

**A CONSTITUINTE ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador:
Prof. Clésio A. Antonio

AGRADECIMENTOS

A minha família, amigos e mestres, pela presença, pela palavra, pelo sorriso, ou pela simples lembrança, de me dar coragem e determinação para traçar um caminho em busca de meus ideais. A vocês, o sonho, o abraço, o beijo, o futuro, e um universo cheio de esperanças.

Ao Professor Clésio A. Antrônio pela orientação e confiança em meu trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a organização curricular da escola do campo no município de Rio Bonito do Iguaçu, onde repensamos o lugar da escola, dos seus agentes e do currículo na construção de uma educação diferenciada e intercultural na perspectiva da formação humana e da prática social. Também nesta pesquisa analisamos o trabalho pedagógico das escolas do campo e a possibilidade de organizar um currículo nos ciclos de formação humana constituindo a escola do campo. A metodologia foi construída a partir dos pressupostos da epistemologia qualitativa, num enfoque interpretativo e descritivo. Sendo assim os instrumentos utilizados para a construção dos dados foi num primeiro momento a Pesquisa Bibliográfica e no segundo momento realizado entrevistas semi-estruturada aos professores e coordenadores de algumas escolas do Município de Rio Bonito do Iguaçu e da Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1. CONHECENDO A CONSTITUINTE ESCOLAR	07
1.1 O movimento da Constituinte Escolar	07
1.2 Movimento da Constituinte em Rio Bonito do Iguaçu	11
1.3 Política Educacional e a Gestão Popular	23
2. CURRÍCULO E A OPÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO	32
2.1 Ciclo de Formação e Organização Curricular	32
2.2 Ciclos de Formação e Aprendizagem Escolar	41
3. CURRÍCULO E CONHECIMENTO	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo repensar o lugar da escola, dos seus agentes e do currículo na construção de uma educação que possa contribuir para a construção da escola do campo do município de Rio Bonito do Iguaçu, na perspectiva da formação humana e da prática social, avançando na proposição da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, desde os ciclos de formação.

Currículo é o que se faz, o jeito que se organiza a escola, é uma concepção que temos de currículo. Nesta perspectiva, o currículo é ação, é processo é caminhada, é construção coletiva que marca uma identidade, sendo assim o problema levantado foi: que organização curricular pode contribuir para a construção da Escola do Campo de Rio Bonito do Iguaçu na perspectiva da formação humana da infância do campo?

A partir de algumas leituras realizadas, percebeu-se que quanto seria complexo trabalhar com os dados da Constituinte Escolar, já que esta era uma política pública ainda em andamento quando se iniciou o estudo. Por outro lado, a literatura indicava que os resultados de uma política educacional, diferentemente de outros setores, não são facilmente perceptíveis em curto prazo.

Diante dessas constatações, optou-se por analisar o desenvolvimento da Constituinte Escolar buscando entender-se como os sujeitos das unidades escolares e dos setores de governo percebiam e se percebiam nesse processo. Isso, claro, sem desconsiderar a importância e o significado de alguns resultados identificados ao longo da investigação.

O estudo permitiu compreender como os diferentes sujeitos que atuaram na política perceberam as relações estabelecidas entre governo e sociedade e como se perceberam no processo. Pode-se dizer que as percepções de quem foi governo e dos usuários das escolas foram próximas em alguns aspectos e distantes em outros. Tanto da parte de quem foi governo quanto das escolas, não se notou uma intenção de mascarar os problemas ou as dificuldades enfrentadas no processo de implementação da Constituinte Escolar.

Desta forma, no primeiro capítulo estaremos conhecendo a Constituinte Escolar de modo geral e mais especificamente o movimento da Constituinte no Município de Rio Bonito do Iguaçu e a política educacional e a gestão popular.

Avançando para o segundo capítulo, abordar-se-á o currículo e a opção por ciclos de formação e a organização curricular; também serão destacados os ciclos de formação e aprendizagem escolar. A educação, embasada na formação humana e cidadã, é uma das principais políticas públicas que contribui para a promoção do desenvolvimento sustentável. Assim sendo, a educação formal e a educação não formal são instrumentos mobilizadores para a transformação da realidade produtiva ambiental, política e social das populações do campo.

E no terceiro capítulo estudar-se-á o currículo e conhecimento, pois se sabe que para efetivar a articulação entre as práticas realizadas pela escola e as práticas sociais dos camponeses, uma nova forma de organizar o currículo precisa ser gestada, a fim de que, compreendendo os sujeitos em suas diferentes temporalidades humanas, não hierarquize os conhecimentos.

Desta forma, a organização curricular de uma escola em movimento, por ciclos, precisa em seu processo pedagógico e educativo privilegiar alguns aspectos a serem trabalhados na formação humana dos sujeitos como a organização, a criticidade, a curiosidade e as esperanças.

1. CONHECENDO A CONSTITUINTE ESCOLAR

1.1. O Movimento da Constituinte Escolar

A Constituinte Escolar foi uma política pública cuja finalidade era a definição de princípios e diretrizes da educação para a rede pública de ensino, simultaneamente à sua implementação. Inscrevia-se em um projeto político mais amplo, que intentava por em prática uma nova forma de conceber as relações entre o Estado e a sociedade civil na gestão pública e pretendia ter, na “democracia participativa”, o elemento definidor da formulação e implantação de políticas públicas.

A Constituinte é o principal instrumento para a construção da Democracia participativa do Governo na área da Educação. Assim como o orçamento participativo é um processo de participação popular na definição de políticas públicas e de fortalecimento do controle social sobre o Estado, a Constituinte vem a ser um processo concreto da Secretaria da Educação para que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública.

Segundo os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública (2000, p. 10): “[...] a Constituinte Escolar se consolida enquanto movimento político-pedagógico de resgate/apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares”.

Com base neste mesmo documento, podemos dizer que ampliar e qualificar a Participação Popular são condições para praticar e consolidar a Democracia Participativa, na qual ser sujeito não é apenas votar e delegar poder, mas, principalmente, participar, interferir nas definições políticas, econômicas e sociais. Isso significa conceber a Democracia não apenas como um meio para se tomar o poder; é necessário que a democracia, em nível político e social, seja muito mais do que isso, ela deve ser um regime político em que há condições efetivas de socialização do poder.

Por meio de plenárias, seminários, painéis, encontros e conferências, essa política pública objetivou assegurar diversificados fóruns e espaços de debate e

reflexão que conduzissem à formulação de propostas educacionais pela comunidade escolar.

De acordo com Mendes (2002), esse processo desenvolvido nas unidades de ensino buscou possíveis consensos que levassem ao estabelecimento de princípios e diretrizes da educação de crianças, adolescentes e adultos da rede de ensino. Para esta autora, no início da caminhada sobre a Constituinte Escolar, além dos professores, dos pais e familiares, dos alunos e dos funcionários, foram convidados a participar dos momentos da Constituinte Escolar as organizações da sociedade civil e as instituições do Poder Público. Quanto aos funcionários e professores, é importante destacar que todos os chamamentos foram realizados através de convite e não de convocação, sendo opcional a cada um comparecer às atividades organizadas. Para que os alunos integrassem esse processo, podiam ser criadas atividades, como reuniões e seminários, que poderiam ser contadas como dias letivos, desde que, além dos alunos, professores e funcionários estivessem envolvidos.

O desenvolvimento da Constituinte Escolar foi um processo complexo e variado cujos resultados oscilaram entre o avanço, o continuísmo e a contradição. Evidentemente, esse quadro é produto das disputas de forças que se estabelecem num exercício democrático e da influência de um conjunto de fatores internos e externos à escola.

Podemos dizer que a Constituinte Escolar chegou às escolas por meio de contatos com os educadores durante a fase de coleta de dados e nunca foi percebida uma atitude de desconhecimento desse processo. Notou-se, também que, logo no início das conversas, as pessoas sempre faziam uma apreciação em relação à Constituinte Escolar de aprovação ou não ao processo instalado. Poucas foram as atitudes dos educadores que poderiam ser classificadas como indiferentes. Em relação aos pais e aos alunos, nem todos tinham ouvido falar da Constituinte Escolar.

O desejo de participar precisa ser cultivado. Como afirmado por Singer (2001, p. 34): “as pessoas não nascem com esse desejo e, muitas vezes, quando decidem expressar e manifestar suas opiniões são freqüentemente reprimidas”.

Os processos participativos implicam em uma revisão de papéis em que o povo deixa de ser espectador e passa a ser protagonista da decisão pública.

Identificou-se, ao longo do estudo, que muitos debates, por propiciarem o acesso a um conjunto de temas, despertaram nos participantes a inconformidade com as condições de vida da população e, mais especificamente, com as condições da escola pública. Esse foi um aspecto interessante, pois significa despertar nas pessoas a percepção da falsa “neutralidade” conferida a determinadas situações vividas tanto dentro quanto fora da escola. Se a superação dos graves problemas pelos quais passa a sociedade implica a transformação das relações sociais vigentes, isso significa a necessidade de uma inversão dos valores predominantes no mundo hoje.

De acordo com Paro (2002, p. 103), a educação pode contribuir para a transformação “na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes”.

Embora com efeitos diferentes em cada estabelecimento, pode-se dizer que uma política como a Constituinte Escolar favorece o controle social sobre a escola. Assim, à medida que uma política educacional constitui uma ação de um Estado comprometido com um setor da sociedade, pressupõe-se que ela acaba por fortalecer esse setor. Se o seu compromisso é com as camadas economicamente menos favorecidas da população, então ela pode contribuir para o aprimoramento desses sujeitos.

