A. I. *Compreender e Transformar o Ensino.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

55 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO*. Paixão de Aprender. Escola, Conhecimento e Cidadania*. Porto Alegre, n.5, out./1993.

56 _____. *Paixão de Aprender*. Escola Cidadã. Aprender e ensinar participando. Porto Alegre, n.7, jun./1994.

57 _____. *Dialogando sobre Ciclos de Formação*. Porto Alegre, n.2, out./1996. (Série: Reflexões sobre a Escola Cidadã.)

58 _____.*Nova estrutura*: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre,1997.

59 _____. *Paixão de Aprender.* Escola Cidadã. Construindo sua Identidade. Porto Alegre, n.9, dez./1997.

60 _____. *Paixão de Aprender.* Escola Cidadã. Aprendizagem para todos. Porto Alegre, n.10, out./1997.

61 _____. ASSEPLA – Boletim Informativo. Informações educacionais. Porto Alegre, 1999. n.5.

62 _____. *Paixão de Aprender.* Porto Alegre, n.11, mar./1999.

63 _____. *Documento orientador – Organização dos espaços-tempo das escolas/2000.* Porto Alegre.

64 SILVA, Luiz Heron da., AZEVEDO, José Clóvis (org.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

65 _____. (org.). *Século XXI: Qual será o conhecimento? Qual Currículo?* Porto Alegre: Vozes, 1999.

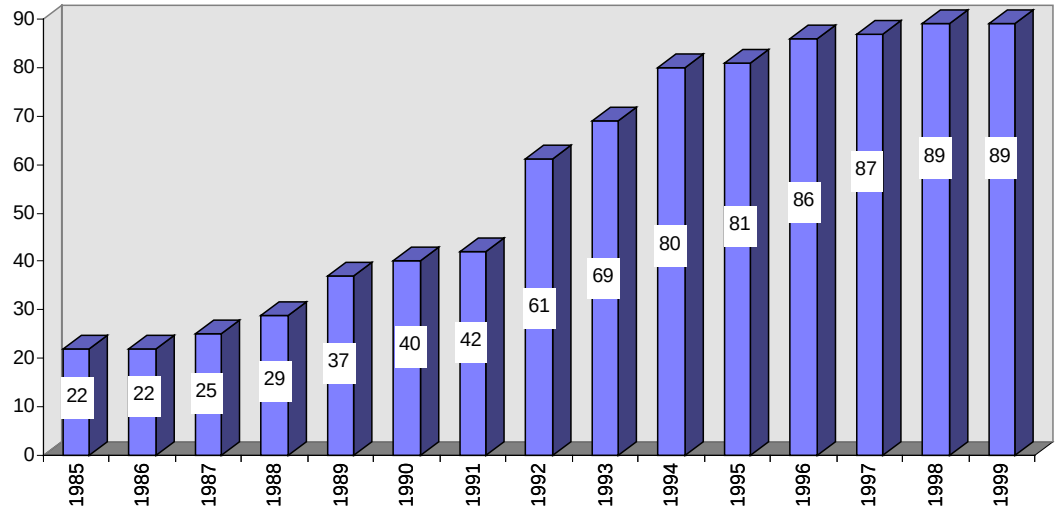
66 SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre: Vozes, 1998.

67 VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

ANEXO 1

Quadro Estatístico (ASSEPLA/EPED)

Gráfico 1 - Nº DE ESTABELECIMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE - MARÇO - 1985/1999



TAXA DE CRESCIMENTO NO PERÍODO DE 1985-1999	305%

ENTREVISTA

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

P[1]: Qual a sua formação acadêmica e a sua função:

R[2]: Sou licenciado em História com Bacharelado. Doutorando da USP, realizando o pré-projeto com o tema: Conceito de Mercoescola. Funcionário da Rede Estadual e Secretário da Educação do Município de Porto Alegre.

P: Dificuldades encontradas no início da implantação da Escola por Ciclos de Formação.

