

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI
SALETE STROZAK.**

ANA CRISTINA HAMMEL

CASCAVEL, PR

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI
SALETE STROZAK.**

ANA CRISTINA HAMMEL

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof^a. Dr^a. Liliam Faria Porto Borges

CASCAVEL, PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

H224c Hammel, Ana Cristina
Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci
Salete Strozak. / Ana Cristina Hammel — Cascavel, PR: UNIOESTE,
2013.
161 p.

Orientadora: Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Escola. 3. Formação humana – Ciclos. I.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NO COLÉGIO ESTADUAL
DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK**

Autor: Ana Cristina Hammel

Orientadora: Liliam Faria Porto Borges

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Ana Cristina Hammel, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 18/02/2013

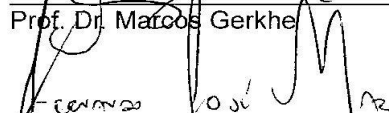
Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Natácha Eugênia Janata


Prof. Dr. Marcos Gerke
Prof. Dr. Fernando José Martins

Aos trabalhadores em educação que no exercício de sua profissão, exercitam o compromisso com a humanidade e a emancipação humana.

Aos colegas de trabalho, companheiros e amigos, em especial à Ritamar, Natacha, Marcos e Marlene pelos aprendizados de hoje e sempre.

Ao MST uma escola radicada em possibilidades e não em determinações.

À toda classe trabalhadora a quem caberá a tarefa histórica de construir uma nova base societária.

AGRADECIMENTOS

A minha família pelo carinho, compreensão e por acreditar sempre que há algo melhor a ser alcançado, ainda nesse mundo!

Aos meus queridos Osni e Yago, exemplo de amor, compreensão e dedicação incondicional. Ao pequeno Yago que na sua criancice demonstra a alegria que existe nas pequenas/grandes descobertas da vida.

Aos amigos Gelson e Ivone que tornaram agradável as aulas e a convivência durante o mestrado, pelas conversas, alegrias e tristezas durante as rodas de chimarrão e nas intermináveis viagens. Aprendi com vocês a questionar as certezas e acreditar no improvável.

À minha amiga Natacha e ao companheiro Edson e suas meninas, por permitir que façamos parte de sua vida e por acreditar no exercício da solidariedade e da justiça.

Ao companheiro de militância e luta Alex e a doce Jana, a culpa dessa dissertação é sua, pela ajuda no projeto e por outras tantas. Nunca vou esquecer... Não precisa fazer profissão de fé!

À minha querida professora orientadora Liliam, pela paciência, carinho e compreensão, pelo rigor teórico e pelo desafio de juntas pesquisarmos a práxis do povo trabalhador na tentativa de fazer o novo. E acima de tudo por proporcionar a uma trabalhadora a oportunidade do estudo e do título de mestre. Muito obrigada!

Aos professores que compõem a Banca, pela disposição de qualificar esse trabalho e contribuir na minha formação.

A querida e sempre professora Teresinha Andreetta, pelas horas que dedicou na correção desse trabalho.

Ao coletivo da escola Iraci, Orlando, Rosália, Emerson, Tatiane, Sidnei, Ritamar, Rudison, as meninas do teatro, a Sonia e ao Joel, aos estudantes que com suas vontades, alegrias e querer reanimam e alimentam a luta diária.

RESUMO

Essa dissertação tem como objeto o processo de implementação dos Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Toma por referência a escola presente na atualidade e a necessidade de formação e emancipação dos trabalhadores do campo. O MST desde sua origem em 1984, além da luta pela terra, faz a luta pela escola pública e de qualidade, capaz de contribuir na formação de sujeitos militantes, com potencialidades para forjar a nova sociedade. O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak localizado em Rio Bonito do Iguaçu, no assentamento Marcos Freire, centro oeste do Paraná, surge da luta dos Sem Terra e mantém o vínculo com sua pedagogia, expressando a tensão exercida pelo Estado burguês e o direito de optar pelo currículo escolar adequado às demandas dos trabalhadores do campo. A presente pesquisa considerou a implementação dos ciclos como forma de organização do trabalho pedagógico e as bases teóricas que os fundamentam em suas diferentes perspectivas: o Regime de Progressão Continuada, os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação Humana, o qual foi opção da escola estudada. Diante do contexto apresentado, essa investigação propõe o estudo dos Ciclos de Formação Humana na escola Iraci, tendo como eixo as seguintes questões centrais, emergidas na concreticidade de nossa atuação: quais alterações são possíveis na organização do trabalho pedagógico fundamentado nos Ciclos de Formação Humana, tendo em vista os limites da instituição escolar? De que forma essas alterações se vinculam a uma escolarização que contribua na formação do sujeito social pretendido e anunciado pelo MST? Nesse sentido a pesquisa permitiu entender a dimensão da luta coletiva e a contribuição dos Ciclos de Formação Humana para a formação dos trabalhadores do campo na perspectiva de classe, que contemple uma educação participativa, emancipatória, incorruptível e de qualidade, com protagonistas de novas histórias. Assim, a presente dissertação está organizada em três capítulos sendo que no primeiro, a pesquisa bibliográfica fundamentou as categorias e os ciclos, a partir de autores voltados a uma visão histórica, cultural e crítica sobre o tema e as interfaces com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada. No segundo capítulo, pesquisaram-se os pressupostos teóricos da organização escolar em Ciclos, com o intuito de elaborar uma síntese a partir das produções estudadas e estabelecer relações com a opção feita na experiência analisada. No terceiro capítulo buscou-se identificar no trabalho pedagógico a materialidade da formação humana anunciada pelo MST e pela escola. Nas considerações foram retomadas as sínteses construídas ao longo do texto e os desafios postos pelo modelo societário vigente, apontando para a necessidade de avançar nas tentativas de consolidar propostas pedagógicas progressistas que considerem a emancipação humana.

Palavras chave: Educação, Escola, Formação Humana, Ciclos de Formação Humana.

ABSTRACT

This dissertation has as object the deployment process of Cycles Human Formation in the State College Field Iraci Salete Strozak. Its reference to this school today and the need for training and empowerment of rural workers. The MST since its origin in 1984, and the struggle for land, makes the struggle for public school quality, able to contribute to the formation of subjects militants, with the potential to forge a new society. The State College Field Iraci Salete Strozak located in Rio Bonito Iguaçu, in the settlement Marcos Freire, West of Parana, arises from the struggle of the landless and maintains ties with his pedagogy and expresses the tension exerted by the bourgeois state and the right to choose by the appropriate school curriculum demands of rural workers. This research considered the implementation cycles as a form of work organization and pedagogical theoretical bases that underlie their different perspectives on: the Continued Progression Scheme, Learning Cycles and Cycles of Human Formation, which was the choice of school studied. Given the aforementioned context, this research proposes to study the Cycles of Human Formation at school Iraci, guided by the following key issues emerged in the concreteness of our work: what changes are possible in the organization of educational work in cycles based Human Formation, considering the limits of the school? How these changes are linked to a school that contributes the intended formation of the social and announced by MST? In this sense the study allowed us to understand the dimension of collective struggle and contributions of Human Formation Cycles for training of field workers in the class perspective, covering education participatory, emancipatory, incorruptible and quality, with new stories of protagonists. Thus, this thesis is organized into three chapters and, at first, a literature search was based categories and cycles, from authors turned to a historical, cultural and critical on the subject and interfaces with the Political Pedagogical Project (PPP) school studied. In the second chapter, we investigated whether the theoretical assumptions of school organization in cycles, in order to develop an overview from the productions studied and establish relationships with the choice made in the experiment analyzed. In the third chapter sought to identify pedagogical work in the materiality of human MST and announced by the school. Considerations were resumed the summaries constructed throughout the text and the challenges posed by the current corporate model, pointing to the need for progress in attempts to consolidate progressive pedagogical proposals that consider human emancipation.

Keywords: Education, School, Training, Human Cycles of Human Formation.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Massacre dos trabalhadores em Eldorado dos Carajás no Pará e Ocupação do latifúndio Giacomet Marodin em Rio Bonito do Iguazu – Paraná.....	22
Figura 2: Imagens da construção das salas de aulas e secretaria entre as ruínas existentes na Vila Velha e da Escola José Alves dos Santos na estrutura adaptada a partir de um antigo barracão que era utilizado para guardar as máquinas da Fazenda, na comunidade da Sede.....	24
Figura 3: Prédio do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, na comunidade Centro Novo.....	26
Figura 4: Estrutura da Brinquedoteca na Comunidade Centro Novo.....	27
Figura 5: Mapa de localização das Escolas Itinerantes do Paraná – 2005.....	29
Figura 6: Imagens e símbolos das Escolas Itinerantes do Paraná 2004 -2012.....	31
Figura 7: Imagens da reunião na Comunidade Paraíso – atualização do inventário em maio de 2012.....	120
Figura 8: Imagens do Planejamento 1º semestre 2012.....	122
Figura 9: Imagens das Marchas e Oficinas que tiveram participação dos estudantes da Escola Iraci.....	137
Figura 10: Imagens dos grupos artísticos que compõem o Projeto Viver em Harmonia: a banda Vozes do Campo, o teatro Saci Arte e o grupo de dança.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas Itinerantes vinculadas a Escola Base Iraci -2012....	32
Tabela 2: Organização da Educação Básica no Colégio Est. do Campo Iraci Salete Strozak.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACAP-PR	Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP- Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEAGRO	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CCP	Conselho de Classe Participativo
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CFH	Ciclo de Formação Humana
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE	Núcleo Regional de Educação
PC	Progressão Continuada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SEED-PR	Secretaria de Estado de Educação - Paraná
SERE-PR	Sistema Estadual de Registro Escolar - Paraná
SUDE	Superintendência de Desenvolvimento Educacional
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - SITUANDO A PESQUISA.....	13
1.1 A constituição do Colégio Iraci Salete (escola Iraci) e a luta por escolarização dos trabalhadores	20
1.1 O caminho percorrido – dos objetivos à opção teórico-metodológica.....	37
2. A ESCOLA EM CICLOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	43
2.1 A formação humana e a centralidade do trabalho pedagógico.....	44
2.2 A organização escolar e a consolidação das categorias no processo de formação humana: o tempo escolar e os mecanismos avaliativos.....	57
2.2.1 O tempo escolar.....	57
2.2.2 Os mecanismos avaliativos	64
3. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS.....	70
3.1 A escola dos ciclos e a nova forma escolar.....	78
3.2 O Regime de Progressão Continuada.....	83
3.3 O Ciclo de Aprendizagem.....	89
3.4 Ciclo de Formação Humana	95
3.5 O Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná.....	105
4. OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NO COLÉGIO IRACI.....	108
4.1 Aspectos metodológicos e avaliativos entre a pedagogia visível e invisível, o vínculo com o MST.....	115
4.1.1 O Planejamento de ensino.....	118
4.1.2 Práticas avaliativas	124
4.1.3 Auto-organização dos estudantes.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E A PEDAGOGIA DO MST.....	144
REFERÊNCIAS.....	147

ANEXO A Planejamento de ensino da escola Iraci, III Ano do II Ciclo (6º ano do Ensino Fundamental).....	153
ANEXO B Pasta de Pareceres e Acompanhamento, instrumentos de avaliações na Proposta de Ciclos de Formação Humana da escola Iraci...	159
ANEXO C Jornal Escolar Frutos da Luta.....	160

1. INTRODUÇÃO - SITUANDO A PESQUISA

A escola é uma construção histórica e como tal é necessária sua análise dentro de uma perspectiva social e de classe. A escola que conhecemos hoje não foi sempre assim, é fruto, sobretudo, dos interesses de classes antagônicas e de propagação de ideologias dominantes. Freitas (2003, p. 14) reafirma “[...] a escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função”. Em relação a sua função social afirma que, “[...] os liberais propõem que a escola ensine todos os estudantes, independentemente do nível social destes. [...] a desigualdade social deve ser compensada pelos recursos pedagógicos.” (FREITAS, 2003, p.05).

No Brasil a escola se torna expressiva, sobretudo na década de 1930, período de mudança políticas e alterações significativas nas estruturas econômicas e sociais. Com o discurso da sociedade democrática (Patto, 1996) a classe emergente da crescente industrialização e a urbanização usa do discurso liberal da sociedade igualitária e consegue a adesão da classe operária, pequenos comerciantes e pequenos funcionários contra a política das oligarquias e a presença forte da divisão do poder imperial.

[...] valiam-se da bandeira da escola para todos tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação da e a corrupção eleitoral, mas também enveredar por uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder; os integrantes das classes subalternas, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. (PATTO, 1996, 57).

É também nesta época que são destinados programas significativos de escolarização para meio rural (CALAZANS, 1993). Projetos educativos que neste espaço cumpre o fim determinado de controlar o fluxo migratório impulsionado pela industrialização na cidade, e o forte caráter de desenvolver no homem do campo a personalidade nacionalista, “[...] que engrandeça a consciência cívica e trabalhista [...] que engrandeça as atividades do campo e da lavoura [...] a formação do sentimento de solidariedade humana [...] ajustamento ao ambiente regional” (CALAZANS, 1993, p.19).

Vale dizer que embora sobrepujasse este modelo educativo dominante, ele não se dava de forma tranquila, verificava-se a ação ou reação da classe trabalhadora, a qual era destinada os programas. Mesmo não tendo a necessária compreensão para revolução/ mudança há sempre o espírito de questionamento e reivindicação, atrelado ao movimento de disputa por outras relações, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou culturais, ou ainda todas associadas, uma vez considerando as suas interdependências.

É assim que na década de 1980 com a efervescência da redemocratização do país, após anos de ditadura militar, com repressão política e suspensão de direitos, movimentos sociais e estudantis trazem à tona pauta do trabalho, moradia, saúde, educação, entre outros.

No campo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cumpre o papel de discutir a questão agrária. No bojo do debate de políticas públicas para o campo várias pautas são negociadas, desde a distribuição da terra, até modos de permanência e vivências nela. A negação da escola e ausência de políticas sociais em geral, são elementos que configuram como pautas de lutas. Desse cenário, emergem princípios que fundamentam o jeito que o MST organiza seu fazer pedagógico, seja no processo da luta, na organização ou na escola, constituindo a denominada Pedagogia do Movimento, que para Caldart (2005, p. 9) “é uma categoria da teoria pedagógica e social, [...] através da qual historicamente vem se formando o sujeito social (coletivo) de nome Sem Terra”¹.

O MST sistematizou inúmeras de suas práticas e proposições para a escola dos Sem Terra. Os cadernos e boletins publicados foram reunidos no material denominado Dossiê - MST Escola (ITERRA, 2005) com documentos de 1990 a 2001. A discussão que consta nessa coletânea tem orientado a organização do trabalho pedagógico da escola Iraci².

Algumas pesquisas tratam dessa temática, abordando a educação formal no MST. Uma delas é a tese de Sandra Luciana Dalmagro (2010), denominada “A

¹ Sem Terra é a expressão utilizada para designar os integrantes do MST. Segundo Caldart (2004, p. 33) Sem Terra com letra maiúscula se constitui na identidade daqueles que lutam “para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade desta existência”, independente de ser acampado ou assentado.

² Nesta pesquisa nos referindo ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, como escola Iraci é este o nome mais usual no contexto escolar.

escola no contexto das lutas do MST”, na qual a autora traz para o debate as contradições da organização social capitalista na constituição da escola do Movimento³. A outra é a tese de Fernando José Martins (2009), com o título “A ocupação da Escola: uma categoria em construção”. O autor, ao analisar as escolas dentro de assentamentos da Reforma Agrária, busca compreender como se dá o processo de gestão e consolidação pedagógica dos princípios da Pedagogia do Movimento e da Educação do Campo no interior delas, constituindo ou não uma ocupação⁴.

Desde sua origem o MST⁵ compreende os efeitos da negação de escolarização aos trabalhadores do campo, com isso, assume a demanda do acesso à escola como um direito a ser garantido. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB nº9394/96) trouxe a possibilidade de elaborar políticas educacionais considerando a especificidade e as características do campo. O artigo 28 desta lei prevê:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

Com um levantamento concreto da situação das escolas no campo e o pressuposto legal garantido pela referida lei, em julho de 1998 houve a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, com a participação de diferentes movimentos sociais do campo, entre eles o MST, a Confederação

³ Sempre que a palavra Movimento aparecer com letra maiúscula, estarei me referindo ao MST, esta é uma forma que os militantes referem-se ao MST.

⁴ Ocupar para o MST é uma expressão forte, pois expressa uma metodologia de luta. Morrissava (2001, p. 132) afirma: “Ocupação não é invasão”, segundo este autor, existe profundas diferenças entre invadir e ocupar. “invadir significa uma ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio- no caso em questão, terras que não cumprem sua função social – e fazer pressão social coletiva para aplicação da lei e a desapropriação”. Para Martins (2009, p.183) “A idéia de ocupação da escola se vincula a uma estratégia política que o movimento utiliza para tencionar o estado no cumprimento da reforma agrária”.

⁵ Para Fernandes (1996) o surgimento e criação do MST data da década de 1980, período em que o país vive o processo de redemocratização, com a abertura política e eleições diretas e pleno debate da nova constituição da república, após quase vinte anos de ditadura militar, desde sua constituição traz a preocupação com a educação dos sujeitos que compõem o Movimento.

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade Nacional de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

O retrato do contexto nacional foi anunciado por Arroyo (1999) no prefácio do documento síntese dessa conferência:

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação -, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando o seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo (ARROYO, 1999, p. 8).

É assim em 1997⁶/1998 surgem o debate mais intenso sobre a Educação do Campo, discutindo outro modelo produtivo e educativo, onde os trabalhadores do campo sejam sujeitos de políticas públicas efetivas e não meros receptores de projetos compensatórios e limitados.

Paralelamente a esse processo no interior das políticas educacionais assumidas no país nessa época revela-se um Estado Nacional que cunha práticas de favorecimento a grupos minoritários, elitizado e colonialista, “que ignoram o interesse social ou que o tratam de modo residual” (HIDALGO, 2008, p. 128), somam-se a isso as reformas empreendidas, as orientações dos organismos internacionais para elaboração, execução e avaliação de políticas gerenciais na administração pública, para que atinjam níveis satisfatórios de eficácia.

Isso é sentido em todas as áreas sociais, sobretudo com a redução de investimentos e aumento da desigualdade, pois cada vez mais a privatização ocupa as áreas da saúde e a educação.

⁶ Em 1997 ocorreu o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em Brasília, que revelou a situação de precarização das escolas do campo no país. Ele foi um dos motivadores para a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo em 1998, dela surge a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e as conferências regionais.

Embora o discurso se apresente progressista, de qualidade e participação, o papel da escola é redefinido a partir de uma lógica do mercado (AZEVEDO, 2000), refém de um conjunto de medidas que exige dela eficiência na formação de trabalhadores que respondam ao novo patamar produtivo. A minimização de gastos do fundo público com a educação repassa algumas obrigações aos pais e estudantes, tais como materiais pedagógicos e estruturas físicas.

Outra característica marcante para a educação nacional é o fato o controle centralizado do currículo, ou seja, “embora o discurso seja de descentralização, participação e autonomia na prática configura-se a descentralização das obrigações dos custos de manutenção” (AZEVEDO, 2000, p. 52). As avaliações externas e os pacotes de formação docentes e discentes configuram o controle central do governo que é refém de uma política neoliberal, que entende a educação enquanto uma mercadoria a mais, que pode ser ofertada e quando não, os custos precisam ser arcados pelas comunidades e sujeitos interessados.

Sobre os efeitos dessa política para os trabalhadores pobres Azevedo (2000, p. 54) escreve:

Essa visão de escola, portanto, produz um currículo hegemônico que não contempla as necessidades dos desiguais, daqueles que estão que estão socialmente em desvantagem. Trabalha um conhecimento padronizado da ótica e dos interesses sociais dos grupos dominantes. Nesta concepção não cabem ideias de solidariedade e igualdade. A padronização aumenta e consolida a exclusão dos setores sociais em desvantagem. Daí a preocupação permanente com o controle da qualidade através da avaliação externa.

No Paraná, a adesão por essa política educacional foi implementada de forma pioneira, seguindo a cartilha do Fundo Monetário Internacional (FMI). A proliferação do trabalho desenvolvido nas escolas deveria gerar o mínimo de custo possível, sendo que não é a *qualidade* que está em questão, mas o tempo e a quantidade de alunos que adentram as escolas.

Assim, práticas como o fechamento de escolas, especialmente no campo foi comum, os estudantes foram levados a estudar até as sedes dos municípios, por meio de uma ampla e complexa rede de transporte escolar. Na rede estadual de ensino a responsabilidade de contratação de funcionários, docentes e técnicos foi transferida à iniciativa privada, assim como a formação continuada e a orientação curricular foi feita através dos chamados ‘Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)’.

As situações descritas revelam os limites de uma sociedade capitalista a mercê de um estado burguês. É neste campo contraditório que se movem forças antagônicas e que a educação e a escola podem contribuir na formação da classe trabalhadora do campo.

Mészáros (2005) ao analisar a educação no capitalismo diz que ela tem servido a uma lógica que é a “incorrigível lógica do capital”, sendo necessário “uma mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força (...) perseguir de modo planejado e consistente de rompimento do controle exercido pelo capital.” (2005, p. 25). Essa afirmação sugere outro modelo de escola capaz de repensar a lógica capitalista, trazendo a importante contribuição dos Ciclos de Formação.

Nesse sentido, o MST tem cumprido a tarefa de denunciar a negação dos direitos aos trabalhadores do campo, que além de expropriados da terra, têm negado o acesso aos direitos básicos consolidados no capitalismo. A luta ganha, assim, outras dimensões, uma vez que a conquista do assentamento precisa estar associada às condições de permanência nesse espaço.

Na década de 1990 existiam no Paraná, aproximadamente 8 (oito) mil famílias acampadas em diferentes regiões, às quais o MST chama de complexos de luta pela terra. Na região centro, o complexo Giacomet Marodin; no oeste o complexo Cajati e outros menores espalhados pelo Estado; somam-se a isso as demandas dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Toda essa demanda, apresentada na luta pela terra, faz com que no âmbito educativo a secretaria de educação implemente mudanças para atender a diversidade do Estado. Somente com a mudança de governo em 2002, o sindicato (APP-Sindicato dos trabalhadores em educação do Paraná) e os movimentos sociais conseguem pautar algumas mudanças importantes para o fortalecimento da educação pública paranaense, como o concurso público para a docência e a aprovação do Plano de Carreira do Magistério, em 2004.

Em 2003, é criada a coordenação de educação do campo para atender as pautas dos movimentos sociais, as quais passam a ser encaminhadas por esse canal de diálogo conquistado na SEED-PR.

Não é nossa intenção deter nossa análise nas políticas educacionais neoliberais dessa época, cabe, para esse texto, considerar que nesse contexto é criada a escola Iraci.

Com esse entendimento, e com vistas às múltiplas determinações do concreto buscou-se responder nesse trabalho até que ponto a organização escolar em ciclos apresenta-se como uma possibilidade de estabelecer parâmetros para superação da ordem vigente? Assim compreender como os Ciclos de Formação Humana (CFH) organizam, por dentro das brechas capitalistas, a formação de sujeitos capazes de lutar por outro modelo social é o desafio dessa pesquisa.

Vale salientar que ao aproximar-se de tais questões assume-se a posição de sujeito desse processo, na condição objetiva da vida cotidiana, na militância e no envolvimento concreto na busca de processos pedagógicos capazes de fazer a diferença na formação de protagonistas de um novo modelo societário, sem necessariamente ser essa uma escolha subjetiva.

O Ciclo de Formação Humana foi a forma que a escola Iraci encontrou para organizar todo esse processo e se contrapor à lógica excludente da sociedade capitalista, para além da superação da escola seriada. Para tanto, toma a realidade vivida e suas relações com a comunidade, com o intuito de construir intervenções políticas-pedagógicas que possibilitem ao estudante uma nova postura diante do mundo do qual faz parte e de sua história nesse mundo.

Nesse sentido, analisou-se como tem se concretizado os ciclos na escola Iraci, no intuito de trazer à baila os avanços e limites nesse processo e elucidar em que medida a escola se aproxima, ou não, do que anuncia em seu Projeto Político Pedagógico.

Vale ressaltar que no Brasil, ocorreram distintas experiências de organização de escolas em ciclos, entre elas destacamos, o Regime de Progressão Continuada. Os Ciclos de Aprendizagem e o Ciclo de Formação Humana (CFH).

A adoção do ciclo segue diferentes concepções e opções ideológicas, assim no decorrer do texto analisamos as características assumidas pela escola Iraci, que na tentativa de organizar seu projeto pedagógico mais próximo do desejado, propõe os Ciclos de Formação Humana (CFH) como forma escolar, capaz de romper com a estrutura hegemônica seriada. As classes passaram a ser divididas pela idade e não mais pela série, a retenção é substituída pelas Classes Intermediárias, com profissionais para suprir as dificuldades dos estudantes e a equipe pedagógica tem a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente (PPP, 2009).

O Ciclo de Formação Humana (CFH) representa a possibilidade de, no interior da escola, questionar os tempos, espaços e o sistema de avaliação, na medida em que propõe a ampliação do tempo escolar e considera outros espaços educativos para além da sala de aula, redefinindo a avaliação escolar.

Outra forma experimentada no país foi o Regime de Progressão Continuada, ela foi uma estratégia de superação dos altos índices de reprovação e diminuição dos gastos com a educação pública. Para Freitas (2003, p. 20) essa opção pode se estruturar na perspectiva de “reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um ciclo e introduzindo intervenções pedagógicas”, sendo assim uma maneira de escamotear as desigualdades socioeconômicas.

Outra perspectiva de organização escolar em ciclos são os Ciclos de Aprendizagem, experimentados na rede municipal de São Paulo em 1992, com objetivo de democratizar as formas de ensino e respeitar os ritmos de aprendizagem dos estudantes, rompendo com a reprovação e a linearidade.

Uma observação mais atenta revela que algumas características marcaram as diferentes perspectivas dos ciclos, o que difere radicalmente são as relações estabelecidas nos contextos locais onde a experiência é concretizada, no caso da escola Iraci, o vínculo com o MST. Assim nossa intenção é investigar como essa aproximação qualifica ou não o trabalho pedagógico.

Os Ciclos de Formação Humana foram implantados na escola Iraci em decorrência da demanda de formação de sujeitos que pudessem contribuir na transformação social, pautada na exploração humana.

Embora ambos os pressupostos, tanto dos CFH, quanto da Pedagogia do Movimento (MST) estejam diretamente vinculados a um discurso progressista, procuramos as contradições que trazem as marcas da socialibilidade às quais são submetidas, ou seja, a sociedade capitalista.

1.1 A Constituição do Colégio Iraci Salete Strozak (escola Iraci) e a luta por escolarização dos trabalhadores.

A experiência como educadora em áreas de Reforma Agrária proporcionou o contato com o contexto de construção de uma escola forjada na luta por educação

pública. Entender a constituição e as bases estruturais dessa pedagogia tem sido o esforço enquanto pesquisadora comprometida com a classe trabalhadora.

O trabalho aqui proposto é um tema decorrente dessa inserção, que suscita respostas aprofundadas sobre a materialidade encontrada na escola pesquisada, ou seja, uma escola pública que se propõe a ir contra a lógica estatal e que se coloca a serviços dos trabalhadores do campo.

Nesse sentido, a pesquisa promove o desvelamento dos fenômenos que emergem da vida real, buscando para além da aparência, a essência (KOSIK, 1989) das problemáticas advindas dessa contraposição.

No ano de 2003 com a aprovação no concurso público para a rede estadual de ensino, cheguei à escola Iraci. Chamou-me atenção os símbolos, a mística, o amor a terra, o vínculo com o MST e a luta pelo acesso ao conhecimento, o grande número de crianças, adolescentes e jovens que transitavam pelos corredores escolares. Acostumada à lógica de que nas comunidades do interior, as escolas que resistiram sofriam com a precarização, a Iraci desafiava o próprio imaginário na medida que pautava uma postura ligada as necessidades educativas e sociais das sujeitos que adentravam os portões escolares.

O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak⁷ (escola Iraci), localiza-se no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, no centro oeste do Paraná. Caracteriza-se por ser resultado da ocupação pelo MST de uma parte da área do latifúndio conhecido, na época de 1996 como Giacomet Marodin, hoje Araupel S/A, cuja extensão abrangia parte das terras desse município⁸.

O acampamento de aproximadamente 12 mil pessoas, a margem do rio Xagu, na BR 158, ficou conhecido como Buraco, ele faz parte do contexto nacional de luta pela terra e pela Reforma Agrária no país. No mesmo dia, da ocupação em Rio

⁷ Segundo O PPP (2009) o nome do colégio/escola foi uma homenagem a Iraci Salete, ou ainda como chamada a Salete, essa “foi uma forma de reconhecimento à companheira Iraci Salete Strozak, que fazia parte do Setor de Educação do MST e era uma batalhadora para que a educação acontecesse nas áreas de reforma agrária. Ela iniciou nas lutas do MST e na militância muito cedo e se fez respeitar no meio dos “mais antigos” pela sua coerência, sentimento de pertença, dedicação e compromisso com as tarefas que lhe eram atribuídas. Foi liderança em diferentes espaços do MST, mas nunca deixou de exercitar seu carisma de educadora (PPP, 2009, p. 10-11). Salete morreu em um grave acidente de trânsito em 2007, quando retornava para casa depois de realizar os exames finais para receber a certificação do ensino médio, pré-requisito para ingressar no curso da primeira turma de Pedagogia de Terra na UNIJUI.

⁸ Sobre a Ocupação da Fazenda Pinhal Ralo em Rio Bonito do Iguaçu em 1996 consultar JANATA (UFSC, 2012), HAMMEL; ANDREETTA, SILVA (2007).

Bonito do Iguaçu, em 17 de abril de 1996, 19 trabalhadores Sem Terra são mortos em Eldorado dos Carajás no Pará.

Esses são reflexos da década de 1990 que, no Brasil, foram marcados pela implantação de políticas decorrentes da reestruturação produtiva neoliberal e o Paraná foi palco pioneiro dessas políticas, como escrito nos parágrafos anteriores.

Figura 1: Massacre dos trabalhadores em Eldorado dos Carajás no Pará e Ocupação do latifúndio Giacomet Marodin em Rio Bonito do Iguaçu – Paraná.



Fonte: MST, 1996.



Fonte: Sebastião Salgado, 1997.

As imagens expressam os conflitos decorrentes da opção por essas políticas, que obrigam os trabalhadores, mesmo sobre risco de chacinas e detrimento da vida se organizar contra o capital, baseado na exploração de muitos e na produção ilimitada de riquezas para uma minoria detentora dos meios de produção. A morte dos trabalhadores em Eldorado dos Carajás são indicações de como agem os capitalistas contra os trabalhadores organizados, por outro lado a terra conquistada em Rio Bonito do Iguaçu revela como essa classe forja na luta o direito a terra e a produção da vida.

O assentamento de mais de 900 (novecentas) famílias, em 26 (vinte seis) mil hectares, de terras foi à resposta para a organização dos trabalhadores acampados contra a negação de direitos e a concentração de terras. Ele trouxe a necessidade da construção de escolas, pois o deslocamento das famílias dentro da área acabou por dificultar o acesso à única escola que existia no recém-criado assentamento Ireno Alves dos Santos, assim a escola Iraci é criada como forma de suprir a demanda desses trabalhadores.

Esse processo somente se concretizou através de lutas e disputas, à falta de

estrutura e a precarização das condições de vida da população acampada e recém-assentada somava-se a uma política estatal de desmonte, o que fazia com que a criação de escolas não fosse priorizada.

Com a desapropriação de outra área dentro da mesma fazenda para o assentamento de mais 600 (seiscentas) famílias que ficaram excedentes no primeiro momento, (Assentamento Marcos Freire), intensificou a necessidade de uma nova escola. Esse quadro faz com que os trabalhadores se mobilizem e restaurem estruturas na antiga Vila Velha⁹, uma vez que era exigência do governo, na época, apresentar a estrutura para a criação oficial da escola.

As imagens a seguir retratam a construção das salas de aulas pela comunidade escolar. Vale considerar que, mesmo antes de criada e reconhecida pela Secretaria de Estado de Educação, a escola já funcionava como extensão do Colégio José Alves dos Santos¹⁰, numa estrutura improvisada na comunidade Centrão, hoje Alta Floresta.

Dessa forma se constituíram as escolas nesses espaços, fruto do protagonismo dos trabalhadores do campo e da luta de classes, na ação coletiva dos sujeitos para garantia de seus direitos, imersos nas condições objetivas do campo brasileiro e das contradições produz uma forma específica de mobilizar forças para o exercício da produção da própria existência¹¹.

⁹ A Vila Velha é uma antiga vila residencial e comercial dos funcionários da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago localizada em Rio Bonito do Iguaçu, às margens da BR 158, abandonada após a conclusão da obra, cuja estrutura, ali existente, (prédios, piscinas, ruínas do antigo hospital, centro comercial, entre outros) foi utilizada para a instalação da escola.

¹⁰ A Escola José Alves dos Santos foi criada pelo Estado do Paraná através da Resolução 1969/97, publicada em Diário Oficial do Estado em 05/06/1997, no local denominado Sede, onde estava concentrado o acampamento dos trabalhadores, na época.

¹¹ Marli Rodrigues (1998) em sua dissertação de mestrado: **Da luta pela educação à educação na luta: memória, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda Giacometi** escreve sobre a implantação e consolidação das escolas no assentamento Ireno Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguaçu, desde a ocupação em 1996.

Figura 2: Imagens da construção das salas de aulas e secretaria entre as ruínas existentes na Vila Velha, na sequencia a Escola José Alves dos Santos na estrutura adaptada a partir de um antigo barracão que era utilizado para guardar as máquinas da Fazenda, na comunidade da Sede.



Fonte: Arquivo Escola Iraci, 2012.

Em 1999, a escola Iraci é autorizada a funcionar. A Resolução 714/99 garante que ela oferte turmas de ensino fundamental, anos finais e ensino médio, sobretudo à correção de fluxo.

Conforme escreve Janata (2012) isso denuncia as condições dos trabalhadores Sem Terra, que têm seus direitos à escolarização negado na idade adequada, sendo submetidos a programas de compensação e aceleração, como é o caso das turmas ofertadas nas chamadas correções de fluxos.

Fica evidenciada a situação problemática das famílias de trabalhadores sem-terra que se inseriram na luta pela terra e pela

educação via MST. As matrículas em turmas de aceleração obedeciam a critérios de defasagem na idade mínima dos adolescentes e jovens em relação à série a ser cumprida. Essas turmas significam que a maioria deles atendia às necessidades impostas pela legislação. Em outros termos, expressam a escassez histórica da classe trabalhadora no acesso à educação, com suas vidas escolares compostas por várias desistências e reprovações nas idas e vindas que caracterizam suas existências (JANATA, 2012, p. 141).

Relatos da comunidade escolar, de docentes e estudantes dessa época, presente no livro *Escola em Movimento* (HAMMEL; ANDREETA; SILVA, 2007) evidenciam que a luta não para com a autorização de funcionamento da escola; enfrentamentos políticos foram necessários para garantir transporte, energia elétrica e merenda escolar. O diagnóstico da realidade, presente no Projeto Político Pedagógico do ano de 2000, reafirma como foi a organização dos trabalhadores, suas mobilizações e resistências para consolidar a implantação da escola Iraci.

Após várias viagens a Curitiba, e uma ocupação ao Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, feito por: pais, alunos e professores, finalmente é autorizado, a contratação de mais funcionários, e o funcionamento do COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAKE - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, com calendário especial, e já no início do ano 2000 funciona uma extensão do Ensino Médio do Colégio, na comunidade de Araponga à revelia da comunidade escolar da Vila Velha. As salas de aulas foram construídas pela comunidade em regime de mutirão, e por um carpinteiro contratado pela APM, com recursos de festas promocionais e da cantina do Colégio. A merenda é servida no pátio da Escola. Os alunos se alimentam nas salas de aula, porque a escola não possui refeitório. A Associação de Pais e Mestres ajudam a Escola na realização de algumas promoções extracurriculares. (PPP, 2000, p. 13-14).

A citação acima demonstra além da luta por escola, a solidariedade do povo trabalhador, pois logo que iniciam as atividades de ensino, nesse caso, o ensino médio, a escola amplia a oferta em outra comunidade do assentamento, distante aproximadamente 18 (dezoito) quilômetros da Vila Velha e tempos depois é criado nessa localidade o colégio estadual Ireneo Alves dos Santos.

O contexto da luta pela educação nos assentamentos de Rio Bonito de Iguazu, demonstra a dimensão e a urgência da reforma agrária no país, uma vez que se associa à luta pela terra outros direitos que a sociedade burguesa consolidou, a exemplo disso a escolarização, cidadania e saúde, entre outros

Desde a ocupação da fazenda, em 1996, passaram-se dezesseis anos. As estruturas foram construídas e as famílias produzem em cerca de 1530 lotes (estabelecimentos agropecuários) que contém cada um entre 5 e 8 (cinco e oito) hectares. Existem 10 (dez) estabelecimentos de ensino que atendem a 40 comunidades em ambos os assentamentos. Desses, 4 (quatro) são responsabilidade da rede estadual de ensino e 6 (seis) do município de Rio Bonito do Iguaçu.

A escola Iraci, a partir de 2003, muda seu endereço para à comunidade Centro Novo, no assentamento Marcos Freire, movida à construção do prédio escolar. Essa foi uma definição política do governo municipal da época, uma vez que a comunidade escolar era contrária a mudança de endereço.

Essa mudança acaba por desmobilizar o projeto do MST de construir, no local original um centro de educação e integração para os assentados. Todavia esse projeto foi retomado em partes com a instalação do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) em 2008.

Figura 3: Prédio do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, na comunidade Centro Novo.



Fonte: Arquivo da Escola, 2012.