De acordo com os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública (2000), a Participação Popular não acontece apenas através dos mecanismos institucionais e/ou legais, ela vai além deles, uma vez que é um processo social que possibilita às camadas populares, além de manifestar seus anseios, interesses e necessidades, interferir, influenciar, participar da elaboração e da tomada de decisão, bem como controlar sua implementação. Tratar da Participação Popular é tratar, necessariamente, da construção do ser humano enquanto sujeito transformador da história.

Pois, se ao longo da história a educação, esta se constituiu em instrumento de domesticação, de elaboração e reprodução da ideologia da camada dominante de cada período, com o objetivo de manter a ordem estabelecida. A prática dos Movimentos Sociais, o exercício da reivindicação, luta social são em si um processo educativo de construção efetiva de sujeitos históricos transformadores.

Segundo Arroyo (1987, p. 59):

A prática nos Movimentos Sociais Populares não requer que os trabalhadores 'sejam educados' para colocarem-se enquanto sujeitos. Ao contrário, é colocando-se enquanto sujeitos que se está desenvolvendo uma prática educativa interna a esses movimentos e, externa, quando em relação com o conjunto da sociedade e do Estado. Não se educa para a formação de sujeitos; a formação de sujeitos dá-se nos atos e movimentos desenvolvidos na luta popular.

Desta forma, a própria luta por educação, pelo direito à escola e por transformações no seu papel e na forma de desenvolver seu trabalho, por exemplo, o exercício desse direito de reivindicar direitos, constrói nos sujeitos nova visão de sociedade, novas formas de relação entre si, uma cultura política na qual os trabalhadores se identificam, efetivamente, enquanto sujeitos transformadores e construtores da história.

Assim, enquanto processo de construção da Educação, a Constituinte Escolar, ao reunir pais, estudantes, educadores e funcionários, organizações populares que pensam a escola, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público, para discutir, por exemplo, o papel desempenhado pela escola nos diferentes momentos da história e do desenvolvimento da comunidade onde ela se insere, possibilita que sejam resgatados o lugar e o papel dessa escola para as pessoas, para a comunidade e para o Brasil. Possibilita, ainda, que seja resgatado o papel de cada um enquanto sujeito ativo e transformador do mundo que construímos a cada passo e a partir do nosso dia-a-dia.

Portanto, este trabalho tem como pressuposto fundamental o fato de que a escola, por meio da formação de sujeitos autônomos, independentes, críticos conscientes de sua situação social pode contribuir para a transformação social. Em uma organização social cujas desigualdades são, normalmente, concebidas como imutáveis e sem solução, torna-se fundamental levar as pessoas a perceberem que também são responsáveis pelo mundo em que vivem e que as possibilidades de intervenção nessa sociedade se ampliam quando se deixam de ignorar as razões de uma determinada condição de existência. É na escola que a criança e o jovem têm a maior experiência de inserção em uma instituição pública. Pode-se afirmar que a escola pública constitui a

maior rede institucional do Estado na sociedade, e as referências que acumularão nesse espaço poderão favorecer uma ação mais crítica ou mais submissa na vida adulta em relação àquilo que pertence à coletividade.

A partir da compreensão de que a escola pública pertence a todos e sentindo-se responsável por ela, os sujeitos poderão agir de modo a exercer um controle sobre o tipo de ação que lá é realizada, para que prevaleçam as vontades coletivas em detrimento dos interesses individualistas. Assim, poderão ser criadas as condições para que desde cedo o cidadão aprenda sobre seu direito de decidir acerca dos rumos daquilo que lhe pertence, o público.

Parece que é fundamental, numa sociedade alicerçada na exploração da força de trabalho, conservar e expandir a idéia de utopia de Paulo Freire como o sonho impulsionador das nossas ações. Assim, a *esperança* de uma transformação no caráter desigual de nossa sociedade reside na luta contra todas as orientações políticas, econômicas, sociais e culturais pautadas em valores que acentuem qualquer tipo de dominação. Isso se faz com uma sociedade educada, inconformada, crítica e com pessoas conscientes das condições injustas do modelo de sociedade vigente. Como já mencionado ao longo deste trabalho, não basta a emancipação política: é preciso lutar pela emancipação humana.

1.2 Movimento da Constituinte em Rio Bonito do Iguaçu

O processo da Constituinte Escolar teve como tema “Buscando Desenvolvimento e Educação do Campo”. Iniciou-se no final de 2005, com a intenção de ser um movimento democrático e popular, que só aconteceu através da reflexão das ações que existem e da implementação de novas ações a partir das necessidades e das expectativas que a população propôs.

O movimento democrático e popular denominado “Constituinte Escolar” de Rio Bonito do Iguaçu, foi lançado publicamente em 14 de março de 2006 e, conforme declaração do Prefeito Municipal de Rio Bonito do Iguaçu, Sr. Joel Moreira “É compromisso deste governo com a população, convidando-a para juntos construirmos

um Rio Bonito do Iguaçu melhor!", e está vivendo seu segundo momento: de estudo da realidade contextualizada.

Para este momento, o governo municipal planejou fazer, por comunidade, um levantamento das questões sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais, como, também, um resgate das práticas pedagógicas das escolas (limites e possibilidades) indicando temáticas a serem aprofundadas.

Para que se concretizasse a Constituinte Escolar com o êxito esperado, vinham sendo realizadas reuniões nas sessenta e nove comunidades existentes em Rio Bonito do Iguaçu. Nestas reuniões, se procurava sensibilizar a população riobonitense para sua participação no movimento Constituinte Escolar que, além de propor a educação universal, *do e no campo* como um direito, a formação humana, a radicalização da democracia, a participação popular como cultura a ser criada, cultivada e cuidada, o diálogo, a autonomia e a identidade, a mística e a utopia como base para o desenvolvimento do campo e dos sujeitos do campo, pretendeu definir Políticas Públicas Municipais para o Desenvolvimento e para a Educação de Rio Bonito do Iguaçu.

De acordo com entrevistas, a Professora¹ ressaltou que: *"o Movimento da Constituinte Escolar Municipal proporcionou um diálogo com a população de Rio Bonito do Iguaçu, realizando várias reuniões nas comunidades. E para que a participação fosse geral houve uma colaboração efetiva das Escolas do Município para a mobilização dessas comunidades a participarem dos debates, na construção de políticas públicas, buscando alavancar a Educação do Campo"*.

A outra professora² entrevistada concorda, e acrescenta que: *"a Constituinte Escolar, aconteceu através da Mobilização das Comunidades, onde foram levantados os problemas que haviam nas mesmas e trazidas para serem discutidos e encontradas possíveis soluções em reuniões nas escolas com as diversas secretarias municipais"*.

¹ Professora 1 que atua em uma Escola Municipal de Rio Bonito do Iguaçu

² Professora 2, atua em uma Escola Municipal do Município de Rio Bonito do Iguaçu.

Na sequência, outro entrevistado³ *“disse que aconteceu como uma das atividades da Administração Popular, acreditava-se que fazer da educação, a Educação do Campo, a organização da escola, a comunidade, tem que estar participando. A Constituinte Escolar foi a forma mais democrática, onde dava mais certo para se construir as diretrizes para o Município de Rio Bonito do Iguaçu. Aconteceu a partir de um planejamento partindo da Secretaria Municipal de educação e a partir disso se criou uma Coordenação Municipal que coordenou todo o processo. E a partir disso houve as reuniões nas comunidades, envolvendo homens, mulheres, crianças...”*

Neste diálogo com as comunidades, muito se ouviu e disse, pois a metodologia pensada para este momento proporcionou uma participação tal que permitiu, às e aos presentes, participarem “sem medo de ser feliz”. E isto, por si só, é contundente, pois, ouvindo a crítica, o governo municipal pode (re)pensar sua ação e tomar decisões cada vez mais coletivas, mais acertadas e capazes de contentar a maioria da população.

É da metodologia utilizada trabalhar com falas significativas, recorrentes e que tem em si a “semente” da solução dos problemas apresentados, principalmente pela contradição que carregam. Por isso mesmo é que as cinco equipes, que foram coordenadas simultaneamente as reuniões em comunidades diferentes, esmeraram-se em anotar e problematizar (perguntar de forma a fazer pensar sobre) falas como: *“O povo quer colher dinheiro e não alimento.” “A saúde está ótima, você precisa de remédio tem remédio para dar; precisa de consulta, tem consulta para dar; tudo o que você precisa, tem.” “Eu protejo a minha fonte, eu tenho mata ciliar, cuido da estrada, mas 90% do município não faz isso e o prefeito não vê.”*

Após este início de diálogo com as comunidades, e que também oportunizou eleger seus representantes para a coordenação dos trabalhos futuros, havendo um processo de sistematização de tudo o que se ouviu e disse durante este momento, foi feita a preparação das pré-conferências municipais de desenvolvimento e educação, onde se levantaram propostas de Políticas Públicas para Rio Bonito do Iguaçu, por núcleo escolar, onde todas as comunidades puderam participar novamente.

³ Professor 3, Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Bonito do Iguaçu.

Estes trabalhos foram concluídos em junho/06, quando por ocasião da I Conferência Municipal de Desenvolvimento e Educação definiram-se as Políticas Públicas para cada dimensão do desenvolvimento: educação, produção, saúde, vida familiar e comunitária, cultura, lazer, etc. de Rio Bonito do Iguaçu.