R: A concepção de escola que temos na cabeça, que nós formamos, conceito de avaliação, onde a avaliação é um fim em si mesmo, classificar e selecionar. A escola tem um viés conteudista, estandartizado, pré-requisitos, etapas bem definidas, onde a instituição escolar é uma instituição pré- existente à necessidade dos alunos, onde cada aluno tem que se encaixar como peça na instituição, e não uma instituição que esteja aberta às diferenças do ser humano. Instituição pronta e própria para tratar a todos como um conjunto homogêneo, e não para tratar as diferenças. Isto forma um conjunto de competências, práticas e de concepções que estão dentro de cada um de nós, então a grande dificuldade da implantação dos ciclos é a superação individual e

coletiva destas concepções, é alterar a lógica da escola e adaptar a escola às necessidades dos alunos enquanto indivíduos, sujeitos culturais, históricos - sociais, com diferenças em seus tempos, ritmos, e mesmo enquanto coletivo, mas preservando as suas individualidades.

P: Com relação ao professor, no seu dia a dia, o que se apresentou como dificuldade?

R: O professor tem uma tendência a não acreditar na inovação, porque muitas inovações foram propostas e não tiveram seqüência, ou foram alteradas de forma abrupta. Essa falta de continuidade na educação criou a cultura da desconfiança nos professores, então

[1] P: Pesquisadora

eles preferem fazer aquilo que sempre fizeram a correr o risco e depois não terem a garantia da continuidade da inovação. Esse é um problema preliminar, o outro são as concepções de mundo e da escola destes professores. Uma escola como a Escola da inclusão que visa a democratizar o acesso ao conhecimento, ela é uma escola democrática e que tem o viés ideológico e uma concepção de mundo centrada na pessoa humana, na construção de uma sociedade para todos, democrática, e nem todos concordam com isto, então existem pessoas que acham que o mundo não é para todos, mas sim para os mais aptos, mais fortes, que aqueles que conseguem competir e sobreviver têm poder, tem todo uma lógica de vida, de concepção, elas acreditam, embora não explicitem desta forma, elas normalmente mostram, apresentam um discurso de que é preciso preparar estas pessoas para o mercado de trabalho, para o vestibular, para prestar concurso, e como vão ser selecionados, temos de selecionar desde já.

Esse é o discurso que encobre uma concepção seletiva dos que são mais e os que são menos, os que podem vencer e os que não podem vencer, é uma "coisa" muito "adequada", entre aspas a hegemonia liberal de hoje. Essa é a primeira dificuldade, a segunda está para aqueles que se propõem a mudanças e se propõem a mudar o seu comportamento, há também a dificuldade de administração do tempo. Nós professores, no geral, não potencializamos o nosso tempo, e dizemos que não temos tempo. O que se verifica é que muitas vezes, as pessoas que têm menos tempo são as que mais produzem e que elas fazem, porque elas sabem administrar seu tempo. Na escola municipal de Porto Alegre, muitos professores nem sabem que eles têm 37,5% de hora atividade, 37,5% na verdade que o professor que tem contrato de 20 horas, só trabalha em sala de aula, 12 horas e meia, sobram 6 horas e trinta minutos para estudo, planejamento, para o trabalho coletivo, mas isto é muito mal utilizado nas escolas, porque há uma dificuldade de gestão, cultura de não aproveitamento do tempo, quando dizemos que o professor não tem tempo, é uma verdade relativa, porque tem aqueles

[2] R: Secretário entrevistado

que ocupam muito bem o seu tempo e que necessitariam de mais tempo e os que ocupam muito mal o tempo e que tem tempo sobrando e verbalizam que não têm tempo.
Os professores da rede têm 37,5% de hora – atividade, primeiros no Brasil, a reivindicação sindical era de 50%, mas ninguém atingiu.

P: Avanços percebidos durante a gestão na Secretaria.

R: Quando falei do tempo, não é para todos, mas tem uma parcela que usa bem o tempo e que são os principais responsáveis pelos avanços que temos, pois temos um avanço significativo, pois tem um grande número de professores que hoje tem a hegemonia do argumento da escola inclusiva, democrática e tem praticado isso, temos muitas escolas em que não se admite mais a exclusão, a escola chamou a si a responsabilidade pela evasão, pela não-aprendizagem, isto é um grande mérito da proposta e um grande avanço hoje. Além disto, a pré–disposição da maioria dos nossos professores de buscar a formação, de buscar o novo, estudar. Hoje se alguém zerasse o Projeto de desenvolvimento, ele não seria mais o mesmo.

P: De que forma se conseguiu contemplar o tempo para o educador se inteirar do processo, que é novo, que acontece no seu cotidiano.

