

Pontos e Contrapontos dos *Processos de Formação de Educadores/as na Rede Municipal de Ensino*

CLARICE GORODICHT*



RESUMO – Este artigo focaliza os processos de formação que vem sendo desenvolvidos na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre: processos esses que tem como foco os vários sujeitos que protagonizam a realidade educacional – professores, educadores e os agentes sociais, alunos e alunas, mães, pais familiares, funcionários. Busco apresentar uma estrutura mutante que vem sendo engendrada para movimentar as múltiplas faces de uma proposta de educação baseada em princípios ancorados em conceitos tais como de *participação, democratização, inclusão, acesso, dialogia*, tentando refletir acerca dos meandros que fazem o complexo e contraditório cotidiano educacional.

Descritores – Escola Cidadã; gestão democrática; formação continuada; comunidade escolar; participação; protagonismo.

ABSTRACT – This article focus on the educational processes being developed in the Educational Network of the Municipality of Porto Alegre (State Rio Grande do Sul – Brazil) . These processes focus on various subjects who experience a particular educational reality – teachers, educators and social agents, students, mothers, fathers, family, servants. I seek to present a changeable structure that is being engendered in order to stir the multiple aspects of a proposal for an education based on principles anchored in concepts such as participation, democratization, inclusion, access, dialogue, intending to reflect about the meanders which form the complex and contradictory everyday education.

Descriptors – Citizenship school; democratic management; continuous education; school community; participation; protagonism.



* É atualmente Coordenadora das *Políticas Culturais e Temáticas Contemporâneas* do Núcleo de Assessoria de Políticas Educativas e de Formação, ASPEF. É formada em Letras, pós-graduada em Arte-Educação e doutoranda em Educação.

Artigo recebido em: maio/2004. Aprovado em: outubro/2004.

Educação

ALGUNS PONTOS

O presente artigo intenta focalizar o controverso espaço da educação: território amplo, com múltiplos roteiros em várias perspectivas. Ter-se em panorama de que ponto se capta essa complexa teia que faz os vários planos com que se pode explorá-lo serve, no mínimo, como mapa. Adentrar por este vasto território parece levar-nos a uma expedição em um espaço virtual, composto de diversos planos que perfazem o que vamos sempre fragmentariamente capturando. Em um plano, *realidades* se fazem difusa e intrincadamente, pelo complexo de práticas, estruturas e inter-relações cotidianas reais — em que, no cronotopo¹ do acontecer, imergimos, precipitada e urgentemente —; em outro, *discursos* se delineiam na tentativa de movimentar a realidade, fazê-la, constituí-la de uma dada forma. São *planos interpenetrantes*, em que os limites quase nunca são definidos: o que é dito busca o que é feito em educação, numa luta perene, sempre inconclusa. Não raro, discursos e realidades estão em embate, parecendo nunca se aproximar, apenas se digladiar. Teorias *versus* práticas, *logos* e *práxis*, têm sido pontos de muitos confrontos ao longo de séculos.

O lugar de q 0 10.98 274.28635 424ar.4

res”⁴: comunidades vitalmente envolvidas em lógicas diferenciadas de vida cotidiana, entabuladas por uma cultura peculiar a seus modos de existência. Faltas, lacunas e carências nos quesitos básicos de vida, tais como em saneamento, habitação, saúde e trabalho, são elementos consideráveis na criação de uma visão de mundo e de modos de existência particulares. Decorrentes destas condições, estão postas outras formas culturais de relações pessoais, de organizações familiares, de ética, de valores, de trabalhos. O composto destes ingredientes demanda um projeto educacional diferenciado, comprometido e responsabilizado com uma projeção de mudanças prementes, políticas e econômicas, que venham a reverter um quadro grotesco de desigualdades sociais e econômicas e suas decorrentes injustiças, violências, exclusões e discriminações.

Neste cenário, a proposta político-pedagógica estruturada vem buscando formas alternativas aos modelos educacionais excludentes, vulgarmente tidos como “tradicional”⁵, que perfaziam, na Rede Municipal de Ensino, um quadro de pujantes discriminações e evasões confirmadoras de uma educação “para poucos” num cenário nacional de incontestáveis desigualdades e má distribuição de riquezas. Assim, o Ensino Fundamental passa a organizar-se por Ciclos de Formação, o que implica um diálogo constante com as estruturas, tempos e espaços escolares, com as concepções de sociedade, de sujeito, de educação e de aprendizagem em circulação, bem como com todos os níveis de desenvolvimento e aprendizagens humanos. Todo uma série de mo-

Educação

mente com uma face “oficial”, pública, que se argumenta, em grande proporção, no compromisso de engendrar um dado panorama, em consonância aos princípios que o arquitetam. Esta projeção não acontece, contudo, sem embates, constantes ou intermitentes, entre o que se desejaria que ocorresse e o que realmente acontece. O contexto de formação de educadores assemelha-se a uma arena, em que o que é dito conta muito para a (des)estabilização de uma dada “ordem”.

Falar, pois, deste lugar, significa também ter compromissos com uma disputa atravessada por jogos de poderes disseminados por vários campos, em que aquilo que é dito se sujeita à polissemia de suas possibilidades interpretativas, a seus contextos de recepção. Significa, também, ter uma visão o mais abrangente possível deste real — mesmo que nem sempre o que se tem enquanto foco chegue a ser um quadro nítido do que transcorre. Algumas nuances fazem com que o processo de formação para esta Rede de Ensino de Porto Alegre seja sempre uma zona contestada, mesmo que os investimentos tenham sido e sejam bastante altos e intensos, mesmo que os esforços e discursos se voltem insistentemente e atualizadamente para a ratificação de uma “utopia pedagógica”:

A valorização dos trabalhadores em educação, através da formação continuada, os espaços de participação, os salários dignos, as boas condições de trabalho, a política de recursos que visa atender às necessidades da escola, a qualificação dos espaços físicos e a disponibilidade de equipamentos são o suporte necessário para os desafios pedagógicos dessa escola e atestam o compromisso com a educação pública de qualidade (CAVEDON, 2003).