De acordo com o Documento Final da I Conferência Municipal, datado de 15 de julho de 2006, a Constituinte queria ser uma oportunidade de participação popular efetiva, onde as pessoas pudessem vivenciar a experiência de construir propostas, buscar saídas para os problemas avançando para a implementação de políticas públicas. Com isto, também iniciar um processo que busca superar a postura historicamente construída de que só as esferas de governo criam políticas públicas que chegam até o povo como doação de alguém e não como luta e conquistas populares.

As pessoas que participaram dos encontros, confirmaram esta questão em palavras como estas: *“Participação coletiva é buscar soluções e comprometimento de cada um nas tomadas de decisão, é melhor errar tentando do que cruzar os braços”*.

De acordo com documentos pesquisados na Prefeitura do Município de Rio Bonito do Iguaçu, pudemos observar que, no início, o processo foi uma iniciativa da Secretaria de Educação, porém, no decorrer, enquanto se procurava estabelecer uma relação deste processo com a Administração Popular, outras secretarias tiveram interesse em participar e passaram a juntar-se ao processo, fazendo com que a Constituinte Escolar tomasse uma dimensão maior e diferente do objetivo inicial.

O processo então passou a denominar-se Constituinte Municipal, entendendo-se que após a Conferência, tendo as Linhas de Ação em mãos, cada secretaria poderia fortalecer seu processo de trabalho interno, bem como junto aos que se beneficiavam deste trabalho.

Como nos diz outra professora entrevistada⁴, *“a Constituinte Escolar tomou tamanha dimensão que passou a se chamar Constituinte Municipal, que é um movimento democrático”*. *Através da Constituinte o povo percebeu que também pode ter voz e vez na elaboração de Políticas Públicas que oportunizam a emancipação humana.*

⁴ Professora 2, atua em uma Escola Municipal de Rio Bonito do Iguaçu.

Com isso, a proposta de juntar todas as secretarias buscou também cumprir a promessa da Administração em ouvir a comunidade riobonitense, uma vez que se tem como lema “Rio Bonito do Iguaçu em Boas Mãos”.

Por meio de informações extraídas na Secretaria Municipal de Educação do Rio Bonito do Iguaçu, foram mais de 50 encontros realizados nas comunidades e, depois, agrupados em 10 Pré-Conferências nos núcleos escolares: Sede, Campo do Bugre, Arapongas, centro Novo, Alta Floresta, Pinhalzinho, Irmã Dulce, Camargo Filho, Linha Rosa, Centro e arredores. Como nos diz a professora⁵, *“foi um movimento que iniciou como escolar e se estendeu como municipal. Foram mobilizadas 69 comunidades, com reuniões em que participavam adultos, jovens e crianças, falando sobre as necessidades de sua comunidade”*. Os participantes tiveram oportunidade de expressar suas opiniões, mostrando a importância deste espaço onde o povo pode manifestar-se: *“Chegou a hora de participar, buscar algo, não ter medo. Se nos acovardarmos nunca vamos conseguir nada. Quando não acreditamos mais num mundo melhor, acabamos entrando em depressão”*.

Percebemos que muito mais do que definir as atividades a serem executadas, a Constituinte almejou construir uma atitude de participação, de criação coletiva, de diálogo, de estudo e busca de conhecimento, de valorização de cada pessoa e seus coletivos, demonstrada também no que as pessoas expressaram durante os encontros: *“Cultivar a participação como se cultiva uma lavoura. A participação não é uma obrigação, é uma cultura que precisa ser criada e cultivada, cuidada, não podemos perder uma cultura de participação que já tivemos”*.

Ao pensar e propor o processo da Constituinte, buscou-se criar um “movimento” que tivesse como um dos fundamentos a necessidade humana de viver e aprender coletivamente; escolheu-se uma proposta que articulasse momentos de estudo e debate e ao mesmo tempo de reflexão da prática e da vida das famílias, comunidades e organizações. De acordo com o que se entendeu nos debates, *“o ser humano é uma corrente de ligação, é um ser social, tem história, exemplos para outras pessoas, se não trabalharmos juntos não há desenvolvimento”*.

⁵ Professora 4, atua em uma Escola Municipal do Município de Rio Bonito do Iguaçu.

Sendo assim, percebemos que esta participação teve compromisso das duas partes: da População, que deveria assumir o controle das Linhas de Ação, da execução dos trabalhos e a contrapartida em algumas obras e atividades nas comunidades e, de outro lado, a Administração, que deu conta de executar, apoiar e contribuir para que se encaminhem as Linhas de Ação elaboradas a partir da problemática levantadas pelas comunidades.

Através de informações adquiridas na Secretaria Municipal de Educação, observamos que a Constituinte Municipal tem em cada comunidade pessoas que foram escolhidas para acompanhar e coordenar o processo, o que se chamou Coordenação Local. As dez coordenações locais formaram a “Comissão Permanente da Constituinte” que deveria reunir-se sempre que se considerasse necessário para dar conta dos compromissos assumidos pelas comunidades ou pela Administração.

Cada Secretaria Municipal teve como compromisso encaminhar as decisões tomadas além de continuar “o movimento” criado a partir de seu trabalho específico. Estas discussões foram articuladas na Comissão Permanente. Os núcleos escolares continuaram sendo o espaço articulador destes momentos de encontro, estudo e também de encaminhamentos. Neste processo, pelo que percebemos, conseguiu-se avançar no aprofundamento das propostas visualizando melhor quais seriam as questões prioritárias para o desenvolvimento do município e que estavam expressas nas Linhas de Ação.

A Constituinte Escolar de Rio Bonito do Iguaçu foi um movimento democrático e popular, porque só aconteceu a partir da ação, da reflexão e de ação outra, já refletida, de fazer diferente, que buscava a ampla participação da população, da sociedade civil organizada e do poder público municipal na (re) produção da Escola do Campo, através de debates, estudos e socialização de práticas educativas, o que, por sua vez, produziram os princípios e diretrizes para a Educação do Campo no município.

De acordo com os Princípios e Diretrizes para a Educação Pública (2000, p. 52), através da gestão instituem-se os mecanismos de participação coletiva, transformam-se as relações de poder, possibilitando a todos os segmentos da

comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola.

Para viabilizar a democratização da educação, não basta democratizar a escola, mas é necessário compatibilizar o aparelho administrativo com as exigências da democracia. Impõe-se a superação do funcionamento burocratizado, fragmentado, verticalizado e centralizado, que caracteriza a organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. A democratização exige uma dinâmica de funcionamento interdisciplinar, horizontalizada e descentralizada, que agilize as ações administrativas e que tenha a capilaridade exigida pelo processo de participação dos usuários nas diversas instâncias de formulação das políticas públicas para o setor.

Para outro entrevistado⁶, *“o Movimento da Constituinte Escolar foi para pensar a política do PT dentro da educação”. Ela começou com foco na educação, mas nas reuniões da Comunidade se percebeu que a demanda mais forte não foi a educação, foram outros elementos, como: cultura, saúde, infra-estrutura, na questão da própria agricultura. Acabou então sendo a Constituinte Municipal que trouxe outros problemas do Município. Nas 58 reuniões das comunidades. Mas o que se pretendia mesmo com esse processo era sentir até que ponto as famílias tinham consciência da importância em se pensar a educação, não só a educação no sentido de escola, merenda, transporte, mas a educação num processo de fato em pensar nas práticas de trabalho, pensar a vida da comunidade e pensar numa sociedade de fato mais justa. E um dos elementos que contribui é a educação. Não que a educação transforma, mas possibilita você criar uma consciência daquilo que está sendo construído na sociedade e participar com maior qualidade, uma maior consistência nas decisões políticas sociais.*

Segundo Suarez (1995, p. 98):

Para se obter uma gestão democrática implicam, desta forma, processos de pesquisa da realidade, de sistematização, de proposição e definição de Políticas Públicas para o conjunto das dimensões do desenvolvimento.

⁶ Professor 5, foi Secretário Municipal de Educação no ano de 2005/2006, quando coordenou esta Constituinte.

Nestes processos, o movimento Constituinte Escolar de Rio Bonito do Iguaçu pode ser provocador de ações nas comunidades, nas escolas do campo e no conjunto do poder público municipal, garantida sempre a participação popular.

De acordo com o Caderno Pedagógico nº 1 – Texto Base (2006), seriam pretensões da Constituinte Escolar de Rio Bonito do Iguaçu:

- a) Vivenciar uma participação popular capaz de superar a democracia representativa, forjando sujeitos históricos pelo seu protagonismo social;
- b) Promover parcerias com a sociedade civil e instituições do poder público para a construção da Educação do Campo em Rio Bonito do Iguaçu;
- c) Estudar a realidade enfatizando o contexto das comunidades e de seus sujeitos, resgatando e (re) significando as práticas educativas realizadas nas escolas;
- d) Constituir, a partir de todo esse processo e do que dele resultar, a Escola do Campo em Rio Bonito do Iguaçu, que implica reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares, como também, do Plano Municipal de Educação.

De acordo com este mesmo Caderno (2006), a Constituinte Escolar vinha sendo proposta com o sonho de envolver, em seus debates, as e os seguintes protagonistas sociais:

- a) A população ribonitense, comunidades, movimentos sociais populares, igrejas e demais organizações da sociedade civil;
- b) Comunidade escolar (educandas, educandos, funcionárias e funcionários de escola, educadoras, educadores e equipes pedagógicas das escolas, bem como, mães e pais das famílias que tem filhos nas escolas);
- c) Instituições do poder público municipal.