A construção do prédio escolar, em 2003 garantiu aos estudantes uma significativa melhora na estrutura física, pois é composto por 8 (oito) salas de aulas, laboratórios de informática, ciências, química e física, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros masculino e feminino, secretaria, salas de direção, equipe pedagógica e

docentes, almoxarifado, quadra de esportes, entre outros. A escola também dispõe de um espaço onde se localiza a horta, na qual os estudantes desenvolvem plantio de forma agroecológica.

A maioria dos espaços foram adaptados e reorganizados, pois faltam salas de aulas, por isso as salas dos professores e da equipe pedagógica são utilizadas para as aulas, especialmente da Prática de Formação dos estudantes do Curso de Formação de Docentes e sala de Recurso. Hoje, a escola utiliza a Brinquedoteca da comunidade para as turmas da Classe Intermediária, uma estrutura construída pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e entregue à comunidade após o término do Programa de Consolidação dos Assentamentos (PAC).

As escolas (escola Iraci e Herbert) acabaram assumindo essa estrutura, como forma de dar funcionalidade à mesma, porém é uma obra com sérios problemas estruturais, os espaços são insuficientes e apertados, não respondendo a necessidade dos estudantes.

Figura 4: Estrutura da Brinquedoteca na Comunidade Centro Novo.



Fonte: Arquivo da Escola Iraci, 2012.

Os documentos de 2007 e 2009 (ofício nº 32/2007 e protocolo 11.428.096-8 de 2009) tramitam na superintendência de desenvolvimento e infraestrutura (SUDE-PR) solicitando a ampliação da estrutura da escola. No ano 2012, foi possível fechar o refeitório por meio de liberação de verbas do governo do Estado, via fundo rotativo e pressão do coletivo escolar.

A escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino que oferta, tem segundo os dados da matrícula de 2013, um total de 1.538 (um mil, quinhentos e

trinta e oito) estudantes matriculados. Destes, apenas 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) estudam na escola em Rio Bonito do Iguaçu, os demais estão espalhados em 9 (nove) Escolas Itinerantes, em diferentes regiões do Estado.

As Escolas Itinerantes são escolas que funcionam em acampamentos do MST. No Paraná, elas foram aprovadas pelo Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Resolução nº 614/2004 da SEED/PR. Segundo o PPP (2009, p.16) as Escolas Itinerantes “têm como finalidade atender aos educandos que estão nos acampamentos do MST, pois os frequentes deslocamentos para outras escolas acarretavam problemas em relação ao aproveitamento dos educandos”. Somam-se a isso preconceitos, discriminações e negligências dos estabelecimentos de ensino frequentados por esses estudantes.

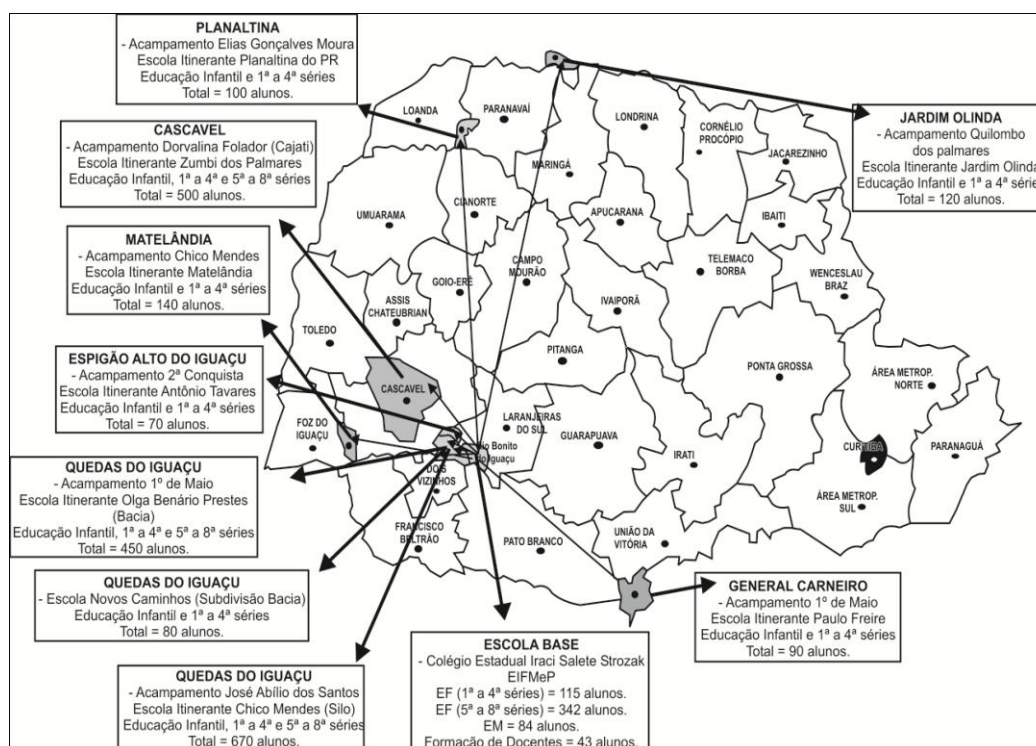
Por estar em condição de acampamento, em área de litígio, com estruturas improvisadas e muitas vezes precarizadas, a Escola Itinerante se vincula diretamente a uma Escola Base, no Paraná, a primeira foi a escola Iraci. Conforme prevê a Resolução de autorização são responsabilidades da Escola Base:

Art. 1º Autorizar a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como **Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004**, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. § 1º Para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no artigo servirá como Escola Base e será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico. § 2º A Prática Pedagógica será desenvolvida no local onde estão os alunos da Escola Itinerante. § 3º O mantenedor tem a obrigatoriedade legal de garantir recursos físicos e humanos e a capacitação dos educadores no programa de formação permanente. § 4º A implantação concedida no caput do artigo deverá ser acompanhada pelo Conselho Estadual de Educação com base em relatórios anuais a serem apresentados em outubro de 2004 e outubro de 2005. § 5º A autorização para funcionamento do Ensino citado no caput do artigo, exceto o que a Escola Base já oferta, será efetivada em processo próprio. Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (SEED, 2004, p.01).

A resolução define as responsabilidades legais da escola Iraci e também do governo do Estado. Em 2003, quando foram criadas as primeiras Escolas Itinerantes

em Quedas do Iguaçu, Escola Chico Mendes e Olga Benário, a Escola Base mantém a mesma estrutura de funcionários e condições precárias no que se refere ao acesso a essas escolas. Em 2004, após autorização da SEED-PR, outras escolas passam a funcionar no município de Cascavel, na região oeste do Estado. O mapa abaixo apresenta o quadro das escolas em 2005,

Figura 5: Mapa de localização das Escolas Itinerantes do Paraná – 2005.



Fonte: Arquivo Escola Iraci, 2012.

Nesse ano, eram 10 (dez) escolas espalhadas nos mais diferentes municípios do Paraná. O Núcleo Regional (NRE) de Educação de Laranjeiras do Sul é o responsável técnico pelo suporte às escolas, faz a lotação dos docentes, funcionários e equipe pedagógica dos anos finais do ensino fundamental e médio, através de contratos temporários. Para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a demanda é suprida através do convênio da SEED-PR, com a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária (ACAP-PR) que contrata educadores do próprio acampamento.

Toda a documentação, as avaliações e os recursos financeiros são concentrados na Escola Base e repassados pela gestão às demais escolas. O

processo de formação continuada dos educadores é definida em parceria com o MST e o governo do Estado, através do departamento da educação do campo.

Entre as principais dificuldades encontradas pela escola no processo de consolidação de suas responsabilidades enquanto Escola Base está a falta de estrutura descrita no marco situacional do PPP (2000, p. 17),

não nos foi cedido nenhum funcionário novo o que ocasionou um acúmulo de trabalho, sendo-nos impossível cumprir tudo o que era necessário conforme o que sonhávamos como Escola Base. Já em 2005 os funcionários necessários vieram, mas o grande acúmulo de serviços que tínhamos do ano anterior ainda tornou difícil a realização efetiva do trabalho. O repasse financeiro ainda é insuficiente para visitas, não dispomos de telefone na escola para comunicação com as escolas itinerantes a fim de garantir o acompanhamento aos coordenadores, de auxiliar na falta documentação e na disponibilização do material mais urgente. O pessoal técnico administrativo e pedagógico, quando não conseguem se comunicar por meio dos telefones do NRE e documentação escolar, têm que arcar as despesas com seus próprios recursos.

A fim de suprir em certa medida essas problemáticas no ano de 2007, o Colégio Estadual Centrão situado em Querência do Norte, no assentamento Portal do Tigre, é reconhecido como a segunda Escola Base, sua localização e proximidade de algumas Escolas Itinerantes foram avaliados como possibilidade de melhorar o acesso e a comunicação entre elas.

As imagens abaixo demonstram a estrutura e as simbologias construídas nos dez anos da Escola Itinerante no Estado. A materialidade da luta pela terra fez com que algumas fossem fechadas (Antonio Tavares, Jardim Olinda), outras se deslocassem para novas áreas ocupadas (Zumbi dos Palmares, Carlos Marighella) e também se tornassem escolas legalizadas e reconhecidas nos novos assentamentos criados ao longo desses anos (Olga Benário e Chico Mendes). Nesse ano (2013) estamos em processo de criação de duas novas escolas que até então eram Escolas Itinerantes, são as escolas Maria Aparecida Rosignol em Londrina e Zumbi dos Palmares em Cascavel.

Figura 6: Imagens e símbolos das Escolas Itinerantes do Paraná 2003 -2013.



Fonte: Arquivo da Escola Iraci, 2012.

A escola Iraci responde legalmente em 2013 por 9 (nove) Escolas Itinerantes, o Colégio Centrão depois de muitas dificuldades levantadas no âmbito da concretização da proposta pedagógica deixa de ser Escola Base. Na tabela abaixo, é possível visualizar a localização, os níveis de ensino, e a quantidade de estudantes que cada uma atende.

Tabela 1: Escolas Itinerantes vinculadas a Escola Base Iraci -2013.

Esc. Itinerante	Acampamento	Município	Distância da Escola Base	Nível de Ensino	Quant. de estudantes
Zumbi dos Palmares	Pré Assent. Valmir Mota de Oliveira	Cascavel	150 KM	Ed. Inf., Ens. Fund e Médio	234
Sementes do Amanhã	Chico Mendes	Matelândia	220 Km	Ed. Inf., Ens. Fund	58
Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	302 KM	Ed. Inf., Ens. Fund	18
Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	399 KM	Ed. Inf. Ens. Fund e Médio	185
Maria Aparecida Rosignol	Eli Vive	Londrina	400 KM	Ed. Inf., Ens. Fund e Médio	348
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Planaltina do Paraná	457 KM	Ed. Inf., Ens. Fund	58
Construtores do Futuro	Ezidio Brunetto	Rio Branco do Ivaí	281 KM	Ed. Infantil, Ensino Fund.	90
Valmir Mota de Oliveira	Valmir Mota de Oliveira	Jacarezinho	534 KM	Ed. Inf., Ens. Fund e Médio	140
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	554 KM	Ed. Inf., Ens. Fund	50

Fonte: Momento Referencial da Escola Iraci, mar/2013.

A Escola Itinerante pauta para o coletivo da escola Iraci e para o Setor de Educação do MST¹² o desafio de pensar a forma escolar, e reafirma, o compromisso

¹² O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organiza os setores para garantir os trabalhos essenciais dentro de um acampamento/assentamento. Assim, em cada Grupo/Brigada são retiradas

da escola com o vínculo da Pedagogia do MST.

As concepções e objetivos dos Projetos Políticos Pedagógicos (2000, 2002 e 2009) da escola Iraci demonstram uma história diretamente relacionada ao MST, o que possibilita comprovar a diferenciação do seu processo pedagógico das escolas públicas do Estado do Paraná. É possível verificar nas primeiras páginas do PPP (2000, p. 7) quando fala da concepção da escola:

Optamos pela concepção de escola que o MST vem construindo nos seus quinze anos de existência, por acreditarmos que esta atende aos nossos anseios, e se compromete com a realidade na qual estamos inseridos. O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, e para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST.

No PPP de 2009 essa dimensão reaparece na mesma proporção, uma vez que ao apresentar os princípios educativos, a escola faz a opção de transcrever os consolidados pelo MST. Assim, está escrito:

Os princípios que fundamentam a educação desta escola são os princípios da educação do Movimento, que articulados apontam formas de conceber a formação humana na escola e indicam para a organização do trabalho pedagógico. São eles: Educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano; Educação com/para os valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana; Relação teoria e prática; A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Educação para o trabalho e a cooperação; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; Gestão democrática; Auto-organização dos educandos; Formação permanente dos educadores. (PPP, 2009, p. 23).

A proximidade como MST e com sua pedagogia tem consolidado uma prática pedagógica para além dos conteúdos escolarizados, especialmente no que se refere

ao protagonismo dos estudantes nas tomadas de decisões e participação dos espaços escolares e na comunidade.

A escola possibilita às crianças, jovens e adolescentes a inserção em espaços que exigem questionar os conhecimentos adquiridos a priori. Esse processo acaba ultrapassando os limites da sala de aula. É comum os estudantes serem convidados a participar de Marchas, místicas, jornadas e outras atividades que são específicas do MST e que chegam a eles através da escola.

Essa, porém, não é uma situação tranquila entre o coletivo escolar, a escola tem 13 (treze) anos de existência, nesses anos, foi marcante a resistência de alguns docentes e estudantes ao vínculo entre escola e o MST, por outro lado, muitos jovens se inserem em atividades orgânicas do movimento a partir da indicação/ mediação da escola.

Janata (2012, p. 227) em pesquisa com jovens egressos da escola, demonstra como esse processo representa para os jovens a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que propicia a militância e o contato com os trabalhadores da base a partir de uma perspectiva contrária ao modelo produtivo capitalista.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o Assentamento Marcos Freire e o Colégio Iraci são forças em luta que se contrapõem ao capital, na formação dos jovens, em especial, dos militantes. A tensão e a contradição perpassam as ações dos trabalhadores que constituem esses espaços de enfrentamento. A análise do entrecruzamento do trabalho, militância e continuidade dos estudos com a formação escolar em nível médio no Colégio Iraci levou à constatação de que o MST tem contribuído para a garantia da “condição juvenil” no sentido da militância. Os “jovens radicais” são os que possuem um trabalho, estão cursando nível superior, viajam para militar, “vão e vem”, numa condição que gera certa autonomia, ainda que morem com os pais. O Movimento é o “grupo” do qual fazem parte, é uma importante instituição socializadora, pois nele refletem, pensam e criticam a condição colocada ao jovem hoje, como de toda a classe trabalhadora, e também através dele podem continuar os estudos e desenvolver tarefas remuneradas.

Muitos desses jovens acabam voltando à escola para realizar os estágios dos cursos de graduação, ou para rever amigos e outros acabam por se inserir nos projetos culturais que a escola oferta.

Como já foi escrito por Janata (2012), esse processo se concretiza na contradição do papel que se espera de uma escola, na atualidade, para muitos cabe

a ela apenas o ato de ensinar os conteúdos curriculares presente nos manuais didáticos. Embora compreendamos ser essa a tarefa fundamental da escola, não basta para um projeto que pretende contribuir para emancipação dos trabalhadores.

A negação de muitos docentes de participar de ações que tenham envolvimento direto com a comunidade e/ou com o MST, as frequentes denúncias no núcleo regional de educação¹³ revelam alguns dos desafios postos ao coletivo escolar. A escola Iraci possui na sede, em Rio Bonito do Iguazu, 53 (cinquenta três) funcionários entre professores e agentes administrativos I e II. Desses, apenas dois são assentados, os demais residem na sede do município ou ainda em municípios próximos, como Laranjeiras do Sul. Além da distância que percorrem todos os dias até as escolas, é comum trabalharem em pelo menos duas ou três escolas diferentes.

A maioria dos trabalhadores são contratados temporariamente, dentre os 38 (trinta e oito) professores, apenas 5 (cinco) são efetivos. São comuns as trocas no quadro de funcionários, todo início ou final de ano, as aulas são redistribuídas e os professores são colocados (alguns escolhem) em outras escolas, isso exige que a equipe de direção da escola anualmente reinicie o processo de inserção do coletivo ao funcionamento da escola.

O marco situacional do PPP (2009, p. 12-13) da escola descreve esse aspecto como uma das problemáticas para a concretização do projeto educativo,

a forma de contratação do Estado dificultava a permanência dos educadores por um grande período neste estabelecimento de ensino por não fazerem parte do Quadro Próprio do Magistério. Hoje, ainda temos esta marca em nosso estabelecimento de ensino, a rotatividade dos educadores e a precarização dos contratos. Muitos assumem a proposta e a consolidam como fora estruturada e construída, partindo dos princípios da educação do campo e da formação do sujeito Sem Terra, mas isto não é consenso entre os educadores. Diferentes concepções se contrapõem quando se ousa pensar uma proposta de educação para emancipação humana, desde as relações de poderes até o fazer pedagógico estruturado na escola burguesa. Apesar de termos como princípio a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, enfrentamos problemas, pois a rotatividade dos educadores não nos permite a continuidade

¹³ Entre os anos de 2010 e 2012 foram protocolados cerca de 8 (oito) denúncias anônimas na ouvidoria do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Laranjeiras do Sul contra a gestão escolar, setor de educação, conselho escolar e APMF, acusando de impor o PPP, de ser uma escola permissiva com os estudantes e a comunidade e de não dar ouvidos aos professores e que estes são obrigados a seguir a cartilha do MST.

deste processo. Os educadores que estão presentes no colégio já não são necessariamente os mesmos que participaram da discussão e elaboração do Projeto. Desta forma como garantir a participação de todos? Como realizar o Projeto Político Pedagógico? Como concretizar resultados positivos? Toda esta problemática gera descontentamentos, uma vez que para os que permanecem todo o ano inicia-se novamente muitas das discussões e para os novos fica a sensação de imposição. Este tem sido um dos limites na efetivação deste Projeto.

As amarras e os entraves postos ao trabalho docente associam-se a um modelo que exige atribuições que não possibilitam a reflexão necessária para que se faça um contra ponto ao modelo societário em que vivem.

Giroux (1997, p.197) analisa que os “programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem segundo interesses do estado”, justificando assim, alguns currículos e projetos de formação destituídos de importantes conhecimentos para a compreensão da vida e do cotidiano do aluno concreto. Somam-se a isso, a forma de lotação nas escolas e a precarização da formação continuada.

O trabalho docente, na sua especificidade, possui uma identidade própria, fruto das relações tecidas num contexto histórico e da trajetória que constrói nos espaços de ensino. Sendo um trabalho docente precisa-se levar em consideração cada sujeito deste processo, seus espaços de vida e de trabalho, sua forma de entender as relações humanas e econômicas de produção da existência. Desta maneira, a organização da sociedade para o mercado e, sobretudo a relação vertical dos órgãos oficiais para com a escola e professores têm roubado a criatividade da práxis, minimizando suas tarefas à reprodução de modelos, critérios de qualidade da indústria, adestramento do corpo, mentes e ritmos, desde a academia até as escolas da infância das classes trabalhadoras.

Na tentativa de amenizar esse quadro anualmente são ofertados cursos de formação continuada para os professores e funcionários, por meio de parceria com as universidades próximas.

Esses cursos buscam recuperar elementos de conjuntura, de concepções de mundo e educação. Outra forma de formação dos docentes é a inserção na luta, seja ela no sindicato ou no MST. Nesse sentido a escola vem contribuindo para romper que visões unitárias e estandarizadas do processo educativo, colocando os

estudantes em contato com leituras não oportunizadas nas graduações e com realidades que são invisíveis aos olhos do capital.

Depois que vim pro Iraci comecei a ler Pistrak, Makarenko e até Lênin, meus alunos falavam em Paulo Freire mas nunca tive muito interesse porque não era minha área, até que tivemos na escola, a Semana Paulo Freire e aí tive que ler e me encantei com sua fala sobre a docência, sobre o respeito ao ser humano. A Iraci me ajudou a descobrir outro mundo. (Fala do Professor, 12/05/2010).

É nesse contexto e com esses desafios, que a escola Iraci vem concretizando o trabalho pedagógico a favor dos trabalhadores, com intuito de pensar uma formação humana, emancipatória, onde todos sejam sujeitos de direitos de fato e não apenas reconhecidos legalmente.

Essas referências pressupõem considerar as concepções e objetivos do Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak, que tem uma história diretamente relacionada ao MST¹⁴, o que possibilita comprovar a diferenciação do seu processo pedagógico das escolas públicas do Estado do Paraná.

É neste contexto que emerge a escola Iraci, fruto das contradições sociais decorrentes de sua relação com o Movimento Social - MST e com seu mantenedor oficial, o Estado do Paraná. Dessa relação, se produz o Projeto Político Pedagógico da escola Iraci e a opção organizativa pelos Ciclos de Formação Humana (CFH) que pretendemos analisar no decorrer dessa dissertação.

1.2 O caminho percorrido – dos objetivos à opção teórico-metodológica

Nessa pesquisa partimos do entendimento, que na particularidade é possível ver os nexos da generalidade e, além disso, de que é essencial ir à raiz das questões levantadas sem perder de vista a necessária relação entre teoria e prática.

¹⁴ A identidade da Escola Iraci Salete Strozak expressa no P.P.P, está constituída pela presença da Pedagogia do Movimento Sem Terra, dadas as características levantadas a partir da correlação direta entre a história da caminhada dos assentados, a Educação do Campo e a fundação da Escola, é possível observar também como princípios e objetivos: a formação humana, a formação de quadros para a luta, o trabalho como princípio formativo, educação para transformação social; gestão democrática, vínculo orgânico entre os processos educativos e os processos políticos, vínculo orgânico entre os processos educativos e processos econômicos, vínculo orgânico entre educação e cultura, auto-organização dos/das estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras, atitude e habilidade de pesquisa; entre outras. (MST, 1996, p.10; 23)

Entendemos que as problemáticas presentes na singularidade da organização do trabalho pedagógico da escola Iraci expressam os limites e as possibilidades de constituir-se como uma escola pública que busca fazer rupturas ao mesmo tempo em que se encontra inserida no seio da “incorrigível lógica do capital”, termo utilizado por Mészáros (2005). Concordamos com as afirmações de Freitas (2007, p. 46-48), para o qual,

O conhecimento humano é sempre uma construção aberta – daí seu sentido histórico. Assim é a pesquisa [...] a pesquisa dialética é mais fácil de ser vista em ação e não na estática das páginas dos relatórios de apresentação da pesquisa onde a formalização obriga o rompimento dos múltiplos laços existentes na realidade, não raramente, se limita ao que deu certo. A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais. [...] (FREITAS, 2007, p. 46-48).

A investigação tem como propósito não perder de vista os sujeitos do processo, entretanto com o cuidado de não recair no psicologismo ou no individualismo, como assevera Klein (2002). Procurar-se-á no específico o geral, no singular o plural, não perdendo, portanto, a categoria de totalidade. O particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social (PATTO, 1996).

Como expressa o título: **‘Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak’**, o texto que apresentamos é o resultado da análise dessa experiência educativa, que ao optar pelos ciclos buscou romper com a lógica educativa hegemônica. A pesquisa foi conduzida a partir das seguintes intenções:

1. Recuperar categorias centrais para análise da educação, da escola que interessa ao trabalhador do campo e a escola Iraci a partir de seu Projeto Político Pedagógico (PPP- 2009);
2. Identificar como a própria educação escolar se torna uma categoria de luta e disputa no sistema capitalista, abrangendo assim categorias decorrentes que solidificam a articulação entre os espaços escolares e sociais;
3. Resgatar estudos sobre a organização de escolas em ciclos no país, compreendendo a base teórica e o contexto social e político de constituição das experiências do Regime de Progressão Continuada, do Ciclo de Aprendizagem e, enfim, do Ciclo de Formação Humana;

4. Identificar alterações nas práticas pedagógicas da escola Iraci que decorrem deste processo;
5. Analisar como as alterações contribuem para a formação do sujeito social pretendido pela escola Iraci e o MST.

Compreender porque o Ciclo de Formação Humana é escolhido como instrumento para consolidar o projeto pedagógico na escola estudada, ajuda a entender a perspectiva política de formação dos estudantes nesse espaço, os quais trazem como perspectivas anteriores a ocupação da terra e a luta pelo acesso a direitos sociais, constituídos no seio da própria sociedade capitalista. Saes (1998) explicita que ao lutar/acessar alguns direitos civis e o direito à organização, os trabalhadores precisam apropriar-se destes mecanismos para formar consciências e construir bases para o socialismo.

Para sustentar o trabalho acadêmico e contribuir no campo do conhecimento social, a partir do tensionamento do campo de pesquisa e em meio às atividades desenvolvidas na escola desde 2003, a **pesquisa participante** foi a metodologia empregada no desenvolvimento do trabalho.

Brandão (1985) em seu livro Pesquisa participante concebe que

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação pesquisa-se, se quer conhecer a cultura ou história porque se quer agir (BRANDÃO, 1985, p. 12).

Partindo dessa concepção, a pesquisa participante foi um instrumento que melhor correspondeu às necessidades no decorrer dos estudos. Importa definir que, assim como Martins (2009, p. 16), essa foi “uma parcela do processo investigativo, localizado e demandado pelos sujeitos da pesquisa com quem em certa medida” nos envolvemos e, para além disso, por se configurar como opção metodológica vinculada a um compromisso político de produção acadêmica (MARTINS, 2009). Assim foram observadas as práticas dos sujeitos envolvidos no processo: professores, pais, educandos e gestão escolar, com o intuito de entender como elas avançam no sentido de construir uma educação, que se coloca contra a “internalização” da “incorrigível lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

Em termos de procedimentos metodológicos, as experiências anotadas no Caderno de Campo, construídos ao longo de oito anos de luta pela implantação da proposta; as memórias e as falas das pessoas que, de alguma forma, fizeram e fazem parte da história dessa escola foram consideradas. Amplamente utilizado esse instrumento sistematizou estudos, debates, os fatos considerados significativos, as impressões do processo, o que ora nos ajuda na reflexão da práxis.

Apoiados nos conhecimentos de Vigotsky (1991, p. 374-375) que ao tratar do método afirma que “as formas mais desenvolvidas [...] são a chave das formas mais atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos e não ao contrário”, partimos do, em primeira vista, mais desenvolvido, para tecer análises da experiência concreta realizada na escola pesquisada.

Foi realizado estudo bibliográfico sobre as diferentes experiências de organização em ciclos no país a partir das sistematizações de autores como Freitas (2003), Mainardes (2007, 2009), Krug (2006), entre outros. Para todas as experiências elencadas analisamos as origens, as concepções e vinculações teóricas, o contexto social e político. Nesse sentido a intenção foi desvelar a ideologia em cada configuração. Consideramos, entretanto, que em termos históricos todas as experiências são recentes, e que o Brasil tem consolidado hegemonicamente a seriação e qualquer tentativa de alteração em sua estrutura pode ser vistas como uma afronta a ordem vigente. Para responder aos questionamentos colocados à pesquisa partiu-se do contexto, dos seus fundamentos e quais as mudanças efetivas nas praticas escolares.

Os PPPs da escola Iraci (2000 e 2009) e os documentos do MST sobre a Pedagogia do Movimento foram bibliografias importantes na análise, bem como sua materialização na prática pedagógica. Como aporte teórico, Vigotsky (2000; 2005) e Leontiev (1978), são referenciais que fundamentam o projeto educativo da escola pesquisada, sobretudo subsidiam as concepções acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, portanto apreciados no decorrer do trabalho.

A pesquisa envolveu recuperar elementos centrais como formação humana, desenvolvimento e aprendizagem que interessam aos trabalhadores, a partir dos autores listados acima, e na produção da escola socialista, amplamente utilizada pelo MST, em sua práxis pedagógica. Assim foram selecionadas bibliografias nesse âmbito, pois acreditamos que ajudam na compreensão sobre como a educação pode contribuir para a transformação social mesmo diante da hegemonia capitalista.

Para fins de registro da investigação o texto científico produzido, foi organizado numa parte introdutória, para situar o leitor desde o objeto de estudo ao caminho escolhido na pesquisa, e, em três capítulos interdependentes e complementares.

No primeiro definimos categorias fundantes no trabalho pedagógico da escola, a compreensão acerca da educação, escola, ensino, conhecimento, formação humana, desenvolvimento e aprendizagem, bem como o tempo escolar e a avaliação no interior da prática pedagógica. Essas foram elencadas a partir de como a escola define no seu projeto educativo e as referências que utiliza e ajudam a compreender os limites entre o que é proposto e o que se consolida.

No segundo capítulo realizou-se o aprofundamento teórico sobre as concepções das diferentes formas de ciclos mais expressivas no país. Foram recuperados estudos do Regime de Progressão Continuada, os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação Humana a fim de elucidar a intenção pedagógica em cada um dos casos e exercitar a compreensão dos limites e possibilidades na materialidade da escolarização.

No terceiro capítulo nos dedicamos a entender os ciclos na escola Iraci, as práticas e o desenrolar dos processos e contradições internas e externas, os avanços e limites desde as experiências e intenções anunciadas no projeto educativo na escola. O exercício de análise prosseguiu na direção de elencar entre a pedagogia visível e invisível, Mainardes (2007), o diferencial formativo possibilitado pelo vínculo orgânico entre a escola Iraci e a luta do MST, bem como a escolha pela organização escolar nos Ciclos de Formação Humana.

Nas considerações finais a partir dos vários elementos postos, foram realizadas sínteses abordando questões que expressem os desafios, necessidades e possibilidades para a construção de uma perspectiva de escola que contribua para a formação de sujeitos que lutem pela superação da sociedade em que vivemos. Se temos como ponto de partida a experiência do Ciclo de Formação Humana na escola Iraci, almejamos estabelecer conexões com a discussão de uma escola necessária para toda a classe trabalhadora, especificamente aos vinculados ao MST.

Por fim, a pesquisa faz opção por uma classe social, os trabalhadores cujo destino traçado é a exclusão do acesso aos direitos. São estes os sujeitos capazes de, na contradição social, gerar possibilidades de emanar outras relações humanas.

Isto passa necessariamente pela luta, pela criação de novos valores, de um novo padrão educacional, considerando que apenas esperar pela autodestruição da organização capitalista não é possível. Há a demanda dos sujeitos envolvidos que buscam respostas coerentes, de apreensão radical da realidade enquanto práxis (FRIGOTTO, 2006), na qual o científico e o popular são faces diferentes de uma mesma dimensão do real. Nesse sentido, propomo-nos à difícil tarefa de transcrever as sínteses coletivas construídas ao longo dos quase dez anos de atuação na escola Iraci.

2. A ESCOLA EM CICLOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesse capítulo procuramos definir e conceituar categorias importantes para compreender a experiência vivida no colégio estadual do campo Iraci Salete Strozak (escola Iraci) na organização do fazer pedagógico em Ciclos de Formação Humana. Segundo Martins (2009) as categorias são essenciais para a compreensão dos fenômenos e seus nexos com a totalidade entendida como um conjunto de ações desenvolvidas a partir de um Projeto Político Pedagógico (PPP) o qual busca uma prática educativa vinculada à emancipação humana. A opção foi perceber como as categorias centrais para o desenvolvimento humano se articulam ao projeto educativo expresso no PPP (2009) da escola.

No PPP (PPP, 2009) desta escola encontramos elementos que se constituem referências para a formação dos estudantes numa perspectiva progressista, ou seja, de sujeitos que possam contribuir para a construção da sociedade almejada e anunciada pelo MST. Deste modo, procuramos descrever a relação possível entre o conceito pretendido e a realidade concreta na opção pela organização em Ciclos de Formação Humana, num espaço onde predomina o modelo escolar pautado na seriação.

O ponto de partida foi a retomada de elementos-chaves que estão articulados e que em determinados modelos escolares, assumem concepções diversas. Neste âmbito, para avançar no processo de compreensão da formação proporcionada na escola Iraci, recuperaremos conceitualmente as categorias de educação, escola, ensino, conhecimento; formação humana, desenvolvimento e aprendizagem; tempo, avaliação e promoção. Partimos do princípio que em determinadas situações, estas categorias assumem diferentes conceituações, e mesmo na práxis pedagógica, podem ser resignificadas pelos sujeitos no processo.

Logo nos primeiros parágrafos do PPP (2009) da escola Iraci, há uma diferença significativa das demais escolas paranaenses: a opção do trabalho pedagógico organizado em Ciclos de Formação Humana. Esta escolha foi a possibilidade de potencializar a formação humana pois a considera de extrema importância o que a escola propõe enquanto objetivo central, como é possível observar no texto original,

o Colégio propõem e se coloca como objetivos na formação humana: gerar, construir, transmitir e disseminar o conhecimento, em padrões elevados de qualidade e equidade na educação, promover e valorizar o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural. Valorizar o ser humano, a cultura e o saber. Promover a formação omnilateral do sujeito com capacidade crítica. Conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia. Estimular a solidariedade humana na construção da sociedade e na (re)estruturação do mundo da vida e do trabalho. Educar para a conservação e a preservação da natureza. Propiciar condições para a transformação da realidade visando à justiça social e ao desenvolvimento auto-sustentável. Estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas do mundo contemporâneo, em particular os regionais e nacionais. Promover a educação e a formação integral humana numa perspectiva ética e de responsabilidade social. Oferecer situações de aprendizagem que possibilitem a formação do cidadão comprometido com uma sociedade justa. Implantar ações comprometidas com a realidade local a que serve. Criar na Escola um lugar propício para o trabalho cooperativo, participativo, harmonioso, desenvolvendo atividades que despertem atitudes e valores. Fazer um trabalho de cooperação entre todos os setores da comunidade, mostrando sempre que a escola está inserida no contexto da sociedade (PPP, 2009. P 22).

Em que se pesem as contradições anunciadas na própria elaboração do objetivo, destacamos aqui, a formação omnilateral, a formação para a cooperação e a solidariedade entre outros valores que pretendemos analisar com maior profundidade no decorrer desse trabalho. Para o coletivo da escola a organização do ensino e da educação escolar atual não contribui para a formação do sujeito necessário a sociedade socialista almejada pelos trabalhadores militantes, pois está intimamente vinculada a hegemonia do capital, onde não há espaço para a classe trabalhadora.

2.1 A Formação Humana e a centralidade do Trabalho Pedagógico.

Ao recuperarmos a história da formação do ser humano, verificamos que este vem constituindo sua humanidade nas relações sociais que desenvolve no decorrer de sua vida. A capacidade de trabalho, de planejamento e de vivência coletiva são fatores imprescindíveis neste processo.

A educação e, sobretudo, a educação escolar no contexto da sociedade moderna assume uma função essencial neste processo e num primeiro momento, parece redundante falar em educação e formação humana, uma vez que são sinônimos (SAVIANI, 2011). Porém, o que nos parece é que esta “sinonímia” se

processa apenas numa lógica formal, pois segundo Saviani (2011, p. 4) “quando passamos ao plano concreto (sociedade capitalista) não é o que se percebe, [...] a educação se processa não como formação humana, mas como deformação”.

O desenvolvimento humano criou formas diferenciadas de viver e se relacionar. Na sociedade capitalista, o domínio e posse de bens naturais e sociais acabaram gerando diferentes posições e classes sociais entre os próprios humanos. Muito além do domínio do fogo e do controle dos recursos naturais, os seres humanos passaram a exercer o domínio uns sobre os outros mantendo assim, submissas nações inteiras.

Nessa sociedade, caracterizada pelo trabalho alienado e pela propriedade privada do capital, é preciso perguntar-se sobre a função que a educação escolar cumpre. Não é difícil se obter diferentes respostas e perspectivas, desde as chamadas propostas de educação progressistas, que acreditam na necessidade de romper com a organização social existente para então construir uma educação verdadeiramente humana. Outra perspectiva marcada por propostas que postulam ser a educação sozinha capaz de transformar a realidade e a condição humana e nessa lógica se ancoram os trabalhos pautados pela teoria do Capital Humano, construtivistas entre outras.

Concordamos com as teorias que versam que na sociedade do mercado, a educação está atrelada à formação de competências, ou seja, ao treinamento a serviço deste mercado, distanciando em certa medida da formação onilateral, anunciada pela escola Iraci, porém embora seja isso um determinante, há sempre a possibilidade do ser humano de, nas contradições recorrentes da organização escolar capitalista, criar meios de subverter a ordem e construir novas relações mesmo sendo esse um ambiente, onde prevaleçam a dominação e exclusão. Essa é uma das capacidades humanas, que faz com que esse crie possibilidades de mesmo em ambientes de exclusão possam se libertar, para isso elementos como a intervenção pedagógica é importante nesse processo.

Martins (2004) escreve sobre como a opção pela pedagogia das competências e por uma educação vinculada à lógica do capital empobrece a capacidade humana das gerações a ela submetida; desvelando a ligação entre escolarização, sucesso profissional e **empregabilidade**, e como isso **respondem aos interesses de uma classe social que necessita** de profissionais competentes,

obedientes, dedicados e disciplinados aos trabalhos (Labor) que devem desenvolver.

Alguns elementos aqui são importantes para ampliar nosso debate sobre a formação humana e sua vinculação à educação e o PPP (2009) em Ciclos de Formação Humana.

Segundo Martins (2004), o gênero humano se expressa como resultado da história social posta sob a forma de “objetivações genéricas” e a socialidade é garantida pelo fato de o homem nascer e viver em sociedade. Desses elementos apresentados pela autora destacamos aqui, a construção histórica e coletiva da humanidade, ou seja, o ser torna-se humano no convívio e tempo social.

Marx (1989) observa a importância do trabalho na humanização, na construção de instrumentos, na superação das limitações e atendimento às necessidades. Este processo se desenvolve na relação com a natureza e na sua transformação. Ao modificá-la, transforma sua própria condição, ou seja, a práxis é a capacidade humana do eterno devir e de transpor obstáculos rumo à liberdade.