A constante reeditada intencionalidade de compor uma proposta política educacional inovadora, compromissada com a construção de uma *Escola Cidadã*, em que seus sujeitos tenham em perspectiva a possibilidade de uma expedição existencial inusitada, transformadora, e de um desenvolvimento criativo de si, de seus modos de vida e de simbolização, compreensão, percepção e atuação é sempre um conflitante movimento que engendra embates que movimentem centrifugamente a realidade sedimentada, ratificada e reconhecida. Neste ponto cardeal, torna-se imprescindível a composição de movimentos que

Educação

tenham renovada relevância para a constituição de uma proposta de educação que se pretenda “iné dita e viável”, movimentos que se estendam para além das fronteiras, configurando-se em pólos de inovação e de mudanças significativas. Nesse cenário, os processos de formação continuada são uma estratégia que se torna imprescindível ao estabelecimento de uma dialogia com todos os sujeitos que compõem as comunidades escolares e que, portanto, são os protagonistas em campo de uma política de educação consigo comprometida.

Na configuração de um panorama educativo em constante atualização, pressupõe-se que é imprescindível fundar-se espaços, tempos e ações permanentes de formação tanto de professores e professores quanto de funcionários e de demais membros das comunidades escolares. Nesse sentido, a história tem demonstrado que este movimento faz a diferença no cenário cotidiano de composição de novas microrealidades que provocam significativas mudanças não somente no conteúdo como também nas formas, maneiras e “artes de fazer”⁹. É importante relevar a premissa de que o movimento existencial, em qualquer sociedade, impulsiona-se no sentido de sua contínua transformação: o conhecimento é, pois, mutante, assim como todas as maneiras de viver, de ser e de fazer. Assim, torna-se até óbvio reafirmar que *a formação continuada* necessariamente caminha concomitante ao desenvolvimento humano em suas várias feições — social, histórica, epistemológica, subjetiva, educacional...

O BASTIDOR: ONDE SE TECE A HISTÓRIA COTIDIANA

A Secretaria Municipal de Educação, no curso histórico da constituição de uma proposta político-pedagógica diferenciada, nomeada como *Escola Cidadã*, vem, sucessivamente, tomando como baliza 1993, implantando um conjunto de mudanças atreladas a políticas educacionais que tem como marca “a democratização do estado e da educação”¹⁰. Incluem-se, nessa superfície, estruturas que propõem a sustentação arquitetônica de uma educação inclusiva, aberta e inter-relacionada às realidades locais, nacionais e globais com as quais interage e responsabiliza-se. Andando na contramão de uma historiografia que engendrou, nacionalmente um cenário social,

que engendrou nacionalmente um cenário social, político, econômico e educacional de exclusões, atrela-se a compromissos amplos com uma educação inclusiva, democrática, popular e participativa.

A Escola Cidadã é um desafio permanente às ‘velhas’ e às ‘novas’ práticas; seus avanços denunciam superações e inconcretudes; cada passo anuncia o ‘novo’, desafia o ‘velho’ que dialeticamente, compõe o processo, opondo-se à força inercial, à tendência conservadora, ao processo irreversível da historicidade que o confronto do contraditório produz nas experiências e práticas cotidianas (AZEVEDO, 2000, p. 23).

Participação, para esse tecido conceutivo, reveste-se de um matiz polifônico e implica numa reversão de poderes, na medida em que pressupõe uma gestão escolar efetivamente compartilhada por todos os sujeitos que compõem as comunidades escolares¹¹. Mais do que uma insígnia discursiva, essa responsabilidade tem movimentado o plano educacional municipal com “medidas” tais como: expansão do atendimento à população, pela criação de escolas de educação infantil, pelo atendimento a jovens e adultos, via programas tais como o MOVA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, ou o SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos; constituição de propostas educacionais voltadas para as populações atendidas, correlacionadas em princípios e concepções democráticos amplamente inclusivos e participativos¹²; democratização da gestão escolar, via eleições diretas de diretores, co-gestão com Conselhos Escolares, descentralização de verbas, criação de um Orçamento Participativo das Escolas. A participação, para esta proposta, é:

aquela que compartilha poder em todas as decisões da escola, dando voz às diferentes posições e à busca de resolução de conflitos através do diálogo. A escola é, portanto, um espaço de participação onde buscamos construir fartos espaços de democracia através de um currículo que atribua significado à realidade, de uma avaliação transformadora, de princípios de convivência solidários e de uma gestão compartilhada. Dessa forma, devemos nos contrapor aos elementos da cultura autoritária e desencadear processos alternativos para a formação de uma sólida cultura democrática. O princípio da gestão democrática desencadeia na escola a democratização do aces-

Educação

so, a democratização da aprendizagem, a democratização da avaliação. Demanda uma ressignificação dos papéis e das relações de poder, coibindo práticas clientelistas e autoritárias, exercitando, em todos os momentos e espaços, uma relação franca e aberta na partilha de poder. Como é algo que temos de forjar em nossa tradição, em função da nossa formação em um modelo autoritário, devemos dar atenção especial ao planejamento de estratégias que permitam o florescimento dessa nova cultura, baseada no diálogo (Caderno Pedagógico *Escola Cidadã - desafios do currículo*, ainda inédito).

Destacam-se, nessa esfera, políticas de formação permanente de professores e de educadores enquanto uma das ações considerada im-

Educação

história. Além disso, vêm se consolidando, nas escolas, movimentos de interlocução com as comunidades: várias escolas da RME, além de abrirem aos fins de semana, realizam dias especiais em seus calendários, tais como *o dia da cidadania*, em que todos os sujeitos das comunidades escolares se encontram através de programações culturais variadas, oficinas e palestras. Também se ramificam os encontros das Tribos¹³, de grupos de alunos e alunas em todos os níveis e modalidades, seja do SEJA, do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Embora esta fração da formação seja recente e enevoadada por um silenciamento e uma invisibilidade históricos, há uma insistência oficial na tentativa de pluralização das vozes que compõem o universo enunciativo que movimentam a realidade sociocultural educacional.

Toda essa pluralidade de espaços e tempos voltados para a formação continuada dos múltiplos protagonistas da Rede Municipal de Educação, tem, como aporte, uma estrutura localizada na Secretaria Municipal de Educação, SMED. Essa estrutura alicerça-se em lógicas subjacentes à proposta político-educacional global, ou seja, sua composição, organização e práticas colocam em jogo uma *ratio*, “uma maneira de pensar investida numa maneira de agir”¹⁴. Mesmo sendo uma estrutura mutante, que se diferenciou ao longo desses últimos anos, ela assumidamente mantém compromissos com conceitos, princípios e concepções (re)constituídos na práxis, num cenário de propostas que vão se alterando conforme suas tentativas de ratificação no cotidiano educacional, segundo reflexões, discussões e embates que se estabelecem no processo de implantação de sua arquitetura, perante modificações conjunturais governamentais locais e nacionais. As lógicas que subjazem às estruturas inserem-se, pois, numa rede de relações que as tornam possíveis de um dado jeito e não de outro, em um dado tempo, contexto e por uma certa amplitude.