Pensando, com o coletivo de profissionais da educação de Rio Bonito do Iguaçu que, para coordenar o processo a ser desenvolvido na presente proposta, fez-se necessário uma Coordenação Geral e onze Coordenações Locais, conforme segue:

- a) A Coordenação Geral da Constituinte Escolar era de responsabilidade da Secretaria Municipal de educação, Cultura e Esportes – SMECE de Rio Bonito do Iguaçu.
- b) A Coordenação Local da Constituinte escolar acontecia em cada uma das 11 escolas municipais, envolvendo também as escolas estaduais, sendo fundamental para sua efetiva implementação e funcionalidade, bem como, registrar e manter atualizados seus

registros. Deveria atender às necessidades e superar as dificuldades encontradas no decorrer das ações. Para tanto, precisaria dinamizar, convidar, envolver e estimular a participação dos sujeitos envolvidos. Além disso, cada local era definido, com autonomia, sua coordenação, contemplando os segmentos da comunidade.

De acordo com o Caderno Pedagógico nº 01 (2006), para que o movimento da Constituinte Escolar acontecesse, foi pensado, planejado e com isso foram propostos cinco momentos distintos a serem desenvolvidos durante a Administração Popular “Rio Bonito do Iguaçu em Boas Mãos”, quais sejam:

1º MOMENTO

Elaboração da proposta, sensibilização e criação das condições para o trabalho.

Ação Central	Sujeitos Envolvidos	Responsabilidade	Prazos
Elaboração da proposta	SMECE de Rio Bonito do Iguaçu	Coordenação Geral	Janeiro/06
Discussão da proposta nos encontros com Equipes Pedagógicas das Escolas	SMECE e Equipes Pedagógicas das Escolas	Coordenação Geral	Janeiro/06
Apresentação e discussão da proposta	Trabalhadoras, trabalhadores da educação e instituições do poder público municipal	Coordenação Geral	Fevereiro/06
Apresentação e discussão da proposta, com escolha das Coordenações Locais	Comunidade escolar	Direções e Coordenações Pedagógicas das Escolas	Fevereiro/06
Preparação de material de divulgação e subsídios para o segundo momento	Coordenação Geral	Coordenação Geral	Fevereiro/06
Lançamento oficial da Constituinte Escolar de Rio Bonito do Iguaçu	Administração Popular Rio Bonito do Iguaçu em “Boas Mãos” e sociedade em geral.	Coordenação Geral e Coordenações Locais	Março/06

Fonte: Caderno Pedagógico nº 1, 2006

A discussão da proposta deu-se através de reuniões das Coordenações da Constituinte com os diferentes sujeitos envolvidos.

Para subsidiar as ações do segundo momento, foram produzidos textos com dados das realidades sócio-econômicas, educacionais, de administrações populares e de organizações da sociedade civil, bem como textos críticos-reflexivos (com perguntas problematizadoras) para serem discutidos em cada realidade específica onde se deu a ação.

2º MOMENTO

Estudo da realidade contextualizada, fazendo o levantamento das questões sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais, por comunidade, e o resgate das práticas pedagógicas (limites e possibilidades) indicando temáticas para estudo.

Ação Central	Sujeitos Envolvidos	Responsabilidade	Prazos
Preparar as Coordenações Locais para os processos de pesquisa e estudo da realidade	Coordenações Locais	Coordenação Geral	Março/06
Por comunidade, realizar os processos de pesquisa e estudo da realidade (resgate das práticas, levantamento das necessidades, expectativas, reflexões etc.)	Comunidades, Educadoras, educadores, Movimentos Sociais Populares, Igrejas e demais organizações da sociedade civil	Coordenações Locais	Março/06
Sistematização da pesquisa com indicação de temáticas a serem aprofundadas (tendo em seus eixos, a educação e cada uma das dimensões do desenvolvimento).	Comunidade Escolar	Coordenações Locais	Abril/06
Socialização (devolução de forma organizada) do sistematizado e definição das temáticas a serem aprofundadas no terceiro momento.	Comunidades, Movimentos Sociais Populares, Igrejas e demais organizações da sociedade civil	Coordenações Locais	Abril/06

Fonte: Caderno Pedagógico nº 1, 2006

O estudo da realidade regional contextualizada e resgate de práticas das Comunidades, dos Movimentos Sociais Populares, das Igrejas e demais organizações

da sociedade civil foi feito em cada comunidade de Rio Bonito do Iguaçu. O momento de sistematização foi feito nas escolas municipais, garantida sempre a participação popular.

Para cada ação central deste segundo momento, foi imprescindível a participação da Comunidade Escolar, considerada aqui como qualquer outra organização da sociedade civil.

3º MOMENTO

Estudo e aprofundamento das temáticas definidas no segundo momento, com indicação ou apresentação de propostas de Políticas Públicas para cada dimensão do desenvolvimento.

Ação Central	Sujeitos Envolvidos	Responsabilidade	Prazos
Preparação em nível municipal para a discussão das temáticas definidas com as organizações da sociedade civil, da comunidade escolar e das instituições do poder público.	Coordenação Geral, Coordenações Locais e instituições do poder público municipal.	Coordenação Geral e Coordenações Locais	Abril/06
(Re) produção de subsídios para estudo das temáticas.	Coordenação Geral	Coordenação Geral	Abril/06
Aprofundamento das temáticas nas escolas e nos vários espaços de formação.	Comunidade Escolar	Coordenações Locais	Abril/06
Pré-Conferência Municipal de Educação, com indicação de Princípios e Diretrizes para a Escola do Campo de Rio Bonito do Iguaçu, sistematização e estruturação do Plano Municipal de Educação.	Organizações da sociedade civil, comunidade escolar e instituições do poder público municipal.	Coordenações Locais	Mai/06

Fonte: Caderno Pedagógico nº 1, 2006

A Pré-Conferência Municipal de Educação, que aconteceu em cada um dos 11 locais que tinham coordenação, apontou possibilidades de escolha dos

princípios e diretrizes da escola do Campo de Rio Bonito do Iguaçu, a serem votadas na Conferência Municipal de Educação, garantida sempre a participação popular.

4º MOMENTO

Conferência Municipal de Educação do Campo, para definir e aprovar Princípios e Diretrizes para a educação do Campo de Rio Bonito do Iguaçu.

Ação Central	Sujeitos Envolvidos	Responsabilidade	Prazos
Sistematização da Pré-Conferência Municipal, bem como, dos Princípios e Diretrizes nela indicados.	Organizações da sociedade civil, comunidade escolar e instituições do poder público municipal.	Coordenação Geral e Coordenações Locais.	Maio/06
Conferência Municipal de Desenvolvimento e Educação do Campo	Organizações da sociedade civil, comunidade escolar e instituições do poder público municipal.	Coordenação geral	Junho/06

Fonte: Caderno Pedagógico nº 1, 2006

5º MOMENTO

Ação Central	Sujeitos Envolvidos	Responsabilidade	Prazos
(Re) produção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas Municipais e da SMECE.	Comunidade Escolar	Coordenações Locais	Outubro/06
(Re) produção dos regimentos Escolares	Comunidade Escolar	Coordenações Locais	Dezembro/06
Organização e indicação das demandas de Políticas Públicas para o desenvolvimento das comunidades.	Organizações da sociedade civil, famílias e instituições do poder público municipal.	Coordenações Geral e Locais com as famílias	Dezembro/06

Fonte: Caderno Pedagógico nº 1, 2006

1.3 Política Educacional e a Gestão Popular

De acordo com Pacheco (2003), as políticas de educação refletem, necessariamente, uma variedade de conceitos e abordagens, sendo a sua origem situada na universidade, na 1ª metade do século XX, com a realização de estudos sobre o poder das comunidades. Porém, e dado que o seu âmbito abarca todos os níveis de governo e tomadas de decisão, a emergência das políticas de educação como campo de estudo “foi mais associado ao desenvolvimento de uma política educacional que a distintos aspectos de teoria e metodologia”.

Essa natureza mais política e menos teórica faz com que as políticas de educação sejam referenciadas pela descrição de conceitos e pelo reconhecimento da subjetividade dos seus pressupostos. Daí que o conceito de tomada de decisão lhe esteja associado: o processo de tomada de decisão foi primeiramente estudado em nível local para se concluir que a política e a educação são interligadas pelas elites informais, pelos grupos de interesses e pelas interações formais.

Diante de muitas alternativas metodológicas para desenvolver o processo Constituinte Escolar, optou-se pela metodologia de Pesquisa Participante, por proporcionar, ao mesmo tempo, uma prática de participação, de investigação e de ação educativa. A Pesquisa Participante tem como principais características, de acordo com os Princípios e Diretrizes para a Escola Pública (2000):

- Uma intencionalidade política explícita de trabalho com a camada social historicamente excluída dos processos econômicos, sociais, culturais.
- Uma prática integrada, articulada de educação, investigação e participação social, como momentos de um processo de análise das contradições que explicam os determinantes estruturais da realidade imediata que está sendo analisada.
- A participação efetiva das camadas populares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas.
- O suporte de trabalho em uma base ou grupos organizados, que formulem propostas práticas de intervenção na realidade que está sendo investigada, na perspectiva de sua efetiva transformação.