Vygotsky (2000) e Leontiev (1978) pressupõem a atividade humana cercada pela capacidade cognitiva de reflexão psíquica. Nesta condição, o ser humano rompe com sua condição animal e desenvolve funções específicas como pensamento, raciocínio, planejamento, antecipação. Enfim, o ser consciente capaz de criar representações, conceitos e significações. (Martins, 2004).

Segundo Leontiev (1978) é pela linguagem que as gerações transmitem umas às outras os conhecimentos, saberes e significações. Refletindo e estruturando, assim o mundo na sua consciência. Este processo educativo, seja ele formal ou não, é sempre social na relação entre os seres humanos.

A escola, na sociedade moderna, tornou-se um importante espaço formal para socialização e humanização das pessoas, e também lócus para responder a uma necessidade social característica, manter os filhos dos trabalhadores ocupados e disseminar entre eles padrões culturais importantes para a formação da organização produtiva vigente. Sendo assim, será possível outra forma escolar para os trabalhadores, nesta sociedade? Poderá ela emancipar ou potencializar processos de transformação social, estando refém de práticas alienadas e alienantes? Pesquisas anteriores nos trazem respostas a estas questões, entre elas está a que apontam os Ciclos de Formação Humana como a possibilidade de fazer a escola um instrumento de emancipação humana para a classe trabalhadora.

No PPP (2009, p. 24) a escola é entendida “como um dos espaços dessa formação humana”, nem o principal nem o único, esta é uma das premissas que fundamenta a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Caldart (2004) descreve o próprio Movimento como educativo sendo a recíproca também verdadeira, pois o capitalismo também educa. (MARTINS, 2009).

Duarte (2000, p. 83), fundamentado na teoria de Vigotsky, descreve como o ser humano vai se constituindo na relação com os demais no processo histórico determinado por um modelo organizativo e uma escola construída socialmente.

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana, Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriam da mesma cultura, isto é, o processo que exige a interação entre adultos e crianças.

Deste modo, a formação humana é uma formação social, de um ser social (Martins, 2004). Na sociedade cuja tendência é a exploração e o lucro a qualquer preço, o que está em jogo é a própria humanidade, uma vez que coloca em segundo plano aquilo que torna o homem humano, a capacidade de apropriação do que produz. No capitalismo, a produção humana torna-se mercadoria, distante de seu produtor, alheia e externa a ele.

Neste contexto, é impossível uma formação humana plena, pois a educação formal acaba sendo instrumento de manutenção das relações capitalistas, cuja função se restringe ao conhecimento particular, reduzido e pobre da realidade próxima. As esferas do cotidiano, do imediato, da adaptação e subserviência passam a ser questões centrais desta opção educativa. (Martins, 2004).

Em nenhum momento negamos aqui, os avanços construídos coletivamente pelo ser humano ao longo da história, reiteramos a importância da técnica, da tecnologia, dos meios de comunicações e de recursos que liberam o ser humano para desenvolver sua humanidade. A problemática central é como esta apropriação se dá na construção nas relações capitalistas, uma vez que aquele que produz é distanciado dos benefícios, pois apenas uma pequena parcela usufrui das criações humanas.

O desenvolvimento humano pressupõe concebê-lo como omnilateral, ou seja, no pleno desenvolvimento de suas capacidades como “homem total” (MANACORDA, 1991, p. 80), nas palavras do autor,

Para que isto se torne possível é necessário que a velha condição em que o homem, limitado do ponto de vista religioso, nacional, político, mas, no entanto, colocado com uma finalidade da produção, pode afirmar sua limitada personalidade, passa-se à situação atual, na qual o homem está degradado a acessório de uma máquina, a produção se apresenta como finalidade dos homens e a riqueza finalidade da produção.

No mesmo trabalho, Manacorda (1991), recuperando estudos de Engles sobre as escolas inglesas ofertadas pela burguesia aos trabalhadores, revela que aquelas conduziam a uma “atrofia moral”, porém a capacidade humana exige destes a contraposição à ordem, pois somente na condição animal adaptam-se e acomodam-se.

Duas questões sobre as quais nos debruçamos estão presentes nesta passagem e subsidiam esta análise: a própria condição humana e o papel da escola.

A condição humana exige o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais e isto só é possível numa sociedade cuja relação permita o acesso à produção material e cultural e, só nesta situação a escola cumpre de fato a função de humanização. Em suas análises Marx faz a crítica aos sistemas de educação fundados em “ocupações estúpidas”, e segue dizendo que somente um “homem educado com doutrinas não-ociosas, com ocupações não-estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho devido [...] por meio da unidade trabalho e ensino [...] com plena posse de capacidades teóricas e práticas, (MANACORDA, 1991, 82-83) será plenamente humano.

A escola é o espaço consolidado para a transmissão formal da cultura e da história construída pela humanidade, com adultos responsáveis, por garantir o desenvolvimento humano (DUARTE, 2000, p. 83). Porém, numa sociedade que os seres humanos são dispensados qual seria o papel da escola? Qual é o entendimento de desenvolvimento humano se a própria humanidade está em risco?

Não sendo a escola um local neutro, estando à mercê de determinações do sistema social em que se insere, ela é também capaz de produzir alterações nesse sistema. Reconhecer a importância que a escola assume na modernidade, é compreender em que aspectos ela contribui para a luta e emancipação dos trabalhadores.

Estudiosos como Rossler (2004, p 81-82), ao considerar o papel da educação e da escola nesse contexto, afirmam que

a educação pode vir a desempenhar um duplo papel na sociedade burguesa: adaptar os indivíduos as relações existentes – objetivos burgueses – e/ou servir de instrumento de luta – objetivo revolucionário. E como já disse, não podemos fugir do compromisso de escolher de que lado estamos. [...] é importante frisar que, para superação das ideologias comprometidas com a sociedade capitalista que perpassam a educação, não basta à crítica intelectual, como bem apontou Marx em suas reflexões, pois a consciência e o pensamento não são produtos de um espírito puro, liberto das contradições e determinações materiais e sociais. As modificações na educação demandam o prático das reais relações sociais e materiais, que fundamentam e determinam esta educação e suas produções teóricas, ideológicas.

Outras perspectivas afirmam que embora determinadas, é na idade escolar, com a inserção de atividades educativas intencionais, que se potencializa o desenvolvimento de funções psicointelectuais fundamentais para elaborações de análises e sínteses, abstrações e generalizações. O ensino escolar exerce um papel ativo nas atividades cognitivas, “tudo isto depende do que se adquire e como se adquire [...] das características individuais e nervosas dos alunos” (Kostiuk, 2005, p. 24). As características sociais e individuais interferem, de forma mútua, na formação do sujeito, porém para ser capaz de estabelecer relações, sínteses e tirar conclusões é preciso ensinar.

Para entender como o ensino ajuda, ou não, neste processo é importante ter ciência de que

o ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e hábitos. A tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver “no todo” as suas faculdades mentais. Se se pretende alcançar esta meta, tem de se encontrar uma solução satisfatória para os problemas mais urgentes do ensino. O desenvolvimento do pensamento lógico é um dos fatores mais importantes do sucesso escolar. Todavia, isto não significa que qualquer ensino contribua para garantir esse desenvolvimento (Kostiuk, 2005, p. 25).

Na escola Iraci, o ensino abrange a transformação dos conceitos cotidianos em científicos (PPP 2009, p. 33), pois o conhecimento escolar deve ser capaz de produzir sínteses elaboradas, o que sugere reconhecer cada elemento em sua complexidade, e em sua forma mais acabada. Isto é possível com um método e uma

metodologia que não apenas repita o que já é conhecido, mas também, e, sobretudo, oportunize conhecer aquilo que não se sabe, e que seja indispensável para o desenvolvimento da humanidade.

Na situação analisada, a escola pelo menos em termos formais, anuncia um conhecimento que corresponda “a formação integral dos povos do campo” (PPP, 2009, p. 26). Sabedores de que há diferentes entendimentos do que seja formação integral, a compreensão incorpora a formação de personalidade, além dos conteúdos formais definidos no currículo.

Trazendo a baila os debates atuais a respeito da educação na sociedade moderna e a preponderância da tendência da Escola Nova¹⁵ fortemente ligada à pedagogia do aprender a aprender (DUARTE, 2000) é importante definir alguns elementos, identificar as vinculações estabelecidas, por exemplo, como a realidade, ou fenômenos presentes nesta, contribuem na função da escola e no desenvolvimento humano. Para tanto, nos dedicamos, nas próximas linhas, a entender as diferentes concepções que versam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e como se associam, à formação humana, o projeto societário que assumem.

A definição da Escola Iraci sobre desenvolvimento humano não foge à compreensão do descrito até aqui, concebe-o associado ao papel que cada sujeito assume no processo de produção da vida e nas experiências que vai experimentando ao longo da história.

o educando não começa a aprender e se desenvolver na escola. Quando ele chega até ela, já aprendeu várias coisas e já se desenvolveu parcialmente. Nosso papel é valorizar o processo que já realizou e contribuir para ampliar tanto a aprendizagem como o desenvolvimento (PPP, 2009, p. 33).

Uma primeira questão relevante para compreensão que nos propomos é a existência, no interior das escolas e na escola estudada, da preponderância da aprendizagem sobre o desenvolvimento. No discurso da maioria dos docentes inseridos na escola, há uma preocupação perene com as formas de aprender, os métodos utilizados e como se avalia esta aprendizagem. Este discurso nos aproxima

¹⁵ Foi um Movimento pela renovação da educação nacional na década de 1930, influenciado por John Dewey (1859-1952) filósofo norte americano. Segundo os princípios da escola nova a escola precisa respeitar as individualidades humanas, cada um aprende segundo essas suas potencialidades e a escola democrática é a que respeita essas características.

da concepção que concebe aprendizagem e desenvolvimento como processos desvinculados, ou seja, são coisas diferentes. Esta concepção está vinculada aos estudos de Piaget (1940-1945), teórico que se dedicou a compreender o desenvolvimento humano.

Porém, o próprio conceito de desenvolvimento e aprendizagem e a relação com a formação humana compreende, pelo menos, três vertentes distintas ao conceber como o sujeito vai, no decorrer de sua formação, aprendendo e se desenvolvendo, enfim tornando-se humano. Cada uma das concepções apresenta uma perspectiva que se aproxima em maior ou menor grau, ao papel de submissão e participação que este terá na sociedade.

Para Vigotsky (2005) Piaget concebe a aprendizagem como um processo exterior, paralelo ao desenvolvimento sem, no entanto modificá-lo, a aprendizagem utiliza-se do desenvolvimento, pois quanto mais desenvolvido for o sujeito mais capacidade de aprender ele terá e, como o desenvolvimento compreende diferentes fases, em cada um terá uma capacidade aprimorada (VYGOTSKY, 2005).

È claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer adquirir à criança determinados conhecimentos e hábitos (VYGOTSKY, 2005, p. 2).

Esta é uma questão posta à escola dos trabalhadores no capitalismo, no qual o fator biológico toma uma dimensão preponderante sobre o contexto social e cultural, retirando das desigualdades socioculturais a responsabilidade que têm. Aproxima-se, dessa forma, de compreensão, o grupo de teóricos que vinculam aprendizagem e desenvolvimento como sombras de um mesmo processo, ou seja, estão imbricados ao ponto de ser confundidos.

Para Vygotsky (2005) esta teoria, apesar da aparente diferença, assemelha-se muito à anterior, uma vez que também postula a necessidade de pré-requisitos e hábitos para a aprendizagem e seu desenvolvimento depende das funções naturais. Diante desse contexto “a educação pode ser definida como organização de hábitos de comportamentos e de inclinações para a ação. Também o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações” (VYGOTSKY, 2005, p. 3).

Essas teorias não foram suficientes para responder às necessidades de construção de um sistema de ensino que contribuíssem para a emancipação da classe trabalhadora, ao contrário reafirmam e naturalizam a exclusão social, culpabilizando o indivíduo por sua condição na sociedade, camuflando o sistema de exploração instaurado na sociedade capitalista.

Na busca por entender melhor os processos de desenvolvimento e aprendizagem há um terceiro grupo que concilia as duas teorias anteriores, ou seja, nem o desenvolvimento é anterior à aprendizagem, nem é sua sombra, são processos interdependentes que interagem e se integram, nesses termos “o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação” (VYGOTSKY, 2005, p. 4).

Retomando o PPP (2009) da escola Iraci, fazemos alusão aos estudos de Vygotsky, verificamos que a escola concebe aprendizagem e desenvolvimento como processos que se complementam e se completam. Outro elemento importante é a identificação que ambos não ocorrem apenas em seu interior, como já dissemos, esses são anteriores à própria organização escolar. Porém a aprendizagem escolar dá um novo rumo ao desenvolvimento, sobretudo ao da criança que ao aprender, constitui estruturas no intelecto que são usadas em operações gerais e específicas.

Para Vygotsky (2005) o intelecto não é a mera reunião de capacidades específicas, ou seja, memória, atenção, juízo, observação, o intelecto compõem-se dessas e de outras capacidades, por isso, os docentes precisam trabalhar não no sentido de desenvolver características específicas, mas o todo, o intelecto. Para auxiliar na atuação didática, o autor identifica duas formas de desenvolvimentos e estabelece como deve proceder o ensino para que de fato a criança aprenda e se desenvolva. Nas palavras do autor:

Tem de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, senão, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do **desenvolvimento efetivo da criança**. Entendemos por isso o nível das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado. [...] A diferença entre nível das tarefas realizáveis com a ajuda dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se

com uma atividade independente define a área de **desenvolvimento potencial** de uma criança. (VYGOTSKY, 2005, p. 13).¹⁶

As indicações do autor fornecem elementos para organização do ensino e instrumentaliza os docentes em uma perspectiva que avança no sentido da tomada de decisão, uma vez que, o desenvolvimento e a aprendizagem emergem para além de fatores biológicos. A formação de fatores psicointelectuais superiores, que caracterizam a existência humana, aparecem no decurso do desenvolvimento. Primeiramente na atividade social, coletiva, só então se internaliza no pensamento e assume características individuais. A linguagem, como uma construção social, cumpre a função de verificação do próprio pensamento e internalizado pela mesma linguagem. A escola que se vincula a esta concepção, busca potencializar as capacidades humanas e opta pela dinâmica que contribui para o desenvolvimento de estruturas superiores, não se apegando a mera reprodução e verificação de processos inferiores.

No PPP da escola Iraci, é possível verificar como ele se aproxima das teorias explicitadas acima.

Podemos compreender de uma forma diferente: que o que o ser humano traz ao nascer, ou seja, suas características biológicas não são suficientes para sobreviver e se desenvolver. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. As relações que o ser humano vai estabelecendo durante a sua vida têm uma influência importante no seu desenvolvimento. O trabalho é a relação de um ser humano com outro ser humano e com a natureza. Nesse processo ele modifica o outro, modifica a natureza e é modificado, ou seja, ao interagirmos com os outros vamos modificando os outros e vamos sendo modificados. Isso também significa dizer que o ser humano é histórico-social, vai se constituindo numa história, na história das relações que estabelece. (PPP, 2009, p.32).

Estas sínteses estão ligadas ao desenvolvimento mental de níveis de organização superiores e intimamente vinculadas a aprendizagem, sobretudo, “as motivações subjetivas do aluno, para o trabalho escolar na assimilação de conhecimentos” (Kostiuk, 2005, p. 28).

Neste sentido, o próprio entendimento do que seja conhecimento ultrapassa a mera representação ou apreensão da realidade no pensamento. Conhecimento

¹⁶ Os grifos têm como objetivo dar destaque as níveis de desenvolvimento que o autor trabalha e que também se fazem presente no PPP (2009) da escola Iraci.

compreende, como se refere Prado Junior (2001, p. 34), a apreensão das relações que compõem cada fração da realidade, “trata de descobrir, determinar e representar mentalmente. E são as representações assim formadas e elaboradas que precisamente constituem o que entendemos por Conhecimento”.

Apoiado na construção de Marx (1857), o autor explicita a formação do conhecimento como um processo de elaboração desde o concreto (fato real) à passagem para o conceito (fato mental) envolvendo representações intelectuais, a partir da percepção e da intuição. Sendo assim “a totalidade, que se manifesta no espírito como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo pela única forma possível” (PRADO JUNIOR, 2001, p. 37).

È possível estabelecer conexões entre esta forma de conceber o conhecimento com as elaborações formuladas pelos teóricos soviéticos sobre o processo de formação das estruturas mentais desde a aprendizagem escolar, isto fica mais visível se trouxermos presente o entendimento do método para se chegar ao conhecimento.

Marx estará aí partindo da consideração de feições já conhecidas, isto é, conceituadas anteriormente, o que lhe faz possível desde logo percebê-las, observá-las na Realidade que pesquisa e aí analisá-las, determinando com isto não só as relações de que se constituem e o sistema relacional em que respectivamente se entrosam, mas ainda, conjuntamente, a maneira como esses diferentes sistemas se dispõem uns com respeito aos outros, e portanto como se relacionam entre si e se compõem numa totalidade. Ou antes, como é possível relacioná-los e por esta forma os conjugar e entrosar; em que perspectiva de que modo devem ser visualizados e considerados. O que já constitui elaboração propriamente de novo conhecimento e conceituação que constituirá representação mental do novo sistema relacional (complexo de relações integradas num conjunto) percebido na Realidade; de nova unidade apreendida na diversidade das feições, situações, circunstâncias sócio-econômicas em geral antes percebidas separada e fragmentariamente. “Rico conjunto de determinações e relações complexas” na terminologia empregada por Marx, que resulta do entrosamento e integração sistemática em conjunto daquelas circunstâncias passadas em revista, e que antes se apresentando entre si desconexas e dispersas, agora se dispõem num sistema relacional único, numa totalidade integrada em que as partes se compõem em função recíproca uma das outras, bem como do conjunto em que se congregam e integram. Tanto quanto esse conjunto e também função de suas partes. (PRADO JUNIOR, 2001, p. 40-41).

Dessa forma, entendemos que o processo de conhecer e o próprio conhecimento envolvem elaborações mentais de relações complexas, partimos do

conhecimento prévio da realidade (ou de uma porção), o qual será confrontado e produzirão novas sínteses, ou conhecimento novo. Cada sujeito precisa passar por este processo, apreender o concreto e a construir conceitos para entender a constituição do real em sua essência.

Se pretendemos um método que de fato desenvolva as estruturas mentais e as plenas capacidades humanas, a escola e o ensino em seu interior precisam ensinar a construir conceitos. Esta capacidade ninguém transfere, pois é um processo individual que se aprende assim como a viver na coletividade, o respeito ao outro e a solidariedade, entre outros valores fundamentais para a construção de uma nova sociedade.

Kostiuk (2005, p. 31) alerta para a capacidade da ação educativa sobre a formação do ser humano. Ao oportunizar o conhecimento, influenciemos em sua experiência social capacitando-o a desenvolver atitudes, como o gosto pelo trabalho, por exemplo. Segundo o autor, isto ocorre “sob a influência de determinadas exigências sociais externas aceitas e assimiladas, que depois se transformam em exigências internas que o mesmo aluno faz”.

Esses resultados não são assimilados de forma tranquila e de maneira igual, cada sujeito social reage de modo diferente, dependendo de sua situação subjetiva, do contexto vivido e de como a atividade vai ou não, responder a situação real, ou seja, ao interesse real. Isso não significa, entretanto, que o aprendizado deve ser aquele que apenas responde a necessidade a priori, esta realidade deve fornecer elementos para subsidiar a elaboração dos planos de ensino pelos docentes, adultos que irão fazer a intervenção.

Faz-se necessário, assim retomarmos ao que entendemos por realidade e totalidade, para isso Klein (2002) nos ajuda com as análises que realizou sobre as práticas das professoras, em diferentes regiões do país, na década de 1990.

A preocupação central do grupo analisado se dava em torno de como tornar o ensino significativo ao alunado, pois o discurso de que a escola “tradicional” não responde às demandas apresentadas na atualidade, acabava justificando as problemáticas centrais da escola. Alguns elementos elencados, ainda são possíveis identificar no discurso do professorado e de teorias ditas progressistas.

Para a autora o acento na realidade “do aluno”, realidade próxima, ou seja, no método que se propõem a ensinar “a partir de” está sustentado numa visão que fragmenta o conhecimento. Para Klein (2002, p. 53)

Essa compreensão de conhecimento é bastante limitada na medida em que, nela, o ato de conhecer não se configura como a apreensão das relações com o objeto conhecimento, mas com a mera descrição das partes constitutivas. Daí resulta que o objeto será, necessariamente, um dado natural, um dado em si, e não um objeto histórico, resultado de uma determinada relação que o homem estabelece com ele.

É preciso que retomemos as considerações a respeito de categorias importantes como totalidade e história, para entender como a escola Iraci trabalha com elas. Ambas são perenes no PPP (2009) da escola Iraci. A preocupação com os saberes e as vivências são fenômenos que contribuem, segundo o PPP (2009, p. 30), para a humanização. Segue parte do texto original:

O ser humano se educa manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que simples troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende fazer e aprende a ser olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. Os educandos olham especialmente para os educadores que são sua referência como modo de vida.

Kostiuk (2005, p. 32) ao tratar dessa questão escreve que:

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se esta alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, de sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade.

A partir das citações trazidas, em que pese as controvérsias e contraposições, entendemos tal como Klein (2002) o risco de fragmentar a realidade, sendo a totalidade não apenas o observável no imediato. O desafio, parece aqui, entender como o micro apresenta elementos da totalidade. “O particular e local precisam ser entendidos como a expressão do geral”. (KLEIN, 2002, p. 52).

Freitas (2003, p. 57) ao considerar a realidade como instrumento necessário ao ensino, busca romper com a lógica escolanovista. Apoiado em estudos de pedagogos e teóricos russos, o autor resalta que “é importante para contrapormos ao “escolanovismo” latente em nossa formação pedagógica ocidental. Há o lado psicológico do desenvolvimento, mas há também o lado social da formação”. Nessa

perspectiva o autor traz do contexto social a ser considerado na formação dos estudantes,

deve-se se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista. A formação do aluno, portanto deve prepará-lo para entender seu tempo e engaja-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. (Freitas, 2003, p.56)

Não é preciso uma análise mais apurada para perceber que os autores, que trouxemos até agora, têm em comum o compromisso de uma escola que contribua com os trabalhadores, tal como anuncia a escola Iraci nesta busca por vários caminhos que têm sido percorridos. Tal como Freitas (2003) alerta para necessidade de superarmos a escola feita para os “pobres”, e reconhecermos a existência de uma escola pensada estrategicamente para uma classe.

Na mesma perspectiva Duarte (2001) discute a necessidade dos trabalhadores acessem o conhecimento, uma vez que na sociedade do consumo este bem pode ser acessado apenas no limite que responda aos interesses da burguesia. Nas palavras de Duarte (2001, p. 26)

A estratégia de luta daqueles que estejam comprometidos com a superação de sociedade capitalista deve ser a de agudizar as contradições dessa sociedade, na direção de uma efetiva socialização dos meios de produção. No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material mas também na miséria intelectual.

Como já afirmamos anteriormente, a escolha feita pela escola estudada para organizar um ensino que seja capaz de romper com a lógica capitalista para a educação escolar, foi a opção pelos Ciclos de Formação Humana.

2.2 A organização escolar e a consolidação das categorias no processo de formação humana: o tempo escolar e os mecanismos avaliativos.

2.2.1 O Tempo Escolar.

Estudos realizados por Freitas (2003) explicitam como, ao contrapor-se ao regime seriado, essa opção acaba por fazer um enfrentamento àquilo que é central na escola de “massa” consolidada no capitalismo. Nessas reflexões acerca dos ciclos, o autor alerta para as concepções que o ciclo assume no país, é preciso partir “de uma concepção de ciclos que julgamos aceitável para incorporar a ela outras exigências que apontam para a paulatina superação, não só da lógica da exclusão (inclusive a feita pelo interior dos ciclos), mas também da lógica da submissão” (FREITAS, 2003, p. 50).

Compreender como a escola tem concretizado essa escolha como elo de resistência, é nosso desafio, assim como a maneira que como cumpre a radicalidade apregoada por Saviani e Duarte, ao trabalhar com o conhecimento, ou seja, ao conceber a realidade, não a reduz a parcialidade e possibilita o acesso ao que de melhor a sociedade construiu. Na sequência do trabalho retomamos com mais profundidade a questão.

Entretanto, antes mesmo de qualquer análise mais detalhada sobre esse aspecto, faz-se necessário elucidar outros conceitos fundamentais para a escola e sua organização, como o tempo escolar e os recursos de verificação e avanço consolidados na prática docente.

Ao pensar a organização da escola na sociedade capitalista, recriar suas raízes dentre tantos elementos apontados até aqui e outros tantos secundarizados neste texto, trataremos sobre o tempo.

Segundo Claudia Parente (2010, p. 136) os tempos escolares “fazem referência ao início e à duração da escolarização (tempos de escola); à organização da escolarização (tempos de escolarização); às construções consolidadas no interior das instituições escolares (tempos na escola)”.

Não apenas no que tange o ambiente escolar, o tempo assume no capitalismo um fator predominante. O tempo do trabalho e o salário pago ao trabalhador irá determinar o lucro do patrão. Nessa complexa relação entre tempo, trabalho e lucro, o próprio tempo vira uma mercadoria, tendo influência direta no valor final do produto. Marx escreveu em *O Capital* “[...] O que determina exclusivamente a magnitude do valor de qualquer produto é, portanto, a quantidade de trabalho socialmente necessário à produção (I, cap. I)”. E assim, entre as formas de medir o trabalho no capitalismo está o tempo dedicado a ele.

O tempo escolar precisa ser analisado nesse contexto, pois não se desvincula do projeto de sociedade, sendo ele uma construção humana envolto na complexidade social, portanto histórico, constitui-se em uma categoria fundamental na relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

Parente (2010, p. 137) reafirma essa premissa quando escreve sobre o tempo escolar,

A categoria *tempo* é aqui definida como conceito histórico, social e cultural. Aceitar essa premissa significa aceitar que a noção de tempo não é elemento *a priori*, ou seja, que existe assim como os diversos elementos da natureza. Significa ainda aceitar que a noção de tempo é elemento da criação humana e tem passado por inúmeras transformações ao longo da história.

Na Idade Moderna o tempo escolar é resignificado e pensado com determinantes específico do modo de produção vigente. A necessidade de formação de um novo sujeito social, o operário que substitui o servo nos novos postos de trabalho, suscita para a escola essa tarefa, que passa por questões fundamentais como o controle da infância e da juventude, a fim de modelar o adulto necessário à fábrica moderna.

Diante desta necessidade, a escola é democratizada e possibilita a um grande número de estudantes o acesso ao conhecimento necessário à nova organização social (ideologia dominante), que precisa ser consolidada no **menor tempo possível**.

Contribuições de teóricos como Comênio (1657), são essenciais para construção de um método eficaz para os novos tempos. Na obra “A Didática Magna”, (1621-1657) o autor dedica-se a estabelecer linhas de ações para a escola moderna tendo como objetivo central sua disseminação entre as classes populares. O trabalho passa então a ser dividido entre os especialistas; as classes são organizadas por idade e conteúdos a serem aprendidos, dinamizando o tempo e os espaços escolares. As influências dessa didática estão presentes ainda hoje. Consolidou-se no que se conhece como escola de massa, anual e seriada.

Parente (2010), adentrando às influências da Didática Magna no tempo escolar de nossos dias, retoma à divisão da escolaridade entre os estudantes, desde as idades e o cumprimento dos requisitos estabelecidos. Entre as propostas estão,

iniciar os estudos na puerícia, primavera da vida; privilegiar os estudos na parte da manhã, primavera do dia; ensinar apenas aquilo

que os alunos sejam capazes de aprender; pregar a assiduidade; ocupar os alunos com apenas uma matéria de cada vez; distribuir os estudos de forma gradual, planejando adequadamente o tempo (ano, mês, dia e hora), respeitando-se a ordem das coisas; conservar as crianças na escola até estarem completamente formadas; fazer da escola um lugar tranquilo; ter um programa preestabelecido; não tolerar ausência dos alunos durante o período escolar; ter, o aluno, na mesma matéria, apenas um professor (PARENTE, 2010, p. 141)¹⁷.

Souza (1999, p. 129) traz a baila como a marcação e o controle do tempo escolar interferem na formação do sujeito social. Em estudos sobre a temática, a autora identifica que há bem mais que uma forma de organizar o fazer pedagógico. Ao estabelecer tempos e espaços escolares, moldar comportamentos e atitudes são definidos interesses nem sempre revelados nas entrelinhas dos PPPs escolares. Assim,

Da perspectiva pedagógica, este tempo se constitui em um dispositivo de organização escolar; do ponto de vista econômico, ele separa a infância e a adolescência do tempo do trabalho, compreendendo uma preparação para este. De fato, a escola impõe hábitos de pontualidade, ordem e aproveitamento máximo do tempo – aprendizagens importantes para a vida adulta. Encerra ainda, uma dimensão disciplinar.

Esta organização descrita por Souza que impõe à escola condições e determina o funcionamento é respaldado pela legislação. Data da época do Império a preocupação em normatizar e formatar o ensino no país. Na primeira República, a ênfase é maior, uma vez que a própria demanda se intensifica, sendo o Estado o principal agente responsável pela consolidação de um sistema eficaz de controle e padronização.

A atuação legal do Estado sobre a prescrição do tempo cresce no decorrer do século XVIII neste continente, e intensifica-se no século XIX, acompanhando o processo de secularização da escola elementar e a configuração dos sistemas estatais de ensino. A normatização do tempo pelo Estado significou, em toda parte, colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e os professores. A legislação foi um dos

¹⁷ No Brasil, também é marcante, a presença jesuítica na tradição escolar. Para Parente (2010) a organização das aulas num tempo diário de cinco horas, com intervalo de trinta minutos e descanso semanal são algumas das marcas que ainda podem ser verificadas nas diferentes redes escolares do país.

instrumentos amplamente utilizados pela burguesia liberal para reformar os sistemas de ensino e adequar a escola aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e às necessidades da nova ordem social (SOUZA, 1999, p. 129).

Desse modo, vai se configurando uma “arquitetura” pensada com fins determinados e com ritmos e padrões uniformes. Cumpre ao Estado autorizar o início e o término de períodos letivos, bem como os dias de descanso e trabalho. Toda essa engenharia passa a ser naturalizada como se fosse integrante de uma única prática pedagógica possível. Parente (2010, p. 142-143) descreve como isso se configura no interior dos sistemas,

Os calendários, por exemplo, revelam e impõem um ritmo escolar, tal qual as séries, os graus e os ciclos. Isso dá à trajetória escolar uma linearidade que não condiz com os diversos tempos, por exemplo, dos sujeitos coletivos da prática educativa. Essas características estão tão impregnadas no modo de ser da escola que chegam a ser compreendidas como a própria essência da escola, concepção naturalizante que impede possíveis rompimentos com sua lógica rígida. Muitos profissionais da educação, imersos em seu trabalho cotidiano, acabam assumindo essa lógica como integrante de seu próprio fazer-pedagógico, legitimando certas práticas históricas.

No Brasil, apesar das redes particulares de ensino e os entes federados possuírem uma relativa autonomia, a experiência mais concreta de organização do tempo escolar é a seriação, predominante em todo território nacional. A associação idade - série é a primeira condição para o ingresso, incorpora-se a essa o cumprimento de pré requisitos estabelecidos a priori. Retomamos os estudos de Klein (2002), Duarte (2000) e Vygotsky (2005) já trazidos nessa análise para afirmar a necessária diretividade e presença do adulto na condução do processo de ensino-aprendizagem, porém questionamos a rigidez e seletividade resultantes da forma escolar do sistema seriado.

Parente (2010, p. 149) traz elementos que contribuem para entendermos o funcionamento da escola seriada.

A divisão da escolarização em séries sustenta um modelo cuja estrutura prega a necessária compartimentação do tempo, a fim de que seja possível criar mecanismos de controle mais eficientes de seu aproveitamento. O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em condições, em sequenciações predefinidas, e processos avaliativos cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. Ou seja, a seriação é sustentada

por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem-aproveitado

Freitas (2003) em suas análises sobre o tempo, nesse modelo escolar, identifica como é utilizado para práticas de submissão nas vivências dos estudantes. Além da execução de tarefas que treinam e moldam os corpos e comportamentos, os estudantes precisam respeitar/obedecer às normas para não “repetir o tempo” na mesma série. Assim se estabelecem por meio de horários: o “tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar, os horários consubstanciavam ainda a fragmentação do saber” (SOUZA, 1999, p. 134).

Pensando sobre as consequências da organização do tempo, precisamos considerá-lo enquanto fator social. Em pesquisa sobre a organização do tempo, nas escolas paulistas do início do século, Souza (1999) revela como os horários escolares são pensados a partir da lógica do que se espera do cidadão urbano, ou ainda da necessidade do operário da fábrica moderna.

Entre as alterações, elencadas pela autora, estão os hábitos alimentares, a adequação das refeições aos horários escolares e fabris, rompendo, assim, com a própria tradição e costumes consolidados entre as famílias. A escola passa a ser, juntamente com a fábrica e a igreja, grandes instrumentos de consolidação da organização social capitalista.

Retomemos a estrutura central da sociedade moderna, que através de instituições, preparam as condições necessárias para a reprodução dos fundamentos e princípios para sua existência.

Nesse sentido, o tempo é recriado para atender as exigências da produção, usado como arranjo para ocupar a infância e a juventude, em tempos de escola, e selecionar os preparados para o ingresso nos postos de trabalho. Desta maneira se configuram a divisão do tempo e a função específica desse modelo de escola. Essa engenharia se constitui de horas, dias, meses, ano, aprovação e reprovação. Conforme a autora,

O ano escolar institui um tempo de trabalho permanente, que cessa apenas quando autorizado. Ele também possui uma dimensão cíclica, associada à racionalização dos programas, isto é, à concepção de série, aprovação/reprovação. O início do ano letivo

corresponde, assim, aos meses de janeiro e fevereiro, e compreende, para as crianças, o principiar de uma nova série ou a repetição da anterior. O ano se encerra com os exames finais, atestado de conclusão da série, e corresponde aos meses de novembro e dezembro. (SOUZA, 1999, p. 133).

Contudo, obstante a proposta apresentada no decorrer do texto e as contradições emergentes da própria forma organizativa do sistema escolar, são produzidos alternativas de trabalho com o tempo escolar. Há, por exemplo, a periodização escolhida pelos ciclos, que, embora apresente diferenciações internas, configura-se como instrumento de rompimento com a linearidade e padronização da escolarização.

A tentativa de conceber os tempos de aprendizagem e desenvolvimento humano no processo de escolarização tem configurado períodos variáveis, que compreendem o próprio ciclo da vida humana. Não é nossa intenção, porém adentramos nesses elementos por ora, no próximo capítulo faremos isso com mais rigor e profundidade, todavia cabe a consideração de Teixeira (2008, p. 14) quando escreve que,

Na modalidade dos ciclos de aprendizagem, os períodos são mais prolongados e o pressuposto básico difere substancialmente. Não se concebe que as crianças aprendam todas, e ao mesmo tempo e da mesma forma, um mesmo conjunto de conteúdos, nem que a aprendizagem e/ou desenvolvimento sejam lineares. Por outro lado, considera-se que as fases pelas quais as crianças passam em seu desenvolvimento dificilmente podem ser contidas num período muito curto. Nesse caso, portanto, não se reprova a criança, porque a ideia de pré-requisito deixa de ter qualquer sentido.

No PPP (2009) da escola Iraci, o tempo é resignificado desde os Ciclos de Formação Humana. Entre as considerações que apontamos brevemente nesse momento, está o alargamento do tempo. Cada ciclo de escolarização compreende três anos, respeitando o ciclo da vida em que o sujeito se encontra, ou seja, infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, adulto e velhice.

Em que pesem as associações entre o psicologismo e a escola, precisamos considerar o que significa o rompimento com a seriação e como essa nova forma de agrupar pode recriar a experiência humana no tempo e desenvolver as capacidades cognitivas superiores.

A escola estudada considera que a construção de um projeto de ensino vinculado e comprometido com a classe trabalhadora, passa pela reestruturação do

tempo escolar, porém não basta alterar o tempo se não houver a compreensão de como o sujeito se constitui, desenvolve e aprende, o que implica em compreender como a sociedade se organiza e esta organização se expressa num fato histórico-social, numa realidade material contraditória e dialética. Assim podemos ler no PPP (2009, p. 31) da escola Iraci.

Entendemos, então que organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade. Assim sendo, faz-se necessário refletirmos sobre nossa concepção de ser humano, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem. [...] Não quaisquer mudanças, mas aquelas que contribuam para a emancipação humana, para a superação da desigualdade. Se acreditamos nisso é porque compreendemos que as coisas não estão prontas e acabadas, mas sim em permanente construção. Essa forma de ver a sociedade exige uma forma diferente de ver o ser humano.

Essas caracterizações trazidas até aqui, são amplas, porém nada vagas pois são carregadas de contradições e possibilidades. Prova disso é que ao se respeitar os tempos e espaços e os comportamentos individuais, não podemos recusar ou desrespeitar a condição humana, aquilo que nos separa do que é natural, ou seja, a capacidade de superar a própria natureza. Portanto, como aponta Klein (2002), há que se ter cuidado quando se fala em respeitar os ritmos de aprendizagem de cada pessoa, pois isto pode significar o não desenvolvimento do ser humano.

Parte dessa premissa as correntes pedagógicas associadas ao neoliberalismo, pois sob o argumento de respeitar a individualidade, o ritmo de cada sujeito, a interferência docente deveria ser a mínima possível, e em determinados casos não deveria haver interferência, fatos que acabavam por contribuir na reprodução da condição social e que contraria o princípio de que para aprender e se desenvolver o ser humano necessita da intervenção de outro humano, em fase mais desenvolvida que a sua (VYGOTSKY, 2005).