Ao longo dos últimos anos, a estrutura organizativa da Secretaria sofreu algumas modificações. Por volta de 1996, por exemplo, a equipe que assessorava as escolas era nomeada como NAI: Núcleo de Ação Interdisciplinar. As escolas da Rede Municipal de Educação estavam organizadas por sete NAIs. Esses núcleos encontravam-se estreitamente vinculados ao conceito de interdisciplinaridade e pretendiam a constituição oficial de uma práxis por esse norteada. Compunham-se, portanto, de assessores com “perfis” generalistas, que deve-

Educação

riam dar conta de uma educação com dimensões globais, evitando compartimentalizações, especializações exacerbadas, disciplinarizações, corporativismos e outras tantas características herdadas de uma maquinaria educacional ora tradicional, ora tecnicista, ora capitalista com orientações neoliberais. Essa estrutura interdisciplinar, contudo, denotou sua efemeridade e fragilidade: alvo constante de críticas internas e externas, seja pelo que propunha, seja por suas lacunas ou pelo que não conseguia estender para a práxis das escolas, ficou vulnerável a críticas e a toda uma rede de minúsculas ações sub-reptícias de desconstituição. A interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a participação equânime de todos os protagonistas educacionais na constituição do cotidiano educacional escolar, a organização curricular por Complexos Temáticos¹⁵ — alguns dos fios que compõem a teia da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã — mostraram-se suscetíveis às estagnações das estruturas híbridas em curso nas escolas. A essa estrutura, seguiram-se, pois, outras estruturas que buscaram a fuga do que ficou em aberto, no curso de tentar configurar na prática uma organização estrutural de Secretaria de Educação que desse conta da inter-relação com as escolas sem abandonar princípios caros ao Projeto político-pedagógico, tais como a própria interdisciplinaridade, o trabalho e o planejamento coletivo e participativo, a avaliação emancipatória, a gestão democrática.

Resumidamente, a SMED atual constitui-se de um corpo de supervisão, orientação e assessoramento ramificados em grupos que se interseccionam. A composição é por equipes com papéis distintos, mas inter-relacionados, com perspectivas globalizantes e com conexões com as múltiplas faces estruturais que movimentam a articulação cotidiana. A equipe do gabinete, coordenada pela Secretária de Educação e Secretária Adjunta, coordena globalmente as demais; atrela-se a ela a Supervisão de Educação, SUPED, responsável direta pelas demais equipes, com as quais mantêm interlocuções; a essa, ligam-se as equipes de Assessoria de Políticas Educativas e de Formação, ASPEF, e as dos Regionais. A ASPEF compõe-se de coordenações de níveis e modalidades — Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação Infantil, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, MOVA,

Educação

Serviço de Educação de Jovens e Adultos, SEJA, Políticas Culturais e Temáticas Contemporâneas — que possuem equipes de assessorias distribuídas nos quatro Regionais¹⁶. Esses são compostos, portanto, de grupos de assessores destes níveis e modalidades, mais assessores de gestão e assessores comunitários, com uma Coordenação geral. Inscrevem-se, nesse organograma, outras equipes, tais como a de Recursos Humanos, a Assessoria de Planejamento, ASSEPLA, os Eventos, a Assessoria de Comunicação, a Assessoria Comunitária e a Assessoria Jurídica, ligadas ao Gabinete e reticuladas às demais instâncias.

Como movimentos formativos, as equipes se valem de algumas estratégias dialógicas. Assim, se constituem encontros, cursos, seminários, fóruns. Essas estruturas possuem diferentes dinâmicas, valendo-se ora de palestras de acadêmicos, ora de oficinas ministradas tanto por agentes externos quanto pelo próprio corpo da assessoria, ora de encontros por específicos e/ou temáticas¹⁷, ora por fóruns de discussão, ora por seminários. Nesta tela se enquadram desde seminários, cursos e encontros específicos — voltados para conceitos, tais como o de “letramento e numeralização” ou de “gestão democrática participativa” ou de “cultura e memória” ou de “avaliação emancipatória”, para temáticas, como a de “educação ambiental” a de “educação para a paz”, a de “educação anti-racista e antidiscriminatória”, para áreas de conhecimento — até os grandes seminários, nomeados de Seminários Nacionais, que projetam enfoques mais amplos da educação¹⁸. Não se pode deixar de citar a entrada em cena, em 2002, do Fórum Mundial de Educação, instância internacional, sediada em Porto Alegre, com o compromisso de estabelecer reflexões e propostas que contribuam para a elaboração de “uma plataforma mundial de educação, comprometida com o direito de todos os povos ao acesso à educação pública e de qualidade” e com o reconhecimento da educação “como fator estratégico e determinante para a construção de uma sociedade igualitária e solidária”¹⁹.

Para a constituição dessas pluriformas formativas, são estabelecidos parcerias e convênios com instituições sociais e acadêmicas bem como com museus e centros culturais, sem contar a necessária parceria com organizações não-governamentais, entidades, grupos e movimentos sociais, órgãos públicos e Secretarias Municipais, tais como a de Cultura, a do Meio Ambiente, a de Direitos Humanos e Segurança

Educação

Urbana, entre outras. Forma-se uma rede de atores com vínculos sociais, culturais e políticos com a cidade, que se reticula necessariamente à educação enquanto uma das instâncias públicas de articulação de projetos amplos, voltados para todos os cidadãos e cidadãs da cidade de Porto Alegre. Processos formativos, culturais e sociais passam a transpassar o cotidiano escolar, aproximando educação, sociedade, cultura e política. Ampliam-se os protagonistas educacionais, as mãos que podem vir a tecer o tear da metamorfose subjetiva e social.

Os processos de dialogia deflagrados nessa multifacetada e complexa rede de formação pretendem-se deflagradores de uma interlocução que atalhe as fronteiras religiosas, políticas, éticas e estéticas, que ative uma *arquitetônica da responsabilidade*²⁰ por nós mesmos e pelos outros, pelos diversos outros que conosco criam e protagonizam os sentidos, as lógicas, as ordens, as estruturas que o mundo possa ter. A intencionalidade explicitada desse sincretismo é a movimentação centrífuga do cotidiano educacional, estabelecendo responsabilidades tanto para com as múltiplas formas de aprendizagens, de desenvolvimentos e de potencialidades dos sujeitos aprendentes quanto com o deslocamento do real de situações aviltantes, injustas, miserabilizantes, discriminatórias, que envolvem dados sujeitos e não outros no mapa social, político e econômico humanos. Contudo, nem todos os percursos acabam compelindo para este ponto.