Para que os Princípios e Diretrizes da educação, na rede pública, sejam assumidos pelo conjunto da sociedade e da comunidade escolar, é condição que resultem de uma prática efetiva de participação na sua elaboração e na sua definição. Por isso, a elaboração desses princípios e Diretrizes foi precedida de um amplo trabalho de identificação das necessidades que a realidade educacional e escolar apresenta, articuladas à análise e compreensão dos fatores que são determinantes dessa realidade.

Assim, ao ser buscada uma práxis coerente na Administração Popular “Rio Bonito do Iguaçu em Boas Mãos”, por exemplo, precisa-se primeiro saber: O que mesmo entende-se por administração? O que se entende por popular? E, de quem são estas “Boas Mãos”? Precisa-se, também, relacionar o produto dessas reflexões à ação diária, fazendo-se assim a análise crítico-reflexiva da prática.

Mesmo que se tenham vários conceitos já sistematizados pela humanidade sobre o que seja administração, ou administração popular, esta Constituinte propôs não responder pura e simplesmente a essas perguntas, mas oportunizar a Rio Bonito do Iguaçu que o fizesse mesmo, durante a elaboração, mostrando que era possível planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar com a participação de toda a população que, ao final das contas, suporta o município e, à medida que se vai se tornando solidária, tanto mais vai suportando, vai virando o mundo e a vida.

De acordo com o Caderno Pedagógico nº 01 (2006), o suporte desta “Administração Popular” está nas “Boas Mãos” que se fazem mundo e da vida que se faz existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido de conteúdos. Por isso, para que todas as “Boas Mãos” de Rio Bonito do Iguaçu se mantenham abertas e firmes, não apenas durante esta “Administração Popular”, mas sempre, urge observar uma educação com qualidade, universal, uma educação *do e no* campo como um direito.

No Art. 206, podemos destacar princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso mas, também, para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar

e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Cabe ressaltar que as linhas mestras estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

De acordo com Goffredo (1999), é importante registrar que, no período entre a promulgação da nossa Constituição e da Lei nº 9.394/96 houve um momento histórico internacional no campo da educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990. Dentro das diversas recomendações desta Conferência, é particularmente importante destacar-se a primeira: “relembrando que a educação é direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”.

Saviani (2000, p. 172) nos mostra na íntegra os documentos oficiais da educação brasileira que alertam, no Art. 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º.394/96), o seguinte propósito: 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.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado é que o movimento nas escolas se deu calcado no amadurecimento de idéias, na percepção de algumas contradições de um grupo onde as indagações remeteram à socialização do trabalho *da* e *na* escola, e, portanto, passível e possível de ser problematizada, de ser ressignificada através de uma contínua curiosidade epistemológica por parte dos sujeitos envolvidos.

Conforme a fala de uma professora⁷, *“o processo vivido nasceu na Educação, ou seja, a partir dela, assim o envolvimento das escolas foi um grande*

⁷ Professora 2

momento de formação para todos os sujeitos envolvidos. Debater sobre o papel da escola nesse processo de participação popular, fez com que os profissionais da educação revissem conceitos e posturas perante a um novo cenário que se apresentava”.

Outra professora⁸ completou, dizendo que “a participação da escola foi disponibilizada através do espaço escolar para a discussão dos mais variados problemas que as comunidades enfrentavam naquele momento”. A coordenadora pedagógica⁹ falou que “a escola veio a contribuir realizando momentos de estudos e procurou teorizar educadores com uma visão de compreender os processos de aquisição do conhecimento e qual realmente é a função que a educação deve exercer”. Um coordenador pedagógico¹⁰ ressalta que “as escolas, através dos professores, principalmente das direções e coordenações das escolas, que também tiveram um papel muito importante porque através delas foram que coordenaram todo o processo, para que as reuniões acontecessem, em que animaram as mesmas. A escola foi um dos sujeitos que mais participou, até mesmo pelo caráter inicial.”

Com tudo o que foi dito, podemos dizer que foi possível uma reflexão sobre os momentos que vêm expressando a história da escola, um questionamento sobre quando esta começou a obter a compreensão sobre seu papel, do seu lugar, o seu verdadeiro compromisso com a comunidade de Rio Bonito do Iguaçu, qual se acredita que foi ao longo de um tempo, em que a escola vem se constituindo. Não em um ou outro determinado momento, mas sim, em diversos momentos: quando não mais encontrava respostas; quando se enxerga e começa a questionar a sua identidade; quando os referenciais teóricos começaram a constituir fonte indagadora da prática; quando, através de uma postura curiosa da sua ação o grupo de educadores e educadoras começa a re-inventar o próprio trabalho; quando começou a insistir na possibilidade de alterar a ação educativa, cruzando, então, com o processo da Constituinte Escolar.

E então o registro do início do processo da Constituinte Escolar – com alguns tropeços, muitos avanços que se fizeram presentes ao longo da trajetória, mas

⁸ Professora 3

⁹ Coordenadora professora 6

¹⁰ Coordenador Pedagógico, Professor 3

com a convicção, o objetivo e a postura que não se alteraram. Um processo permeado de curiosidades, companheirismo, comprometimento de um grupo. A primeira intenção deste grupo foi reconhecer o próprio espaço, indo a campo, pesquisando e historiando as comunidades, a escola, as práticas. Questionou-se junto à comunidade sobre o papel que ela deveria desempenhar – o que de certa forma um pouco assustou, pois ela não estava preparada para tamanha expectativa, o que ao mesmo tempo a fez refletir sobre como preparava – se estava preparando - o aluno “para a vida”, “para o trabalho”, “para o vestibular”. O grupo tencionou diversas vezes na compreensão do Projeto Constituinte Escolar, discutindo como o coletivo o que entendia pela avaliação, pela aprendizagem, pela própria educação, por disciplina, por moradia, por conhecimento, por mercado de trabalho, por evasão, por democratização, por repetência, por saúde, por cidadania, por violência, por relações de poder, “a escola que temos” e “a escola que queremos” e “a escola que podemos ter”.

De acordo com uma professora¹¹, *“pensando em Educação como formação humana, a Secretaria de Educação juntamente com os professores da rede Municipal procuram estudar e rever sua postura como educação que deva valorizar o ser humano e as suas diferenças”*.

Porém, a nosso ver o comprometimento como elemento fundamental à prática que se pretende desenvolver não pode ser restrito apenas a um grupo de profissionais envolvidos com o ato de educar, mas é algo bem mais grandioso, é algo que deve envolver todos aqueles e aquelas que de uma forma ou de outra pontuam presença na prática educativa da escola. Todos aqueles e aquelas que acreditam no potencial latente de crianças, dos jovens e dos adultos que vivem no campo, em classes populares...

Uma coordenadora pedagógica do Rio Bonito do Iguaçu¹² afirma: *“Acredito que foi importante repensar a escola dentre desse contexto, pois pensar em educação que relacione a vivência, é realmente a educação que faz a diferença”*. Porém, outro coordenador pedagógico¹³ desabafa dizendo que *“até onde caminhamos*

¹¹ Professora 6. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Bonito do Iguaçu.

¹² Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Professora 6

¹³ Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação nos anos de 2005 e 2006, Professor 3.

naquele ano, a gente não conseguiu repensar a escola, pois com todo o trabalho da Constituinte, as propostas, levantando demandas, que era o objetivo da proposta. O ano de 2006 cumpriu essa função dentro dos objetivos, 2007 que se tinha então o propósito de fazer as mudanças que a educação deve estar dando continuidade da sua forma". Mas isso não ocorreu e a Constituinte Escolar não avançou no ano de 2007, mas a experiência e a luta por uma educação básica popular continuam, para muitos, um ideal a ser seguido.

Sabemos, então, que a vivência da pesquisa deve ser encarada como uma "potência pedagógica" na construção do caminho para a problematização da prática docente e da reinvenção do ensino, na perspectiva da educação popular. A pesquisa é a possibilidade de que com as práticas se fortaleçam a partir de compromissos com o "inédito-viável". De acordo com Redin (1999), a pesquisa não se reduz apenas à ida a campo, e, sim, a um processo não linear onde a função do educador se problematiza a partir de uma nova compreensão da ciência, da razão, da emoção, da insegurança, da esperança, do medo, da coragem, da luta, da investigação, da experiência, do compromisso com a democratização e inclusão de conhecimentos e de indivíduos mergulhar na verdade, na construção política, na construção democrática, é defender espaços de cidadania. A escola, assim, vem desenvolvendo uma atitude investigativa da sua cotidianidade, da sua realidade, da sua comunidade.

De acordo com uma professora¹⁴ *"o município de Rio Bonito do Iguaçu faz parte dos poucos que procura uma resistência à fragmentação seriada, conseguindo assim compreender vários elementos importantes da organização curricular da escola em ciclos de formação humana. Busca trabalhar visando o desenvolvimento humano e reorganizando o tempo escolar, seu currículo, é pensar em pesquisa e formação continuada a todos os trabalhadores da Educação".*

Freire propõe mundos possíveis a partir dos caminhos vividos na educação popular, quando afirma:

[...] como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar...Não posso ser professor sem me por diante dos

¹⁴ Professora 1

alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos...Daí, então que uma de minhas preocupações deva ser a de procurar aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo...Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos meus alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE,1996. p. 110).