2.2.2 Os mecanismos avaliativos.

Associada a lógica do tempo escolar soma-se a exclusão promovida nos processos avaliativos. Ao adentrar nas questões da avaliação escolar, não podemos desassociá-la do tempo e da “lógica escolar” (FREITAS, 2003),

Freitas (2003) valendo-se das análises feitas à escola consolidada no capitalismo, identifica como ela criou mecanismos artificiais de verificação do processo escolar, chama a atenção para a necessidade de atribuir uma nota ao final do processo. Ao estabelecer a “nota” nivelam-se os graus de aprendizagem, aprender passa a ser atingir a média e os que não a atingem são conduzidos a repetir até alcançarem o índice estabelecido.

A artificialização que atinge a escola é resultado, segundo o autor, da separação entre ensino e vida. A escola, neste caso, é o ambiente criado para que as contradições fiquem do lado de fora, ou ainda, as que adentram esse espaço são justificadas pela autoridade docente e/ou da gestão escolar, e a própria avaliação nesse espaço passa a ser motivador artificial.

Em seu trabalho o autor descreve a existência de três componentes dentro do sistema avaliativo das escolas “tradicionais”, recuperamos rapidamente, cada um deles, para entender a lógica assumida na escola Iraci. Para Freitas (2003) a avaliação ocorre em três níveis complementares e associados. O primeiro ele chama de aspectos instrucionais, os quais abrangem a verificação dos conteúdos e conhecimentos ensinados durante o tempo da aula, são as provas, trabalhos e outros instrumentos utilizados pelos professores como recursos para a verificação da aprendizagem.

O segundo, intitulado aspecto comportamental, incide sobre o controle estabelecido no interior dos ambientes escolares, a obediência pelos estudantes às normas, às regras, isso tem estruturado uma relação de poder que, nas análises do autor, interfere nos resultados cognitivos do alunado, uma vez que o docente estabelece um pré-conceito e busca confirmá-lo ao aplicar os instrumentos avaliativos. Associado a mesma lógica está o terceiro aspecto, a avaliação de valores e atitudes, que consiste em expor o estudante à submissão, por meio de represálias e repreensões impondo uma autoridade que, por ora, é do docente e depois, do patrão.

Nesse sentido Freitas (2003) traz à tona dois planos em que ocorre a avaliação escolar, “um formal e outro informal”, e em muitos casos, o plano informal acaba incidindo inclusive sobre os instrumentos “formais” criados pela própria escola. Os juízos de valores ou os pré-conceitos determinam, não apenas o padrão social, mas também qual o lugar de cada um nessa sociedade.

No ínterim dessas determinações, o plano informal cumpre um procedimento indispensável na função social que essa forma escolar, assume na atualidade. Nas palavras do próprio Freitas (2010, p. 91) “a subordinação é uma das funções sociais que a escola tem para adequar os estudantes ao poder escolar, na forma como ele se institui na escola atual”.

Acrescenta ainda, “a forma escola despersonalizou o trabalho escolar e sujeitou tanto professores (agora como funcionários do Estado) e os estudantes a uma lógica impessoal que está acima deles (regras) – entre as quais a avaliação” (FREITAS, 2003, p. 91).

Tentativas para superar a lógica excludente da avaliação escolar, passam a ser experimentada a fim de atingir uma pretensa inclusão e um melhora significativa nos baixos índices de aproveitamento escolares. A avaliação passa a ser formativa, somativa e diagnóstica; o erro passa a ser considerado processo e o professorado deve considerar os ensaios de seus alunos na aprendizagem.

Em que pesem a importância das mudanças assumidas nas perspectivas descritas acima, concordamos com Freitas (2010) quando considera que tais mudanças não resultam na alteração das práticas no interior da escola uma vez que a raiz da questão não está na metodologia, mas no próprio decurso da ação, ou seja, uma prática revolucionária exige uma escola revolucionária.

Assim, é necessário ir além de uma mera inversão da ordem ou da criação de elementos artificiais, ou seja, é preciso recuperar instrumentos que tornem o homem humano. Isso implica em admitir que a humanidade só é possível em meio a uma intervenção qualificada do adulto já humanizado. Negamos assim, qualquer forma de empirismo ou empatia. Nas palavras de Freitas (2010, p. 95),

A associação entre avaliação e poder do professor (e da escola) joga muitas das propostas “inovadoras” da avaliação em um terreno dicotômico: formas autoritárias *versus* formas democráticas de avaliar. Entretanto, a solução para as questões de avaliação são podem ser pautadas como um dilema entre o autoritarismo e o democratismo. Há nos processos avaliativos uma contradição e não um dilema. Na verdade, o antagonismo entre professor e aluno, potencializado pela questão da avaliação, está definido pelos objetivos educacionais da escola, ao colocar o aluno em uma posição de subordinação e ao isolar a escola da vida e de seus motivadores naturais. Para a resolução plena desta questão, a forma escolar deveria devolver esta relação (entre professor e aluno) ao seu leito natural, ou seja, uma relação que fosse baseada na maior experiência e conhecimento do professor, reconhecida pelo aluno, ao

invés, de baseada na autoridade do professor. Mas isto esbarra com os objetivos da escola capitalista como já vimos. Há que se concluir, também, por esta mesma via, que a questão da avaliação não se resolve pelo dilema: formas classificatórias de avaliar *versus* formas não classificatórias baseadas em pareceres, conceitos e que tais. Aqui também a mudança esconde uma relação bem mais complexa

Enfim, diante do exposto até aqui e buscando a radicalidade na análise, retomamos a experiência da escola Iraci no que tange a avaliação escolar, antes, porém, elucidamos que no exercício da prática, a contradição é um elemento fundante.

Diante das afirmações feitas até aqui e das leituras dos documentos legais da escola, sobretudo do PPP (2009), a avaliação passa a ser constitutiva de uma nova prática social, com relações harmônicas, na quais a solidariedade e a justiça são as bases de edificações de outro tempo, lê-se no PPP (2009, p. 36),

Propomos, portanto, a superação da nota e da classificação. Nos Ciclos de Formação Humana a avaliação assume como papel central o constante perguntar-se, problematizar-se ao coletivo de educadores do ciclo e do conjunto da escola. Por isso, ela assume o caráter permanente, dialógico, articulado e contínuo, com retomadas constantes, relacionando os conhecimentos trabalhados com o horizonte e com a perspectiva dos conhecimentos que precisam ser apropriados pelo coletivo de educandos e pelo sujeito envolvido.

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser responsabilidade individual e passa a ser assumida pelo coletivo da escola, que por sua vez, tem o compromisso, que, em posse dos dados, deve fazer intervenções para superar limites e cumprir os objetivos elencados para cada ciclo.

Para além das funções curriculares a avaliação abrange todas as práticas e sujeitos envolvidos na ação de ensino-aprendizagem. No processo de avaliação estão imbricadas as ações necessárias à formação humana, portanto, as relações vividas no interior da escola precisam ser constantemente avaliadas. Para isso, são construídos espaços e tempos específicos para avaliar, desde os conselhos de classes participativos, as instâncias como o grêmio estudantil, conselho escolar e associação de pais e mestres.

Retornaremos à questão anunciada aqui num momento mais específico desse trabalho. Cabe, por ora, a clareza de que não são os processos de avaliações por si só que determinam as práticas de exclusão e de acomodação nas escolas de

massas, há uma forma escolar que incorpora mecanismo de domínio interno, entre esses, está à avaliação. Portanto, construir a escola para a classe trabalhadora implica, segundo os estudos do Freitas (2010, p. 96)

Se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso coloca para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação. Estas novas funções podem ser formuladas colocando-nos na ótica das classes que desejam transformar a atual sociedade e que, portanto, necessitam se auto-organizar para isso, conhecer a realidade e dominar o conteúdo das ciências. Sobre este tripé, pode-se pensar qual seria a nova forma desejada para uma escola compromissada com tais funções.

A possibilidade de intervenção político-pedagógica se dá mediante as escolhas que respeitem os processos humanos, uma vez que estes estão envoltos num contexto social. Há, entretanto, que se considerar as influências sobre os determinantes que obstatem controlam os diferentes papéis nessa sociedade. Isso não significa deixar cada sujeito a mercê do que as condições individuais/naturais os possibilitam, reiteramos que somos humanos necessariamente porque ultrapassamos os limites que a natureza nos impõe. (KLEIN, 2002; VYGOTSKY, 2005).

A avaliação que faz a diferença na construção de uma escola dos trabalhadores é aquela que possibilita explicitar as contradições reais e os limites na ação dos sujeitos, no processo de ensino-aprendizagem.

Além de redirecionar a prática pedagógica, aspecto por si só de suma importância, a avaliação precisa “subsidiar permanentemente os educadores” (PPP, 2009, p. 37). Na busca por uma escola que forme “lutadores por outra sociedade” a conexão e avaliação do contexto social e do tempo histórico são recursos capazes indispensáveis.

Concluindo brevemente os pontos elencados até aqui, pensamos ter conseguido trazer a baila categorias fundamentais para adentrarmos, com mais precisão, nos elementos que caracterizam os Ciclos de Formação Humana na Escola Iraci.

Essa caracterização parte do entendimento que é necessário uma ampla compreensão de como o ser humano vem se constituindo ao longo da história da

humanidade e qual a função da escola na formação do sujeito social. Tais questionamentos nos levaram a incidência do modo de produção sobre a organização da vida, e como consequência a escola.

Se, por um lado, descrevemos, em nossa análise, as contradições advindas do caráter classista da escola no atual contexto, por outro, buscamos trazer as possibilidades de transformações decorrentes da própria organização escolar.

Martins (2009) escreve sobre a ocupação da escola pelo movimento social elencando a probabilidade de tornar a escola declarada “improdutiva” para os trabalhadores, uma ferramenta a mais na luta pela superação da exclusão e subordinação.

De posse das teorias estudadas até o momento, avançamos no sentido de entender a escolha feita pela escola Iraci para romper com a forma escolar capitalista. Nossa tarefa passa a ser compreender como a organização escolar fundamentada na “lógica dos ciclos” contrapõe-se e avança na proposta de emancipação humana, sem alterar necessariamente o sistema social.

3. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

Nesse capítulo, nossa intenção é analisar teoricamente a organização curricular em ciclos, abordando as três formas que tiveram mais ênfase no país: o Regime de Progressão Continuada, os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação Humana, esse último escolhido como forma de organização do trabalho pedagógico no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (escola Iraci), objeto de estudo dessa dissertação, também fazemos um breve apontamento sobre a forma de organizar escolar no Paraná e como o Ciclo chega às redes municipais de ensino, sendo que foi está o primeiro contato com os ciclos da escola Iraci.

Nossa abordagem buscará expor cada experiência sempre a partir do contexto, dos fundamentos e das marcas no projeto de escola.

No Brasil, tradicionalmente vigorou a lógica de organização curricular através do sistema seriado, embora algumas redes de ensino sejam organizadas por etapa e períodos, a seriação prevalece hegemonicamente, configurada pelo que se convencionou chamar de escola tradicional.

Cunha (2012) ao estudar sobre a escola seriada/tradicional escreve sobre os rituais assumidos como práticas em seu interior, como a transmissão autoritária do conhecimento, a avaliação seletiva, com ênfase na reprovação, e a falta de conexões entre os conteúdos, o que não permite a visão integrada da realidade. Dessa forma os mecanismos de seleção e exclusão, assumidos por este modelo de organização escolar reforçam a condição de opressão entre os filhos dos trabalhadores.

Outra característica é a centralidade do professor durante o processo de ensino, o currículo fechado e definido a priori inflexível e altamente seletivo. Devido a isso, ela vem sofrendo várias críticas e propostas de alteração em sua essência.

Para além desses, os componentes de crítica à escola seriada, a fragmentação dos conteúdos e a falta de conexão com a vida vêm se destacando, segundo Krug (2012, p.7) isso torna essa forma de organização escolar inoperante e contraditória. Lê-se no texto da autora,

Nas escolas seriadas, forma de organização predominante no país, os conhecimentos trabalhados não partem do estudo de problemas vivenciados pelos estudantes, tão pouco respondem aos avanços científicos e temáticos socialmente relevantes em suas áreas de

conhecimento. A fragmentação dos conteúdos nas séries e a ação individual de cada docente em relação a sua parte de conhecimento geram condições de trabalho contraditórias, se não inoperantes.

Cabe mencionar que a seriação não necessariamente está vinculada a pedagogia tradicional, há outras tendências pedagógicas que tentaram romper com essa lógica sem necessariamente romper com o modelo seriado.

Em que pesem as contradições dos argumentos descritos até aqui, afirmamos a incoerência de atribuir o “fracasso” educacional apenas ao sistema seriado, este é apenas mais um instrumento que na sociedade capitalista cumpre o papel de subordinar a classe trabalhadora, porém há elementos de contradição dentro da ordem vigente com possibilidades de estabelecer parâmetros para superação e possibilidades de transformações importantes. Apresentamos a organização ciclada como uma possibilidade disso.

No capítulo anterior elencamos alguns indicativos de como no modo de produção capitalista, a escola organizada em série cumpriu um importante instrumento na formação de “trabalhadores hábeis para implantação desse novo modo de produção, mas principalmente de um novo modo de pensar, que consolidaria uma nova sociedade” (MAINARDES, 2009, p. 22), e também algumas categorias que a escola Iraci assume na perspectiva de superar esse modelo escolar, entre elas estão os Ciclos de Formação Humana, escolhido como forma para organizar o trabalho pedagógico.

Antes mesmo de aprofundar a pesquisa sobre os ciclos na escola Iraci, destacamos aspectos fundamentais consolidados pelos princípios liberais da escola pública, como a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade (MAINARDES, 2009), importantes para construção de um sistema nacional de instrução da população e formação do novo “cidadão”.

Nesse sentido, recuperamos a essência da escola pública burguesa, que tem sido a de fornecer elementos básicos, segundo a classe social em que cada ser humano se encontra na sociedade. Assim, a escola foi estruturada numa engenharia de séries/etapas a serem cumpridas por todos os estudantes, sob a pena de repetir, até que concluísse com êxito os objetivos estabelecidos anteriormente.

Analisando mais especificamente a educação brasileira no século XX, orientado pela implantação de um capitalismo tardio, em relação aos países

desenvolvidos, há uma preocupação com o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, devido ao enorme índice de reprovação e evasão escolar que chegava a 57,4% no início do século (SPADA, 2007). Esse quadro leva os teóricos “preocupados” com a educação, a questionar o modelo vigente e a propor estratégias para sua superação.

Partindo da evidência do anunciado “fracasso escolar” entre os estudantes oriundos das classes populares (KLEIN, 2002), identificado especificamente nos problemas de fluxos, há diferentes alternativas propostas, desde a promoção em massa à flexibilização da seriação (TEIXEIRA, 2008).

Na tentativa de resolver os altos custos ocasionados pela reprovação nas décadas de 1910 e 1920, autoridades paulistas propuseram a promoção automática nas 1ª e 2ª séries da escolarização. Associado a isso iniciam nesse período discussões sobre os fundamentos da Escola Nova. Para Teixeira (2008, p.24) “o movimento escolanovista impulsionou, no Brasil uma nova concepção de escola, na qual o educando, com seus interesses e aptidões, é o centro das atenções pedagógicas”.

Vale a pena termos algumas linhas sobre essa tendência pedagógica, que chega ao Brasil na década de 1920, cujos princípios podem ser verificados ainda hoje, sob a teoria construtivista. Conforme escreve Teixeira (2008), esta forma de entender o estudante e seu aprendizado, nasceu com as descobertas da medicina e da psicologia no final do século XIX e foi difundida nos Estados Unidos, onde tem a maior expressão, por John Dewey.

No Brasil, o discurso oficial apegou-se a tais práticas, sobretudo na década de 1950, onde o trabalho docente foi redimensionado visando respeitar as diferenças individuais de cada sujeito, as suas capacidades “naturais”. O planejamento deveria ser adequado à fase do desenvolvimento que se encontra os alunos da classe. A aprendizagem é concebida como um ato singular que deve ser facilitada pelo professor, sem que este exija para além daquilo que o aluno possa responder, deve sim, respeitar seu “tempo”, pois naturalmente sem intervenção externa, ele construirá a aprendizagem que necessita para viver nessa sociedade.

Na tentativa de romper com práticas autoritárias, reconhecidas na “pedagogia tradicional” os encaminhamentos pedagógicos devem respeitar os interesses dos sujeitos aprendentes, a comunidade passa a assumir as responsabilidades pelas

problemáticas da escola. Assim, a educação assume a função de ajudar no desenvolvimento do potencial individual para tornar o ser humano completo.

Klein (2002, p. 29) entende que esse processo resultou no abandono do próprio processo pedagógico, os professores ficam sem referências, alguns textos trazem como função docente a tarefa de acompanhar o processo de aprendizagem, porém não há clareza no que seria esse acompanhamento. Nas palavras da autora,

Uma alteração da prática pedagógica que se caracteriza pela destruição, não de velhas formas de encaminhamento pedagógico, mas o próprio processo educativo, uma vez que, seja por estar convencido, o professor abandona sua forma de trabalho anterior, mas em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo proposto, não sabe proceder de uma nova maneira.

Um elemento característico que marca as tentativas de mudança educacionais no Brasil tem sido a falta de formação do corpo docente, compreendido muitas vezes, como mero aplicador de formas prontas e acabadas. Além disso, pode ser elencada a falta de infraestrutura adequada para atender a demanda das propostas ditas inovadoras.

É nesse contexto que são organizadas as primeiras experiências de escolas em ciclos, como alternativa para resolver uma séria e profunda crise no sistema educacional brasileiro, superar os graves equívocos provocados pela reprovação e pela organização de turmas homogêneas com tempo linear para todos os estudantes.

Vale lembrar que os ciclos não foram a única proposta apresentada, a própria Escola Nova buscou inovar as práticas consolidadas, mesmo não alterando as relações de poder e por vezes acirrando a exclusão no interior das salas de aulas, o que se convencionou chamar de exclusão por dentro (FREITAS, 2003). Os próprios ciclos cumpriram a função de inclusão, o que não significou necessariamente o rompimento com a lógica estruturada pela escola burguesa, assim explicita que mesmo entre as escolas cicladas há diferenças que serão aprofundadas no decorrer do texto.

Assim, é preciso ter clareza que “como a sociedade continua calcada na desigualdade e na exclusão social, há necessidade de criar alternativas que sejam mais adequadas às características da população e ao período histórico”

(MAINARDES, 2009, p. 24) e que a experimentação de alternativas que de alguma forma mexa na estrutura do sistema pode significar um enorme avanço.

Diante do exposto, cabe por hora uma breve contextualização da emergência da organização curricular em ciclos, considerando o período histórico descrito (sociedade capitalista), a forma como organiza o trabalho pedagógico e os fundamentos que orientam essa prática.

Segundo estudos de Miranda (2009) os ciclos já foram experimentados em países desenvolvidos como Espanha, Bélgica, Canadá, Suíça e a França, cuja justificativa central era assegurar os processos escolares, rompendo com a fragmentação e repetindo os ritmos diferenciados, a fim de superar o “fracasso escolar”. Na América Latina, além do Brasil, a Argentina implanta os ciclos em 1993 (MAINARDES, 2009/2011).

As noções da organização escolar em ciclos derivam do Plano de Metas Langevin-Wallon elaborado entre os anos de 1946 e 1947 na França (MAINARDES, 2009/2011). Entre as metas prevista no plano, Mainardes (2011, p. 30) destaca:

a) igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade; b) reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades; c) em uma democracia devem-se proclamar e proteger os direitos dos mais fracos e de todos à Educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais; d) valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, a formação do trabalhador não deve prejudicar a formação do homem, e sim caracterizar-se como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano.

Diante dos pré-requisitos apresentados para alteração do sistema escolar na França e de forma geral, pelas escolas que passaram a se organizar em ciclos, reconhece-se a tentativa de tornar a escola democrática, inclusiva e que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que se garante a igualdade que todos têm direito.

É preciso reconhecer que esse é um processo um tanto quanto difícil numa sociedade calçada na desigualdade e na seletividade, cuja conclusão da escolaridade parece distante de muitos trabalhadores.

Essa pouca possibilidade de conclusão dos estudos, em grandes casos pela necessidade de trabalhar, mesmo na mais tenra idade, constitui elemento de análise para construção de outra forma escolar, por isso o tempo passa a ser considerado para estruturar a relação ensino-aprendizagem nessas escolas, o que fez com que muitas flexibilizassem o tempo na tentativa de garantir maior escolaridade aos estudantes da classe trabalhadora. Essa medida foi associada a uma educação paliativa para os excluídos.

Não podemos desconsiderar que a escola significa para muitos, além do local de estudo, o lugar seguro para deixar as crianças, durante o período de trabalho, também onde serão alimentadas e terão assistência e saúde. Em que pese às críticas a essa política, ela tem representado uma diminuição significativa nos índices de desnutrição, é, portanto reconhecido que as políticas de permanência e incentivo à escolarização diminuíram significativamente os índices de evasão e abandono, muito embora isso esteja descolorando, em muitos estabelecimentos de ensino, a centralidade do trabalho pedagógico.

À “lógica dos ciclos” (FREITAS, 2003) adianta-se às questões relacionadas acima, na medida em que mexe na estrutura escolar centrada na seriação, ou na educação consolidada na sociedade burguesa, o que à primeira vista podem parecer práticas restritas às capacidades ou habilidades individuais. No entanto, podem significar a diferença entre a lógica da exclusão/ submissão e a da emancipação humana. Isso exige das redes mudanças significativas desde a estrutura física dos prédios escolares até a formação e remuneração dos docentes, as concepções, práticas e os registros do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, o tempo é apenas um aspecto dentre outros tantos que precisa ser redimensionado na escola ciclada, conforme explicita Mainardes (2011, p. 231)

a flexibilização do tempo de escolarização, com o objetivo de garantir maior permanência e apropriação do conhecimento, ainda se faz necessária. A política de ciclos, destinada quase que integralmente para a educação pública, constitui-se em uma tentativa de tornar o processo de escolarização mais inclusivo e democrático, uma vez que elimina algumas barreiras que poderiam afastar os alunos da escola ou impedir que eles avancem progressivamente. Apesar disso, em uma crítica, é essencial fazer uma distinção entre os vários projetos e modalidades de ciclos existentes, uma vez que a política de ciclos pode ser implementada com objetivos diferenciados em cada contexto político ideológico. Essa diferenciação pode ser

identificada tanto nos projetos oficiais quanto nas ações e encaminhamentos das secretarias de educação.

Nesse mesmo sentido Freitas (2003, p 51) escreve que “a possibilidade efetiva de maior sucesso depende das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base”, mas que pelo simples fato de romper com a seriação a escola em ciclos “já deve ser apoiada”. Segundo o autor, nessa escola os papéis se redefinem para ensinar e aprender, a avaliação deixa de classificar, de selecionar para diagnosticar, assim todos aprendem, pois a prática docente está colada ao um sólido planejamento e um acompanhamento processual da “evolução” dos estudantes.

A escola proposta por Wallon e Langevin incluía um conjunto de mudanças como a organização das turmas de forma a diminuir o número de estudantes por turma, estes com bolsa auxílio, aumento de professores na mesma, escolarização obrigatória até os 18 anos entre outras mudanças. (MAINARDES, 2011).

No Brasil a primeira experiência de escola em ciclos foi na década de 1980 em São Paulo, muito embora esse termo já apareça durante a Reforma de 1930, associado às políticas de não reprovação (MAINARDES, 2009).

A preocupação dos governantes que assumem as federações logo após um longo período de ditadura militar centra-se, sobretudo, na possibilidade da educação alavancar o processo de redemocratização e desenvolvimento do país. Mainardes (2011, p. 233) assim descreve esse período histórico:

É importante mencionar que o Ciclo Básico de Alfabetização é uma política que surgiu no contexto de redemocratização do Brasil, no final do regime militar (1964-1985). Em 1982 ocorreram as eleições diretas para governadores de Estado, decretadas pelo Governo Figueiredo, e em vários Estados, como: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro e outros, foram eleitos partidos oposicionistas durante os anos de governo militar (PMDB, PDT), os quais estavam comprometidos com um discurso de mudança da Educação e democratização do ensino.

Conforme Mainardes (2001), nesse contexto em que grupos políticos e educadores progressistas passam a assumir cargos importantes nas instâncias mediadoras, medidas inovadoras são implantadas na escola pública, entre elas, o Ciclo Básico de Alfabetização. Esse processo só é legitimado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96) em 1996, que reconhece no artigo de nº 23

os ciclos como forma de organização escolar. Diz o texto, “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios” (LDB, 1996).

A princípio, fortemente ligados à necessidade de responder aos altos índices de reprovação e evasão escolar, os ciclos sofrem inúmeras críticas que vão desde a confusão teórica que por ora assume no país ao ecletismo registrado nas práticas experimentadas nas escolas.

Cunha (2012, p.7) apresenta os ciclos como opção das reformas educacionais no país e como uma orientação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, segundo ele: “os PCNs trazem orientações gerais para o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, ratificam que essa estrutura (ciclada) possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está coerente com os fundamentos psicopedagógicos”.

Teixeira (2008) em sua pesquisa chama atenção para associação entre a adoção dos ciclos a diferentes motivadores, que geram práticas diferenciadas que vão desde as aproximações às propostas progressistas ao neoliberalismo, dependendo da postura política assumida.

Numa visão sincrética da realidade, por vezes os conceitos não são aprofundados e as disparidades não são consideradas. O discurso hegemônico acaba por igualar as experiências das escolas organizadas em ciclos, como se todas fossem a mesma coisa, sem trazer elementos importantes que podem significar os processos de avanços, muito embora as estruturas sociais e econômicas permaneçam as mesmas. De antemão ressaltamos diferenças essenciais entre os ciclos, como resalta Mainardes (2011, p. 234).

Em sua essência, algumas modalidades propõem ciclos mais longos, a eliminação da reprovação em todos os anos e pressupõem mudanças mais radicais no sistema educacional. Já outras propõem ciclos mais curtos, a reprovação ao final dos ciclos e mudanças menos substanciais no sistema de ensino. No entanto, as modalidades citadas não são puras e homogêneas. Em cada rede de ensino, essas propostas são recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particulares próprias.

Como já apresentado nesse texto os ciclos são fortemente criticados, ora por aqueles que dizem que os conteúdos são deixados em segundo plano, ora por adotar elementos meramente psicológicos para flexibilizar o tempo e a avaliação em respeito aos ritmos individuais do desenvolvimento. Miranda (2009, p.27) sobre esse aspecto escreve,

As implicações psicológicas não teriam sido assim, tratadas como uma mediação significativa para a compreensão e justificação das políticas de organização escolar em ciclos. Os fundamentos psicológicos, explícitos ou implícitos, estariam subordinados a explicações de outra ordem, sendo eles mais determinantes e imprescindíveis na justificação da escola de ciclos.

Com efeito, não podemos negar a existência de outros fatores para além do psicológico na orientação dos ciclos, abrangendo questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Novamente apoiados na leitura de Teixeira (2008), considerando a ótica da psicologia histórico-cultural, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, encontra nessa orientação características na organização ciclada a forma escolar mais coerente com os objetivos e necessidades da classe trabalhadora e no caso dessa pesquisa, aos militantes do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

3.1 A Escola dos Ciclos e a nova forma escolar.

Os Ciclos vêm apresentando possibilidades de debater além da lógica linear e devem ser compreendidos como articuladores do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. Não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações de ensino conhecidas, como, por exemplo, o próprio processo de avaliação que é previsto nas desigualdades do desenvolvimento e da aprendizagem entre os sujeitos.

Esse novo modo de pensar exige definição de princípios, metas, conhecimentos próprios, de acordo com as idades, principalmente aos grupos de idade-ciclo. Se estivermos numa lógica de seriação podemos enquadrar o processo de ensino em sequências anuais, semestrais ou ainda, bimestrais, com conteúdos e tempos graduados. Contrariamente ao que ocorre nos Ciclos, os tempos têm outra

dinâmica, mais extensa e ressignificada a partir das temporalidades ou da condição humana do interagir sócio-antropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas.

Assim, na escola do ciclo, o tempo de aprendizagem é o tempo do desenvolvimento da vida humana, que passa por diferentes ciclos (infância, adolescência, juventude, adulto e velhice). Compreender como se aprende em cada ciclo da vida passa a ser pré requisito para trabalhar os conteúdos escolares.

A escola se reorganiza para ensinar. Outros espaços também são considerados educativos, tais como a biblioteca, os laboratórios, e até mesmo a comunidade e as famílias podem fornecer suportes educativos. Sendo assim, a sala de aula, embora seja importante, perde sua centralidade, mas dessa forma, abrem-se meios para que a educação possa incorporar novos elementos para ensinar e aprender. Krug (s/d, p. 06) escreve que a opção pelo ciclo rompe com a escola da “mesmice” com práticas consolidadas e tradicionalmente repetidas ao longo dos anos.

A tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poder-se-ia chamar a *tradição da mesmice*, onde os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, e definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos. Nesta tradição, a aula começa sem início, e termina sem final, ou seja, ao passar dos minutos que constituem os chamados períodos (ou tempos) escolares, geralmente de 50 minutos, um professor entra em sala, faz a chamada dos alunos, passa no quadro algum conteúdo que os alunos lhe deverão devolver sob a forma de respostas em repetidos exercícios, geralmente em uma aula a acontecer a posteriori. A pertinência do conteúdo transmitido justifica-se pela sua necessidade para a série seguinte, independente de sua pertinência à ciência que vem a compor e dos conhecimentos prévios dos alunos contraditórios ou não ao que lhes são propostos como conteúdos escolares.

Essa é a escola hegemônica no país e que não tem dado conta de ensinar nossos educandos e pouco tem contribuído para formação de estudantes capazes de romper com a lógica capitalista, ao contrário, tem reforçado práticas individualistas, preocupações supérfluas e consumistas. Na maioria das vezes serve apenas para o momento da aula, ou como diz a autora, é pré-requisito para a aula seguinte. Os educandos não veem dinamicidade, vida, contradição e necessidade

naquilo que estudam. A vida parece ficar fora da escola e só se vive quando sai da sala de aula.

Os ciclos mexem nessa lógica e propõem métodos de ensino que dialoguem com a vida real e com a totalidade. Para Miranda (2005, p.642) na escola dos ciclos o importante é o sujeito estar na escola, pois estará aprendendo algo, sendo este espaço fundamental para a “experiência da cidadania, da convivência e da formação dos valores sociais”. Embora essa afirmação seja importante, os estudantes precisam mais que permanecer na escola, ela deve ser espaço de conhecimento para que as novas gerações possam aprender o que essa sociedade já construiu e que cada indivíduo se desenvolva enquanto ser humano, em um processo responsável e saudável, sem para isso precisar subjugar outro ser ou espécie viva.

Portanto essa escola precisa ser mais que apenas espaço de convivência e de aprendizado de valores, os estudantes precisam ter acesso ao que de melhor a humanidade construiu. Questionar e se posicionar sobre cada instrumento, cada valor, sobre as formas de trabalho e os valores capitalistas, experimentar outras formas organizativas de poder, participar das decisões, assumir as consequências por seus atos, é assim que se colabora para formação de seres humanos capazes de construir a sociedade socialista.

Entre os argumentos e críticas apresentados à escola ciclada destacamos as disputas no interior de cada prática e o jogo de interesses que se expressa nas ideologias e no projeto societário a que se vinculam. Muito embora algumas mudanças se deem apenas no âmbito formal, não representando de fato alterações profundas no sistema educacional, Alavarse (2009) destaca que mesmo sem “um modelo” os ciclos instauram uma tensão na estrutura hegemônica.

Entre os componentes criticados nos ciclos apresentamos o que usualmente tem se chamado de “Frankenstei”, ou seja, a colagem, ou cópia de ideias de um local para o outro, ou ainda montagem de partes ou transplante de alguns aspectos dos ciclos, na tentativa de diminuir as resistências, especialmente dos docentes nas escolas e a falta de estruturas necessárias para a implantação e assim, acaba-se fazendo “aquilo de dá”.

Sobre o vínculo psicológico já anunciado nesse texto, a crítica se apresenta centrada no fator de usar como motivador o aspecto do desenvolvimento/ maturação para justificar a aprendizagem, ou na maioria das vezes, a não aprendizagem, pois para ser coerente com um ensino que respeite esse princípio, não se poderia “ir

além” daquilo que o estudante é capaz de fazer. Esse argumento é facilmente desconstruído pela psicologia histórico-cultural, como apresentado nos estudos de Teixeira (2008, p. 18).

Considerando essa questão pela ótica da psicologia histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento psicológico está dialeticamente relacionado com a aprendizagem – em sentido amplo – sendo que esta potencializa aquele, é legítimo supor que não é o ensino que deve se ajustar ao grau do desenvolvimento alcançado pelo aprendiz, mas exatamente o contrário. Isto é, o ensino tem de se adiantar em relação ao nível de desenvolvimento atingido pelo sujeito.

Nesse cenário onde se materializam disputas e controvérsias os ciclos vêm configurando a luta pela defesa de que todos têm direito a estudar. Para isso a escola precisa ser lugar de aprendizagem e se organizar, com tempos, espaços e pessoas preparadas para isso.

A tensão instaurada na implantação de escolas organizadas em ciclos rompe segundo Alavarse (2009) com a visão utilitarista do conhecimento, com o valor apenas de uso e de troca, estabelecido pela forma da avaliação centrada na nota. Ao mexer na lógica avaliativa, na terminalidade e no tempo escolar, propondo intervalos mais longos para a conclusão dos períodos letivos, ao trazer instrumentos avaliativos situados na reflexão, na descrição e num sistemático processo de acompanhamento, é possível redimensionar as metodologias para que de fato a aprendizagem aconteça, uma vez que o foco deixa de ser a seleção, através da reprovação e dê espaço para a democratização do ensino e do conhecimento.

Para que isso ocorra há necessidade de uma diferenciação pedagógica, que deixa de ter turmas uniformes, simultâneas e homogêneas para assumir estudantes com singularidades durante a escolarização.

Alavarse (2009, p. 43) considera que “o problema não está em considerar que os alunos tenham diferenças, mas em como tratar essas diferenças, o que se converte em um desafio democrático”. A preocupação não deve se dar no âmbito da exclusividade, o que ocasionaria outras problemáticas, e sim na combinação de métodos que levem a considerar os fatores externos e internos que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento, em enturmações que possibilitem o convívio com a diferença e não com a exclusão, em trabalhos que desencadeiem a solidariedade e a recuperação dos limites, uma vez que todo ser humano é capaz de

aprender. Esse deve ser o objetivo de uma escola, cuja centralidade seja o ser humano.

Percebemos que um novo paradigma pode ser visualizado nas práticas cicladas, e que exige um conjunto de mudanças concretas no interior das escolas, muito embora essas não possam significar uma alteração nas estruturas inabaláveis na sociedade capitalista, mas que pode contribuir para construir novas relações entre/com os sujeitos aprendentes.

Concordamos com Alavarse (2009, p. 40) quando questiona em seu texto as mudanças por decreto, ou ainda, por “autoritarismo prático”, trazemos à baila com isso a necessidade de formação continuada, para os docentes e para os demais membros da comunidade escolar. Haja vista que em uma sociedade preparada ideologicamente para aceitar/ conformar com o que é aparente, só com a contribuição dos “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1982) é que será possível criar outros modelos institucionais e novas bases sociais.

Em que pese às avaliações entre a possibilidade e a materialização dos ciclos, entre a democratização e os riscos da inclusão, inclusive os que versam sobre a baixa registrada no desempenho dos estudantes dessas escolas, ou ainda a fragilidade apresentadas em algumas experiências, concordamos com Alavarse (2009, p. 42) que sabiamente escreve:

A escola não pode inverter o quadro de tensionamento social e, nesse sentido, não pode ser um “remédio” absoluto, mas pode ser organizada com base em políticas públicas; primeiro para atenuar em seu interior os mecanismos que, pior do que obstaculizar um pretense ascenso social, produzam a desmoralização pela crença, imputada explicitamente de incapacidade; depois, pode estabelecer um resultado no chamamento aos professores não como culpados potenciais, mas como profissionais que devem responder pelas aprendizagens de seus alunos; e responder significa estabelecer uma interlocução que pressupõe a possibilidade de divergência e levantamento das causas dos eventuais resultados discrepantes e das condições a serem satisfeitas.

A adoção dos ciclos exige uma mudança significativa nas concepções que sustentam as práticas pedagógicas e sua consolidação. Se representarem apenas uma mudança na forma e não no conteúdo será uma mudança inócua. (PPP, 2009). Entendemos então que há na organização escolar em ciclos, elementos que possibilitam discutir formação e emancipação humana, desde a escola, para isso precisamos entender que mudanças são necessárias para superar as

desigualdades, sem idealizações e sem frustrações, pois cada passo na construção do novo agrega para haver possibilidades de chegarmos à sociedade socialista.

Como citamos anteriormente entre as organizações escolares em ciclos três tiveram mais expressão no país, todas num contexto de superação da seriação, ou pelo menos de sua flexibilização. Nesse sentido nos próximos parágrafos apresentamos algumas sínteses realizadas a partir dos estudos dos textos de Mainardes (2007, 2009), Freitas (2003), Krug (2006) entre outros autores que se dedicaram a estudar a efetivação das diferentes perspectivas de escolas cicladas no Brasil.

3.2 O Regime de Progressão Continuada

Entre as propostas experimentadas para superação da seriação no Brasil está o Regime de Progressão Continuada. São Paulo foi o Estado em que esse processo alcançou índices mais significativos. Na tentativa de superar as altas taxas de reprovação, desde a década 1920 vêm sendo implantadas diferentes práticas. Durante a conferência interestadual de Ensino Primário (MARTINS, 2007) uma das avaliações era que a retenção precisava ser eliminada, como proposta na época se apresentava a Progressão Automática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na 1ª série, onde a situação era mais precária.