A educação parece dinamizar-se em complexos e emaranhados movimentos tanto de estabelecimento do mesmo quanto de constituição do diferente. Se guiarmos-nos pela concepção de Bakhtin (2000), poderíamos conjecturar que os processos educativos reger-se-iam por uma incessante atividade entre “forças centrífugas”, que compelem para além das fronteiras e margens, para a diferença, para o devir e a história, para a mudança e a vida nova, e “forças centrípetas”²¹, que se empenham na manutenção da ordem da realidade, na mesmidade, na estase: forças intercambiantes que reproduzem as próprias forças de uma vida sempre em movimento, sempre em processo. Em um prisma, uma estrutura resiste, intrincada e sutilmente emaranhada, prospectando sujeitos e idéias de mundo comprometidos com um projeto social e educacional conservador; em outro, diferenciadas, multiformes

Educação

mes e fragmentárias operações insinuam-se, em embate constante com uma maquinaria solidamente engenhada, nela infiltrando-se, a ela tenuemente mesclando-se ou, como diria Certeau (2000), provocando, por trás dos bastidores, curtos-circuitos nas encenações institucionais.

O produto final (sempre parcializado e em aberto) obviamente é híbrido, mesmo que prevaleça o mesmo, o “tradicional”, com suas engenhosidades dificilmente desativadas ou nunca integralmente contrapostas. Em grande medida, o composto inovador concentra sua força de ação em embates dialógicos que lentamente movimentam a maquinaria. Quando tais discursos projetam uma diferenciada “maneira de fazer”, encontram-se sempre em disputa, em uma luta árdua, regada de contradições e de embates minúsculos e cotidianos por todo o espectro social: da mídia, da televisão, aos programas de rádio, às retóricas plataformas eleitorais, aos movimentos de sabotagem no cotidiano da escola. Nessa arena, localizam-se, assumidamente, por exemplo, o projeto *Escola Cidadã* e os *Ciclos de Formação*, quando propõem rupturas perceptivelmente radicais.

A *formação continuada* em muito se apresenta como uma estratégia polimorfa, conflitante, para a qual conta esquadrihar: quais os pressupostos e concepções de mundo, de sociedade e de educação que embasam o projeto político educacional? Que gerações intenciona fundar? Em que “arquitetura” de escola está assentado? Quais seriam as tradições, os mitos e os ritos com que estaria comprometido? Com que projeto social e cultural se alia? Há que se considerar, portanto, a *formação* enquanto uma estratégia que tem por raio de ação o estabelecimento de um *logus* e de uma *práxis* por dentro de um cenário amplo — que inclui inter-relações mundiais, nacionais e locais —, por dentro de uma arquitetônica, que abarca a escola, suas táticas e maneiras de fazer, seus tempos e espaços, bem como para um “outro”, esse lugar sem fronteiras definidas e fixas, que flutua entre a identidade, a subjetividade e a alteridade.

CONTRAPONTO

No palco de uma cotidianidade institucional, desenrolam-se disputas que vão das idéias às pessoas, dos discursos às subjetividades,

Educação

passando por toda a gama de interfaces que envolvem o público e o privado, os jogos de poderes oficiais e os intersubjetivos, as identidades e as singularidades em circulação. O princípio de democracia participativa, que alicerça as ações, coloca em cena uma pluralidade de perspectivas nem sempre harmônicas e convergentes. Como implicitamente subjaz a insígnia da “constituição coletiva, participativa e democrática de proposições”, estão normalmente em campo diversas perspectivas, assim como múltiplas interpretações e traduções não somente da proposta educacional, mas do que seja educação ou o mundo, do que seja ético, estético ou político. Ultrapassando o plano filosófico e teórico que constitui as ideologias, esses embates adentram o plano simbólico que constitui as subjetividades. Indo além do território institucional, essas disputas tangenciam as igualmente desenroladas no interior das escolas, projetando um poliedro de muitos lados. Nada se afigura tão sólido, indiscutível ou perfeitamente harmônico e congruente. Há uma contingência e uma transitoriedade sempre presentes.

A arquitetura de formação pedagógica projetada pela Secretaria de Educação em direção às escolas intenciona a movimentação centrífuga do cotidiano escolar naquilo que tem de estagnação, de tradições, de mitos e ritos, de forças centrípetas. Busca, pois, o devir, a criação, a transformação. Depara-se, então, com o insólito, com o desconhecido, com o passado, a propensão para a estase. O compósito estrutural que propulsiona o campo das formações de educadores põe em circulação forças opostas e diversas, simbolizadas nas identidades e subjetividades em cena. Há uma declarada intencionalidade nos processos de formação: intencionalidade que, por um lado, precisa estar explicitada para que produza efeitos, mas que, por outro, também pode adentrar a escola e seus protagonistas como uma *persona* estrangeira, um alheio ameaçador.

Na formulação dos elementos básicos da Escola Cidadã estava clara uma questão fundamental: a escola e o sistema educacional não existem como entidades autônomas ao aparelho de Estado e às suas políticas; a educação, a produção do conhecimento são produtos de uma intencionalidade da macropolítica.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 477 – 502, Set./Dez. 2004

Isto significava o entendimento de que a educação não muda somente através dela mesma. Nem é possível mudar a escola através de instrumentos pedagógicos isolados, restritos a ações e a estratégias de ensino nas microrelações no interior de uma sala de aula. A escola só muda quando articulada com mudanças externas aos seus muros. Vale dizer: com um projeto político pedagógico que inclua uma política educacional democrática, voltada à inclusão e à emancipação do ser humano. Portanto, uma escola que produza conhecimento emancipador, que desenvolva relações democráticas de poder no seu interior, o que certamente inclui também inovações pedagógicas que potencializam as formas de ensinar e aprender (AZEVEDO, 1999, p. 13-14).