Para Redin (1999), o movimento de reestruturação curricular comprometido com a educação popular libertadora exige que aprofundemos a pesquisa participativa com outras ações que garantam a continuidade dos processos investigativos “na” e “com” a comunidade. Assumir processos formativos que sustentem os sujeitos Educador, Educadora, Educando e Educanda Pesquisadores, re-educando nosso olhar, escuta e sensibilidade para os múltiplos processos culturais que são gestados constantemente no cotidiano. Especialmente, sensibilizar a comunidade para reconhecer sua identidade para além dos processos de exclusão social, reconhecer suas potencialidades generosas de resistência frente à vida.

A potência transformadora das falas oriundas da pesquisa, da escuta atenta e curiosa do cotidiano escolar se configura como uma possibilidade fecunda de contribuição na conscientização dos diferentes sujeitos na perspectiva local e global. A escola assume um estreitamento de parcerias com suas co-irmãs, encorajando a troca de experiências em relação aos processos emancipatórios.

Nossa escola, aquela com que sonhamos, nos comprometemos, pela qual lutamos cotidianamente, busca o resgate do valor da instituição para com as classes populares, e, assim, o resgate da função do professor. É essa escola que queremos valorizar e é essa escola que nos desafia, que nos exige rupturas, que nos exige trabalho exaustivo, mas é, ao mesmo tempo, gratificante.

De acordo com Molina (2004), a identidade cultural entre a comunidade e as ações pedagógicas ressignificam a Escola, contribuindo para a consolidação da responsabilidade pela garantia da Aprendizagem para Todos. A escola “que queremos”, que estamos construindo, não pactua com a exclusão, considerando, por isso, a evasão e a repetência como uma anomalia inaceitável.

Desta forma, a educação constitui-se de um processo de socialização do conhecimento já produzido pela humanidade, na perspectiva da apropriação deste e produção de conhecimentos outros, socialmente válidos, daí “Educação Popular”.

De acordo com o Caderno Pedagógico nº 1 (2006), quando foi proposta a educação *do e no* campo para todas as escolas de Rio Bonito do Iguaçu, estava-se falando de um projeto de educação de trabalhadoras e trabalhadores do campo, enquanto território como espaço político por excelência, onde as relações são marcadas pelas ações e pelo poder que (ad) vem dessas relações sociais. Por exemplo, todo o povo de Rio Bonito do Iguaçu (agricultores, comerciários, servidores públicos, trabalhadores da usina hidrelétrica, mecânicos, advogados, médicos, dentistas e demais profissionais), retira da terra sua existência.

Isso implica compreender que o campo do qual se fala é diferente daquele historicamente concebido pela educação rural, um espaço inferior e atrasado que precisa ser superado; isto é, o campo apenas como um “lugar de produzir” para que outros se beneficiem de seu “produzido”. Entende-se o campo como um espaço de vida e de resistência onde as pessoas lutam por acesso e permanência a terra, a escola, aos bens que a humanidade já produziu, sejam eles, cultura, valores, conhecimento, bem viver, lazer, saúde, tecnologia de produção socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

Neste contexto de campo como um espaço de vida e de resistência, o direito à educação sempre foi negado, sendo garantida apenas pela educação rural porque lá viviam pessoas.

Suarez (1995, p. 14) diz que:

Falar de Direito implica pensar Políticas Públicas, entendidas aqui como a arte de governar com a participação de todas as pessoas que nelas viverão, pois somente assim é possível contemplar as diversas necessidades, desta forma podemos dizer que nossa luta continua.

Freire (1996) completa dizendo que, quando a gente diz: *a luta continua*, significa que não dá para parar. O problema que a provoca está aí presente. É possível e normal um desalento. O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar. A expressão *a luta continua* sublinha a continuidade histórica.

Quando estamos na luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular. A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar pelo possível, o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.

2. CURRÍCULO E A OPÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO

2.1 Ciclo de Formação e Organização Curricular

De acordo com Krug (2004), os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental na medida em que encaram a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola.

A prática da pesquisa como parte do trabalho docente referencia-se de forma especial em Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1996, p. 32).

A partir do exercício da pesquisa, a ação educativa é alimentada de uma nova perspectiva:

Baseados na teoria dialética do conhecimento, nossa a ação educativa deverá levar em conta que: - a prática social é fonte do conhecimento; - a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora; a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento. (SMED, 1996, p. 36).

O planejamento atende à proposição de atividades que envolvam os momentos de estudo da realidade, busca de conhecimentos sistematizados e retorno para a comunidade das sínteses propostas a partir das descobertas construídas coletivamente pelos estudantes.

Pistrak indica a importância de conhecimentos buscados no plano social: “o critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual”. (1981, p. 108).

Os Complexos Temáticos, na Rede Municipal, propõem-se a romper com os conteúdos preestabelecidos da escola tradicional, na maioria das vezes, ditados pelas editoras através dos livros didáticos. Para isso, algumas ações são essenciais:

- Os temas centrais são elencados a partir da pesquisa sócio-antropológica;
- A partir desses temas, são propostos conceitos que serão trabalhados pelas áreas de conhecimento através de assuntos ou subtemas mais específicos, a perspectiva de trabalho das áreas é interdisciplinar;
- O Complexo Temático é construído com toda a escola e, a cada ciclo, são escolhidos alguns desdobramentos para o atalho onde, nas atividades a serem propostas, consideram-se as potencialidades de desenvolvimento da criança ou adolescente na fase em que se encontram os estudantes do ciclo;
- A concepção de aprendizagem e conhecimento indica que este é construído em relação dialética: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais.

Um enfoque semelhante também pode ser encontrado nas palavras de Krug, quando este diz:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância; pré-adolescência e adolescência. [...] os professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores individualmente (2001, p. 17. In. FREITAS, 2003, p. 54).

No âmbito de nossa discussão, isso é suficiente para demarcar um ponto de partida para a descrição da lógica que o ciclo traz para a escola, lógica esta marcada pelo rompimento da seriação e pela adoção de um novo articulador para os tempos e espaços da escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências. O tempo dos alunos, socializados em seus espaços familiares em suas trajetórias de vida, em suas andanças pelo bairro, nos é dado a conhecer sob que formas? Os tempos *da* e *na* escola são responsáveis por rupturas de que natureza? Estas são alguns dos questionamentos que Fischer (org. 2004) faz.

De acordo com este autor os ciclos, como política pública na educação, tendem a superar parte de algumas determinações materiais sobre a vida de alunos de classes populares. Escolas que organizam suas estruturas a partir de uma concepção radical do que sejam ciclos podem compor um quadro de alternativas possíveis para enfrentar o que Martins chama de falta de “pertencimento” aos moradores de periferias.

Segundo Moll, “uma das formas de tentar captar o que pode representar um papel da escola, longe das tradicionais e messiânicas propostas, estaria dentro de um processo interativo entre professores e alunos, na problematização da categoria ‘cotidiano’”. (2004, p. 34).

A autora ainda diz que pensa em dois planos. O primeiro, do ponto de vista sociológico, que Martins propõe a respeito da diferença entre vida cotidiana e vida privada; e o segundo, a partir da visão mais do sujeito, via Melucci, em seus tempos internos e externos. As hipóteses que a autora sustenta têm na contribuição de Melucci a possibilidade de cruzamentos dos tempos internos e externos serem produzidos no espaço escolar por meio dos ciclos (independente da forma como se estruturam na organização da escola). (MOLL, 2004).

No percurso que Martins faz para apresentar sua escolha no estudo da categoria “cotidiano” compreende-se sua relevância tanto no campo sociológico como no político, entendido também pela perspectiva da ação política.

Martins esclarece:

A vida cotidiana está na fábrica, no trabalho, na rua, na casa, mas não está inteiramente na casa, no trabalho, nos lugares onde a contradição se faz mais viva e o desafio à transgressão. A vida cotidiana se quebra na revolução. A vida cotidiana se quebra no rompimento daquilo que é propriamente rotineiro, [...] na

verdade, a vida cotidiana pensada a partir da cotidianidade – numa era, como esta, dominada pela vida cotidiana – nega a vida privada. É exatamente o oposto da vida privada no sentido de que a vida privada implica o reconhecimento do indivíduo, da individualidade, dos direitos pessoais, do cidadão. A vida cotidiana é a negação de absolutamente tudo isso. Ela homogeneiza, manipula, “coisifica”, e assim por diante. (1998, p. 197).

Retiramos daí elementos estruturantes para uma intervenção cognitiva e mesmo de conscientização; alerta-se sobre o grande risco de se transformar o epifenômeno, aquilo que se torna visível em uma primeira observação, no elemento explicativo de alguma condição de vida dos sujeitos – alunos e familiares –, em algo quase absoluto. O cotidiano detectado dessa maneira omite o registro da transgressão ou, ainda, pouco tempo tem para captar o espaço da vida privada, que implica o reconhecimento do indivíduo, da individualidade.

Melucci contribui sobre a experiência que tem do cotidiano, nas relações entre os tempos vividos internos e o tempo social, quando diz:

A nossa experiência é feita de velocidade e lentidão, de movimento e repouso, isto é, da alternância e do ritmo. Esta combina reversibilidade e irreversibilidade porque estamos contemporaneamente sobre a linha que escorre e que nos leva do nascimento ao crescimento, ao envelhecimento, à morte, mas vivemos também no tempo que pode tornar para trás que pode percorrer novamente o ciclo, porque o tempo é o da alma. O problema de hoje é reconhecer essa pluralidade e não pretender reduzir a nossa experiência do tempo a uma só dimensão. A pesquisa de uma unidade nos coloca hoje em dia em confronto com uma separação crescente entre o tempo do relógio e do calendário e o tempo interno. É sobre essa separação que se joga o desafio do cotidiano, que consiste em encontrar um fio, uma continuidade entre as partes da experiência. (1992, p. 27).