Freitas (2003, p. 20) escreve que a própria elite liberal reconhecia a necessidade de alterar as relações dentro das escolas, e propunha como solução para o caos instalados pela evasão, reprovação e não aprendizagem, o atendimento diferenciado e tempo adicional necessário para atender cada estudante, cada qual dentro de suas limitações. Para o autor estava “indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo eficaz – existência de apropriadas formas de ajuda”.

Numa análise mais aprofundada, o que se propunha era compensar as problemáticas socioeconômicas com alternativas pedagógicas. Nas palavras de Freitas (2003, p. 23):

Ao reconhecimento explícito da perversidade dos tempos escolares unificados na formação de desempenhos diversificados, suas propostas não conseguiram superar a ideia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos. Isso os coloca no campo dos autores que veem a escola

como forma de compensar as desigualdades sociais. A progressão continuada é herdeira dessa tradição.

O contexto brasileiro da época apresentava preocupações com a escola, decorrentes de alterações de cunho econômico, mais especificamente no que tange à industrialização, com investimentos internacionais, sobretudo na década de 1950. Governava a nação o presidente Juscelino Kubitschek, cujo principal motivador era tornar o Brasil desenvolvido, sendo necessário para isso superar o modelo agroexportador. Entre as principais ações consolidadas estava a abertura ao capital internacional às multinacionais (transnacionais) estadunidenses e europeias (TEIXEIRA, 2007).

São Paulo é a porta de entrada de todas essas mudanças, sendo uma das principais e mais ricas cidades brasileiras. Esse entusiasmo versado no setor econômico leva a questionar a situação educacional, que desde a década de 1920 exige, como citado acima, mudanças a fim de superar o fracasso escolar. Nesse sentido a experiências vivenciadas nos Estados Unidos e na Inglaterra são utilizadas como referenciais.

Jacomini (2004) em seus estudos apresenta quatro momentos específicos de discussões e ensaios de escolas não seriadas no país. Brevemente apresentaremos alguns aspectos de cada período para que possamos entender a lógica das escolas em ciclos em São Paulo e, sobretudo o Regime de Progressão Continuada.

O primeiro momento significativo apresentado por Jacomini (2004) é a década de 1920. O professor Sampaio Dória propunha na época a Promoção Automática como forma de ampliar o atendimento escolar aos ingressantes, e a aprovação em massa para resolver os problemas de fluxos nas escolas paulistas.

Percebemos que as ações não necessariamente apresentavam preocupações em alterar o processo de ensino e aprendizagem, mas sim minimizar os efeitos ocasionados pelo fluxo, o que ocasionava a falta de vagas aos iniciantes na escolarização.

Teixeira (2008, p. 49) escreve que o principal argumento para a aprovação “em massa”, especialmente nos anos iniciais é a diversidade dos estudantes nos ritmos de aprendizagem, o que coloca, segundo o autor, dúvidas nos “altos índices de aproveitamento gerados pela promoção automática”. Em vista disso, há certa artificialização nos processos de aprendizagem e na avaliação, colocando **sob** crítica

a qualidade de ensino. “No sistema de ciclos, então, a promoção automática serviria para mascarar o fracasso da escola; daí, as estatísticas favoráveis apresentadas pelas escolas não seriam baseadas na realidade (TEXEIRA, 2008, p. 50).”

Na década de 1950, esse debate se intensifica decorrente do contexto político apresentado acima e da inquietação dos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Junior (JACOMINI, 2004).

Tendo como referência as experiências de ciclos e progressão continuada inglesas iniciadas em 1944, e a americana, nos estados de Michigan e Kentucky, visitados por Almeida Júnior, defenderam a adoção da promoção continuada, na época chamada de promoção automática, compreendendo-a como uma forma de respeito e responsabilidade diante das diferenças e necessidades individuais na realização de um ensino e de uma aprendizagem para todos (JACOMINI, 2004, p. 404).

Jacomini (2004) identifica esse como o segundo momento de experiência de escola não seriada no Brasil, desse processo resultou a alteração na legislação educacional, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 estabelece no artigo 104 a possibilidade de escolha de um regime não seriado na organização das escolas no país. O artigo determinava:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal, da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios [...] (BRASIL, 1961).

Essa alteração representou a possibilidade legal de mexer na proposta hegemônica no país, a seriação. A partir dessa conquista outros estados passam organizar-se em regime não seriado, entre estes o Rio de Janeiro (1967), Pernambuco (1968) e Santa Catarina (1970).

Em 1971 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 possibilitou que novas experiências fossem organizadas, Jacomini (2004, p. 405), assim o descreve:

O terceiro momento de adoção de ciclos e progressão continuada deu-se após a Lei 5.692/71, que instituiu e organizou o ensino de primeiro e segundo graus, e manteve, de acordo com o artigo 14, parágrafo 4º, a possibilidade dos sistemas de ensino se organizarem de forma não seriada, em caráter experimental, sendo necessária, para o seu funcionamento, a autorização do Conselho Estadual de Educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação 9394/96 consagra-se o que a autora chama de quarto momento de ensaios de regimes não seriados. O artigo nº 23 dessa lei estabelece a livre escolha de organização escolar, podendo ser ciclos, períodos, regimes de alternância e outros, conforme a necessidade e a definição político-pedagógica que o processo de aprendizagem exigir. É nesse argumento que a Escola Iraci fundamenta a opção pela organização em ciclos.

A partir desse momento, Teixeira (2007) e Freitas (2003, p. 24) escrevem que devido às inúmeras críticas, não mais interessa aos governos a promoção ou não reprovação automaticamente, mas “progressão da aprendizagem, mesmo que em níveis diferentes” assim a reprovação passa a ser admitida entre os ciclos, são estabelecidos objetivos pontuais a ser cumpridos em cada período. A retenção retorna, porém com um intervalo mais longo, fator que ameniza os ânimos dos descontentes com os resultados da promoção automática.

Mainardes (2009, p. 65) identifica que no Regime de Progressão Continuada a reprovação é possível apenas no final do ciclo, sendo que em algumas redes o Ensino Fundamental (a exemplo de São Paulo que são dois ciclos) se divide em dois ou mais ciclos, em outras situações a progressão é parcial, apenas aos estudantes do 1º ano e/ou ainda nos dois primeiros anos.

Teixeira (2008) identifica em seus estudos dois argumentos importantes sobre o Regime de Progressão Continuada:

a) promoção automática e progressão continuada são premissas de um mesmo processo: a aprovação espontânea, em síntese não há diferenças substanciais entre elas, mesmo reconhecendo as características descritas por Bertagna (2003) ao considerar que na progressão continuada, a criança avança em seu percurso tendo por base a apropriação ou não do conhecimento. Em sentido amplo não é a aprendizagem que prevalece como resultado final e sim os índices de aprovação no ano letivo, assim na avaliação de Teixeira (2008, p. 54) os dois conceitos “têm a mesma finalidade”.

b) a promoção automática/progressão continuada não são exclusividades dos ciclos, não está necessariamente vinculada à organização ciclada, basta que haja a vontade político-pedagógica que se promova todos (as) ao final de uma série ou ano, independente da organização escolar pois a legislação permite.

Em que pese às avaliações entre méritos e deméritos dessa forma de organizar o sistema avaliativo no interior das escolas, concordamos com Mainardes (2009) que o Regime de Progressão Continuada/Promoção Automática se aproxima das políticas neoliberais, com interesses conservadores, muito embora reconheçamos os esforços que já na década de 1950, autores como Dante Moreira Leite e Almeida Junior (TEIXEIRA, 2007) empreenderam para romper com a lógica seletiva e elitista da escola brasileira.

Camufladas no discurso da diversidade de ritmos, no respeito às particularidades humanas o Regime de Progressão Continuada consolida o que Freitas (2003, p. 33) chama de “exclusão no interior da escola”, ou seja, mesmo estando matriculados em uma classe, frequentando as aulas não significa necessariamente que ela possa ter aprendido e/ou seja, incluso. Segundo dados desse mesmo autor, os índices de estudantes analfabetos e/ou analfabetos funcionais são altos em todo o território nacional, dados do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBOPE) 2005 indicam 68% da população nessa condição.

Mesmo com mudanças significativas registradas no mundo do trabalho desde a década de 1950, nos anos de 1990 em plena reorganização capitalista, sobre a égide do neoliberalismo, o Brasil continua dependente do capital internacional, da tecnologia importada dos “países desenvolvidos” oferecendo ao mercado matérias primas e mão de obra barata.

As escolas continuam reféns da seriação, muito embora as experiências de alguns estados nos anos 1980 possam ter contribuído para repensar alguns aspectos escolares, não chegaram a trazer mudanças significativas no quadro geral do país, que continuava apresentando altos índices de analfabetismo, repetência e evasão.

Em São Paulo a implantação do Regime de Progressão Continuada em 1998, reafirma o que escrevemos até esse momento. Teixeira (2007, p. 119) analisa as associações da organização das escolas paulistas as prerrogativas neoliberais, expressas nos parâmetros curriculares nacionais. Nas palavras da autora:

Nota-se que as mudanças recentes Brasil e no estado de São Paulo seguem as “receitas” determinadas pela Unesco e Banco Mundial e estão inseridas no neoliberalismo. Temos como exemplo o relatório de Jacques Delors que foi um documento citado na Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1998). Segundo os moldes neoliberais, no entanto, existe uma preocupação

com o custo-benefício e não apenas com o lado da reprovação que irá provocar problemas para a auto-estima do aluno e transtornos para a sua família.

Com embasamento legal do artigo nº 32 da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que propõe para o Ensino Fundamental o Regime de Progressão Continuada, quase que por decreto e sobre muitos questionamentos passa a conduzir a orientação nas escolas da rede estadual paulista.

De acordo com Teixeira (2007) a opção por essa forma organizativa não apresentou alterações efetivas no processo pedagógico, representou em muitos estabelecimentos apenas uma mudança inócua, ou ainda, um agrupamento de séries, cujos estudantes não seriam reprovados. Em muitos casos registrou-se um abandono da avaliação, apenas ocorrendo nas turmas que poderiam ser retidas. No fundo, a lógica permanecera a mesma, apenas alargando o tempo para reprovação e aumentando os índices de analfabetos funcionais.

Freitas (2003, p. 30) alerta para os riscos das mudanças impostas por decreto. Segundo o autor, “decretos, entretanto, não chegam a afetar a trama do processo educativo, repleto de representações entre alunos e professores, na qual está sediado o real processo de avaliação, ainda que informal”.

Essa foi a situação concreta observada em São Paulo, a rejeição dos professores e da própria comunidade escolar expressa uma modificação “por alto”, desconectado da realidade das escolas, desassociado da formação docente e sem as alterações na estrutura escolar. Permaneceu uma concepção conservadora, entretanto, com educadores desprovidos de seu motivador mais eficaz para o controle dos estudantes, a reprovação.

Enfim, analisando essa proposta de alteração da escola seriada com vistas à inclusão de estudantes aos bancos escolares, retomamos estudos de Freitas (2003, p. 34) que nos chama atenção para os reais problemas da escola. Assim escreve o autor sobre a superação da forma escolar capitalista:

Os problemas da escola, os mais graves, têm origem histórico-social. Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva. Daí as dificuldades da progressão continuada e dos ciclos para se instituírem e para alterarem as regras do da escola.

Ao concluir essa retomada histórica do Regime de Progressão Continuada é inerente destacar que ele não altera as condições excludentes das escolas onde foi implantado. Embora o discurso possa ter sido atrelado à superação dos limites encontrados pelos estudantes pobres para concluírem sua escolaridade, esse passa a ser refém de práticas interesseiras, seja em preparar mão-de-obra para suprir a necessidade da industrialização, seja para cumprir pré-requisitos do Banco Mundial e inserir o país na globalização.

Em que pese toda a relevância das tentativas de democratização escolar, seja no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, seja nas práticas avaliativas menos autoritárias, é necessário garantir as condições de aprendizagem e desenvolvimento, caso contrário estaremos colocando em risco a função social da escola, a de atualizar o ser humano ao conhecimento produzido até sua época histórica com condições efetivas para que continue seu processo histórico de desenvolvimento e humanização.

3.3 O Ciclo de Aprendizagem

Essa seção recupera elementos do Ciclo de Aprendizagem desde o contexto em que foi implantado em algumas redes de ensino, buscando compreender os sentidos e significados criados nesse processo.

Mainardes (2009, p. 58) chama atenção para as características do Ciclo de Aprendizagem e os motivadores para sua implantação nas diferentes redes de ensino no país. Destaca-se a partir do estudo desse autor: a) a divisão do Ensino Fundamental em ciclos plurianuais de dois ou mais anos; b) forma de enfrentar o fracasso escolar, indicadas na reprovação e na evasão; c) uso de técnicas e métodos diferenciados, a fim de garantir aprendizagem de todos, segundo suas necessidades; d) a avaliação assume características formativas e diagnósticas em contraposição aos registros seletivos.

Fundamentados na teoria do suíço Phillipe Perrenoud (MAINARDES, 2009) os Ciclos de Aprendizagem evidenciam uma atenção maior aos aspectos psicológicos e pedagógicos, buscando entender todos os estudantes em seu processo de aprendizagem, que segundo esse autor é individualizado. Apesar de buscar romper com a retenção, nessa organização escolar percebe-se uma maior cautela com a aprovação automática.

Tavares (2010, p. 4) escreve que os Ciclos de Aprendizagem constituem,

uma estrutura capaz de evitar o fracasso escolar e a desigualdade de alunos que não atingem os objetivos propostos em um ano e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançá-los. Não cabe rotular esses alunos como lentos e, sim, reconhecer que todos podem atingir os objetivos propostos, mas cada um necessita de um tempo para que isso ocorra. Antes, esses alunos eram simplesmente reprovados, que atingia sua auto-imagem e não resultava em ganhos qualitativos no que diz respeito à aprendizagem. O aluno, ao refazer a mesma série, não estava em um nível mais avançado de aprendizagem do que aqueles que a cursavam pela primeira vez.

A autora apresenta o tempo como um requisito a ser ressignificado para que a aprendizagem seja efetiva, da mesma forma que o acompanhamento individualizado e avaliação formativa.

Numa perspectiva diferenciada da assumida por Perrenoud, Teixeira (2008) se dedica a estudar as aproximações entre o Ciclo de Aprendizagem e a psicologia histórico-cultural, para essa tendência o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados ao contexto de cada estudante, conectados aos fenômenos sociais.

Os estudos desse autor têm ajudado a responder alguns elementos de resistência à proposta dos ciclos, sobretudo, na sua associação, em tese, a aspectos apenas psicológicos. Destacam-se, a partir dos estudos que faz de Vigotsky, Leontiev e Davidov, elementos que ressignificam o entendimento de como decorre o desenvolvimento e aprendizagem humano.

Retomamos o primeiro capítulo desse texto no qual procuramos definir a constituição humana enquanto sujeito social, determinado pela atividade que desenvolve na cadeia produtiva, considerando que o ser humano é resultado de sua condição sociocultural e seu desenvolvimento e aprendizagem estarão condicionados a isso, ao mesmo tempo em que esse processo pode alterar sua própria condição.

Na teoria marxista do conhecimento, a atividade diz respeito às formas de atividade sensitiva, mediante as quais as pessoas entram em contato com os objetos do mundo circundante, sentem-nos e, ao mesmo tempo em que se subordinam às suas propriedades, influem sobre eles. Por isso é que, no materialismo dialético, a prática humana é a base do conhecimento humano. A atividade prática é o processo em cujo curso surgem as tarefas cognoscitivas, engredram-se e desenvolvem-se a percepção e o pensamento do homem; mas

é também o critério de adequação e de verdade dos conhecimentos teóricos. (TEIXEIRA, 2008, p. 84).

A citação acima reafirma a constituição social do próprio psiquismo humano, assim também o tempo é condicionado pelas condições materiais, bem como pelo desenvolvimento não é linear. A experiência histórica de ser humano é única, há uma diferença no ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, aqui está a base de argumentação dos Ciclos de Aprendizagem e dos Ciclos de Formação.

Concordamos com Mainardes (2009, p. 61) quando afirma que de fato pretende-se que haja transformação das práticas educativas e para isso é necessário “ir além das contribuições de Perrenoud”, assim a psicologia histórico-cultural pode apontar um caminho, desde que sejam garantidas as estruturas necessárias para implementação de todos os aspectos que os ciclos exigem.

É importante considerar que a maior parte das experiências de Ciclos de Aprendizagem foram implantadas a partir de uma mudança no contexto político, quando partidos ditos ‘progressistas’ assumem o governo, sobretudo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em São Paulo os Ciclos de Aprendizagem foram implantados em 1992, no governo da prefeita Luiza Erondina do PT. A década de 1990 configurou o que Mainardes (2007, p. 97) identifica “como retórica da sociedade inclusiva”, essa política foi incorporada aos planos de governo de partidos políticos com cunho ‘populista’, “no entanto, tais influências têm sido recontextualizadas de diferentes maneiras. Assim, a política não tem sido simplesmente emprestada, mas adaptada ao contexto brasileiro”.

Na rede municipal de Recife a mudança do governo em 2001, possibilitou a discussão da forma organizativa das escolas, sendo uma opção da Secretaria de Educação a substituição do regime seriado pelo Ciclo de Aprendizagem como uma política para educação do Partido dos Trabalhadores, visando superar ‘todos os males’ ocasionados pelo fracasso escolar. Segundo as autoras Silva e Botler (2010, p. 85),

Os ciclos de aprendizagem foram implantados em Recife com base em um projeto de um governo autointitulado “radicalmente democrático”, como parte de um conjunto de medidas comprometidas com a transformação social e escolar. A vitória nas eleições de 2000 e a volta da “Frente Popular de Recife” (fato semelhante ao ocorrido em 1955), em que é eleito o prefeito João Paulo Lima e Silva do Partido dos Trabalhadores com projeto de

participação popular, justiça e qualidade social e reeleito com apoio da maioria da população recifense para a continuidade do projeto político.

Os estudos de Mainardes (2007) contribuem para o debate das questões indicadas pelas autoras de Recife. Em suas análises o autor sugere cautela na implementação das políticas, pois a falta de clareza nos princípios e conceitos pode ocasionar a não efetivação da proposta.

A opção pelos Ciclos de Aprendizagem é feita, a exemplo da Progressão Continuada, como forma de romper com a lógica seletiva e excludente da escola seriada. Nas experiências estudadas por Mainardes (2007, p. 107) destaca-se como objetivo dessa política:

assegurar aos alunos a permanência na escola, evitando exclusões por meio da reprovação; garantir aos alunos mais tempo para a aprendizagem e a continuidade do processo sem reprovações e retrocessos; resolver o problema da disparidade idade/série; criar condições para que o aluno fosse sujeito de sua aprendizagem, repetindo sua visão de mundo e história individual e social, desenvolvendo sua autonomia moral e intelectual. Tais objetivos anunciam alguns dos principais aspectos da abordagem centrada na criança no que refere ao estilo de avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino e sistema de promoção dos alunos.

Desde os objetivos elencados na pesquisa do autor e em outras que retratam a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, identificamos que eles procuraram responder a um quadro geral da educação nesses espaços, que em geral pode ser classificado como a falência, ou então, a ineficiência da escola pública brasileira destinada aos trabalhadores.

Esse foi, também, o motivador que levou a rede de ensino municipal de Ponta Grossa, no Paraná, a implantar a política dos ciclos, um “novo jeito de olhar a organização do tempo e espaço da escola foi tecido a partir dos dados estatísticos que sinalizavam um grande fracasso da escola em relação à aprendizagem e promoção de seus alunos” (NEVES, 2005, p. 62).

Mainardes (2007) destaca as promessas de mudanças que normalmente acompanham a organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, tais como democratização da gestão, participação direta dos envolvidos, melhorias nas estruturas físicas, materiais e humanas, como a formação continuada. Apesar dos ciclos apresentarem-se como um espaço propício para concretização dos

apontamentos acima, os limites estabelecidos pelos resquícios do modelo seriado e da sociedade capitalistas têm impossibilitado que muitos aspectos de fato se concretizem.

O contexto da implementação de políticas de participação e de democracia foram os grandes motivadores das redes que optaram por essa forma organizativa, pelo menos no que se refere ao discurso oficial. Porém, há contradições entre o texto oficial das secretarias de ensino e as falas dos sujeitos que se encontram nas escolas. É possível observar isso no texto de Neves (2005, p. 62)

Nessa proposta, as escolas passariam a ser organizadas em Ciclos, denominados Ciclo de Aprendizagem, cujo objetivo principal era o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tendo a leitura, a escrita e a matemática como base. Mas os profissionais da educação, diretores, pedagogos e professores não entendiam a organização da escola em ciclos da mesma forma que a SME. Os depoimentos ilustram esse desentendimento da Proposta e as resistências para sua implantação.

A fragilidade expressa na falta de consenso e na rejeição dos professores revela como essa política chegou às escolas, um material pronto e acabado, feito de forma centralizada, que deveria ser usado nas práticas dos docentes. Mainardes (2007) alerta que a intenção de construir um modelo único partiu, sobretudo, das equipes dirigentes e aos sujeitos da ação faltam orientações claras de como operacionalizar o processo de implantação e mesmo uma discussão, onde todos pudessem opinar e sugerir.

Há uma tendência entre os docentes à resistência quanto à adoção de práticas consolidadas, isso explica a grande rejeição encontrada nas redes onde foram implantados os Ciclos de Aprendizagem, tais como as “mudanças na avaliação, nas práticas pedagógicas, o acompanhamento docentes no ciclo” (MAINARDES, 2007, p.121).

Ao mexer em questões centrais do processo pedagógico como o tempo de aprendizagem, o fluxo e a metodologia de ensino, não se percebe que a implementação dos Ciclos de Aprendizagem não representou ‘uma mudança radical’, em muitos casos apenas mudou-se o discurso e não a prática.

Mesmo com as relevantes considerações de Teixeira (2008) sobre os aspectos progressistas dos Ciclos de Aprendizagem, especialmente ao se contrapor à lógica conservadora e excludente da sociedade capitalista, com vistas à formação

da consciência crítica, adquirida na apropriação dos conteúdos culturais, respeitando o tempo de permanência e a forma com que são trabalhados, o que se identifica na maior parte das salas de aulas, são práticas autoritárias, que demonstram hostilidade pela proposta. Mainardes (2007, p. 138) revela que,

Na prática cotidiana, poucos professores utilizavam as informações da avaliação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem ou desenvolver estratégias para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, como a política propunha. Apesar da extensão do tempo destinado para a aprendizagem dos alunos, a maioria dos professores mantinha uma regra de compassamento forte, privilegiando assim os alunos de nível mais avançado e excluindo aqueles que não acompanhavam o mesmo compassamento.

Em meio ao anseio democrático, a participação direta, a ressignificação da escola, a retórica dos partidos políticos, as experiências estudadas e até a escrita desse texto demonstram que a resistência dos docentes são imperativas para alterações nas práticas escolares.

É importante nesse ínterim o destaque à formação continuada nas bibliografias aqui referendadas, uma vez que todas apresentam um quadro de formação continuada, seja nas escolas e/ou em cursos ofertados pelas redes. Porém, em alguns casos, incipiente e aligeirada, com falta de orientações pontuais sobre a operacionalização da proposta. Mainardes (2007, p. 134) escreve que,

As oportunidades de formação continuada desenvolvidas na escola, bem como na Secretaria de Educação, não enfatizavam uma perspectiva reflexiva e a autonomia docente. Em vez de encorajar uma compreensão crítica da política e das suas implicações, os professores eram tratados como consumidores de novas abordagens.

De fato, isso reafirma as problemáticas elencadas no primeiro capítulo desse texto sobre a falta de referências claras e a não participação direta na elaboração das políticas, há uma tendência, nesses casos, da mera reprodução das ordens dadas ou a repetição das práticas antigas.

Nesse sentido os desafios postos para o Ciclo de Aprendizagem foram em sua maioria, mascarados, não havendo mudanças significativas para os estudantes, que, conforme Mainardes (2007, 138) continuavam a ser classificados e excluídos,

“a prática cotidiana, a maioria dos professores mantinham regras de compassamento forte, privilegiando assim os alunos de nível avançado”. Outro aspecto denunciado pelo autor refere-se à manutenção de práticas homogêneas, livrescas, com grande parte do tempo utilizado para cópias e atividades realizadas no caderno, sem auxílio do professor.

A hierarquia não foi modificada, a execução das tarefas seguia um ordenamento formado pela secretaria, direção, equipe pedagógica, professores e estudantes. Assim, as práticas da seriação não foram alteradas em sua essência, seja no âmbito da gestão e/ou da sala de aulas, portanto, as relações permaneciam as mesmas.

Em que pesem todos os benefícios elencados pelo Ciclo de Aprendizagem, seja nas condições de acesso, permanência, ressignificação da avaliação, formação do coletivo de professores, entre outros, não citados nesse texto, isso não chegou a representar uma melhora nos indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido eles cumpriram em alguns aspectos a agenda neoliberal para a educação, inclusive com recomendações dos Parâmetros Curriculares para educação Nacional¹⁸, no que tange ao currículo e aos conteúdos disciplinares e com forte referencial nas séries.

3.4 Ciclos de Formação Humana

Outra forma específica de ciclos experimentados no país são os Ciclos de Formação Humana, ou apenas Ciclos de Formação. A rede municipal de Porto Alegre (Escola Cidadã) e de Belo Horizonte (Escola Plural) são as duas experiências que ganharam destaque pelas transformações que possibilitaram no interior das escolas de Ensino Fundamental. Nosso estudo se deterá apenas na Escola Cidadã, uma vez que foi a principal fonte para a elaboração da proposta vivenciada na Escola Iraci, que é nosso objeto de estudo.

Na análise de Mainardes (2009, p. 62) os Ciclos de Formação representam uma ruptura radical com o sistema seriado e seus mecanismos de exclusão. Em

¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) como referenciais para o currículo da educação nacional. Fortemente ligado ao contexto neoliberal esse documento vem sofrendo várias críticas de educadores e pesquisadores preocupados com uma educação progressista.

seus estudos o autor avalia que a “organização escolar baseia-se nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade)”.

Algumas avaliações sugerem que a implantação dos Ciclos de Formação muda a forma de compreender o educando nos ciclos da vida; a relação com o conhecimento, “eu ensino, mas também aprendo”; a consideração da cultura, da arte; a forma de distribuir as aulas, a forma de compreender as turmas e o próprio ciclo, a intervenção passa a ser qualificada no sentido da compreensão do ciclo em que cada educando se encontra; a avaliação assume um novo caráter, não a de punição ou a atribuição de valores, mas do diagnóstico e intervenção e especialmente o rompimento da serialização.

Para Mainardes (2009, p. 62) essas mudanças ocorrem em pelo menos dois âmbitos:

Os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivências cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). De modo, essa modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reorganização profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos.

A escola Iraci Salete, objeto de estudo dessa dissertação, faz a opção por essa forma de organização, no próximo capítulo nos dedicaremos a estudar com mais profundidade essa implantação. Por ora basta considerar que essas intensas modificações ocorrem desde o currículo, as metodologias e o processo avaliativo, na busca por romper com a lógica de exclusão ocasionada pela reprovação e pela distorção idade/ciclo.

Na avaliação de Krug (2006, p. 26) sobre os Ciclos de Formação na escola Cidadã, indica que elementos como a participação e a avaliação do processo e do tempo de aprendizagem são possíveis se a escola estiver atenta para isso. Nas palavras da autora,

Constatamos que a participação cidadã não é um sonho teórico. Ela acontece não só na sala de aula, mas em todos os lugares onde a aprendizagem se constrói. Após a análise do dossiê, a família tem a oportunidade de posicionar-se sobre a escola manifestando suas impressões a respeito de como perceber a aprendizagem de seu filho. A Escola também acredita que o aprender é um processo que

não acontece num bimestre, ou num trimestre, ou num ano fixo. Cada criança tem um tempo de aprender que é seu, e este tempo deve ser respeitado.

O próprio contexto da implantação dessa organização escolar remete-se a uma nova conjuntura política. Nos municípios onde os ciclos foram implantados identificou-se uma postura mais progressista das gestões governamentais, os estudos de Hidalgo (2008, p.198) explicitam que “O projeto Escola Cidadã foi construído e implementado a partir de 1993, constituindo-se na principal articulação do projeto educacional no município com as propostas políticas do Partido dos Trabalhadores”.

Para Azevedo (1999) a Escola Cidadã tinha a tarefa de romper com o caráter conservador da instituição de ensino, aglutinando forças para acompanhar as transformações da administração popular, sendo necessária a radicalização da democracia, com uma intensa participação dos sujeitos nesse processo.

Já na segunda gestão, a frente da prefeitura municipal de Porto Alegre a chamada Frente Popular¹⁹, assume como tarefa construir uma escola pública, democrática e de acesso à população mais pobre da capital rio-grandense.

Segundo a análise de Azevedo (1999) a política do Estado brasileiro caracterizava pelo elitismo, ligado às oligarquias agrárias, autoritário e excludente. Na década de 1990 torna-se refém dos interesses neoliberais com domínio de mercados internacionais, sem garantir as necessidades mínimas da maioria da população. A administração Popular procura romper com essa lógica com a criação de mecanismos de participação em diferentes instâncias, destacamos aqui os Conselhos Setoriais e o Orçamento Participativo, que passam a uma espécie de marca do governo do Partido dos Trabalhadores²⁰.

Para Fetzner (2009, p.57) o Orçamento Participativo foi uma das formas encontradas para garantir a participação da população na gestão municipal buscando romper com a exclusão e a negação de direito aos trabalhadores.

Na tentativa de transformar as condições sociais e econômicas excludentes, a Administração Popular desenvolveu o Orçamento

¹⁹ Governo do Partido dos Trabalhadores que assume o poder municipal no ano de 1989, com uma proposta democrática e de caráter popular em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande Sul, rompendo com o verticalismo e a hegemonia das elites dominantes. Ver Azevedo (1999/2007).

²⁰ Ver mais Azevedo 1999, 2007.

Participativo (OP), que estabeleceu um movimento de diálogo direto entre população e governo (dispensando a mediação da Câmara de Vereadores para atendimento a necessidades e obtendo melhorias na cidade). Esse diálogo teve como foco a elaboração dos orçamentos anuais, a fim de definir os investimentos a serem realizados de acordo com as demandas da população. Para elaboração do orçamento, criaram-se assembleias regionais de discussão, com participação direta do governo municipal e da comunidade, em que eram indicadas pela população suas demandas e funcionavam como fóruns de acompanhamento da aplicação do orçamento.

Esse instrumento apresentou um saldo positivo ao estabelecer um processo direto de diálogo entre os sujeitos, no exercício da cidadania e da participação política coletiva. Constitui-se como espaço de levantamento de demandas específicas para cada comunidade/bairro da cidade.

A educação estava entre as estruturas que precisavam de alterações urgentes para cumprir com o programa estabelecido pelo governo. Foram feitas as mudanças desde um diagnóstico sistemático que incluía a participação das escolas e da comunidade, até a reorganização interna da gestão da Secretaria Municipal de Educação, que na análise de Azevedo (1999, p15) se caracterizava “pela formação de núcleos que inviabilizavam os fluxos, impediam as ações administrativas unitárias. [...] Sem agilidade, mostrava-se uma máquina emperrada”.

Outros mecanismos democráticos como a eleição de diretores, o Conselho Municipal de Educação e a Constituinte Escolar configuraram canais de decisões políticas e pedagógicas para o funcionamento das escolas da rede. Através da Constituinte Escolar ou Escola Constituinte (AZEVEDO, 1999, p.22) foram levantadas as diretrizes da Escola Cidadã.

Cada escola organizou quatro grupos para discutir as seguintes fontes: currículo e conhecimento; gestão; avaliação e normas de convivência. Foram dezoito meses de discussão nos grupos temáticos das escolas, em encontros regionais com delegados eleitos, uma nova etapa nas escolas e finalmente o Primeiro Congresso da Rede Municipal (Congresso Constituinte), que formulou e aprovou os princípios e as diretrizes básicas para a Escola Cidadã.

Os princípios e diretrizes constituíram elementos de redefinição do ensino nas escolas da rede municipal, entre eles a opção de organizá-las em Ciclos de

Formação. Fetzner (2009, p.59) destaca entre os noventa e oito princípios os seguintes:

Quanto à gestão: Princípio 1 – A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.

Quanto ao currículo: Princípio 27 – 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 com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade.

Quanto à avaliação: Princípio 56 – Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo.

Quanto à convivência: Princípio 78 – Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre: comunidade escolar; comunidade escolar e mantenedora; comunidade escolar e órgãos/entidades afins.

Se considerar que as escolas da rede municipal de Porto Alegre se encontravam na periferia da cidade, afetadas pelos mais altos índices de violência empreendidos pelo sistema capitalista, a abertura para espaços de discussões vai à contramão da lógica estabelecida para a escola nas orientações das políticas neoliberais.

Concordamos com Freitas (2003) que as diferentes experiências de escolas organizadas em ciclos acumulam “êxitos e fracassos”. Parece-nos que a escola Cidadã mexe em aspectos centrais não encontrados nas demais experiências estudadas anteriormente, sobretudo nos processos de participação direta. Verificamos que onde os instrumentos estavam tutelados pelas definições tomadas pelas secretarias municipais/estaduais de educação, a resistência e a negação da proposta foram mais enfáticas.

Destacamos da análise as mudanças na infraestrutura das escolas, seja ela material ou humana, ampliaram-se as construções, diminuiu-se o número de estudantes nas turmas, contrataram-se funcionários (professores itinerantes) e adquiriram-se materiais pedagógicos para o trabalho docente. No âmbito da superação das dificuldades/ necessidades detectadas nas avaliações, os laboratórios de aprendizagem eram turmas cujos profissionais se dedicavam a superar os limites que impediam a efetiva aprendizagem, pois esse era direito de todos, independente de suas características pessoais e das condições socioeconômicas.

A escola do Ciclo de Formação não ressignifica apenas tempos e espaços de aprendizagem, uma vez que todo o currículo escolar passa a ser reorganizado em função do ensino. Nesse sentido o embasamento teórico parte da compreensão de Vigotsky, sobretudo na forma de como esse autor compreende desenvolvimento e aprendizagem, outro autor central que contribui na formulação dos Ciclos de Formação é Wallon, foi ele quem estudou e embasou as considerações entre idades e desenvolvimento. Para esse autor o progresso intelectual e a sucessão de idades estão intrinsecamente ligados, a escola precisa conhecer essas relações para contribuir no processo de maturação de cada ser, bem como as condições sociais que são fortes determinantes nesse processo.

Segundo estudos de Krug (2006) e Mainardes (2009) essa proposta tem origens na França em 1936, ligada à proposta de ensino da Frente Popular para as escolas francesas, como “reflexo das esperanças de desenvolvimento democrático que se contrapunham nazismo. Basicamente, a proposta representou esperanças para a educação em um mundo mais justo” (KRUG, 2006, p. 41).

São elementos que configuram alternativas presentes nos Ciclos de Formação de uma escola para os trabalhadores a partir da leitura de Krug (2006) e Freitas (2003), o rompimento com a forma escolar consolidada na escola seriada, instrumentos de democratização da gestão e da avaliação, concepção de conhecimento e currículo, decorrentes desse outros aspectos são reorganizados como a metodologia, a formação continuada, entre outros.

Entre as questões que precisam ser consideradas antes de qualquer proposição de alteração de sistema é a forma organizativa da sociedade e dos seres humanos sujeitos e receptores das mudanças. Quais são as transformações possíveis no capitalismo, em que sentido podemos avançar na construção de relações humanizadoras diante de um sistema excludente e conservador?

Nesse sentido qualquer indício de mudança precisa ser consolidada por um processo coletivo, de aderência e avaliação, o que nem sempre é fácil e tranquilo, pois o trabalho e o dispêndio de energia consumidas na gestação do novo demanda vontade e clareza dos sujeitos envolvidos na ação.

Os rituais e as práticas consolidadas se configuram num quadro que incorporam elementos da vida produtiva, com seus tempos e conceitos que são internalizados pelo sujeito nas vivências experimentadas na escola e fora dela.

Assim, romper com a lógica formal da escola seriada é estabelecer novos parâmetros para a vida na sociedade.

Freitas (2003) elenca dois aspectos que precisam ser incorporados aos ciclos para que os esforços de rompimento com a exclusão e a submissão no interior das escolas possam ser eliminados de fato: a formação para atualidade e a auto-organização dos estudantes.

Esses aspectos foram traduzidos pelo autor a partir dos estudos de Moysey M. Pistrak (1918) na tarefa de consolidar a escola russa conhecida como Escola Comuna. Para Freitas (2003, p. 56) a formação para atualidade implica em “entender [...] tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver que em nosso caso tem haver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista”.

O modelo de escola consolidado no capitalismo, por ser sua característica principal em alguns momentos da história, formar mão de obra, ou melhor, preparar para o mercado de trabalho, consolidou na mentalidade dos sujeitos o que se convencionou chamar de preparar para, seja a vida, seja o trabalho, enfim, o tempo que passa na escola deixa de ser de fato vivido, em função de preparar. Assim também é o tempo da infância e da adolescência, uma vez que é na idade adulta, produtiva, que de fato o ser humano está preparado fisicamente para o trabalho produtivo.

A sugestão do autor é que os estudantes possam viver situações concretas de contradições do real já na escola, que possam experimentar situações que o levem a refletir e assumir posições, “trata-se de vivenciar concretamente a vida social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à sua superação” (FREITAS, 2003, p. 58).