Essa intencionalidade, pertencente a uma lógica que movimenta os processos formativos no sentido de dialogar com o que historicamente está cristalizado nas arquiteturas, no cronotopo, nas concepções tanto quanto nos mitos e imaginários e representações que têm sido organizados pelas equipes que estão na SMED referenciam-se tanto nas concepções e nos princípios emanados da proposta político-pedagógica²² quanto em alguns conceitos, tais como o de “dialogia” e o de “protagonismo”. Assim, pressupõe-se que a realidade cotidiana movimentar-se-á na medida em que seus sujeitos deslocarem-se de pontos homogeneizadores e totalizantes de convicção, em que pluralizarem seus interlocutores e amplificarem seus referenciais simbólicos, culturais, epistemológicos, filosóficos para a multiplicidade polissêmica e polimorfa que compõem as realidades dos diferentes sujeitos que constituem os mundos próximos e distantes da contemporaneidade de sua existência. Esse movimento dialógico realmente se transfigurará em ações e estruturas na medida em que seus sujeitos estiverem em cena enquanto protagonistas, responsáveis por suas respostas aos outros e ao mundo, pela criação e recriação do existente.

Dialogismo e protagonismo não são, contudo, conceitos que se entranham na subjetividade de educadores e de educadoras, de assessores ou assessoras, de forma fluente, assim como idéias e estruturas inovadoras. O roteiro intrincado que forma as identidades e as subjetividades não se escreve sem fraturas, sem a demarcação discursiva e simbólica de territórios, sem jogos de poderes, sem incursões subjetivas.

Educação

Por dentro de um cenário insólito e heterogêneo, marcado por contradições, dissonâncias e polifônicas perspectivas. No composto múltiplo da dialogia, encontram-se diversas e diferentes identidades, que complexa e singularmente vão se subjetivando. Tanto quanto há personagens que estão neste lugar somente por conveniências individuais, quanto há os que aí se encontram por convicções, por opções simbólicas e historiográficas, compondo *um outro* personagem. Assim como há sujeitos educadores que insistentemente rumam à criação e à metamorfose de si e da realidade educacional, também há os que seguem na contramão, optando pelo (re)conhecido, pelo mesmo, pelo “certo”. Esses sujeitos e seus outros atuam em rede no polimorfo e polifônico cenário escolar. A identidade se entrança com a subjetividade, que transita entre estereótipos e alteridades.

A alteridade é ingrediente da diferença nesses jogos identitários e subjetivos: ingrediente multifacetado que aproxima, segrega, inclui, exclui ou até garatuja mitos e espectros. Para a escola, tanto a assessoria pode vir a ser um “outro”, um estrangeiro espelhado na instituição que representa, quanto a SMED pode ser figurada como um “outro”, uma figura personificada, provedora de recursos, de atenção, de reconhecimento incondicional, de “privilégios”. Ao longo de anos, as políticas de formação da Secretaria vieram se impregnando deste mito. Na arena de disputas por micropoderes, a SMED foi configurando-se como um arquétipo personificado, uma *persona* poderosa, com características femininas, que tem como dever nutrir a todos de tudo o que necessitam; uma personagem onipresente e onipotente; uma personagem acolhedora, que “deveria” ver, acompanhar, elogiar: quase como que uma *mãe*. Como tal, a SMED também é o poder a ser desconstituído. A ela são destinadas tanto certas exigências quanto descon siderações, acusações, resistências. Não são raras as falas que lhe imputam a imposição de uma proposta político-pedagógica ou de medidas institucionais autoritárias, verticalizadas. Esse protótipo mitificado muitas vezes estende-se para o corpo da assessoria, especialmente para as pessoas que estão em cargos de coordenação.

Pode-se dizer que este “detalhe” do cotidiano é um dos micropontos de uma cultura docente multifacetada que apresenta nuanças diver-

Educação

sas. Algumas formas culturais de ser e estar como que se enraízam na atuação de certos professores: uma propensão a críticas extremadas ou ancoradas na perspectiva de (com primazia) desvelar as faces negativas de propostas, idéias, pessoas ou instituições — críticas utilizadas também em situações de autoproteção do que se apresenta ameaçador ou alheio; uma exigência por vezes exacerbada quanto ao que é oferecido, requerendo, não raro, maiores recursos financeiros, horas de projeto, regalias; um culto ao que não é local, a palestrantes de outros estados, nacionais, com um “notável” currículo ou de renome; um estar de passividade e de indiferença em relação a processos de formação.

Observando algumas maneiras de agir e de estar de uma parte de professores e professoras em processos de formação proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação, sobressaem-se certas posturas. Algumas pessoas chegam atrasadas ou saem cedo; outras, apenas assinam a lista de presenças e “desaparecem”; muitas entram e saem dos eventos, configurando-se um fluxo ruidoso e movimentado. Quando é destinado tempo para perguntas e questionamentos, após palestras, há um esvaziamento notório de público. Em formações ou encontros em que há conferências, configura-se como que uma entre-escuta: uma escuta parcial ou seletiva do que está sendo dito, com visíveis conversas, distrações e até sonolências. Críticas são muito comuns, assim como aproveitar espaços de formação para denúncias públicas, exigências ou reivindicações.

A esses matizes culturais também poder-se-ia adicionar a criação mítica de personagens e de narrativas. Figuras caricatas foram sendo forjadas, somando-se a um imaginário popularizado, amplamente difundido e coletivamente (re)criado. O *assessor abjeto*, o *diretor despótico*, a *SMED autoritária* encarnam personagens de poder. Narrativas também podem ser incluídas nesse imaginário popular de veio literário oral e antropológico. Histórias orais, transmitidas de *um* para *outro*, produziram pequenas epopéias, tais como as envolvidas na implantação dos Ciclos de Formação: no transcorrer desse processo histórico, por exemplo, propagou-se a narrativa de que “os ciclos avançavam devastadoramente, arruinando a qualidade de ensino e produzindo analfabetos” — era, pois, preciso “conter a ameaça” por “atos

Educação

sub-reptícios de resistência”. Essa propensão à figuração mitológica é uma nuance que difunde burlescamente uma imagem distorcida e parcial da realidade e de seus sujeitos, mutilando a possibilidade de configuração de uma percepção mais global e complexa.