Os tempos da escola seriada são os tempos da seqüência, da linearidade, da previsibilidade. Segundo Melucci, essa perspectiva de entender o cotidiano escolar se vincula ao tempo social na forma de sinalizar um conjunto de elementos que compõe a “promessa” dessa instituição, na forma de premiações, castigos, normas e, ao final, a certificação como término de uma etapa e passagem para outra, mesmo na seqüência da idade biológica e social, configurada na obtenção de emprego e até mesmo na constituição de família, filhos, etc.

Autores como Melucci, Martins e Brandão querem ser mais reflexivos, mais desconfiados dessa forma de amarrar a categoria “ciclos” como sendo algo instituinte da vida das pessoas, dentro e fora da escola, pautada somente pelo tempo social.

Freitas nos diz que mais uma vez Melucci vem nos ajudar em mais uma reflexão, muito próxima ao que diz Arroyo a respeito dos fundamentos da proposta de uma escola concebida a partir dos ciclos de desenvolvimento, naquilo que representa a superação da perspectiva linear dos ritmos da vida:

No mundo moderno, o tempo social é, como eu disse, um tempo linear. Caracteriza-se, assim, pela continuidade e unidade dos eventos que se subseguem um ao outro em uma única direção e são, por isso, irreversíveis. Pode-se então falar de um antes e de um depois e pode-se também estabelecer um comportamento de causa-efeito entre o antes e o depois: são sempre certos eventos precedentes que produzem os eventos sucessivos. O tempo social é mensurável e previsível, porque porções diversas podem ser comparadas entre elas e porque o passado rende em certa medida calculável o futuro. Enfim, o tempo social é uniforme: para cada tipo de evento existe uma escanção, um ritmo certo, sobre a qual se funda a expectativa e de cuja conservação depende a ordem social. (1992, p. 24, In. FREITAS, 2003, p. 36).

Relacionando o pensamento desse autor italiano, com formação sólida na sociologia e na psicologia, com contribuições de Martins sobre a básica noção de formação social que funda a sociedade humana e suas múltiplas relações, podem-se transportar tais análises para o campo da educação e, em especial, para os nossos propósitos em discutir ciclos como nova forma de conceber a escola, para além de uma simples mudança legal, mesmo que se fixe somente no campo da pedagogia.

De acordo com Freitas (2003), considera-se que os tempos das interações dos sujeitos com seus espaços suas trajetórias, suas histórias e suas contradições podem e devem ser também os tempos *da* e *na* escola. Para isso acontecer, sem ser de forma prescritiva da parte de ninguém, muito menos das mantenedoras, é importante que sejam oportunizadas condições básicas para que o mundo adulto, dos formuladores de políticas públicas e dos professores, aumente suas compressões sobre a riqueza do conectivo “e” entre os tempos internos e externos dos alunos e do entorno social e cultural onde vivem, incluindo todas as diversidades e ambigüidades daí decorrentes.

Sócio psicopedagogicamente aponta-se o entendimento da aprendizagem na relação dialética entre conhecimento, sujeito e meio. Estudando as relações entre aprendizagem e a forma como essa provoca o desenvolvimento, é proposta a organização das crianças e jovens em Ciclos de Formação, constituídos em um cruzamento entre idade e escolaridade anterior onde, com base no desenvolvimento possível para cada Ciclo, são propostas aprendizagens responsáveis por provocar o desenvolvimento.

De acordo com Krug (2004), epistemologicamente, explicita-se o caráter político do conhecimento e se propõe a ação interdisciplinar, onde diferentes áreas contribuem com seus instrumentos para o entendimento de determinado período. Filosoficamente, é referendada uma escola onde o tempo e o espaço de aprendizagem são diferentes dos propostos pela escola seriada.

Os Ciclos de Formação, na medida em que se organizam com base no tempo de desenvolvimento da criança, do pré-adolescente ou do adolescente em cada idade de formação salientam que, em cada uma dessas fases, o sujeito se relaciona de forma diferenciada com o espaço físico e com as pessoas de seu cotidiano, que pensam, articulam suas hipóteses e estabelecem relações também de forma diferenciada.

Esse entendimento filosófico exige uma escola em que o sujeito não seja reprovado ou retido por não aprender o que a escola se propõe a ensiná-lo em um tempo pré-estabelecido. Ao contrário, todos avançam durante todos os nove anos da escolaridade básica sendo atendidas as suas necessidades diferenciadas de estudo ao longo desse período.

Definindo o Complexo Temático, a Secretaria assim se pronuncia:

O termo "Complexo Temático" sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis por que se torna necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade nem, tão pouco, na realidade separada dos indivíduos e suas práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação 'indivíduo – realidade contextual'. (SMED, 1996, p. 22).

Com base nessas fontes diretrizes e na compreensão do Complexo Temático enquanto instrumento de aprofundamento de realidades complexas, pois objetivam a relação entre o sujeito e a realidade na qual ele vive, existe um “decálogo” que representa os passos da escola para a construção do complexo, ou seja, um conjunto de ações que organizam o trabalho escolar e reorienta interdisciplinarmente o conteúdo do processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento proposto para ao trabalho nas escolas por Ciclos de Formação deverá ser aquele que possibilite a compreensão do mundo, de suas desigualdades, de suas potencialidades e da transformação possível. Assim como a avaliação praticada será aquela que indicará as intervenções necessárias para que a aprendizagem se concretize com base em relações solidárias, responsáveis e construtivas.

O currículo não é entendido apenas como o conjunto de conteúdos que a escola vai trabalhar, mas sua dimensão é mais abrangente:

O currículo constitui-se não só nas oportunidades que a escola prevê, mas, igualmente, no modo pelo qual o educando vive essas oportunidades, no sentido de ampliar sua maneira de ver o mundo. Assim, é sempre uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e com a cultura. (SMED, 1996, p. 7).

Essa forma de organização do ensino contribui com as concepções globais da escola, pois “qualquer tipo de organização curricular possui um modelo pedagógico subjacente”. (SMED, 1996, p. 8).

Desta forma, podemos destacar que a inovação curricular está ligada às mudanças que contribuem para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos, podendo assumir diferentes formas que, como diz Ribeiro (1992, p. 73. In PACHECO, 1999, p. 151), “vão desde a alteração de componentes específicos – tais como objetivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridos, materiais didáticos de apoio a programas de ensino desenvolvidos – até à reestruturação global do currículo”.

A questão principal que se coloca no campo da inovação curricular é a de saber até que ponto a escola, enquanto comunidade organizada e educativa, é livre para mudar?

A cultura de autonomia e participação é o vetor principal de problematização da inovação curricular e não pode dizer-se que esteja ausente dos documentos legislativos. Todavia, no plano da prática, existem significativas limitações que condicionam a capacidade da escola no sentido da mudança: a escassez de recursos e a existência de um controle ao nível da opinião dos encarregados de educação, da sociedade e da administração central (Stenhouse, 1984, p. 222, In. PACHECO, 1999, p. 152).

De acordo com Freitas (2003, p. 51), os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiados. Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares – reforço ou recuperação paralela, por exemplo. As possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez, são limitadas pela realidade da organização social vigente.

A escola é vista como construção coletiva e permanente. É essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. Para ser uma organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos, a escola deve pautar-se pela autonomia, pelo trabalho coletivo e pela construção do projeto pedagógico.

Para a organização dos Ciclos de Formação, na proposta de Porto Alegre, o conhecimento tem a perspectiva da teoria dialética, pressupondo a construção recíproca entre sujeito e objeto e na transformação concomitante entre homem/mulher e mundo (1996, p. 36).

Todo o conhecimento trabalhado na escola é um recorte muito pequeno do conhecimento encontrado na realidade. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez indicam que o fazer da escola é uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que nela atuam.

A proposta que podemos adotar é a organização do currículo por ciclos e áreas do conhecimento, porém, como destaca a professora C, de uma Escola Municipal de Rio Bonito do Iguaçu,

O currículo, é que vai orientar o trabalho com os ciclos, mas ainda não temos um currículo que atenda essa proposta, estamos em fase de construção até buscando atender o desenvolvimento do aluno, obedecendo a sua fase, mas ainda caímos no equívoco de querer delimitar o aprendizado, algo que é contrário à organização por ciclos.

A justificativa para a fixação dos ciclos baseia-se em argumentos de natureza pedagógica. O ciclo propicia um tempo mais flexível para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Dispondo de mais tempo, busca evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro.

Aqui se está falando dos ciclos de formação, os quais propõem alterar os tempos e os espaços da escola:

Na organização tradicional, o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. A Escola Plural traz uma nova organização baseada em três ciclos: 1º Ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. [...] O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade (DALBEN, 2000, p. 21. In. FREITAS, 2003, p. 53).

O autor continua dizendo que “o ciclo, para a Escola Plural, é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência”. (DALBEN, 2000, p. 21, In. FREITAS, 2003, p. 53).

2.2 Ciclos de Formação e Aprendizagem Escolar

A criança, o pré-adolescente e o adolescente, representam necessidades diferentes em cada etapa de seu desenvolvimento. Buscar um olhar que atenda as demandas do processo de formação do educando cidadão representa mudanças no ambiente escolar, em especial em seus tempos e espaços.