Nesse mesmo sentido a auto-organização dos estudantes se caracteriza com alterações nas relações autoritárias no interior da escola, nessa perspectiva os estudantes devem, desde a mais tenra idade, ter espaço para se organizarem, pautarem suas ânsias e desejos e mais que isso, participar efetivamente das decisões tomadas na escola.

Não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação

para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, 2003, p. 60)

Reiteramos a importância das considerações do autor, especialmente no que tange aos processos coletivos, o que além de ressignificar as relações de poder dentro da escola, possibilita uma organização escolar na divisão das responsabilidades, no estudo e na sistematização das experiências, os coletivos possibilitam um ambiente de diálogo, de trocas, que enriquecem o trabalho. Outro elemento central é o de dar voz aos estudantes, ouvir suas reivindicações e sugestões, o que não é perder espaços e sim romper com a submissão e a opressão que por ora criticamos na escola seriada. “A conclusão é que se queremos estudantes construtores de um novo mundo, de novas relações – como diz Shulgin - a escola deve ser o palco dessa aprendizagem” (FREITAS, 2003, p. 62).

No PPP (2009) da escola Iraci a auto-organização dos estudantes pauta-se na crença que o processo pedagógico é coletivo, decidido por todos. Para isto os educandos precisam aprender a decidir e saber as consequências de suas posições. Parte-se do princípio que a auto-organização e mesmo a organização só é possível se aprendida, portanto a escola precisa estar atenta para isso, visto que se caracteriza como um recurso importante para os trabalhadores, gestores da nova organização social.

Nesse mesmo aspecto a escola Cidadã propunha que os princípios da convivência devem ser formulados no coletivo. Para Krug (2006) quando o sujeito experimenta o processo de deliberar sobre questões importantes na escola, passa a assumir responsabilidades diante delas, assim cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, de respeito e reciprocidade.

Em relação ao currículo e ao conhecimento na perspectiva do Ciclo de Formação implantados na experiência gaúcha e que fundamenta a organização na Escola Iraci, destacamos a pretensão de romper com “o conhecimento descontextualizado” (KRUG, 2006, p. 107). Para além de um processo de acumulação de conteúdos, nessa perspectiva o conhecimento agrega mudanças conceituais, acrescido da “leitura de mundo”, capaz de perceber o movimento do real, as contradições e a superação do senso comum.

Na escola do Ciclo de Formação de Porto Alegre a forma curricular escolhida para realizar esse processo foi a organização dos Complexos Temáticos. Na

definição de Freitas (2003, p. 63), “complexo significa composto. Por composto deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou ideias centrais determinadas”.

No estudo por Complexos os fenômenos da realidade são centrais para articulação do conhecimento científico. O eixo articulador passa a ser o Trabalho (FREITAS, 2003) e não mais ligação das disciplinas, essas indicam seu campo conceitual que será estudado a partir dos fenômenos elencados no Complexo.

Na experiência de Porto Alegre o Complexo se definia a partir da pesquisa socioantropológica. “Anualmente é realizada uma pesquisa socioantropológica na comunidade escolar, buscando levantar suas preocupações e leituras de mundo” (KRUG, 2006, p. 61).

Essa forma de organizar o ensino escolar ressignifica o currículo centrado na aprendizagem do português e matemática, reconhecemos a importância dessas ferramentas, porém indica um conjunto de conhecimentos que precisa ser previsto para possibilitar aos estudantes desenvolverem o senso crítico e a capacidade de indignação diante do concreto.

O conhecimento proposto para o trabalho nas escolas por Ciclos de Formação, na proposta de Porto Alegre, deverá ser aquele que possibilite a compreensão do mundo, de suas desigualdades, de suas potencialidades e da transformação possível. Assim como a avaliação será aquela que indicará as intervenções necessárias, para que a aprendizagem se concretize com base em relações solidárias, responsáveis e construtivas. (KRUG, 2006, p. 63).

Outra perspectiva que rompe com a lógica da escola seriada é a concepção de avaliação. Para uma escola organizada em Ciclos de Formação a avaliação não tem fim em si mesmo, busca superar a lógica classificatória e excludente presente no ranqueamento das notas e conceitos. Uma avaliação humanizada, a “serviço da classe trabalhadora” (KRUG, 2006, p. 109) precisa estar comprometida com sua necessidade, apontando caminhos para superá-las. Assim, os pareceres descritivos foram a forma apontada como mais coerente com a perspectiva dessa escola.

No caminho que escolhemos para situar a experiência dos Ciclos de Formação, especificamente a da Escola Cidadã, procuramos trazer alguns elementos entre tantos outros que poderiam ser descritos nesse texto, mas que podem ser estudados na vasta produção que foi sistematizada.

Nessas produções será possível encontrarmos como foi o processo de inserção dos docentes, as rejeições, as dificuldades decorrentes das mudanças. Buscamos no texto centrar nossa análise na radicalização da escola democrática e para os trabalhadores e como tem sido o histórico da escola pública nesse país.

Em que pesem as avaliações e associações entre os ciclos e os contextos de Estado Mínimo²¹, previstas pelas políticas neoliberais, concordamos com Freitas (2003, p. 79-80) quando escreve que,

Para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada têm, na verdade, outra finalidade. Para eles, a reprovação e a evasão geram custos que oneram o estado indevidamente – não são apenas uma questão de qualidade da escola. Trata-se de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos.

Consideramos também, a partir da leitura desse autor, os ganhos que podem ser acumulados ao reorganizar a escola em Ciclos, na medida em que possibilitam gerar outras relações no interior das consolidadas práticas autoritárias e excludentes. Os ciclos possibilitaram visualizar outra forma escolar, outras relações e práticas mais humanizadas e humanizadoras, sem desconsiderar a importância do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Como conclui Freitas (2003) o ciclo poderá ser uma âncora na construção da escola que contribua para a luta dos trabalhadores, luta essa que implica na destruição das relações capitalistas. Porém, é preciso o cuidado com a verticalização com que tem chegado às redes que o implanta, pois isso tem ocasionado rejeições e impedido a consolidação do processo.

Outra avaliação da implementação de escolas cicladas são os imprevistos ocasionados pela falta de políticas públicas adequadas e as constantes trocas de gestores que fragmentam e não garantem os processos.

De fato, os ciclos apresentam limites e possibilidades, poderíamos descrever outros limites como os próprios do processo de escolarização, evidenciados na baixa aprendizagem. Porém eles denunciam a ineficiência do sistema escolar hegemônico no país. A escola pública brasileira precisa ser repensada e não

²¹ O Estado Mínimo preconiza a não intervenção do Estado em políticas sociais, sob desculpa da liberdade individual e da livre concorrência, na verdade há uma retirada de recursos para garantir as necessidades das empresas privadas e abrir serviços públicos para investimentos privados.

podemos correr o risco de termos novamente a burguesia criando e ditando as regras para os trabalhadores. Nesse sentido a experiência da Escola Cidadã nos fornece elementos que devem ser considerados, avaliados para construção de possibilidades para uma escola que contribua para o projeto de sociedade gestado pelos trabalhadores.

3.5 O Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná.

O Estado do Paraná, segundo site oficial da secretaria²², possui 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) escolas e atende 1.147.827 (um milhão, cento e quarenta e sete mil, oitocentos e vinte sete) estudantes, na sua maioria oriundos dos anos finais do ensino fundamental e médio. Apesar de possuir algumas escolas que ofertam educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental essas modalidades de ensino são ofertadas, em sua maioria, pelos 399 municípios do Estado.

No Paraná a adoção do Ciclo veio atrelada a política de descentralização da educação infantil e dos anos iniciais para as redes municipais apresenta na década de 1980. Segundo pesquisa de Santos (2003, p. 263-264), houve no estado três momentos pontuais, seguindo instruções específicas da política educacional nacional.

pode-se destacar três grandes momentos do processo de municipalização no Paraná, a saber: o primeiro, associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicadas pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971); o segundo, desenvolve-se associado aos projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural, e o terceiro, inicia-se com os estudos nacionais de custo/aluno que, com as mudanças tributárias definidas na Constituição de 1988, passaram a funcionar como parâmetro para o *modelo* paranaense que vigorou de 90 a 97. A indicação desses três grandes momentos do processo de municipalização no Paraná permite situá-lo como uma orientação que tem se mantido presente na história recente da oferta da educação destinada à maioria da população, ainda que motivada e financiada por meio de diferentes mecanismos e respondendo a finalidades específicas.

²² http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp. Acesso em 24/12/2012.

Dessa opção de organização da escolarização do ensino na escola pública paranaense resultou uma cisão no ensino fundamental, pois os cinco primeiros anos estão vinculados aos municípios e os demais à secretaria de Estado de Educação (SEED-PR).

O Estado, de certa forma, acabou exercendo influência direta nas redes municipais, especialmente na orientação curricular, no calendário letivo e na forma escolar, determinada pelo Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE-PR) ofertados a todas as redes escolares, bem como sobre o controle financeiro na aplicação dos recursos. Há algumas experiências que buscam maior autonomia administrativa, criando sistemas próprios de educação, como são os casos dos municípios de Araucária e Ponta Grossa.

Outra característica marcante nas redes de ensino do Paraná é a opção organizativa. Nas escolas vinculadas à rede estadual de ensino, o sistema seriado é predominante, as turmas são ofertadas anualmente, num sistema de progressão do conhecimento. A rede municipal, em todo o Estado, seguindo a Resolução 028/1988 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) organiza-se em Ciclo Básico de Alfabetização.

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi uma política implantada especialmente nos anos iniciais da escolarização básica na década de 1980. Mainardes (2009, p. 39), em seus estudos, caracteriza essa organização escolar pela tentativa de eliminar a reprovação na primeira série. Para isso agrupa os dois primeiros anos em uma etapa que, em alguns lugares, ficaram conhecidos como Ciclo Básico Inicial e o terceiro e quarto ano, como Ciclo em Continuidade. Entre os ganhos acumulados com essa experiência, o autor destaca o “redimensionamento do processo de alfabetização” que “impulsionou um forte investimento na capacitação de professores” e a “redução significativa das taxas de reprovação, principalmente no 1º ano de escolaridade” (MAINARDES, 2009, p.40).

Destaca-se também, em algumas escolas, a prática de manter os mesmos docentes os dois primeiros anos do ciclo, como forma de acompanhamento dos estudantes, pois assim conhece suas necessidades e potencialidades podendo contribuir de fato com o aprendizado. Essa foi a primeira forma de ciclo adotado pela escola Iraci quando passou a ofertar os anos iniciais do ensino fundamental, em 2003.

Nessa mesma perspectiva buscamos no próximo capítulo dessa dissertação reconhecer como as práticas cicladas na Escola Iraci, contribuem e avançam na formação humana do trabalhador do campo, enriquecendo as possibilidades de transformação social.

4. OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NO COLÉGIO IRACI

O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, organiza-se em Ciclos de Formação Humana nas turmas de educação infantil, ensino fundamental e médio, sua mantenedora é a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Desde sua constituição (1998) e autorização (1999) como escola pública, o coletivo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak elaborou três Projetos Político Pedagógico, nos anos de 2000, de 2002 e de 2009, sendo que o de 2002 contém apenas algumas alterações pontuais do anterior, características que marcam a orientação estatal para a época, vinculadas às políticas neoliberais para educação, ou ainda ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado produtivo dos finais dos anos de 1990 e de 2000.

Janata (2012, p. 148) ao pontuar a questão das diferenças entre o PPP (2002-2009) considera as influências das políticas assumidas pela secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e repassadas às escolas através de instrumentos legais que as obrigam a 'cumprir a cartilha'. Segundo a autora nisso,

Revela-se a dinâmica histórica que envolve as escolas públicas, impondo mudanças e adequações muitas vezes provenientes das políticas assumidas pelo Estado, com perspectivas que se contrapõem aos propósitos educativos da classe trabalhadora. Explicita-se um paradoxo característico do Colégio Iraci: ser uma escola vinculada ao MST e, ao mesmo tempo, uma instituição pública. É a tensão entre fazer frente a uma educação pautada na "internalização" das relações sociais capitalistas, como aponta Mészáros (2005), e, ao mesmo tempo, ser uma escola mantida pelo Estado capitalista, que impõe seu arcabouço ideológico a fim de garantir a manutenção e ampliação da exploração do trabalhador, um considerável limitador.

Essa contradição será uma particularidade em todas as dimensões do projeto e da prática pedagógica, pois revela os entraves de se constituir como uma escola que se coloca disposta a construir outra base societária, diversa do capitalismo e a favor da classe trabalhadora.

Nesse sentido, como apontado anteriormente, o vínculo com o MST tem sido fundamental no sentido de perseguir outra forma escolar, muito embora, seja claro

para o coletivo escolar/gestão escolar²³, que apenas com a derrota do capitalismo seja possível romper com a lógica de exclusão e exploração humana. Caldart (2010, p. 152) escreve sobre a necessidade de superar essa forma escolar, sendo que para autora é preciso:

sua desnaturalização, práticas e reflexões que se coloquem neste caminho, ainda dentro da sociedade atual; - as relações sociais que constituem a forma escolar dizem respeito ao modo de sociabilidade trabalhado entre educandos e educadores, que tem como de organização do trabalho pedagógico, incluindo as relações necessárias para o trabalho com o conhecimento; - a nova escola deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras fontes sociais formativas/educativas tão importantes quanto a própria educação escolar.

A aproximação do setor de educação do MST com a pedagogia socialista²⁴ vem qualificando o debate sobre a escola para o Sem Terra. A denúncia sobre a precarização das escolas no campo, e a negação histórica dos direitos dos trabalhadores rurais faz surgir um amplo debate, no país, sobre a Educação do Campo. Esses são alguns dos referenciais que fundamentam o PPP da escola Iraci e das escolas Itinerantes do Paraná.

Dentre os contrapontos elencados no projeto educativo dessa escola classificam-no como um projeto 'híbrido' (JANATA, 2012), ou seja, ao mesmo tempo em que se propõem a ser coerente com a pedagogia do MST, precisa assumir a lógica estabelecida para escola pública paranaense e também pela 'bricolagem' (MAINARDES, 2007), na medida em que busca em experiência consolidadas, constituir seu próprio jeito de ser escola.

A opção pelos Ciclos de Formação Humana teve uma construção de aproximadamente cinco anos (2005- 2009), se considerarmos sua aprovação em 2010 pelo Parecer 117/10 de 11 de fevereiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) e pela Resolução 3922/10 da SEED-PR que aprovam e

²³ Quando nos referimos a gestão escolar, nesse caso, estamos compreendendo-a de forma ampla, não apenas a direção, mais todo o coletivo todas as decisões políticas e pedagógicas na escola. No caso da Escola Iraci compreende o conselho escolar, a APMF, o setor de educação do MST.

²⁴ As principais referências da pedagogia socialista chegam ao país traduzidas por Luiz Carlos de Freitas. Esse autor tem se dedicado a estudar a escola no período da Revolução Russa, sobretudo a Escola Comuna de Pistrak, seu mais recente trabalho foi a tradução dessa obra, publicada em 2008. Em trabalhos com o MST, Freitas tem se dedicado a implantação dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná e algumas escolas de assentamento, como a Escola Iraci. Outros autores russos que fundamentam os princípios educativos do MST são: Makarenko, Krupsikaia, Vigotski, Sulgin, entre outros.

autorizam sua implementação, como experiência pedagógica, por cinco anos. Novamente chama a atenção o processo de luta empreendido para a aprovação do PPP, fato ímpar no Estado, uma vez que a própria legislação nacional (LDB, 1996) garante que a comunidade escolar define seu projeto educativo.

No ano de 2005, são orientadas as escolas da rede de ensino, vinculadas a SEED-PR a reformularem seu PPPs. Esse processo foi marcado na escola Iraci por um amplo debate, que envolveu a Escola Base e as Itinerantes em todas as localidades. Criou-se uma comissão de sistematização dos debates e de escrita do documento, formada por diferentes sujeitos ligados à escola, ao setor de educação do MST e especialistas das universidades. Dentre estes destaca-se o conhecimento de alguns, sobre os ciclos implantados no município de Porto Alegre-RS. Nesse mesmo ano, assume a prefeitura do município de Rio Bonito do Iguazu, o Partido dos Trabalhadores (PT) que provoca estudos sobre os Ciclos de Formação Humana na rede municipal de ensino.

Essas escolas já conheciam, de alguma forma, os ciclos, pois segundo orientação da época, para os anos iniciais do ensino fundamental, a organização deveria ser por meio do Ciclo Básico de Alfabetização. Conforme escrevemos no início deste texto, sobressaia-se o conhecimento dos docentes sobre os ciclos, propiciada por meio da formação continuada. Assim, não foi difícil concretizar o Ciclos de Formação Humana nessas escolas.

A relação com os técnicos que estavam à frente da Secretaria Municipal de Educação proporcionou a inserção da equipe de gestão e coordenação da escola nos debates e estudos. Quase dois anos de reuniões, sistematizações e debates com a comunidade escolar, e no final de 2006, o texto ficou pronto sendo encaminhado para o Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul (NRE). O projeto ficou em trâmite por cerca de um ano, quando um ato administrativo reconhece como legítimo e sem problemas para ser implantado, porém esse ato nem chega à escola, é suspenso pela SEED-PR que pede para analisar o conteúdo do PPP.

Por várias vezes a gestão e os docentes foram convocados pra reuniões técnicas a fim de responder a questionamentos e prestar esclarecimentos sobre o projeto. Em 2007, ocorreu em Curitiba, na capital do Estado do Paraná, um encontro assessorado por especialistas que estiveram na implantação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre – RS, além disso, se fizeram presentes os técnicos do NRE de Laranjeiras do Sul e da SEED-PR, diretores, pedagogos e professores da

escola Iraci e o setor de educação do MST.

Somente em 2009, com assessoria específica da SEED-PR para construção do texto final do PPP, o departamento desta secretaria que era responsável pela análise, decide mandá-lo para o CEE-PR. Vale considerar que estávamos no final de um governo, que não teria continuidade. Assim, para consolidar o PPP teria que haver uma negociação com a nova equipe da secretaria, que iria assumir a gestão a partir de 2011. Houve então o cuidado de se dispor ao máximo de instrumentos que pudessem garantir as conquistas.

Esses fatos nos levam a pensar sobre como funciona o processo de descentralização e de autonomia nas escolas públicas. Considerando que autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões e que a comunidade escolar é a que melhor pode fornecer dados e indicadores das necessidades da sua realidade, pergunta-se: por que não foi considerado o Projeto Político Pedagógico encaminhado às instâncias que o legitimam?

Toda essa trajetória demonstra como a autonomia e participação democrática são apenas discursos vazios, e que o modelo democrático e o grau de autonomia delegada às escolas públicas paranaenses são concretas desde que não saiam do padrão oferecido pelas orientações centrais. Assim, a autonomia é delegada e se dá na medida em que os sistemas de ensino julgam convenientes nos aspectos que julgarem preponderantes, ou seja, a autonomia é relativa e segundo interesses do gestor mantenedor e não da escola.

Esta forma de conceber autonomia possibilitou, aqui no Paraná, uma autonomia tutelada, artificializada (SOUZA, 2003), servindo para transferir responsabilidades às escolas num processo de desconcentração, ou seja, na transferência de cima para baixo de tarefas que o Estado não quer mais realizar ou acha que a escola pode fazer, sem prejudicar a hierarquização educacional.

Em 2010, de posse das documentações, foi iniciado um longo processo de formação, debate e convencimento sobre Ciclos de Formação Humana. Algumas práticas a escola já vinha experimentando, especialmente no que se refere ao planejamento e a avaliação.

A orientação do processo ficou a cargo da equipe pedagógica e de coordenação da escola, além disso, foi designada através de parcerias com as universidades parceiras, uma equipe de acompanhamento, responsável pela formação continuada e o suporte técnico-pedagógico.

Para a análise de questões substantivas sobre os Ciclos de Formação Humana, apresentamos algumas das mudanças experimentadas nesses dois anos, para isso, consideramos as questões que se tornaram categorias/critérios a partir da pesquisa bibliográfica, dos estudos e reflexões realizadas até aqui.

No primeiro capítulo dessa dissertação, apresentamos algumas categorias que fundamentam o PPP da escola Iraci, estabelecendo uma relação à priori com a escola seriada e o modelo de escola construído na sociedade capitalista. Nesse sentido nos deteremos agora, nos encaminhamentos metodológicos, ou na linguagem do projeto, o marco operacional, para assim podermos estabelecer relação entre as categorias e a práxis pedagógica.

Nos primeiros parágrafos do marco operacional do PPP (2009) é apresentado como se organiza o ensino na escola, a constituição dos ciclos, a carga horária e a matriz curricular, e como será o trabalho com a educação especial. Sobre a divisão das turmas e constituição do ensino, na sequência, apresentamos parte do documento.

O Ciclo da Infância na Educação Infantil, I Ciclo, compreende o atendimento a crianças de 4 e 5 anos de idade, com o trabalho unidocente. A forma de agrupamento far-se-á com no máximo de 20 educandos por turma. [...] O Ensino Fundamental organiza-se em três ciclos: INFÂNCIA- II Ciclo: com as idades de 6, 7 e 8 anos onde os educandos devem ter domínio da alfabetização; PRÉ-ADOLESCÊNCIA- III Ciclo: com as idades de 9, 10 e 11 anos, ampliação da alfabetização e ADOLESCÊNCIA- IV Ciclo: com as idades de 12, 13 e 14 anos, estruturação dos conceitos; estando organizada em nove anos, atendida de forma unidocente nos 5 primeiros anos e multidocente nos 4 anos finais. Não ocorre reprovação e a avaliação será feita por meio da elaboração de diagnósticos avaliativos sistemáticos, processuais, cumulativos, tendo como instrumentos os pareceres e as Pastas de Acampamento. [...] O Ensino Médio é o V Ciclo- JUVENTUDE, este objetiva uma formação geral, sólida, pautando a vinculação entre o contexto local e universal buscando apropriar-se de conhecimentos universais e socialmente comprometidos com a transformação da sociedade e da juventude o que exige uma análise do mundo do trabalho. A proposta encontra consonância e suas bases nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como nas legislações estaduais (PPP, 2009, p. 44 e 45).

Percebemos que há nessa organização, uma grande proximidade com a experiência de Porto Alegre-RS. Uma especificidade é que no colégio Iraci toda a educação básica se organiza em ciclos, outra modalidade de ensino ofertada é

educação profissional, através do Curso de formação de docentes para educadores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Nesse ensino não houve a possibilidade de alteração e segue o modelo seriado, a matriz é a mesma das demais escolas estaduais, pois essas foram às condições estabelecidas pela SEED-PR para autorizar a oferta.

Destacamos que o ciclo compreende um amplo conceito, o qual fomos detalhando ao longo do segundo capítulo. O PPP vai dando indicativos de como se organiza cada ciclo, possibilitando clareza aos docentes e aos executores das políticas, tomando-se o cuidado de não descumprir as orientações da secretaria de educação do Estado. Isso se percebe na preocupação de citar-se as leis e as diretrizes, entre outras.

O quadro abaixo possibilita a visualização da organização dos ciclos na escola e detalha o escrito acima:

Tabela 2: Organização da Educação Básica no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO DA FORMAÇÃO HUMANA	CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	IDADE
INFÂNCIA	I Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Educação Infantil	4 anos 5 anos
	II Ciclo da Formação Humana	I Ciclo do Ensino Fundamental	6 anos 7 anos 8 anos
	Classe Intermediária		
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III Ciclo da Formação Humana	II Ciclo do Ensino Fund.	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária		
ADOLESCÊNCIA	IV Ciclo da Formação Humana	III Ciclo do Ensino Fund.	12 anos 13 anos 14 anos
	Classe Intermediária		
JUVENTUDE	V Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Ensino Médio	15 anos 16 anos 17 anos

Fonte: PPP (2009, p.35)

Conforme exposto na tabela, a educação básica está dividida em cinco ciclos, sendo um único ciclo na educação infantil e no ensino médio e três no ensino fundamental. Cada ciclo é composto de até três anos de duração. Aqui se apresenta um dos limites da implementação, pois muitos professores não conseguem romper com a relação anual, característica do regime seriado. Para que de fato o trabalho fosse concretizado com êxito anunciado no projeto e nos documentos orientadores os docentes precisariam entender que os estudantes têm mais tempo para aprendizagem e que se não conseguiram alcançar os objetivos, estes deverão ser retomados no próximo ano do ciclo.

Além da ampliação do tempo, os agrupamentos (turmas) observam o desenvolvimento humano, o ciclo da vida, a partir de uma idade referência. Apesar de não estar explícito no PPP (2009) a fundamentação teórica nos leva a concluir que a temporalidade descrita como: infância, pré-adolescência, adolescência e juventude cumprem apenas um aspecto formal, interessando de fato o desenvolvimento e a maturidade em que cada sujeito se encontra.

A escola faz a opção de romper com as turmas homogêneas, que apresentam o mesmo nível de conhecimento avaliado pela escola, assim são as avaliações de conteúdo, apenas, não são suficientes para dizer se o estudante vai para aquela turma ou não. Novamente a referência da seriação tem impedido os avanços nesse aspecto, acostumados a reprovar os estudantes que não conseguem atingir o que foi estabelecido para o grupo, os professores se sentem frustrados por aquilo que consideram 'passar sem saber'.

Para Marina (2010, p. 109) o trabalho com os ciclos exige uma nova concepção do ensino, da aprendizagem e da avaliação, assim, "o desenvolvimento das ações em equipe é fundamental, uma vez que, juntos, os professores podem antecipar e identificar problemas, construindo estratégias didáticas a fim de superar as dificuldades encontradas".

Essa tem sido uma das principais problemáticas identificadas e já relatada nas demais experiências de escolas cicladas. A formação de coletivos dos ciclos, embora esteja previsto no PPP (2009), não se efetiva pelas razões já escritas²⁵. As

²⁵ Elencamos, como elementos que impedem a formação dos coletivos, o pouco tempo de permanência na escola, a precarização dos contratos, que gera instabilidade, insegurança e falta de compromisso, pois não sabem se irão permanecer no colégio e ainda o excesso de trabalho ocasionado pelo grande número de escolas, nas quais os professores precisam ser lotados para

formações continuadas são feitas parcialmente, na medida em que os professores conseguem se organizar para estarem presentes. Assim, o trabalho é realizado de forma precarizada, sem a qualidade e o empenho que o projeto exige. A citação abaixo demonstra a intenção da escola em efetivar o processo coletivo, mas que de fato não se concretiza pela forma como são feitas as contratações e lotações dos professores, neste Estado.

O processo pedagógico é coletivo e assim precisa ser conduzido, enraizando-se junto à comunidade tornando-se forte. A organização dos coletivos de educadores ocorre em três níveis: coletivo de educadores da escola, coletivo de educadores de um curso (infantil, fundamental...) e coletivo de educadores do ciclo. Coletivo de educadores do ciclo: reúne-se semanal, quinzenal e/ou mensalmente para formação, para a realização da hora atividade, juntamente com a coordenação da escola, realizando avaliações, estudos e planejamento (PPP, 2009, p. 56).

Essa fragilidade, apresentada na concretização da proposta na escola Iraci, aparece nos trabalhos de Mainardes (2007) e Neves (2005), ambos demonstram nas pesquisas as descrenças dos professores na efetivação política e a dificuldade de implantá-la na sala de aula.

Embora haja um esforço da equipe de referência (diretiva) em inserir a cada ano o novo grupo, tem enfrentado o desconhecimento e a resistência, especialmente daqueles que chegam pela primeira vez à escola, que caracterizam o processo como uma imposição da gestão, “feita de cima para baixo” e preferem se calar e não provocar atritos, porém reproduzem as velhas práticas, no interior de suas salas de aulas.

4.1 Aspectos metodológicos e avaliativos entre a pedagogia visível e invisível, o vínculo com o MST.

Para analisar as práticas pedagógicas implementadas na escola Iraci a partir de sua organização através dos Ciclos de formação Humana (CFH), optamos em

fechar a carga horária, de 40 (quarenta) aulas semanais, sendo que dessas apenas 6 (seis) aulas atividades, destinadas a preparar o trabalho, fazer as correções e demais práticas que o trabalho pedagógico exige.

considerar a análise feita por Mainardes (2007) da teoria de Bernstein (1990) sobre o que chama de Pedagogia visível e invisível.

Ao considerar a existência de diferentes tipos de práticas educacionais, Bernstein contribui para uma compreensão mais aprofundada das formas pelas quais as escolas reproduzem as desigualdades de classe. A tese dele era a de que há uma significativa diferença dos pressupostos de classe das pedagogias visíveis (centradas no professor) e invisíveis (centradas na criança) (MAINARDES, 2007, p. 45).

Os princípios que orientam a prática de ensino e aprendizagem na escola estudada anunciam uma formação preocupada com o desenvolvimento do ser humano onmilateral e além disso, capaz de contribuir para transformação social do meio onde vive. O que, segundo Bernstein (1990), descrito por Mainardes (2007) pode ser classificado como pedagogia invisível, porém acrescenta-se no caso específico da escola estudada, a dimensão política, a luta social e o MST o que resignifica o trabalho pedagógico, tendo a formação e o desenvolvimento humano como centralidade de todo o processo educativo.

O autor expressa ser isso possível por meio de mudanças das relações concretizadas pela escola capitalista para os trabalhadores. Para isso, a escola procura estar atenta à realidade que está inserida, com princípios pedagógicos que conduzam a isso. É nesse sentido que adota os princípios de educação do MST²⁶ como seus próprios princípios.

No entanto é preciso salientar que concretizá-los exige uma alteração radical na prática escolar, que, como escreve Mainardes (2007, p. 20), requer “formação dos professores mais sofisticada e a alocação de recursos financeiros”, poderia ampliar essa lista acrescentando a necessidade de mudanças de concepções e produção de novos recursos didáticos.

Krug (2006) escreve que na escola do ciclo deve haver o compromisso de que todas as crianças e adolescentes aprendam o conhecimento formal. Na escola Iraci além de aprenderem o conteúdo formal, acrescenta-se a necessidade de aprender a desenvolver outras relações, como: a solidariedade, a capacidade de indignação e tomada de decisão, princípios importantes para formar o novo sujeito

²⁶ Os princípios da educação do MST (cf. Caderno de Educação nº 8, MST, 1996, estão transcritos na página 97 desse texto.

social anunciado pelo MST e pela escola.

Dessa maneira, as práticas de planejamento, a metodologia de ensino e a avaliação são resignificados a partir de práticas que têm o sujeito aprendente como protagonista, o que caracteriza a opção pela pedagogia invisível.

Nos próximos parágrafos, relatamos, ainda que brevemente, como acontecem o planejamento e a avaliação na escola, tentando adentrar na sala de aula, um ambiente sob o domínio do professor, ou seja, dominado pela pedagogia visível.

Vale ressaltar que além dos objetivos da escola já apresentados, dos objetivos de ensino elencados a partir das disciplinas e dos conteúdos, a escola trabalha com objetivos formativos. Para o setor de educação do MST e da escola, os objetivos formativos e de ensino não se separaram, porém os formativos “expressam as capacidades, as atitudes que o processo de aprendizagem ajuda a desenvolver” (MST, s/d). São eles:

1. Manejar a língua padrão, consistência de idéias, raciocínio lógico, criatividade, interpretação;
2. Desenvolver a capacidade de *discernimento*, que é condição para um posicionamento crítico diante de questões da realidade, da vida concreta;²⁷
3. Aplicar ou utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta;
4. Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade;²⁸
5. Exercitar o raciocínio lógico;
6. Demonstrar postura de curiosidade intelectual.
7. Desenvolver capacidade de observação;
8. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas;
9. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos;
10. Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas);
11. Apropriar-se de tecnologias socialmente produzidas;
12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, respeito e outros;
13. Demonstrar capacidade de iniciativa;
14. Desenvolver capacidade de agir organizadamente diante de problemas do cotidiano;
15. Preparar-se para o trabalho coletivo e para processos simples de cooperação pela vivência deles (na forma mais avançada que isso for possível, dentro da escola ou, preferencialmente, fora dela com sua mediação pedagógica);
16. Vivenciar e compreender a mística do MST;
17. Compreender as ideias básicas do contraponto de lógicas de agricultura que existe entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa;
18. Valorizar a produção cultural e análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais;
- 19.

²⁷ Discernir implica em ver situações, fatos, pessoas, objetos de conhecimento em mais de uma perspectiva (ver os vários lados de uma questão, como se costuma dizer), para poder analisar, avaliar, tomar posição, tomar decisões, agir. E isso é algo que se pode aprender na escola, dependendo das atividades que se organize com esta intencionalidade.

²⁸ Implica capacidade de abstração e de generalização (separar dos objetos e fenômenos singulares os traços, nexos e relações comuns e essenciais, e também distinguir traços e nexos acidentais).

Desenvolver a cultura corporal; 20. Desenvolver a capacidade de expressão artística; 21. Desnaturalizar as relações de opressão e formar uma consciência intergeracional (não exploração de crianças e velhos), de classe (não exploração do capital sobre o trabalho), de espécie (não exploração dos recursos naturais), de gênero (não exploração do homem sobre a mulher), de identidade (não exploração entre etnias) (MST, s/d).

Os documentos que contém essas informações são disponibilizados aos docentes nos momentos de planejamento e está à disposição juntamente com a matriz e proposta curricular na escola na biblioteca da escola, para que todo o coletivo escolar possa ter acesso. Esse é um fator que chama a atenção, os documentos orientadores são de fácil localização, na biblioteca, junto a equipe pedagógica, o que possibilita o acesso, a leitura e o conhecimentos de todos que tiverem interesse.

A leitura dos objetivos revela a formação de um sujeito integral, que se difere em muito daqueles que vêm sendo formados nas escolas públicas, inclusive na escola Iraci.

4.1.1 O Planejamento de Ensino.

No sentido da concretização dos objetivos citados, a escola vem alterando as práticas de planejamento, mesmo que seja em partes. A intenção é que com um plano de ensino amarrado aos objetivos estabelecidos nos documentos, seja possível, de fato, adentrar à sala de aula, e fazer com que os princípios e objetivos se tornem reais.

O trabalho docente vem sendo orientado por meio do método dialético, no que diz respeito à práxis pedagógica, a metodologia presume a pesquisa participante, que a escola define como sendo o constante contato com a realidade. Assim orienta o PPP (2009, p. 50).

Dentro desta organicidade os Ciclos de Formação Humana, colocam-se em movimento, articulando a Pesquisa da Realidade, os Eixos da Educação do Campo, as Disciplinas e/ou Áreas do Conhecimento e os Conhecimentos Escolares (conteúdos), isso tudo como forma de garantir o conhecimento a serviço da formação humana. A partir da pesquisa participante, todo planejamento do trabalho pedagógico da escola organiza-se em três grandes momentos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

O planejamento é realizado semestralmente por ciclo, os professores partem do inventário da realidade para elencar as porções que serão trabalhadas no semestre por aquela disciplina ou área do conhecimento.

O inventário da realidade constitui-se de uma ampla pesquisa realizada junto às comunidades. O colégio Iraci Salete Strozak, atende a 20 comunidades, nos três assentamentos. Nos primeiros anos de existência da escola, os professores realizavam visitas às famílias para entender o contexto em que viviam, levantar problemáticas e necessidades nas quais a escola pudesse trabalhar, potencializar, discutir, buscar soluções e, sobretudo, fundamentar seus conteúdos.

O depoimento de um dos professores, durante a entrevista para a escrita do livro *Escola em Movimento* (HAMMEL; ANDREETTA, SILVA, 2007) dessa época revela como acontecia o processo:

Então, no sábado à tarde a gente pegava um de nossos carros e descia para conversar com as famílias, visitava os barracos, as casas que iam sendo construídas, falávamos sobre as perspectivas de vida, sobre a produção, sobre as dificuldades, os filhos e a escola. Ouvíamos muitas histórias de quando estavam acampados e como sonhavam com a terra produzindo, as principais dificuldades é que agora tinham a terra mas não tinham dinheiro para nada. Quando voltamos para escola o Marcos (pedagogo do MST, que acompanhava o processo de implantação das escolas) ajudava-nos sistematizar as conversas e elaborar as aulas (Professor, 05/03/2005).

A memória do professor manifesta uma opção e uma forma de organizar o conhecimento escolar, a relação conhecimento com o contexto. Freitas (2003) é o grande defensor dessa perspectiva, pois para o autor o capitalismo separou escola e vida, num ato intencional de deixar as contradições para além dos muros que separam a escola da realidade.

Na experiência dos Ciclos de Formação, em Porto Alegre-RS, essa forma já vinha sendo experimentada, através da pesquisa socioantropológica, a qual levantava dados para constituição do Complexo Temático. Krug (2006, p. 61) escreve que para chegar ao complexo “anualmente é realizada uma pesquisa socioantropológica na comunidade escolar, buscando levantar suas preocupações e leituras de mundo”.

A escola Iraci não faz o planejamento por Complexos, esse processo começou a ser estudado pelo coletivo no ano de 2010, desde então o grupo

(formado por coordenadores, especialistas, pessoas ligadas à escola e ao setor de educação do MST) vem coletivamente construindo os Complexos de Estudos. Em 2013 a escola terá o desafio de trabalhar por complexos nos anos finais do ensino fundamental.

O texto do inventário foi sistematizado em 2010 em função da exigência para o trabalho a ser desenvolvido com os Complexos de Estudos. Para que as conexões entre os conteúdos escolares e as porções da realidade fossem feitas com rigor, era necessário ter o máximo de detalhes sobre a realidade local, assim foram inventariados desde a constituição do assentamento, a comunidade escolar, suas lutas e contradições, seus espaços de lazer e formas de trabalho. Isso se repete quando se escreve sobre escola.

Anualmente, o inventário é atualizado para ser usado pelos docentes. Esse processo mobiliza estudantes, pais e professores. Num primeiro momento, são selecionados os coordenadores responsáveis por organizar a ida à comunidade, normalmente estudantes que moram no local. Eles têm a tarefa de mobilizar a comunidade para participar da reunião, organizar a mística e a partilha (lanche/refeição ao final do encontro).