Como outro dos pontos que têm uma significativa relevância neste tecido, poder-se-ia destacar a “assessoria”, composta basicamente por professores e professoras do quadro funcional da Rede Municipal de Educação, que passam a se localizar neste lugar para uma atuação de potencializar o compósito educacional, assessorando as escolas, seus sujeitos e as comunidades em vários âmbitos, interagindo dialogicamente com essas no sentido de estabelecer as necessárias conexões com o projeto desenvolvido, consolidando-o, expandindo-o, aperfeiçoando-o. Como contraponto, alguns discursos fazem a contestação de uma dada face do trabalho da assessoria. Em muitos desses, percebe-se a relação desta personagem com um forasteiro, por vezes até um “não-professor”, colocado num lugar de quem “não faz muita coisa”, de quem está numa posição melhor, com uma carga horária flexível e uma liberdade que talvez os profissionais da escola não vivam. Muitas vezes parodiada, esta personagem “assessor” encontra-se num lugar muitas vezes contestado, um lugar para muitos desejado, um lugar para alguns conveniente... Nem todos os assessores estão em consonância com a proposta; alguns, inclusive, nem sequer se comprometem declaradamente com o projeto ou a instituição que representam; outros, advogam em causa própria, defendendo seus “projetos” pessoais ou acadêmicos, buscando notoriedade e fama acadêmica por estar onde estão. Mesmo parecendo folclóricas tais táticas, mesmo não sendo totalitárias, sutilmente são percebidas e usadas como peças de um tabuleiro contraditório, visto que, para essas formas de agir, contrapõem-se outras figuras de sujeitos em busca de constituir sua figura de “assessor” com um significativo grau de singularidade, envolvimento e paixão.

Formando os nós que tecem esses fios culturais, estão disputas de lugares, de poderes, de vozes e “verdades” transpostos para confrontos explícitos ou implícitos entre sujeitos: disputas microterritoriais e macro (por dentro de escolas e destas com a Secretaria de Educação);

Educação

disputas intersubjetivas (de professores contra professores, destes *versus* assessores, de assessores contra assessores, destes *versus* seus coordenadores). O campo da fofoca, da intriga, da informação inusitada e chocante manipula relações, faz o jogo dos poderes, das enunciações. Parece sempre haver algo “escondido”, algo “não dito”, não pelo menos para todos; quem detém e enuncia confidencialmente esta informação empodera-se, jogando estrategicamente com este poder. Alguns sujeitos se investem, inclusive, do poder de serem portadores de “verdades”, de idéias mais poten

cada qual imprime marcas e faz “a história” e as memórias consideradas no que está posto como possível.

Tanto professores e professoras, assessores e assessoras quanto os demais atores da e na educação, protagonistas ou coadjuvantes, são co-responsáveis, no processo formativo, por aquilo que se apresenta. Na polifonia das vozes cotidianas, atuam de um lugar complexo e potencial. A dialogia que poderão estabelecer pontualmente com “os outros”, com os diversos sujeitos das comunidades escolares vertem para a composição de um projeto que os transcende. Nessa rota, poder-se-ia dizer que há responsabilidades de muitos em pontos que burlam o fluxo de forças centrífugas, das que se movimentam em direção à diferença, às mudanças e a viáveis formas inclusivas de educação. Assim, poder-se-ia delinear também responsabilidades quando do estabelecimento de situações estagnantes: os esvaziamentos e as burocratizações de espaços de formação, tais como os de reuniões semanais nas escolas; a desconstituição dos tempos de planejamento seja por ciclos ou por específicos²³; as alienações e as omissões de muitos frente às realidades das comunidades do entorno da escola, frente à proposta político-pedagógica da escola, frente aos mitos produzidos pela mídia²⁴, por exemplo.

Professores e professoras, em escola ou como assessores ou assessoras, são protagonistas de um processo que vai sendo coparticipativamente gestado no cotidiano. Essa realidade que perfaz a educação — tão vitalmente potente na constituição de novas perspectivas de mundo — necessita de soluções mais criativas, mais solidárias, mais abrangentes e responsáveis com o total da humanidade, com *os outros* humanos, com nossas alteridades. Uma localização subjetiva menos individualista nos coloca na arquitetônica mundial enquanto partícipes de um dever. E, enquanto tal, nos insinua a instigante aventura de andarmos na contramão de nossa pretensa “(des) humanidade” — aquela que nos tolhe de vermos aos outros por vermos demais (e apenas) a nós mesmos diante do espelho; aquela que nos encerra em celas, erigindo fronteiras a sensibilidades, às afeições, a outras intelecções, compreensões e simbolizações, aos muitos sentidos.

Educação

Os processos de *formação continuada* são uma das complexas faces do poliedro educacional. Em sua geometria, conjugam-se *práxis* e *logos*, discursos e artes de fazer, estar ou agir, movimentando identidades e subjetividades, realidades, estruturas e arquiteturas. Não se trata de uma figura plana, mas tridimensional. Compreendê-la e colocá-la nela em uma perspectiva ampla, comprometida e investigativa pode nos ajudar a desvelar os meandros que obnubilam compreensões e percepções multifacetadas vislumbrantes de outras rotas para impasses e estagnações.

Conceitos, idéias, referenciais teóricos e estruturas de projetos e propostas políticas e educacionais invadem um território simbólico, subjetivo e identitário, já habitado por referentes reconhecíveis e “próprios”. O “mesmo” e o “diferente” (como um “eu” e um “outro”), revestidos de uma linguagem e de uma gramática — em muito, diversas, em alguns pontos, contraditórias, antagônicas —, põem em jogo múltiplos movimentos de compreensão, interpretação e tradução. Os discursos, como que “palavras semi-alheias”, estão situados em uma zona “estranha”, sujeita a ser vasculhada, esquadrinhada, “explorada” e dominada, “tornada própria”, “familiar”. Produzem-se, por então, tanto as versões, as traduções, quanto os não-ditos, as incompreensões, os “malditos”, as paródias e outras tantas configurações discursivas subjetivantes e identitárias.

Ela [a palavra semi-alheia] só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do seu discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e discursiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra em impessoal, ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação; muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem entre “aspas”. A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias inten-

Educação

ções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, 2002, p. 100).

Ao proporem mudanças paradigmáticas, ao anunciarem deslocamentos, outros percursos, os “projetos” inserem-se num lugar personificado. São localizados como *um outro*, quase uma *persona*. Como tal, revestem-se de várias ações que são atribuídas ao humano: desconstituir as ordens estáveis, vigiar os dissidentes ao novo projeto, reconhecer os que deles participam ou os que a eles se tornam fiéis, “estragar” tudo o que parecia bom, ameaçar, mudar tudo radicalmente... Se não constituídos como uma “*persona* indefinida”, são, então, remetidos a um “eles”, antagônico e estrangeiro ao “nós”: grupos de pertencimento dos quais emanam, tais como um grupo político representante de um partido, um grupo de pessoas que gesta as políticas, um grupo de sujeitos que propaga essas políticas ou simbolicamente as representa. Múltiplas inter-relações simbólicas são produzidas na busca de localizar este *outro* ou de tentar capturá-lo em todas as suas nuances: nas visíveis e nas invisíveis, nos ditos e não ditos, nas intenções declaradas ou nas que não estão publicamente expressas.