R: O grande investimento na formação, e a vinda para Porto Alegre de consultoria das mais qualificadas Universidades do Brasil, investimentos da formação da assessoria e, conseqüentemente, o repasse desses conhecimentos junto às escolas, e isso é inegável, embora não tenha falhas nisso tudo, e não tenhamos encontrado o melhor caminho da assessoria, pois é um processo em construção. Esse nosso projeto é muito novo, tem um tempo muito curto, e seus frutos são muito fortes, mas muita coisa necessita ser consolidada, por exemplo, a formação. Às vezes pecamos por ser muito pontual (aqui o secretário se refere à assessoria dos NAI), outras por ser muito genérica, a busca deste equilíbrio e da utilização dos espaços é uma coisa a ser aperfeiçoada . Os dez dias de formação, além dos 37,5 % da carga horária do

professor é outro avanço, é um espaço nobre, isso é uma coisa também inédita, muitos professores não se deram conta que temos coisas, a falta de visão mais global da educação pública, leva a uma não consciência dos próprios avanços, ganhos da Rede, o acesso à tecnologia com a informática, esse são elementos concretos.

P: Caso pudesses dar segmento ao projeto na qualidade de Secretário, que pontos sofreriam revisão?

R: Teríamos que fazer uma ampla discussão sobre o funcionamento da assessoria. Isso não significa crítica à atual assessoria, não, mas um repensar da forma de como de fato a assessoria possa, incidir mais dentro da escola, monitorando mais os espaços de formação dentro da escola, não sendo uma tutela. Permitindo que a escola faça algumas adaptações dentro do projeto, como algumas já estavam fazendo, a criação de blocos como no Gilberto Jorge[3], algumas retenções que algumas escolas já fizeram por sua conta, muitas delas corretas, que

nós não havíamos, digamos, ainda transformado em procedimentos legais, mas que escolas fizeram intuitivamente, de uma forma correta, em geral, mas que nós temos que pensar e retomar. Rever alguns tempos de transição para os alunos infreqüentes, com exceções, com maiores dificuldades de aprendizagem, sem instituir a retenção na instituição, também sem garantir a continuidade sem aprendizagem, o que são coisas que de certa forma estão acontecendo, embora ainda excepcionalmente, porque metade da nossa rede tem no máximo dois anos de ciclo, nós ainda não tivemos tempo de retomar uma série de questões, o que eu pensava que numa próxima gestão, nós teríamos esse tempo de aperfeiçoar. Nesta gestão nós tivemos como prioridade a implantação dos ciclos, e aquelas escolas mais antigas que ciclaram, elas avançaram, construíram um potencial de conhecimento muito grande nos

[3] Escola da Rede Pública Municipal, localizada no NAI 6, região Sul.

ciclos, mas ao mesmo tempo, as escolas mais resistentes estão com dificuldades, e isto tem de ser equacionado.

Temos o problema que é aperfeiçoar, aprofundar determinadas questões dos ciclos, para quem defende o projeto, e o que é reavaliar, para quem

é contra. Aí avaliação de quem é contra é reinstituir a reprovação, a avaliação tradicional, acabar com o projeto. Reavaliação para nós significa, para nós que defendemos o projeto, garantir o avanço através de novos aperfeiçoamentos.

P: Quais as considerações que gostarias de fazer com relação ao que foi perguntado?

R: Outro grande elemento de motivação para os professores é o de colocação dos professores num outro lugar dentro da própria escola, um outro olhar, apesar de estar dentro da própria escola, mas com um outro olhar para as a sua comunidade, a pesquisa sócio-antropológica. Esta tem o mérito de contaminar os professores com um contexto cultural da escola e sensibilizar os professores para as questões sociais, até antes para alguns, até intelectualmente formuladas e claras mas sem o contato prático, objetivo da realidade, esse contato, que é realizado através da pesquisa sócio – antropológica, muda o olhar do professor sobre a sua comunidade, sobre sua escola e muda sua postura também.

Hoje temos quase 50 % dos professores que têm algum tipo de pós – graduação, isso é uma coisa a curtíssimo prazo, então há uma motivação muito grande para o estudo, não digo para todos, mas não sei se para uma maioria numérica, mas um grande número do quadro é qualificada.