Seguindo uma metodologia própria são atualizadas as porções da realidade que, normalmente, são agrupadas em formas de participação, gestão e organização; fontes educativas do meio; formas de trabalho; lutas e contradições.

Figura 7: Imagens da reunião na Comunidade Paraíso – atualização do inventário em maio de 2012.



Fonte: Arquivo da Escola, 2012.

A imagem retrata uma das reuniões, além de coletar dados para o inventário que será utilizado na elaboração do planejamento das aulas, as reuniões tem fortalecido o vínculo entre comunidade e escola e diagnosticado a situação em que cada uma se encontra.

Nas avaliações dos docentes é possível perceber que aprovam esse processo com ressalvas, pois dizem que,

as reuniões nas comunidades são interessantes, mas, como acontecem com professores pontualmente, não houve um momento final de resultados obtidos, ou discussão de aspectos pertinentes. Talvez um documento final, poderia ser feito por comunidade e final (Professor, 12/12/2012).

Outros avaliam a falta de oportunidade de todos participarem do processo e ainda as aulas perdidas para que os estudantes possam organizar e participar das reuniões. Analisando as aferições sobre o processo de constituição do inventário, podemos levantar questões nas quais já viemos trabalhando ao longo do texto, apresentadas como fragilidades na implantação do PPP, entre elas o pouco tempo de permanência do professor na escola, o que não possibilita participar do processo e nem de tomar conhecimento da sistematização que foi elaborada ao final das reuniões, assim como, falta tempo para auto-organização dos estudantes que precisam sair das aulas para preparar cada reunião.

Retomamos aqui, a discussão anterior sobre o tempo, e reafirmamos que a referência anual e as formas de contratação docente impede o professor de ver a possibilidade no ciclo, até porque ele não sabe se estará na escola no próximo ano.

Entende-se, portanto, que as dificuldades relatadas também se reproduzem na execução do que é planejado. Como nem todos participam desse momento, alguns apenas fazem um planejamento 'formal' para entregar para a equipe, e o trabalho em sala acaba tendo por referência o livro didático, concretizando a pedagogia visível. Isso acaba por limitar todo o trabalho com os elementos da realidade, pedagogia invisível, que pontualmente é elencado pelo professor.

Para Arosa (2010, p. 51) considerando a organização curricular nas escolas em ciclos de Niterói-RJ, uma escola em ciclo exige:

pensar atividades pedagógicas, cada uma e todas elas, a partir do reconhecimento das características dos autores envolvidos no processo de construção coletiva de valores, conhecimentos e práticas sociais. Assim, o currículo seria sempre elaborado/praticado a partir das potencialidades e necessidades de estudantes, professores, funcionários, famílias, comunidades, obviamente com foco nos conhecimentos, valores e práticas sociais a serem construídas. [...] As disciplinas escolares passam pois, a ser instrumentos para a mediação de conhecimentos, práticas e valores, em todas as etapas.

Para tentar garantir que minimamente esses aspectos sejam contemplados, e que o que é planejado seja trabalhado, a equipe pedagógica tem apresentado, a cada início de semestre, os planejamentos nas turmas. Deste modo, os estudantes ficam cientes do que será trabalhado durante o período e podem ir se adiantando às leituras e à pesquisa sobre os conteúdos. Outra atividade orientada pela escola é a devolução a comunidade, ou ainda a Aplicação do Conhecimento (AC) como prevê o PPP. Ao final do semestre, cada turma ou ciclo é responsável por devolver os conhecimentos apreendidos em formas de seminários integradores, experiências, sistematizações, relatórios, e outras, conforme criatividade de cada turma.

Os quadros em anexos (anexo A) demonstram como é sistematizado o planejamento docente, quando prontos esses são afixados nas salas dos professores e nas turmas para que possam ser acompanhados por todo o coletivo escolar. A imagem abaixo demonstram os professores no momento de análises do inventário da realidade, os cartazes (ao fundo) nas paredes, são as sistematizações dos dados coletados.

Figura 8: Imagens do Planejamento 1º semestre 2012



Fonte: Arquivos da Escola, 2012.

Nas avaliações sobre o planejamento, os professores revelam que são prejudicados pela maneira como o processo ocorre, sem necessariamente, contar com a presença de todos os envolvidos, outros apontam os limites na formação inicial e continuada, porém avaliam ser um espaço importante de debate e integração. Outros momentos aparecem também à falta de material específico sobre as questões levantadas no inventário, o que confirma a demanda de produção de materiais já apontados no início desse texto. Optamos por transcrever as falas dos docentes, registradas durante o processo de acompanhamento à escola, que confirmam as análises acima.

Com relação ao planejamento, realizado de maneira coletiva e por área é bastante pertinente. Porém, precisa ser realizado em momentos mais amplos, para reflexão entre os professores, para que ocorram as devidas ligações com o Inventário da Realidade (Professor A, 15/12/ 2012).

E ainda,

O planejamento é semestral e por área do conhecimento, porém poucos professores participam do planejamento coletivo, pois tem aulas em outras escolas, assim, a maioria da prática pedagógica dos professores não efetiva o planejamento semestral, na prática. A formação acadêmica não preparou o professor para trabalhar por área do conhecimento, portanto é necessário dar formação prática e específica de como aplicar o planejamento em sala, no entanto percebe-se que essa forma de planejar proporciona a integração entre os professores e acaba por envolvê-los na realidade do aluno (Professor B, 12/12/ 2012)

Nossa análise do currículo da escola Iraci, a partir do planejamento, da prática na sala da aula e a expressão das avaliações, aproxima-se do que Mainardes (2007) conclui quando analisa a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, ou seja, prevalece um currículo do “tipo coleção” (MAINARDES, 2007, p. 146), com conteúdos separados e pontuais, com referências em livros didáticos, comum nas demais escolas.

Assim, no que tange ao planejamento, a aplicação do conhecimento (devolução para comunidade) percebemos que são feitos apenas em momentos pontuais para apresentar à equipe e não sofrer sanções e retaliações, não constituindo um processo no semestre. Desta forma, prevalece, na escola, a pedagogia visível, centrada no professor e no trabalho tradicional, sem o

protagonismo dos estudantes, que se limitam a fazer as atividades de repetição e cópia, com poucas sínteses e posicionamento crítico diante de questões da realidade, da vida concreta, até porque, para a maioria, essa é um mero detalhe diante da importância de aprender o conteúdo formal.

Por outro lado, mesmo que não de maneira predominante, há entre o coletivo dos professores aqueles que de fato assumem o planejado e conseguem fazer a relação entre conteúdo escolar e porção da realidade (inventário), nesse sentido vem qualificando o processo de aprendizagem e se aproximando do que o PPP (2009) anuncia como necessário a formação dos sujeitos comprometidos com a transformação social.

4.1.2 Práticas Avaliativas.

No que tange a avaliação, a escola adota conceitos e instrumentos específicos já consolidados e estudadas nas demais políticas de ciclos. Não é nossa intenção retomar o conceito já escrito no primeiro capítulo dessa dissertação, porém, para que possamos fundamentar nossa análise, reinteiramos que assim como estabelece um planejamento coletivo, no sentido de antever e implementar ações que tenham incidência na realidade local, a avaliação segue a mesma lógica, para isso a escola opta por um sistema avaliativo dialético, processual, coletivo, que proporciona a tomada de consciência e emancipação.

O PPP (2009) faz a indicação de como devem ser as avaliações e também o seu registro. É importante ressaltar que quando faz a opção pelos Ciclos de Formação Humana (CFH), ela escolhe romper com a reprovação e as atribuições de notas como resultado da avaliação. Entre os critérios e instrumentos o PPP (2009, p.53) sugere:

O trabalho com as avaliações perseguirá a orientação de trabalharmos com critérios e instrumentos de avaliação. Como instrumentos indica-se: provas orais e escritas, individuais e coletivas desde os seminários; apresentação oral e escrita; resolução de lista de atividades para fixação; pesquisas e trabalhos bibliográficos; pesquisa de campo; pesquisa laboratorial; apresentação de painéis e murais; jornada de estudos dirigidos; jornada de estudo individual; criação de folders; produção textual, simulado e prova de concurso entre outros que devem ser previstos nos planos docentes de cada profissional, com acompanhamento da Equipe Pedagógica. Os critérios de avaliação também devem compor esse trabalho, indica-se: a apreensão do conhecimento, a participação e assiduidade, o

interesse e a busca pelo conhecimento, a qualidade na realização dos trabalhos, a problematização e o questionamento, a tomada de decisão e iniciativa, entre outros. Porém sempre os instrumentos e critérios devem ser combinados com os educandos e educadores.

O documento é claro e ajuda os docentes a elaborarem seus instrumentos que são adequados aos planejamentos, os critérios articulam elementos importantes para formação humana, de sujeitos responsáveis, participativos, críticos e criativos.

As problemáticas são apresentadas em relação aos registros das avaliações, uma vez que a escola trabalha com instrumentos específicos que divergem das demais escolas onde prevalecem as notas. Na escola Iraci constitui-se formas de registros e avaliações, as Pastas de Acompanhamento; o Caderno de Registro das Avaliações e os Pareceres Descritivos. Além disso, a escola tem um instrumento de avaliação interna, que são os Simulados e os Conselhos de Classe Participativos.

Na sequência descrevemos, brevemente cada instrumento a fim de possibilitar o entendimento de como ocorre no cotidiano escolar.

A Pasta de Acompanhamento é um instrumento de registro da escrita realizada sobre os estudantes. Mensalmente, um professor conduz esse processo de elaboração e produção escrita de uma turma. Os temas e tipologias são combinados 'a priori' entre os professores e equipe pedagógica. Os textos não sofrem alteração, são corrigidos e arquivados nas Pastas, e servirão para garantir um processo contínuo, baseado na observação dos textos escritos anteriormente. As famílias têm acesso às produções dos textos sempre que comparecerem na escola, durante os Conselhos de Classes Participativos e quando os estudantes levam as Pastas para casa. Os registros, contidos nas Pastas de Acompanhamento, servem como eixo orientador dos conteúdos a serem trabalhados nas turmas, nos reagrupamentos e na Classe Intermediária, uma vez que se constituiu um diagnóstico registrado do processo percorrido por cada estudante no ciclo.

O Caderno de Avaliação é um instrumento de registro feito pelo coletivo de professores. De acordo com PPP (2009) esse instrumento compreende o processo de desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, durante os semestres. A realização das anotações é uma tarefa de cada professor. Essa elaboração escrita processual servirá de embasamento para o professor coordenador estruturar o parecer parcial e final de cada estudante. O registro é feito a partir das avaliações realizadas nas

turmas, ou de casos relevantes em sala ou fora dela. O professor, ao corrigir uma avaliação, acostumou-se atribuir uma nota, agora ele precisa expressar o resultado através de uma escrita.

Os **Pareceres Descritivos** são as sistematizações dos elementos escritos nos Cadernos de Avaliações, eles são organizados por área do conhecimento. A tarefa de elaborar o Parecer Descritivo é do professor coordenador da turma. Cada turma tem até dois coordenadores, para dividir as tarefas da coordenação e tornar a tarefa de sistematizar o parecer um processo conjunto. O que foi aprendido e o que precisa ser retomado futuramente precisam estar descrito no documento e servem de referência para sua elaboração, bem como, o Caderno de Avaliação, os planejamentos (que contém os conteúdos, objetivos e êxitos). O parecer é feito semestralmente e ao final do ciclo com indicação da necessidade da Classe Intermediária, ou não. O PPP (2009, p. 52-53) assim descreve esse instrumento.

O parecer descritivo [...], descrever com fundamento científico desde os conhecimentos trabalhados e os objetivos previstos no semestre, o desenvolvimento de cada educando, de forma clara e objetiva e de compreensão para comunidade escolar (educandos e família) e concretizar encaminhamentos. Para fazer o registro do parecer descritivo utiliza-se próprio (parecer descritivo) que vem substituir os tradicionais boletins com notas escolares.

As pastas (anexo B) são os espaços onde ficam registrados tanto os pareceres como os textos. Isso revela que o processo de avaliação vai além da aplicação de testes e provas, pois avaliar constitui-se em um ato de acompanhar cada sujeito em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, avalia-se as práticas coletivas e participação em sala de aula. A comunidade escolar tem uma participação importante no processo avaliativo.

Nas falas dos docentes e da equipe pedagógica é possível perceber as fragilidades no processo. As pedagogas avaliam a falta de responsabilidade dos professores com o processo, ou seja,

os professores não escrevem os pareceres de acordo com as avaliações feitas em sala de aula, deixam para última hora, correndo o risco de não serem coerentes e dificultando a elaboração do parecer final, falta capacitação, momento de preparação e padronização (Pedagoga, 10/12/ 2012).

A forma de registro da avaliação, na escola Iraci, possibilita refletir sobre o processo avaliativo consolidado na escola pública paranaense, centrado em “motivadores externos” (FREITAS, 2003), com artifícios como a nota e a reprovação. Os professores foram treinados para atuar numa lógica classificatória, no qual somar nota e atribuir valores, constitui-se em um fator mecânico que não exige necessariamente uma ação concreta sobre o processo. A exigência da escrita, do pensar sobre os resultados, acaba sendo um processo moroso, com inúmeras resistências, como expressa o comentário escrito abaixo.

Com relação aos instrumentos de registros, o caderno de avaliação deveria surgir das sistematizações dos objetivos/conteúdos do planejamento, sendo que o registro seria mais ágil e facilitado. Por fim, para os pareceres já existe algo pré-estabelecido que permite maior celeridade no processo de confecção nos resultados obtidos por disciplinas/área é o que precisa melhorar. Com relação á avaliação é necessário ressaltar que os ciclos requerem um envolvimento maior da comunidade escolar. A retirada das notas, em todos os níveis, fez com que alunos perdessem seu referencial. Esse comprometimento é necessário para que diante da perda do ‘peso’ da nota, seja possível implicá-lo no processo de outras formas. São necessários então, outros instrumentos que façam o aluno se comprometer com o proposto para cada período: aquilo que se deve cumprir e estabelecer consequências para seus atos. Não de maneira punitiva, mas construtiva. Que, se não cumprir, precisa amadurecer, pois é formação humana. Deixar avançar, não contribui com a formação enquanto cidadão (Professor B, 12/12/ 2012).

Apesar de fazerem todos os processos, cumprirem todas as etapas, as avaliações e os registros feitos a partir delas não têm concretizado alterações na prática escolar, como se esperava quando foram feitas as opções. Poucos são os professores que utilizam as Pastas e os Pareceres como diagnósticos, nem mesmo a equipe os leva para as reuniões de planejamento e replanejamento. Em momentos pontuais, as turmas têm acesso e fazem a leitura e reflexão, assim, na maior parte do tempo, esses documentos acabam ficando arquivados na escola, quase que sem função concreta.

Os cadernos de avaliações são os que mais revelam as contradições do processo, uma vez que demonstram as fragilidades dos docentes, seja nos erros ortográficos, na falta de coesão e coerência e nos medos da escrita. Há também a falta de clareza dos objetivos, dos êxitos e a incoerência entre o que foi planejado e o que de fato é trabalhado nas aulas. Por um lado, temos o resultado de uma

formação acadêmica insuficiente, escassa, que não responde às necessidades postas e por outro, a resistência ao projeto, ou seja, grande parte dos professores não faz o trabalho porque acredita estar contribuindo para formação de um ser humano melhor, mas porque são obrigados.

Um processo de avaliação que se pretende emancipatório, que seja radicalmente contra a domesticação e dominação, precisa assumir práticas que possibilitem a reflexão, a participação e a tomada de consciência, diferentes das que vêm ocorrendo na escola. Arosa (2010, p. 130) escreve que “numa escola organizada em ciclos, isso significa conhecer as condições de sujeito, não que se submete a um “treinamento”, mas um partícipe, e principal interessado de um processo”.

Para estabelecer mecanismos de construção de uma escola que de fato ensina e não seleciona, que inclua e não classifica, de participação direta são realizados os Conselhos de Classes Participativos (CCPs), um espaço efetivo de participação de estudantes, professores e da comunidade, e ao mesmo tempo que visa romper com o tradicional conselho de classe no qual os professores se reúnem para, sem os estudantes, encontrar consensos sobre eles.

De acordo com o PPP (2009) o Conselho de Classe Participativo é espaço e tempo para concretizar a avaliação dialógica que chama para o compromisso com os estudos e a formação. Além disso, é um espaço de distribuição do poder dentro da instituição escolar onde se avalia cada sujeito dentro de suas particularidades e as instâncias envolvidas no processo educativo, é um momento de avaliação dialógica, de tomada de posições, de questionamentos e de assumir as responsabilidades de cada sujeito envolvido no processo educativo. Segundo o PPP (2009, p. 54),

É na perspectiva de “fôlego”, de implementar concretamente os princípios da educação de nossa proposta, que os Conselhos de Classe Participativos colocam-se com esta função, espaço-tempo, participativo e democrático com a finalidade de avaliar e diagnosticar o processo ensino aprendizagem e a formação humana como um todo no conjunto da escola.

O Conselho de Classe Participativo, segue uma metodologia própria descrita no PPP (2009), composta pela auto-avaliação²⁹ de cada estudante, da turma, e pela

²⁹ A auto-avaliação é um registro feito pelo estudante, onde descreve e analisa seu desempenho e limites e faz um apanhado geral dos outros membros da turma, dos docentes, funcionários e gestão,

reunião do conselho. É um espaço onde todos têm direito a voz, estudantes, pais e professores, todos ouvem e propõem a mudar aquilo que é avaliado como necessário. Quem coordena o momento do conselho é o professor coordenador da turma, a equipe pedagógica e a direção acompanham, os professores falam sobre a aprendizagem, as fragilidades e leem as sistematizações feitas no caderno de avaliação.

Esse instrumento é um dos pontos centrais da escola, é um espaço de descentralização do poder, de democratização das relações e de efetiva participação. A escola realiza os conselhos desde 2007³⁰, os depoimentos revelam como esse processo foi difícil de consolidar, sobretudo, porque o professor não admitia ser avaliado, pois aprendeu que só ele tinha autoridade para avaliar e que os estudantes apenas deveriam aceitar as avaliações e não questionar a autoridade docente, visto que ele era graduado, passou quatro e/ou cinco anos numa faculdade, como apresentado no depoimento do professor.

Quando penso no CCP, o ano de 2010, é o que mais me vem a cabeça, quando a professora de ciência saiu chorando da sala, os alunos do 7º ano revelaram no conselho de classe participativo sua ação para com a turma, seus constantes mau humor e seu ato de discriminação com a turma. Diziam eles que os chamavam de burro e que só poderiam capinar a terra mesmo. Quando relatada a situação pela coordenação da turma, a professora se recusou a ficar na sala alegando ter sido um complô contra ela, que não tinha passado cinco anos estudando para ouvir aquilo (Professor, 05/10/2011).

Todas as reuniões dos conselhos são registradas em atas, uma leitura atenta revela como as aulas ainda são marcadas por autoritarismo, por métodos vazios e repetitivos, isso demonstra para a escola, como a metodologia utilizada, é marcada pela pedagogia visível, e muito distante do que propõe em seu projeto educativo.

dando indicativos dos aspectos positivos e negativos. Para isso segue alguns indicativos fornecidos pela equipe pedagógica e as avaliações feitas no semestre anterior.

³⁰ Os Conselhos de Classe Participativos são realizados na escola Iraci desde os que a escola é implantada, eles aparecem já no PPP do ano de 2002, com os momentos definidos e ações previstas, devido a organização da escola eles deixam de ser realizados por um tempo e são retomados em 2007, no Curso de Formação de Docentes, hoje todas as turmas realizam os conselhos.

As falas dos estudantes demonstram como o conselho acaba por ser um ato de coragem ainda hoje, fazer as avaliações implica em assumir riscos, pois são marcadas pelo medo das perseguições e retaliações,

têm professores que ameaçam, dizendo que ai de nós se 'falarmos mal dele no conselho', outros dizem que vão 'ferrar' na prova, é ainda mais quando a turma não assume e deixa o coordenador sozinho(Educando, 10/12/2012).

Janata (2012, 177) analisando as respostas dos jovens sobre a realização dos conselhos, identifica ter contribuído para o auto conhecimento e a reflexão pessoal, mas também aponta os limites quando se trata da avaliação do conhecimento, segue fragmento do texto,

Os depoimentos expressam a possibilidade que o Conselho de Classe Participativo tem criado para romper com as estruturas de poder e coerção, incluindo o pensar sobre si, o outro e todas as funções e sujeitos da escola, no sentido de buscar melhorias nos encaminhamentos cotidianos, embora não apontem em que medida ajuda a apreender o processo de apropriação do conhecimento. Essa é uma questão a ser questionada: se a avaliação é da aprendizagem, então o acompanhamento à assimilação dos conteúdos precisa também ser planejado, o que parece não estar sendo privilegiado no Conselho de Classe Participativo.

Assim, o conselho vem rompendo com os paradigmas estabelecidos pela escola seriada, e os próprios professores veem nesse processo um importante aliado, uma vez que traz para a escola os pais dos estudantes, vejamos no depoimento abaixo,

Os conselhos participativos são importantes momentos de reflexão da prática pedagógica, onde pode se ter todos os envolvidos no processo educacional. Toda a comunidade escolar é avaliada. Porém, a baixa participação dos pais e dos alunos com problemas de aprendizagem dificulta a efetivação do projeto. Assim, só se conseguirá aprofundar um projeto quando todos estiverem comprometidos. Para obter retorno, é imprescindível criar nos alunos, o comprometimento, que se efetiva, só em parceria com as famílias, dentro de cada instância, em sua competência (Professor 12/12/ 2012).

O professor traz um elemento importante a ser considerado, e que aparece no conjunto da escola, pois há entre os docentes a tendência de responsabilizar a família pela falta de interesse nos estudos. Os pais acabam sendo vistos como aqueles que precisam disciplinar para que o aprendizado aconteça, e ainda ajudar

em casa, com as tarefas, como reafirmam alguns docentes. Outro docente (Professor A, 10/12/12) avaliando o CCP afirma que “no segundo semestre melhorou a participação dos pais”, melhorando assim o processo dos conselhos.

A afirmação de Leineker (2012, p. 104) revela a concepção dos pais e familiares sobre a escola Iraci, assim escreve,

O colégio está situado no campo, numa realidade diferente, com outra organização em relação ao tempo, ao trabalho, a vida. Os pais são participativos, porém pensam a escola sendo aquela que tudo pode e o professor aquele que sabe tudo. Durante conversas com os pais percebe-se que eles encontram no professor alguém que possui conhecimento científico e por isso sempre estão corretos. O respeito, a solidariedade, o entendimento de que o professor é o sujeito que sabe mais, que estudou mais é bastante no campo.

De fato, a pesquisadora revela uma tendência que está presente em certa medida entre os pais e alguns membros da comunidade, ou seja, o professor constitui-se numa referência pelos anos que estudou o qual, normalmente, é maior do que a maioria das pessoas que residem no assentamento. Por outro lado, grande parte está atenta ao trabalho escolar, querem que os filhos aprendam, que tenham um bom trabalho, que saibam das coisas do mundo, que façam boas leituras. Na discussão sobre a implantação dos Complexos na escola, chamou-nos atenção o depoimento de um pai que dizia,

Olha professora essa coisa de saber como e o que ensinar vocês precisam dizer pra nós, não entendemos dessas coisas, o que queremos é que nossos filhos aprendam, que não escrevam errado e sabiam fazer as contas que a gente pede, que possam ler no culto de domingo, sem gaguejar, sem se esconder para não precisar ler na novena. Se eles precisarem vir o dia inteiro, vamos nos organizar, porque queremos que eles aprendam. (José Vasconcelos, pai de aluno, 07/11/ 2012).

Quando analisamos a escola do campo, como o caso da Iraci, precisamos romper com alguns conceitos que fomos criando em nosso imaginário, entre eles de ser o campo um lugar onde poderemos realizar nosso trabalho mais facilmente, pois ali os alunos são mais dóceis e respeitosos, e os pais têm mais tempo de acompanhar os estudos. O campo é marcado por muitas contradições, o trabalho do ser social que vive no campo tem exigido dele as mesmas condições de controle do

tempo que a produção industrial, ainda mais para aqueles que trabalham com gado leiteiro.

Comprovamos isso, pois, as situações em que os pais precisam estar nos conselhos, os filhos normalmente ficam em casa tirando o leite e fazendo as demais tarefas. Assim, os mesmos limitadores encontrados nas demais escolas são possíveis observar no meio rural, somam-se ainda outros, como o fato de muitos estudantes não terem pais, morarem com parentes idosos ou de favor. São as marcas da sociedade capitalista que não exclui o campo de suas influências.

Na perspectiva dos Ciclos de Formação Humana não há reprovação, pois o ensino deve ser previsto a partir do nível de aprendizagem em que se encontra cada estudante, a partir de seu contexto de idade, pois todos são capazes de aprender desde que sejam garantidas as condições e tempo necessários para isso. Segundo estudos de Krug (2006, p. 76) “os aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano; memória, atenção, consciência, emoção, entre outros, não são adquiridos pelo movimento de voltar atrás” ou de rever as mesmas coisas da mesma forma, é nesse sentido que a retenção não procedia à aprendizagem e/ou ao amadurecimento.

No que se refere à garantia das condições necessárias para a aprendizagem, no que tange a responsabilidade da escola, a experiência estudada demonstrou ter um conjunto de elementos que constituem formas de recuperações, tais como os Reagrupamentos e as Classes Intermediárias.

Conforme o PPP (2009), as turmas constituem os Agrupamentos Referências, normalmente organizadas por idades. Além disso, existem os **Reagrupamentos** que são novas turmas constituídas sempre que há a necessidade de agrupar ou reagrupar os estudantes de acordo com suas necessidades (dificuldades). Essa ação coloca a escola em movimento constante, o reagrupamento são turmas formadas em torno das necessidades e potencialidades (aquilo que sabe e não tem dificuldade) dos sujeitos. Neste sentido, são organizados grupos menores para garantir o atendimento, eles podem acontecer semanalmente e sempre que o coletivo de educadores do ciclo julgar necessário.

Os baixos índices de aprendizagem registrados nas avaliações externas (IDEB, 3.6) e internas (simulados e Pasta de Acompanhamento) têm levado a práticas de ensino que visam recuperar a defasagem do conteúdo. Essas novas turmas reagrupadas a partir da necessidade avaliada pelo coletivo (professores e

equipe), tem aulas específicas, com atividades próprias. Normalmente são turmas pequenas, assumidas pelos professores, gestores, pedagogos, estagiários, pessoas que possam ajudar a superar os limites.

Apesar de ser uma iniciativa interessante, a pontualidade e a falta de continuidade do processo acabam por não apresentar o resultado esperado. Nas avaliações do coletivo docente aparece a necessidade da escola organizar momentos de reagrupamentos com maior frequência e incidência para que de fato a recuperação aconteça.

A **Classe Intermediária** é mais uma turma de recuperação de estudos acontece em cada final de ciclo, caso o estudante não tenha atingido os objetivos e êxitos propostos para o ciclo. Funciona em período de contra turno, por um tempo indeterminado, o estudante tem sua matrícula e sua inserção na turma sequente garantida. Essa ação, de acordo com o PPP (2009) se propõe no sentido de superar a reprovação, buscando a garantia do desenvolvimento e da aprendizagem. Esse processo se dará apenas no Ensino Fundamental, será organizado em torno das áreas do conhecimento e cada uma terá cinco horas aulas semanais totalizando quinze horas aulas. No Ensino Médio, que é o Ciclo Único da Juventude, não acontece a classe intermediária, pois se entende que para chegar a essa modalidade de ensino o estudante precisa ter garantido a aprendizagem de conceitos fundamentais para interpretar e intervir na realidade. Segundo o PPP (2009, p. 49).

A classe intermediária será organizada em torno das áreas de conhecimento, Área da Linguagem; Área de Ciências da Natureza e Matemática e Área das Ciências Sociais, sendo que cada uma terá cinco horas/aula semanais totalizando 15h/a, na passagem do III para o IV ciclo e do IV para o V ciclo. Esta terá seu conteúdo definido desde o diagnóstico das necessidades registradas na pasta de acompanhamento.

A exemplo das turmas de progressão e dos laboratórios de aprendizagens (KRUG, 2006, p. 70-77) as classes intermediárias têm lotação de professores, contratados especificamente para o trabalho nessas turmas. Os estudantes têm aula três vezes por semana no contra turno e por área do conhecimento, em sua maioria são aqueles que na escola seriada seriam reprovados e teriam que repetir a série/ano.

Porém, a preocupação presente na experiência do Ciclo em Porto Alegre, parece não se repetir na escola Iraci, quando escreve sobre as turmas de Progressão Kurg (2006, p. 71) descreve o cuidado que os docentes tomavam para que a turma não fosse “estigmatizada como de alunos deficientes ou repetentes”. Na escola estudada durante nossa pesquisa, foi possível perceber como os professores culpam os estudantes por estarem nessas turmas, ou ainda suas famílias, ou a escola anterior. Enfim, esses alunos são vistos como os preguiçosos, que não estudam ou que têm problemas mentais, desse modo estudar na classe intermediária passou a ser um castigo e a motivação para estudar e fazer o que o professor solicita.

O depoimento do professor reafirma o que observamos, pois considera que

a fragilidade da classe intermediária, está justamente na falta de clareza para os alunos e a família, que não condicionam a participação obrigatória, uma vez que nela os alunos têm a possibilidade de superar as dificuldades/defasagem (Professor B, 12/12/ 2012).

Com relação às avaliações da equipe pedagógica, aparecem outros aspectos também observados durante a pesquisa,

o baixo resultado da classe intermediária está na falta de comprometimento dos professores, que não trabalham as dificuldades, o conteúdo, deixando a maior parte do tempo os alunos com atividades livres ou ajudando fazer tarefa da turma regular (Pedagoga, 10/12/2012).

Analisando o sistema de avaliação da escola Iraci e a proposta dos Ciclos de Formação Humana (CFH), concluímos que apesar de apresentar uma proposta coerente com os princípios e objetivos apresentados, com a pedagogia invisível, na prática se concretiza a pedagogia visível, pois apesar dos professores realizarem todos os passos sugeridos no PPP eles ocorrem no âmbito formal, uma vez que no interior das salas de aula, são reproduzidas as velhas práticas, criticadas pelo coletivo. Os estudantes são classificados com nível de apropriação do conhecimento e aqueles que não se apropriam são deixados de lado. Reproduz-se o que Mainardes (2007, p. 163) escreve como “a reprodução de desigualdades e estratificação na sala de aula”.

O que de fato vem ocorrendo é a chamada “exclusão por dentro” (FREITAS, 2003), uma vez que se cria a impressão que os estudantes estão avançando, quando de fato não estão aprendendo, apenas passando de um ciclo para o outro, com o aval dos professores que se jogam a culpa na adoção dos CFH, sobretudo quando retira a possibilidade de retenção.

4.1.3 Auto-organização dos estudantes.

Apesar de todas as contradições da prática, dos desencontros das teorias e das confusões metodológicas identificadas na experiência, destaca-se o reconhecimento entre o coletivo da necessidade de outra forma escolar, de outras relações humanas; tendo presente a perspectiva de uma a revolução social, que coloca para o ensino escolar alguns desafios a ser superados, entre eles apontamos alguns relacionados a partir da leitura de Pistrak (2000, p. 41): a formação para o trabalho coletivo; aptidões para analisar e resolver problemas como um novo organizador de sua classe e para criar formas eficazes de organização.

A auto-organização é o elemento central apontado pelo autor, para aprender desenvolver essas capacidades, ainda no ambiente escolar. Um dos principais objetivos da auto-organização dos estudantes é desenvolver sua autonomia, o protagonismo e a tomada de decisão diante dos fatos concretos, entretanto, não podemos tomar como referência a escola capitalista, que formula em torno desta questão as relações de hierarquia e dominação burguesas na organização da escola. Os objetivos da autonomia escolar, para a pedagogia socialista devem ser novos, inseridos na luta junto aos princípios fundamentais do MST, da revolução e da educação da classe trabalhadora.

O PPP (2009, p. 55) prevê, como instâncias de organização dos estudantes, os grupos/núcleos e a coordenação geral da escola. Na escola Iraci a auto-organização tem se desenvolvido através das coordenações das turmas e o Grêmio Escolar. Assim orienta o texto:

Trabalharemos com a organização de grupos/núcleos de trabalho e estudo. Cada turma organiza-se, segundo seus critérios (amizade, afinidade de trabalho, gênero, vizinhança entre outros), em grupos de quatro a cinco pessoas, grupos fixos de trabalho no trimestre, com tarefas combinadas: - Escolher um coordenador/uma coordenadora do grupo; - realizar trabalhos em sala de aula sempre que solicitados

pelos educadores (pesquisas, entrevistas, produções, discussões); - escolher a coordenação geral, que representará esta no colegiado de turmas (coordenação geral dos/das estudantes); - definir regras e normas; - promover o estudo assumindo o compromisso do pequeno coletivo e da classe. Coordenação Geral de Educandos da escola. Esta é formada pelos representantes de cada uma das turmas e tem como tarefa: - ouvir e discutir os problemas trazidos pelos grupos; - propor mudanças, alternativas para a direção da escola; - promover eventos esportivos e culturais; - coordenar as assembléias de educandos; - garantir a execução do planejamento da assembléia; - garantir a mística e as atividades culturais; - elaborar e aprovar as normas da escola; - coordenar o conselho de classe participativo com o educador coordenador.

As coordenações de turmas são eleitas por seus pares para encaminhar as demandas das turmas, num período de seis meses, respeitando o critério de paridade de gênero. Dentre as atividades que realizam estão a organização do Conselho de Classe Participativo, o tempo formatura e mística- ou momento cívico, a participação das reuniões sobre os encaminhamentos gerais de sua turma ou da escola, e outras tarefas elencadas a partir da prática pedagógica. Cada coordenador é membro do Grêmio Estudantil e a partir do coletivo de coordenadores é escolhida uma diretoria que deverá ser eleita pelos demais colegas. Dentre as ações que esse coletivo desenvolve na escola estão o jornal escolar – Frutos da Luta, o fanzine – Jovem ziné³¹, a rádio escolar, a hermeroteca (revistaria), também participam dos momentos de planejamento e das reuniões nas comunidades. A escola possibilita cursos de formação continuada para esse coletivo, com temáticas elencadas em reuniões próprias, dentre elas, destacamos: Avaliação escolar; Participação e democracia; Juventude e protagonismo social; Questões ambientais e agroecologia.

Os estudantes que, de alguma forma, se incluem nessas atividades demonstram um grau de envolvimento com a escola e um compromisso social nas atividades que desenvolvem, além da compreensão e posicionamento crítico diante da realidade. Normalmente participam também, de outras atividades para além da escola, proporcionadas pelo MST.

³¹ Informativo feito a partir de colagens de frases e pequenos textos. Mensalmente uma turma e o setor de comunicação do Grêmio Estudantil ficam responsáveis pela produção e divulgação, trazem além da agenda mensal, informações internas da escola e temáticas importantes para o coletivo escolar. No mês de março de 2012, por exemplo, a temática foi mulheres guerreiras, fazendo uma retrospectiva histórica sobre as mulheres lutadoras, também aparece nesse fanzine uma matéria sobre a violência contra a Mulher, assunto de suma importância a ser debatido no assentamento.

Um exemplo disso é o último Jornal (anexo C) que o coletivo produziu, cada turma teve a responsabilidade de fazer uma matéria e a editoração foi feita pelo setor de comunicação do Grêmio Estudantil. Todo jornal foi uma construção das turmas, houve indicações dos nomes e das cores, bem como a composição das temáticas.

Outras atividades que esse coletivo participou durante a realização dessa pesquisa, foram as Marchas da Juventude e Sem Terrinha; Escola regional da Juventude; Festival Estadual de Artes das Escolas de Assentamentos e das oficinas culturais realizadas pela própria escola. Observamos que todas as atividades foram promovidas em parceria, entre escola e MST. Nesse ano, 2012, o Grêmio esteve presente na ocupação do NRE, para garantir o contrato dos funcionários para a escola e organizou o debate entre os candidatos a prefeito no município.

Figura 9: Imagens das Marchas e Oficinas que tiveram participação dos estudantes da Escola Iraci.



Fonte: Escola Iraci, 2012.



Fonte: Jornal Correio do Povo, 2012

Escola Iraci, 2012.

Segundo Pistrak (2000), o desenvolvimento regular da auto-organização exige também a condição da fusão entre o ensino e o processo geral de educação. Portanto, devemos pensar e organizar o trabalho da escola de modo que a educação seja incorporada pelos estudantes como algo fundamental para sua vida e compreendida do ponto de vista da classe trabalhadora, despertar neles a necessidade de se organizarem, autonomamente, coletivamente, com responsabilidades e comprometimento com a luta da classe trabalhadora.

Retomamos a análise de Janata (2012, p. 178) que apesar de identificar como um diferencial o processo de auto-organização da escola, aborda que ele se limita ao âmbito pedagógico, não havendo incidência nas questões organizativas da escola. Desde 2010, com a participação dos estudantes do Grêmio Estudantil nas reuniões do Conselho Escolar e APMF isso vem se alterando, embora as mudanças ainda sejam inócuas. Assim escreve a autora,

No entanto, a auto-organização dos jovens do Colégio Iraci ainda se encontra restrita à dimensão pedagógica sobretudo, se efetivando parcialmente por meio da inserção dos alunos nos processos avaliativos da escola no Conselho de Classe Participativo. Há também uma falta de vontade dos estudantes em assumirem as lideranças das turmas, um fator importante porque, de alguma forma, reflete a situação de conformismo posto atualmente ao jovem, que, por sua vez, não tem muitas perspectivas diante de um mundo assolado pelo desemprego. A organização dos Momentos Cívicos foi também uma prática que marcou a formação dos egressos, ampliando a capacidade de comunicação, oratória e expressão em público, além de buscar a auto-organização dos estudantes. [...] Outro destaque a ser feito diz respeito à formação comunicativa e expressiva que esse tempo educativo oferece aos alunos. É considerado pelos jovens como um diferencial da escola. Configura-se também numa marca da formação dos jovens, que vencem a timidez, aprendem a expor sua opinião, articular reflexões e falas, cantar, representar, etc.