Todos esses intrincados e complexos processos estão, pois, em cena nos bastidores da *formação continuada*. Comumente, essa se atrela a propostas, projetos e idéias que representam o que contemporaneamente é tido enquanto diferente ao que já vinha sendo desenvolvido: projeta, portanto, outras lógicas e outras práxis. Propõe corriqueiramente a transformação de um real que é desenvolvido por sujeitos enredados nas redes constituidoras de um cotidiano em curso: sujeitos professores, identidades diversas, enoveladas em jogos simbólicos, intersubjetiva e objetivamente relacionados. Atinge, assim, não somente uma forma de mundo, historicamente construída, como idiosincrasias. Ao propor mudanças, envolve a objetividade da existência, as estruturas arquitetônicas, sua materialidade, e toda a pujante subjetividade, no que tem de identidade, de alteridade e de diversidade. *Formar pessoas* não é, portanto, um processo fácil, posto que envolve deslocamentos, metamorfoses, transformações, bem como fragilidades, (des)continuidades, incompletudes; envolve essencialmente as

Educação

identidades e todas as suas diferenças constitutivas.

É da própria natureza utópica da educação a transformação, o desenvolvimento, e não a estagnação, a estase, a conservação de um mundo injusta, desigual e autoritariamente forjado. Conformer-se com o que está posto, manter “a ferro e fogo” as arquitetônicas tradicionalmente estabelecidas, estagnar o curso das transformações históricas e sociais é ratificar todas as formas de autoritarismos e purismos, que, no curso da história de nossa humanidade, foram tidas como avassaladoras e radicalmente excludentes. O novo é um *outro*; o diferente é um *outro*; a evolução é um *outro*...

Os processos de *formação continuada* são um dos roteiros da educação. Têm como foco o humano adulto, professor ou professora, em toda a sua complexa diversidade. Apresentam, também, uma pluralidade incoerente e contraditória de *script*, conforme os cenários em que se desenvolvem. Em não sendo possível constituir uma narrativa hegemônica, “verdadeira e universal”, há que se esboçar um texto em que as cenas vão sendo desenvolvidas, assistidas, consideradas, interpretadas: enfim, traduzidas... Um texto que envolve múltiplos personagens envoltos em suas e em outras tantas narrativas. Um texto que busca encenar a vida para representar alguns dos seus tantos sentidos possíveis...

Os relativos aspectos aqui retratados acerca de uma porção de realidade não tiveram a intenção de serem abrangentes o suficiente que se alcem como um panorama completo do que tem sido o processo de formação de professores na complexa proposta político-pedagógica desenvolvida no município de Porto Alegre, mas desejaram mostrar que uma fração do cotidiano é mais complexa do que discursos teóricos herméticos podem pressupor ou sugerir. Dentro dos movimentos de composição de uma proposta educacional, várias forças se movimentam em rede, impulsionando lenta, arrastada e conflitivamente o real. As trilhas educacionais são sinuosas, assim como os percursos subjetivos que fazem as expedições singulares dos sujeitos que a protagonizam. Adentrar por este território pode desvelar inúmeros detalhes que enredam o cotidiano em um cronotopo qualquer, mesmo que este se insinue como produtor de desigualdades, estases, reproduções, mesmices, exclusões e discriminações.

Educação

Não tenho aqui a intenção de abandonar a utopia da transformação e da mudança, visto que esses movimentos já vieram configurando patamares melhores de compreensão e atuação na contemporaneidade: um presente melhor do que foi o passado e provavelmente tenderá a um dever de mais apurada constituição. Portanto, reafirmo a hipótese de que interativamente escrevemos o cotidiano de uma forma e não de outra, colocando neste a nossa marca. O tipo de inscrição que essa marca simbolizará dependerá tanto do conhecimento que pudermos ir configurando quanto da sensibilidade que pudermos ir calcando em nossas relações *com os outros*, com os autóctones ou com os que não conhecemos e cujas autobiografias e subjetividades nos são alheias. Conhecer o mundo, lê-lo por suas várias narrativas, entender os vários sujeitos deste mundo são compromissos de cada um que se pretenda consciente e responsabilmente educador ou educadora.

Responsabilidade. Protagonismo. Esses são conceitos que lanço ao ar, não como respostas, mas como insinuações de uma perspectiva de dialogia com professores e professoras no intercurso de composição criativa do cotidiano educacional. Talvez inserindo-nos em um processo dialógico pela perspectiva de que cada qual está em um processo protagonicamente, possamos reverter posições cristalizadas de poderes, especialmente as que criam monopólios discursivos, jogos interpessoais individualistas e narcisistas, “verdades” hierarquizadas egocêntricas, narrativas e personificações paródicas e mitológicas, ações sub-reptícias de aniquilação do outro desigual. Esses tantos detalhes calcados na cultura subjetiva educacional encapsulam os sujeitos em suas estruturas cognitivas, simbólicas e concretas de vida. O tempo presente e talvez os futuramente imediatos necessitem de solidariedade, acolhimento, flexibilidade, criação: as outras faces de nossa humanidade que nos põem ao lado dos *outros*, próximos a eles, curiosos quanto a eles, construtores com eles: autores, atores e personagens principais do drama que encenamos cotidianamente.

Rascunhamos aqui a responsabilidade e a complexidade que implica estar em um lugar de inter-relações discursivas humanas que excursionam pelo território de processos formativos. Não se trata de um estar qualquer. Há compromissos com *os outros* que compõem esta

Educação

rede: os professores e as professoras; as crianças, os adolescentes e os

¹ *Cronotopo* é um conceito elaborado por Mikhail Bakhtin, que significa, simultaneamente, “espaço/tempo” (2002).

² A Rede Municipal de Ensino conta com: 51 escolas de Ensino Fundamental, incluindo-se aí quatro escolas de Educação Especial; uma escola de Educação Básica; uma escola de Ensino Médio; 40 escolas de Educação Infantil; 36 escolas, dentre as do Ensino Fundamental, com SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos. A RME conta, ainda, com 133 creches conveniadas e com o MOVA, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

³ A proposta de gestão das escolas organiza-se via participação de todos os segmentos: comunidade, alunos/as, funcionários/as, educadores/as e equipes diretivas. Têm-se, portanto, ratificadas a eleição direta de diretores, a administração conjunta com Conselhos Escolares (compostas de membros representativos de todos os segmentos). Além destas, inclui-se um movimento de relação que busca prioritariamente ouvir as comunidades, suas realidades e necessidades para estabelecer mudanças que sejam significativas à realidade educacional em curso.