Em síntese, entre os limites e as possibilidades advindas das práticas de auto-organização na escola vimos essa como a forma de garantir, minimamente, o protagonismo dos sujeitos na escola, mesmo entre aqueles que se arriscam e acabam correndo o risco de ser repreendido, rechaçados pelos docentes e colegas, há um amadurecimento e tomada de consciência diferente dos que se negam a participar. Apesar dos professores verem este tempo como perda de aula, ele vem sendo coerente com o projeto de ensino que prevê a auto-organização em diferentes tempo e espaços.

Outro destaque a ser feito no projeto educativo da escola Iraci diz respeito à *Educação para as várias dimensões do ser humano*, ou seja, a formação que rompa com um ensino unilateral, parcial, centrado apenas na aprendizagem de conteúdos escolares, mas que aborde a dimensão da cultura, da arte e da estética. Buscando alçar essa dimensão desde 2000 a escola oferta o Projeto Viver em Harmonia. O PPP (2009, p. 20) descreve o projeto, seus objetivos e o que tem significado para os estudantes que participam dele.

o Projeto Viver em Harmonia que além do coral abrange: teatro, percussão, banda, música raiz, artesanato. Este projeto, por meio das artes, objetiva desenvolver o espírito de convivência harmônica, levando o educando a sentir-se parte da escola, valorizando-se e valorizando-a, ampliando sua cultura, resgatando sua tradição e tornando-se responsável. [...] Com este Projeto os educandos tiveram oportunidade de mostrar o seu trabalho em diversos eventos no estado. A realização desde 2000 do Projeto Viver em Harmonia tem possibilitado comprovar que não é apenas a sala de aula o espaço educativo, mas que com a arte, a música também se aprende. [...] O fator positivo, além dos destacados acima é com certeza a mudança que a participação nestes projetos tem trazido no âmbito da aprendizagem. Educandos que apresentavam sérios problemas de comportamento, disciplina e mesmo de aquisição do conhecimento apresentam mudanças significativas em um curto espaço de tempo. Por isto mesmo com todas as dificuldades o colégio insiste em manter este projeto.

A participação no projeto, embora seja limitada, por sua oferta ser em contra turno, período que muitos trabalham em casa, possibilita aos estudantes contato com outras linguagens e conhecimentos bem como, a disciplina e a convivência no coletivo. Outro elemento trabalhado é a responsabilidade, seja com os materiais que utilizam, nas saídas para apresentações fora bem como, nos horários e tarefas que precisam cumprir.

Numa das falas, a professora do coral (05/08/2007), dizia “eles precisam conhecer de Bach a Beethoven” referindo-se aos compositores da música clássica alemã. O coral da escola “Filhos da Terra” tem uma faixa gravada no cd, Terra, Campo, Encanto. O Teatro – companhia artística Saci Arte, destaca-se pelas peças que apresenta, das críticas a partir do teatro do Oprimido de Augusto Boal ao mais recente trabalho do teatro Mágico.

O nível de exigência e compromisso que estes estudantes precisam demonstrar, por estarem no projeto, são maiores que os demais colegas, pois eles precisam 'ser exemplo na escola' para os professores, as saídas para apresentação são vistas como premiação.

Figura 10: Imagens dos grupos artísticos que compõem o Projeto Viver em Harmonia: a banda Vozes do Campo, o teatro Saci Arte e o grupo de dança.



Fonte: Escola Iraci, 2012.

As imagens acima foram feitas nas apresentações realizadas no Estado e fora dele. O grupo de teatro já teve oportunidade de fazer apresentações em outros estados, como o Rio Grande Sul, por exemplo. Para jovens, que em sua maioria não têm condições de sair do assentamento, a inserção no projeto tem possibilitado conhecer outros espaços e outras pessoas. Vemos isso no depoimento da jovem participante.

Foi numa apresentação nossa em Curitiba que pude conhecer o teatro Guaira, que nem sonhava um dia poder entrar lá, conheci as artistas globais, me senti famosa, também fomos ao museu em Curitiba e em tantos outros lugares que minha mãe, talvez nunca vá (Estudante, 05/09/2009).

Na avaliação dos professores o projeto deve ser ofertado como um prêmio para aquele que se destaca na sala de aula e cumpre com as tarefas, o que reflete uma atitude contrária ao objetivo com que foi criado o projeto, pois ele se coloca como um espaço de inserção dos estudantes, de superar limites e integração. Vejamos as avaliações dos docentes.

Os projetos da escola são interessantes para os alunos em sua formação pessoal e coletiva, porém, não devem comprometer o aprendizado/comportamento destes dentro da sala de aula. Pois, a necessidade de preparação para saídas externas, acabaram por vezes, indo além dos momentos específicos para isso. É importante destacar que os alunos, envolvidos em diferentes instâncias precisam também priorizar o processo de escolarização, no sentido de melhorar, percebe-se a necessidade de instrumentos claros que permitam aos alunos serem implicados pelas suas atitudes, que retratem o comportamento durante o ano. Se o processo é formação humana, é preciso compreender que o sujeito deve construir-se com limites e possibilidades, com direitos e deveres a serem cumpridos. Tendo definido objetivos anuais e as implicações para o final do período, neste caso anula, por fazer relação com o sistema como um todo (Professor B, 12/12/2012).

Outro professor ao se posicionar sobre o projeto diz “que realmente funcione em contra turno sem atrapalhar o andamento das aulas, como foi nesse ano” (Professor A, 10/12/12).

Uma característica presente entre os docentes é que a escola é muito permissiva com os estudantes e que não tem regras (leia-se castigo) claras e nem consequência, o que expressa a crise entre a autoritarismo e autoridade, uma vez que não conseguem chamar a atenção para as aulas, o desejo é que a direção e a equipe tome posicionamento, restringindo as participações nos espaços de auto-organização e nos projetos.

Concordamos que um processo de formação humana passa pela aprendizagem de responsabilidade e, sobretudo dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, porém esses mesmos professores que avaliam a necessidade de mais aulas, gastam seu escasso tempo disciplinando a turma, ou ainda com atividades que pouco auxiliam na aprendizagem do conteúdo, de fato.

Para realizar uma educação que possa contribuir na formação onmilateral é necessário romper com velhas práticas consolidadas pela escola capitalista, ampliar

os próprios objetivos da pedagogia visível em favor de valores exigidos para concretizar a nova sociedade. Como sintetiza Janata (2012, p. 181)

Formar para a omnilateralidade significa buscar ampliar as próprias finalidades da educação, pois, mesmo não sendo possível a fruição no hoje, diante de um sistema capitalista que nos retira toda a condição humana e falseia nossa consciência, é significativo que aprendamos a usufruir os bens espirituais, a arte, as manifestações culturais como elementos do novo, mediante o velho. Dessa forma, alcançada uma nova forma de produzir a existência, pela autoatividade, com a produção nas mãos dos “indivíduos livremente associados”, poderemos usufruir a possibilidade, colocada por Marx e Engels n’A Ideologia Alemã, de “hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, [...] segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 1999, p. 47)²⁰⁹. A formação para a omnilateralidade está no limite da impossibilidade de sua realização plena sob o capital, porém coloca-se, ao mesmo tempo, como uma força em luta na formação dos jovens do assentamento.

Assim, a luta permanece nos limites entre as condições reais colocadas pelo capitalismo e a utopia que movem os jovens, que querem mais que um posto de trabalho precarizado na indústria capitalista. À escola determinada, por sua condição societária, não caberá concretizar a nova sociedade, porém cabe a ela não ficar ileso diante do quadro que se apresenta. É nessa contradição que se movem as relações na escola Iraci, pois compreende que mexer na estrutura é um elemento importante, capaz de contrapor a lógica formal e incidir, mesmo que em pequenas doses, no complexo sistema de exploração humana, respaldado pela escola seriada.

Retomando os objetivos da escola é possível verificar o compromisso com a luta dos trabalhadores desde a apropriação e sistematização do conhecimento humanamente construído, democratização dos espaços e das relações e integração da comunidade escolar. Assim, os ciclos são o que mais se aproximam com o que a escola pretende desenvolver, as antigas amarras da escola seriada precisam ser superadas, sem perder a centralidade do conteúdo, do conhecimento escolar e o vínculo com a vida, com sujeitos concretos.

É nesse sentido que os Ciclos de Formação Humana na escola Iraci comportam o anacronismo de ser uma escola pública refém das políticas estatais, ao mesmo tempo em que luta por avanços na formação dos estudantes, desafiando-

se em fazer o novo, busca estar colada à demanda dos trabalhadores frente à exploração humana, consolidada no sistema capitalista.

A escola revolucionária precisará necessariamente de uma sociedade revolucionária, que será gestada cotidianamente, na contradição e no compromisso com a formação de um ser humano integral. A dialética suscita à pedagogia um ser humano constituído e constituinte do meio em que vive, no qual cria e recria, que inventa e é inventado, assim a escola precisa se desafiar a contribuir nessa ação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA E A PEDAGOGIA DO MST.

Ao longo dos capítulos dessa dissertação, fomos elencando sínteses e considerações a respeito da temática, porém retomamos pontos fundamentais, que indicam constatações que gostaríamos de dar destaque, articulando com as categorias indicadas no primeiro capítulo para assim responder as inquietações que nos levaram a pesquisar a experiência da implantação dos Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Os estudos de Mainardes (2007) nos ajudaram nas sínteses que fomos construindo, na medida em que, tal como autor, elencamos as categorias/ pontos centrais dessa análise em fatores externos e internos, sendo que o primeiro refere-se ao âmbito das políticas e o segundo ao contexto escolar.

A escola Iraci traz, como perspectiva, a transformação social, a partir da formação humana onmilateral. Todos os documentos, referenciais apontam para isso. Ao se propor a desenvolver essa perspectiva, estando imersa no sistema capitalista, vai tecendo formas a partir da organização dos Ciclos de Formação Humana.

Verificamos, nesse processo, limites que se colocam, especialmente por ser uma escola pública, refém das decisões centralizadas do governo. Nesse sentido assentam-se as questões que decorrem de fatores externos à escola, que envolvem diretamente as decisões no campo das políticas educacionais, destacando-se a contratação dos professores. A tendência de homogeneização da organização pedagógica das escolas da rede estadual, não possibilita aos professores ter mais tempo na escola, nem a participarem das formações continuadas e se aprofundarem no conhecimento do projeto educativo da escola.

Nesse sentido, prevalece no interior da escola a falta de participação nas tomadas de decisões e a voz que acaba ressoando são as da equipe diretiva. Os professores limitam-se a fazer o que são instruídos para aquele ano que ficam na escola e durante as aulas reproduzem as mesmas práticas da escola seriada.

A escola carrega as marcas da sociabilidade, ou seja, é refém das construções capitalistas, portanto limitada do ponto de vista da construção de outras relações societárias. Faz diferença na sua prática cotidiana, fatores internos e a relação com o movimento social. Desse vínculo são concretizadas práticas que, de

alguma forma possibilitam, pelo menos para alguns estudantes, uma educação crítica, colada às necessidades da classe trabalhadora.

Em relação às categorias fundantes como educação, escola, ensino e conhecimentos, apesar dos textos orientadores trazerem uma perspectiva progressista, isso não se realiza na prática educativa, centrada no professor, generalista e frágil, com baixos índices de aprendizagem dos conteúdos. Assim, no plano concreto a escola está distante dos pressupostos teóricos que construiu. Além disso, os professores apresentam uma visão negativa dos instrumentos, sejam planejamentos, inventários, pareceres, pois significa apenas mais trabalho.

É interessante ressaltar que a partir disso, o trabalho com a realidade/totalidade é inviabilizado, ocorrendo pontualmente, o que compromete a intencionalidade da escola de propiciar a transformação social, pois é impossível transformar sem conhecer.

Apesar dos Ciclos de Formação Humana possibilitarem uma nova compreensão e organização do tempo escolar, da metodologia e da avaliação, a referência de grande parte dos docentes é o regime seriado, assim, o pré-requisito é mais importante que o próprio desenvolvimento e os instrumentos elaborados para avaliar são ignorados na intervenção pedagógica.

A formação humana plena presume contemplar a educação intelectual, física e tecnológica. Vimos que estes aspectos estão contemplados nos objetivos educativos da escola, mas se concretizam com muitos limites e fragilidades pois, o ensino é extremamente marcado pelo reducionismo, e pelo currículo fragmentado e sem nexos com as contradições sociais. Prevalece a prática da memorização em detrimento da construção dos conceitos, apontados pelos teóricos aqui estudados, como basilar para formação humana pretendida pela escola.

Por outro lado, a escola é o espaço de socialização dos adolescentes e jovens, “ponto de encontro, uma vez que residem longe [...] é onde encontram amigos, paqueras e para fugir do trabalho” (LEINEKER, 2012). E também onde aprendem sobre o lugar em que vivem, encontram espaço para o lazer e o uso de tecnologias, com práticas que exigem pensar sobre si e os outros.

A “arquitetura escolar”, radicada com tempos e formatos individualistas e parciais, não tem possibilitado avançar em todos os aspectos que a escola se propõe. Em nossa análise não identificamos problemas na fundamentação teórica

mas sim na concretização da prática, que excede as próprias condições e vontades do coletivo escolar.

Constatar que a escola Iraci apresenta a vivência de um caminho entrelaçado à lutas pela terra, leva-nos a evidenciar elementos presentes em profissionais e na comunidade atendida, que configuram uma visão crítica dos processos histórico sociais, de reivindicação de direitos, iniciativa e de posições políticas que possibilitam um revisão consciente e qualificada da proposta que defendem. Isso fez com que a escola protagonizasse, na rede escolar estadual, uma proposta contrária a própria lógica da política, e única em todo o Estado. Isso se constitui um grande avanço se considerarmos as ações hegemônicas e centralizadas.

O desafio sugere seguir na luta, pois criar experiências de outras formas educativas, comprometidas com a classe trabalhadora é crucial para o avanço da própria classe.

Os Ciclos de Formação Humana são determinantes em todo esse processo, além da retórica progressista, a escola Iraci se vincula aos princípios pedagógicos do MST, o que os torna conectados às demandas da realidade concreta, em direção à emancipação humana, que só será plena, quando livres da alienação, os seres humanos puderem usufruir das produções humanas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Prefácio. In KOLLING. Edgar Jorge, NERY, Ir, MOLINA. Mônica C. (org). Por uma educação básica do campo. Brasília: UnB, 1999.

AROSA. Armando C. A escola em ciclos: o que pretendia a proposta escola cidadã para a rede de Niterói. In: Arosa, Armando; MARINA, Leda. A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Revista Brasileira de Educação. São Paul,. v.14, n.40, jan/abr.2009.

AZEVEDO, José Clóvis. A democratização da escola no contexto da democratização do estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron. Escola cidadã: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 12-31.

_____. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases para educação nacional- LDBN, 9394/92. Brasília, 23 dez. 1996.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. (Org). Pesquisa Participante. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, J.E e Cerioli, R.P. e Caldart, S.R. Educação do campo: Identidade e políticas públicas. Caderno Nº 04 Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2002.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. ITERRA, 2005.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN; BELTRAME; CONTE, PEIXER (orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

CUNHA, Emmanuel R. Os ciclos de formação – a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores. Disponível in www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/20.pdf. Acesso março de 2012.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

FERNANDES, Bernardo. *Espacialização e territorialização da luta pela terra: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra em São Paulo*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

FETZNER, Andréa Rosana. A implantação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

FREITAS, Luiz C. *Ciclos, Seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Materialismo Histórico Dialético: pontos e contra pontos*. In: *Cadernos do ITERRA*, Ano VII, Nº14, II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa. Novembro, 2007.

_____. *Avaliação: para além da "forma escola"*. *Educação: teoria e prática*, v. 20. nº.35, Rio Claro, SP, jul/dez 2010.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: *Fazenda*, Ivani Catarina Alves.(org) *Metodologia da pesquisa educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAMMEL; ANDREETTA, SILVA. (orgs.). *Escola em movimento: a conquista dos assentamentos*. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu, 2007.

HIDALGO, Angela Maria. *Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológico dos projetos escola cidadã e cidade educadora*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística- IBOPE. Disponível em <http://www.ibope.com.br/pt-br/Paginas/home.aspx>. Acesso Nov 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez.2004.

JUNIOR, C. Prado. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>. acesso em 12 de agosto de 2012.

KLEIN, L. Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade federal de Mato Grosso do Sul , 2002.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____. **A dialética do concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOSTIUK. G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In. VYGOTSKY, L. LEONTIEV, A. LURIA. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

KRUG, Andréa Rosana. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. 3ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. UFRGS/UFF. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rtf. Acesso nov. 2012.

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.

JANATA, Natacha E. Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância dos jovens de assentados do MST. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LEINERKER, Mariulce. S.L. Escolas do campo no Paraná: entre a conquista e a imposição. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2012.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizontes, 1978.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. Disponível em:

periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/.../12647/pdf. Acesso em Nov. 2012.

MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia Moderna. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, Fernando J. Ocupação da Escola: uma categoria em construção. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Miguel Gomes. Progressão continuada e trabalho docente. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba. Sorocaba/SP, 2007.

MARINA, Leda. A formação de leitores e escritores em um sistema de ciclos: a escola de cidadania, possibilidades e desafios. In: Arosa, Armando; MARINA, Leda. A organização escolar em ciclos na rede municipal de Niterói. Rio de Janeiro: Oficina de Livros, 2010.

MÉSZAROS, Istevan. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília G. Sobre tempo e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso Nov. 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. (MST). Objetivos formativos, s/d.

NEVES. Simone do R. Pereira. A escola organizada em ciclos: o processo historio de sua implantação na rede municipal da cidade de Ponta Grossa – Paraná, no período de 2001-2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, 2005.

PARENTE, C. M. Darós. A construção dos tempos escolares. Educação em Revista, Belo Horizonte , v.26. nº.02, ago. 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, T.A. Queiroz, SP, 1996.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. PPP. Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. PPP. Rio Bonito do Iguaçu, 2000.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da luta pela educação à educação na luta: memória, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda Giacometi**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1999.

ROSSLER, João H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em [SOUZA, Ângelo R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar nº 22, Curitiba: UFPR, 2003.](http://www.cede. Educação, formação humana e ontologia: debate de alguns temas a partir da questão do método dialético. Palestra no âmbito do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (V EBEM s.unicamp.br), Florianópolis, 14 de abril de 2011.</p></div><div data-bbox=)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR Resolução nº 614/2004 de 17/02/2004.

SPADA, Flávia de Carvalho. Um estudo sobre a progressão continuada. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. São Paulo. Ano V – Número 10 – Julho de 2007 – Periódicos Semestral. Disponível em www.revista.inf.br – www.editorafaef.com.br – www.faef.br. Acesso Nov. 2012.

SOUZA. R.F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

TAVARES, Arlete de Fátima. Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão. Periódico de Divulgação Científica da FALS. PUC/SP. São Paulo. Ano III - Nº VI- Out2009/Jan2010.

TEIXEIRA, Dulce H. Moreira. A história da avaliação no estado de São Paulo sob a ótica da legislação da 1ª lei de diretrizes e bases (1961) à progressão continuada (1998). Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto/SP. 2007.

TEXEIRA, Edival. Ciclos de aprendizagem: trajetórias e fundamentos. Curitiba/PR: editora UTFPR, 2008.

VYGOTSKY, L. LEONTIEV, A. LURIA. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

_____ Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS A - Planejamento de ensino da escola Iraci, III Ano do II Ciclo (6º ano do Ensino Fundamental).

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

PLANO DE ESTUDO DO SEMESTRAL

II CICLO PRÉ ADOLESCENCIA ANO: 6º SEMESTRE: 1º

TEMA: HISTÓRIA DOS ASSENTAMENTOS

DISCIPLINAS: PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS, ESPANHOLA E ARTES.

OBJETIVOS DO SEMESTRE:

- Demonstrar propriedades da história de sua comunidade, em relatos orais e na escrita – Português
- Conhecer as formas de povoamento desde os povos primitivos e a relação com os acampamentos e assentamentos de hoje;
- Estabelecer relações entre assentamento e reforma agrária;
- Reconhecer que a história de sua vida esta ligada a história da humanidade;
- Desenvolver ritmos, coordenação motoras, noção de tempo, espaço – Matemática
- Aperfeiçoar a escrita de textos a partir da historia e colocar os textos em itinerância; - Português
- Escrever, ler e enviar cartas; - Português.
- Organizarem-se seus materiais, cumprir com as tarefas das diferentes disciplinas e horários; - Português, Matemática, Educação Física, Ciências, História, Geografia, Artes, Espanhol.
- Ler e realizar o seminário de obras: O fantasma ronda o acampamento: A escola em movimento – Português
- Utilizar com propriedade unidade de medidas, inclusive as tradicionalmente utilizadas no campo - Matemática

CONTEÚDOS	ELEMENTOS DA REALIDADE			
	Formas Participativas de Gestão e Organização	Fontes Educativas do Meio	Formas de Trabalho	Lutas Sociais e Contradições
<p>- Espanhol</p> <p>Apresentações, Saudações, Nacionalidade, Vocabulários, Verbo (ser ,estar), Leitura, pequenos diálogos), Dias da semana, Meses do ano, Estações do ano</p> <p>Artigo, gênero, numero)</p> <p>Geografia</p> <p>Conceitos Geográficos</p> <p>Orientação e Localização</p> <p>Litosfera, Atmosfera, Hidrosfera</p> <p>Ciências</p> <p>A Terra: Estrutura da Terra, A água na terra</p> <p>Fatores vivos: Produtores \consumidores</p> <p>Decompositores</p> <p>Solo</p> <p>Português</p> <p>Gênero discursivo</p> <p>Fábulas</p> <p>Verbetes e Correspondências</p> <p>Poemas</p> <p>Matemática</p> <p>Números: História, Classe numérica, Relações numéricas</p>	<p>Assentamentos</p> <p>Ireno Alves dos Santos 934 famílias; MAT</p> <p>Assentamento</p> <p>Marcos Freire com 578 famílias; MAT</p> <p>Lotes com tamanho variado em média 15 hectares ou de 5 a 7 alqueires; MAT</p> <p>Setores do MST – produção, educação GEO</p> <p>Transporte Escolar público GEO</p> <p>Posto de saúde GEO</p> <p>Sindicado dos Trabalhadores Rurais GEO</p>	<p>Reserva legal do Assentamento Ireno Alves dos Santos na PR 158 de 6.000 hectares CIE / MAT / ART/ ED</p> <p>Viveiro de plantas medicinais e nativas e frutíferas no Ceagro; ED / LEM,</p> <p>Território da Cidadania Cantuquiriguaçu GEO</p> <p>Rio Iguaçu, Soberbo e Xagu GEO / ART</p> <p>Falta de água GEO / ED</p> <p>Fonte de água GEO / ED</p> <p>Reserva legal do</p>	<p>Produção de frutas na beira do rio Iguaçu e no lago em função do clima adequado; LEM / GEO / CIE</p> <p>Trabalho Agrícola familiar no lote; ART</p> <p>Trabalho doméstico, autosserviço ART</p> <p>Produção de frutas na beira do Rio Iguaçu e no lago em função do clima adequado LEM / GEO / CIE</p> <p>Trabalho temporário de pedreiro, motorista, olheita da maçã,</p>	<p>Forte movimento migratório LEM</p> <p>Dificuldade na organicidade HIST</p> <p>Êxodo Rural, HIST</p> <p>juventude saindo do campo; HIST</p> <p>Luta pela água e suas formas de distribuição; GEO</p> <p>Falta de água e uma cisterna abandonada; GEO</p> <p>Falta de identidade com o MST; GEO</p> <p>Conquista da terra e a venda de lote; GEO - PORT</p> <p>Luta por crédito e endividamento;</p> <p>Dificuldades na organização da produção e atravessadores; GEO</p>

<p>Operações com números Problemas com operações Medidas, Comprimento Área</p> <p>História - As origens do ser humano – organização em grupos da coleta de alimentos , plantio e domesticação dos animais - Revolução Agrícola - Surgimento das ferramentas - Objetos utilizados - Povoamento da América - Produção Artesanal - Surgimento das civilizações das grandes sociedades - Religião e escrita - Antigas Civilizações - Métodos de plantio - Artesanato e escrita</p> <p>Artes Artes visuais: - Elementos formais: linha, forma, textura , cor, luz, superfície - Técnicas; desenho, grafite, fotografia - Gêneros: cenas do cotidiano, retrato, paisagem - Movimento e períodos: Arte popular Brasileira e paranaense</p> <p>Dança: - Movimento corporal, tempo, espaço - Salto e queda, rolamento, coreografia, formação, direção - Folclórico, performance - Dança popular, brasileira, Paranaense,</p>		<p>Assentamento Marcos Freire na beira do Rio Iguaçu de 2.000 hectares com experiência de implantação de agrofloresta; CIE / MAT / ART / ED</p> <p>Desmatamento e projetos de reflorestamento; CIE / HIS / ART</p> <p>Relevo suave ondulado a forte ondulado (condiciona as atividades produtivas); CIE</p> <p>Poços artesanais GEO</p> <p>Presença das Usinas hidrelétricas no Rio Iguaçu - Salto Santiago e alto Osório; GEO</p> <p>Agroindústria de cana de açúcar; GEO</p> <p>PR 158 ligando Laranjeiras do Sul e Saudades do Iguaçu passando por RBI; GEO</p> <p>Horta agroecológica no</p>	<p>arçom principalmente em SP e SC; GEO</p> <p>Trabalho no comércio regional: Cressol, Boasul...; GEO</p> <p>Prática de monocultura; GEO</p> <p>Lotes com produção diversificada e auto sustentável; GEO</p> <p>Uso intensivo de agrotóxico GEO</p> <p>Produção integrada do Cumo – Souza Cruz e Universal Leaf Tabacos; GEO</p> <p>Produção e comercialização do leite; GEO – PORT</p> <p>Venda do leite para Terra Viva (MST) e outras de fora da organização (Colerbi, Turra, Frimesa,...); GEO</p> <p>Pesca no Rio Iguaçu para consumo familiar ou para venda; GEO</p> <p>Produção de frutas na beira do Rio Iguaçu e no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presença da Hidrelétrica e falta de água; GEO • Rejeição ao trabalho cooperativo; GEO • Gênero e sexualidade; GEO • Pouca participação da comunidade na escola; GEO • Problemas ambientais e o desafio de implementar as reservas nos lotes; GEO • Arrendamento dos lotes; GEO • Forte movimento migratório; GEO • Poucas práticas de agroecologia no assentamento GEO
---	--	--	--	---

<p>Indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> - (fazer relação com a musica) <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Higiene Corporal, Alimentação e postura - Esportes (Fundamentação teórica e prática) - coletivos - Individuais - Danças, rua, folclórica, criativas - Histórica e Fundamentação. 		<p>Ceagro GEO</p> <p>Benedeiras; PORT</p>	<p>ago em função do clima adequado; GEO</p>	
<p>Recursos e Fontes: bússola, GPS, data show, dicionários</p>				
<p>Êxitos a serem atingidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso do vocabulário aprendido nas disciplinas - Fazer uso das expressões em espanhol no cotidiano; -Fazer leitura (interpretar e compreender) numérica, cartográfica e de diferentes textos. - Construir o conceito de número; - Domínio das Operações básicas: soma, multiplicação, divisão - Domínio da tabuada - Saber usar as unidades e medidas fundamentais: Tempo – horas – minutos e segundos, dias, semanas, comprimento, peso e massa. - Desenvolver ritmo, movimento corporal, direção, noções de tempo e espaço. - Escrita legível e com aproximação a norma padrão (início, meio e fim; coerência e coesão) - Reconhecer a relação entre a história da humanidade e a sua vida - Compreender que a escrita tem a função social – comunicação a partir dos textos - Apresentação fluente dos conhecimentos aprendidos. 				

Metodologia – didáticas – atividades – estratégias

- Desenvolver seminários dirigidos em língua portuguesa e outras: O fantasma ronda o acampamento (abril); Escola em movimento ver partes mais significativas para esse grupo (junho). Isso entre as turmas de 6 ano
- Leitura de outras obras sob a escolha do educando e do educador;
- Saída nas proximidades da escola, para reconhecer o ambiente; (Ciências – solo, vegetação, clima, água, fonte que abastece a escola;
- Confecção de maquetes do assentamento e das comunidades destacando rios, matas, reflorestamento, produção, as estradas, problemas ambientais, as moradias; barragens, o lago, os pescadores; (ciências, geo)
- Fazer a linha do tempo da história da humanidade e da ocupação dos assentamentos em cartazes ou painéis para socializar com a coletividade da escola ou turma. Isso pode ser uma parceria entre a história a arte e matemática
- Trabalhar os slides sobre a história da matemática, potencializar a construção da linha do tempo
- Conhecer pelo vídeo a história de São Raimundo Nonato (Piauí) e o marco do início da civilização no Brasil e a escrita rupestre
- Construir obras de arte retratando a história da civilização com materiais alternativos
- Produção de textos em todas as disciplinas e de forma indisciplinar: charges, história em quadrinhos do acampamento, do assentamento, as cartas para enviar para amigos, parentes distantes e outras escolas. Artes,Port,Cie
- Ler a história da humanidade em quadrinhos
- Realização de palestras com lideranças do MST, moradores antigos, professores que atuam a tempo, setor de educação do MST;
- Ensinar o educando a criar e explicar entrevistas entre si. Escrevendo perguntas e respostas, anotar falas sem solicitar que o entrevistado repita a resposta;
- Entrevista com o prefeito e assentados sobre a ocupação dos Sem Terras. Preparar questões junto ao professor, solicitar entrevistas por escrito (ofício), convidar para vir, ou iremos, fazer a ata da conversa, dividir o questionário para que mais crianças perguntem. Depois da entrevista sistematizar as

respostas na aula com o professor. Comparar as duas visões de diálogo e confronto de idéias;

- Roda de conversa com lideranças e pessoas que estão a tempo no Assentamento;
- Coleta de materiais, fotos, documentos que tratam a história do Assentamento, desde agora;
- Realização de exposição em forma de museu da história, aberto para toda escola em julho;
- Fazer gráficos e tabelas com os dados do Assentamento; - Mat / Geo
- Usar permanentemente o dicionário de língua portuguesa para ampliar o vocabulário
- Ensinar os educandos a pesquisa, em livros, enciclopédias, revistas e outros documentos na biblioteca;
- Ensinar a fazer resumo, extrair a idéia principal do texto;
- Montar o quadro valor lugar para cada educando – Mat
- Montar a tabuada na prática no quadro de bolso, ensinar a memorizar e tomar a tabuada permanentemente. Pode ser uma parceria com o curso normal ou com educandos mais experientes o que em nosso PPP chamamos de reagrupamento; MAT

Referência

O Fantasma ronda o acampamento

Escola em movimento

A luta pela terra

Tudo o que for usar.

Anexo B - Pasta de Pareceres e Acompanhamento, instrumentos de avaliações na Proposta de Ciclos de Formação Humana da escola Iraci.

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK		PARECER PARCIAL	
 <p>ESCOLA: _____</p> <p>ASSENTAMENTO: _____</p> <p>ACAMPAMENTO: _____</p> <p>GRUPO/BRIGADA: _____ CIDADE: _____</p> <p>EDUCANDO (A): _____</p> <p>CICLO: _____ ANO: _____ TURMA: _____ TURNO: _____</p> <p>EDUCADOR (A): _____</p> <p>TOTAL DE DIAS LETIVOS NO ANO: _____ TOTAL DE DIAS LETIVOS NO SEMESTRE: _____</p> <p>TOTAL DE FALTAS NO SEMESTRE: _____ % DE FREQUÊNCIA: _____</p>		I - ÁREA: LINGUAGEM: _____	
		II - ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS: _____	
		III - ÁREA: CIÊNCIA DA NATUREZA: _____	
		IV - RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS: _____	
Assinaturas:		_____	
Fol e Responsável		Equipe Pedagógica	
		Data: _____	



Fonte: Arquivo da Escola, 2012.

ANEXO C - Jornal Escolar Frutos da Luta.

FRUTOS DA LUTA



REVOLUÇÃO NÃO COMEÇA PELO PAPEL, COMEÇA POR VOCÊ QUANDO LÊ O PAPEL!
 - Boletim Escolar - Ano 1 - Número 2 - Dezembro 2012 -

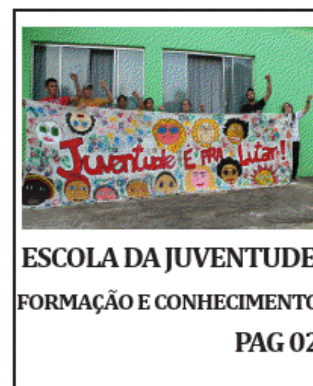


RELATO DAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ITINERANTE CIDINHA



SAÍDA DA ESCOLA PARA A UNIVERSIDADE

PAG 02



ESCOLA DA JUVENTUDE FORMAÇÃO E CONHECIMENTO

PAG 02



OFICINAS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA

PAG 03

JORNADA DOS SEM TERRINHA POR ESCOLA NO CAMPO

PAG 02



PÁGINA 4 - FRUTOS DA LUTA

MEMÓRIAS DE HELENA KOLODY

JOVEM

Suporta o peso do mundo.
E resiste.
Protesta na praça.
Contesta.
Explode em aplausos.
Escreve recados
nos muros do tempo.
E assina.
Compete
no jogo incerto da vida.
Existe.

Autora: Helena Kolody

ALEGRIA DE VIVER

Amo a vida.
Fascina-me o mistério de
existir.
Quero viver a magia
de cada instante,
embriagar-me de alegria.
Que importa a nuvem no
horizonte,
chuva de amanhã?
Hoje o sol inunda o meu dia.

Autora: Helena Kolody



O Joãozinho havia acabado de chegar em casa quando sua mãe perguntou para ele:
- O que você fez com as moedas que eu te dei?
- Comi.
- Mas filho, desde quando você é tão burro.
- Ora você disse que as moedas eram para o lanche.

Sabedoria
Numa viagem rotineira o diretor do hospital surpreende um dos pacientes entusiasmado com algumas pastilhas em um vidinho.
- O que é isso? – Perguntou curioso.
- São as pilulas da sabedoria! – esclarece o louco.
- Pilulas da Sabedoria?
- Sim, você engole uma e começa a adivinhar...
- onde você arranjou isso?

-Fui eu mesmo que inventei. Quer provar uma?
- Curioso o diretor pega uma coloca na boca e mastiga.
- Mas isso é merda! – Esbraveja ele, cuspiendo.
- Viu? Já tá começando a fazer efeito.

Vai pro inferno
Um ônibus de excursão levava freiras, aí um bêbado para no ponto e da o sinal, então o motorista para pra pegar o bêbado. O bêbado muito folgado começa a mexer com uma das freiras, a freira zangada reclama.
- O senhor sabia que você vai pro inferno? O bêbado assustado diz:
- Para! Eu peguei o ônibus errado!

Agenda

Novembro
Dia 01 de novembro dia de todos os santos.
Dia 05 de novembro dia do Cinema Brasileiro.
Dia 11 de novembro festa na comunidade Alto Alegre com inauguração da nova igreja.
Dia 12 de novembro dia do Diretor de Escola.
Dia 15 de novembro proclamação da república.
Dia 19 de novembro dia da bandeira.
Dia 20 de novembro dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem à morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares.
Dia 25 de Novembro Festa na Comunidade Quatro Encruzo.

Dezembro
1ª semana de dezembro: Amostra Cultural
Dias 5 e 6 de dezembro seminário de socialização dos estágios do Curso de Formação de Docentes.
Dia 13 de dezembro Missa de Formação.
Dia 14 de dezembro formatura das turmas do 3º ano A e 4º A1.
Dia 21 de dezembro início do verão.
Dia 25 de dezembro o natal.
BOAS FESTAS A TODOS...



DESENHOS GANHADORES NA I FEIRA DE SOBERANIA ALIMENTAR

FRUTOS DA LUTA

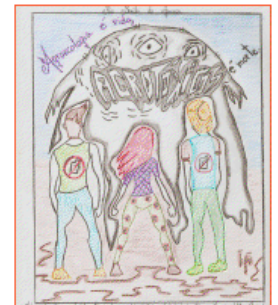
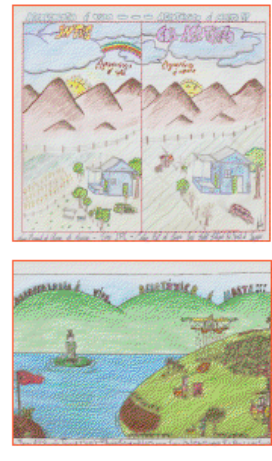
Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Girozak
Jornal editado coletivamente pelos Educandos e Educadores do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Girozak.

COORDENADORA GERAL: Ana Cristina Hammel e Stánel Borlukazi
Elaboração: Geanil Souza

COORDENADORA: Ana Cristina Hammel, Stánel Borlukazi, Débora Duarte

CONTATO:
Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Girozak
Assentamento Marcos Freire - Comunidade Centro Novo
CEP: 85340-000
Rio Bonito do Iguape - PR
Tel: (41) 3500 5300
Email: rfrfracoledesirozak@seed.pr.gov.br

Este trabalho foi licenciado com Licença Creative Commons 3.0 Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos



Parabéns aos Educandos: Ezequiel de Oliveira, Janine Thais, Laniel Borgês, Luana Felski e Willian Feliciano.