⁴ Ver reflexões de Cláudia Fonseca, em “Família, fofoca e honra”, acerca do conceito de classes populares bem como a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora em comunidades populares de Porto Alegre.

⁵ Nomeia-se “tradicional” uma escola (por todos conhecida) que possui uma organicidade espaço/temporal, que não inverte radicalmente as exclusões e as seleções postas no sistema educacional brasileiro de uma forma geral por em muito nesses se alicerçar e esses ratificar, na medida que tem na reprovação e na evasão situações sociais e educacionais impossíveis de serem erradicadas.

⁶ A data oficial que designa a construção e implementação da *Escola Cidadã* no Sistema Municipal de Ensino é 1993.

⁷ Entre várias medidas, os Ciclos de Formação regularam o número de alunos por salas, criaram os Laboratórios de Aprendizagens, as Turmas de Progressão e as Salas de Integração e Recurso, que implicaram na criação de novas salas de aulas nas escolas e a contratação de profissionais que não existiam no quadro da Secretaria Municipal.

⁸ Esses compromissos foram firmados entre toda a comunidade escolar no Congresso Constituinte de 1994/1995 e ratificados no Segundo Congresso de 1999.

⁹ Conceito desenvolvido por Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

¹⁰ Idéia desenvolvida em *A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*, de José Clóvis de Azevedo, em “Utopia e Democracia na Escola Cidadã”. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/SMED, 2000.

¹¹ Refere-se prioritariamente a pais, mães, familiares, membros comunitários, funcionários, educandos, que historicamente têm sido relegados na constituição de propostas educacionais para si mesmos voltadas.

¹² Destacam-se aqui, os Congressos Constituintes, que constituíram, com todos os segmentos das comunidades escolares (pais, mães, agentes comunitários, funcionários, professores) princípios e concepções que sustentam a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação. A primeira edição do Congresso foi em 1993-1994; a segunda, em 1999; a terceira ocorrerá em 2004.

¹³ As “Tribos” inserem-se, enquanto manifestação social, política e cultural organizada e gestada pelo segmento alunos, no movimento de *protagonismo juvenil* desenvolvido desde 2000. Correspondem aos grêmios estudantis. Constituem-se nas escolas “Conselhos de Tribos” que se com-

Educação

põem das Tribos de: Comunicação, Educação Ambiental, Direitos Humanos, Artes e Esportes. Os alunos distribuem-se por estas tribos, desenvolvendo políticas e ações significativas no âmbito da comunidade escolar.

¹⁴ CERTEAU, 2000, p. 42.

¹⁵ O Complexo Temático é uma forma de organização curricular que consta da Proposta Político-pedagógica dos Ciclos de Formação. Ver *Caderno Pedagógico n.º 9*. Porto Alegre: SMED, 1994; ou GORODICHT, Clarice e SOUZA, Maria do Carmo. *Complexo Temático* in “Escola Cidadã: Teoria e Prática”. Petrópolis: Vozes, 1999.

¹⁶ As cento e duas escolas da Rede são distribuídas por quatro Regiões: norte, sul, leste e oeste. São chamadas de Regionais e possuem equipes de assessoria com uma coordenação específica. Essas equipes realizam assessoria pontual e sistemática a cada escola, em todos os seus aspectos.

¹⁷ Realizam-se, por exemplo, encontros de professores que especificamente atuam em Laboratórios de Aprendizagem, em Turmas de Progressão, em determinados Ciclos de Formação, bem como encontros de professores que desenvolvem nas escolas projetos de *educação para a paz*, de *educação ambiental*, de *educação antidiscriminatória ou anti-racista* ou de *sexualidade*, temáticas articuladas e coordenadas pela SMED.

¹⁸ Como Seminários Nacionais, pode-se citar *Escola Cidadã no Ciclo da Aprendizagem*, em 1998, *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?*, em 1999, *A Educação Popular faz história: a contribuição de Paulo Freire*, em 2000, *Uma cidade educadora para uma cultura solidária*, em 2001, *Escola Cidadã: para ler e escrever um novo mundo*, em 2003. Os Seminários Internacionais, tais como o *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, em 1998, *Utopia e Democracia: Os inéditos viáveis na educação Cidadã*, em 2000, deixaram de existir com a entrada em cena do Fórum Mundial de Educação, em 2002.

¹⁹ Excertos do texto de apresentação da III Edição do Fórum, em 2004, em material de divulgação da programação entregue aos participantes.

²⁰ Conceito desenvolvido por Mikhail Bakhtin no conjunto de sua obra que corresponde, simplificada, ao compósito de preceitos, concepções e ideologias que nos responsabilizam por respostas ao mundo, ao outro, no ininterrupto diálogo existencial.

²¹ Essa idéia das forças centrípetas e centrífugas atravessa a obra de Mikhail Bakhtin, sendo especialmente encontrável em *A estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

²² Os princípios já referidos podem ser encontrados em *Princípios da Escola Cidadã*. In: “Escola Cidadã: Teoria e Prática”. Petrópolis: Vozes, 1999, bem como sua estrutura global está descrita no *Caderno Pedagógico n.º 9*.

²³ Aconteciam sistematicamente, nas escolas cicladas, diversas reuniões de planejamento: tanto entre professores de ciclos, com os respectivos professores em Laboratórios de Aprendizagens e os volantes, quanto por áreas de conhecimento, que envolviam professores de todos os ciclos, inclusive do SEJA de uma mesma escola. Há uma constatação de que essas reuniões estão esvaziadas em muitas escolas, burocratizadas ou tomadas por questões administrativas ou estratégicas de organização do cotidiano imediato – e não mais espaços de reflexão, avaliação e planejamento, essenciais a uma educação diferenciada, qualificada, interdisciplinar.

²⁴ Espalhadas por uma realidade atual atravessada por jogos de poderes, encontram-se alguns mitos acriticamente difundidos, tais como o de que “os ciclos de formação educaram uma leva de sujeitos analfabetos e fracassados”, o de que “as crianças e adolescentes da periferia não sabem ler nem escrever”, o de que “a educação popular é fraca, não têm qualidade”. Difundem-se inquestionavelmente e sem investigações e avaliações consistentes as ratificadas exclusões e os elitismos históricos.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 477 – 502, Set./Dez. 2004