O trabalho pedagógico no Ciclo de formação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, exigindo assim dos profissionais envolvidos neste processo discussão, reflexão e abertura para a construção consciente e fundamental na práxis de novas posturas que realmente propiciem o desenvolvimento global do aluno. Sabemos que essa caminhada na perspectiva de concepções metodológicas mais contextualizadas não é tarefa fácil, pois temos uma formação praticamente centrada nos conteúdos culturalmente caracterizados como universais.

O educando é ser humano. Antes de ser aluno, estudante é também criança, pré-adolescente, é um ser afetivo, tem sentimentos, emoções, uma cultura, uma realidade social, tem um corpo ativo em pleno crescimento e desenvolvimento. A cada dia amplia e organiza a forma de pensar e ver o mundo, portanto, é preciso considerar as dimensões e o contexto do educando é também humanizar as relações entre professor-aluno e ter como foco o desenvolvimento das nossas crianças, sem perder de vista todo o conhecimento produzido pela humanidade.

Como a criança ou adolescente sempre avançam com sua turma durante os nove anos do Ensino Fundamental, a sua forma de “avanço” ou “progressão” varia de acordo com suas necessidades de tempo e espaços educativos, os quais são providenciados pela escola.

De acordo com Krüg (2004, p. 20), a forma de progressão das crianças e adolescentes, ao final de cada ano ciclo, pode ser uma das três a seguir explicadas:

Progressão simples: forma de progressão (avanço para o ano seguinte) indicativa de que a criança ou adolescente não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra. Progressão com Plano Didático de Apoio: forma de progressão que inclui algumas atividades extras a serem oportunizadas ao aluno ou aluna pela escola, no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades específicas apresentadas. Progressão com Avaliação

Especializada: forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para o trabalho com as dificuldades de ensino-aprendizagem das alunas e alunos.

Além dessas diferentes formas de progressão que fazem com que a escola assuma a responsabilidade sobre as providências necessárias para que todos possam aprender, a avaliação durante o ano se dá de forma diagnóstica, processual, investigativa, coletiva e cotidiana.

Tanto para as formas de progressão como para o apoio à aprendizagem, durante o ano letivo, a escola tem professoras e professores itinerantes, os quais atendem as alunas e alunos junto a outras professoras e professores (referências de turmas); Laboratórios de Aprendizagem que atendem as crianças com dificuldades de aprendizagem maiores no turno inverso das aulas; orientadores e supervisores para assessorar o planejamento diferenciado das professoras; assessoria pedagógica oferecida pela mantenedora às equipes diretivas, docentes e comunidade (isto no período analisado por esta pesquisa, 1994-2000).

Nos espaços de formação que incluem, no mínimo, vinte e cinco por cento da carga horária semanal das professoras e professores, nos encontros regionais, cursos, oficinas e Seminários Nacional e Internacional; os desafios apontados pela prática das escolas são discutidos e aprofundados através do planejamento coletivo e de estudo e avaliação constante da escola sobre seus trabalhos.

De acordo com Krug (2004), algumas escolas que começam a trabalhar no Ensino Fundamental por Ciclos de Formação, quando lêem, no Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação que traz a proposta Político-Pedagógica algumas caracterizações do desenvolvimento da criança e do adolescente em diferentes fases expressam essa mesma compreensão.

De acordo com Lima (1997), a escolaridade propicia ao sujeito um determinado tipo de aprendizagem que lhe é específico, mas esse tipo de aprendizagem não contém em si o desenvolvimento global do sujeito que aprende. O desenvolvimento humano conta com outras esferas para que ocorra, todas aquelas esferas de convivência com os outros seres da espécie que não apenas a escola.

É no âmbito das condições para aprender que os Ciclos de Formação entram como uma lógica de organização da escola indicativa de elementos fundamentais para atender as inúmeras condições diferenciadas que precisam os humanos para construir em aprendizagens formais.

Ainda segundo Lima:

A ação pedagógica que não tem como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período de formação, nem se utiliza dos instrumentos culturais segundo o período de formação e, além disso, não se apóia nas formas de pensamento do educando, será sempre uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso. Os procedimentos pedagógicos terão que, necessariamente, ser distintos conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento. (1997, p. 3).

A idade de formação e o contexto de desenvolvimento são conceitos complexos, os quais podem encontrar em Vygotsky (1996) contribuições importantes para sua compreensão. Para esse autor, o desenvolvimento é um processo contínuo de auto-movimento marcado pela permanente aparição e formação do novo e de possibilidades de relação e ação não existentes em estágios anteriores. O desenvolvimento é um processo único baseado na unidade entre o social e a personalidade, construído na medida em que a criança vai se desenvolvendo.

Para buscar a essência do processo de desenvolvimento, Vygotsky indica a necessidade de se investigar o que se oculta dos indícios externos facilmente observáveis em diferentes idades, nas trocas internas do próprio desenvolvimento, não o entendendo com um caráter evolutivo, mas percebendo que as trocas entre sujeito e meio são qualitativas e precisam de mediações especiais. Essa dinâmica do desenvolvimento infantil, em sua análise interna, vai possibilitar o entendimento da existência de idades estáveis e idades críticas nas crianças.

Além das características do desenvolvimento possível das crianças e dos adolescentes, a proposta de Ciclos de Formação aponta outras dimensões necessárias para a leitura das professoras e professores na intenção de que a escola se responsabilize pela aprendizagem formal:

É na relação ativa do ser humano, em suas diferentes faixas etárias, com o mundo que seu conhecimento vai sendo construído e é permanentemente desenvolvido, por isso não é demais ressaltar as contribuições dadas pela antropologia cultural, quando esta descreve de que maneira desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação estão interligados, interferindo no desenvolvimento e nas características do pensamento. (SMED, 1996, p. 19).

Se o reconhecimento das idades de formação é considerado necessário para que a aprendizagem escolar ocorra, não significa que o mesmo seja condição suficiente. Além do reconhecimento das idades e das condições possíveis de desenvolvimento das crianças e adolescentes, cada idade ou fase de formação tem importantes contribuições para a escola que possui compromisso com a aprendizagem.

Entre as muitas funções da fonte sócio-antropológica para o fazer docente trabalhadas no desenvolvimento da organização do ensino nos Ciclos de Formação, está a contribuição fundamental que tem o conhecimento da cultura das crianças e dos adolescentes ao serem propostas as atividades docentes.

Sobre a formação cultural e sua importância para a escola, aponta Lima:

O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está nas bases dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados. (1997, p. 17).

Portanto, quando Freire (1996) trabalha com a importância política do conhecimento formal, que sempre serve a alguém e está contra outro alguém, e os Ciclos de Formação propõem a pesquisa sócio-antropológica como uma das diretrizes para a organização do currículo, trata-se de um entendimento apontando também por outros autores contemporâneos (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998) de que o conhecimento formal precisa, necessariamente, ser articulado a partir de saberes no conhecimento informal.

Nas escolas por Ciclos de Formação, o compromisso é possibilitar a todas as crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento formal. Para isso, contribuem o

conhecimento das fases de formação, a situação social de desenvolvimento, o contexto cultural e a concepção de conhecimento, esse entendido como:

Um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza. É, também, uma ação humana atrelada ao desejo de saber. Só o homem, por ser pensante, pode ser sujeito: somente ele pode desejar a mudança, porque só a ele lhe falta a plenitude. (SMED, 1996, p. 35).

De acordo com Pimentel (1999), o ciclo de formação tem como sinalizador as fases do desenvolvimento humano, caracterizada por um processo contínuo e permanente, apresentando períodos que identificados como infância, pré-adolescência, adolescência, maturidade e velhice. O desenvolvimento é um processo integrado que abrange todos os aspectos da vida humana: físico perceptivo, motor, emocional, cognitivo, social e cultural. Para os profissionais de educação que estão envolvidos na ação pedagógica, é um grande desafio compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e de construção do conhecimento, que os educandos apresentam a cada ciclo de formação.

A construção do conhecimento tem um duplo aspecto: o da atividade do ser e das interações que ele estabelece no seu ambiente sociocultural. O ciclo de formação deve possibilitar aos educandos a capacidade de ver, compreender a realidade, expressar a realidade, expressar-se, descobrir e assumir a responsabilidade de ser um elemento de transformação no seu grupo social.

Segundo Pimentel:

A escola como espaço/tempo de formação, busca um olhar especial para o processo educativo das nossas crianças e dos nossos jovens. Tendo como foco central a formação global do sujeito, respeita o ritmo e as diferenças dos educandos pois a aprendizagem é um processo múltiplo e os alunos apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento. Então, é importante que os profissionais envolvidos na ação pedagógica possibilitem tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, organiza o trabalho pedagógico investigando e pesquisando sobre a realidade dos educandos e sua comunidade. (1999, p. 128).

Através do que a autora coloca, devemos utilizar a pesquisa e a investigação para identificar as condições socioculturais, econômicas e afetivas, as condições de maturação, os aspectos psicomotores, os saberes escolares e as experiências de vida dos alunos.

A interdisciplinariedade assume um papel importante para romper com a fragmentação do conhecimento, pois vai além da justaposição ou interseção das disciplinas em torno de um tema.

Os projetos de trabalhos interdisciplinares, segundo Pimentel, que tem como eixo:

a participação dos alunos no processo de aprendizagem, propicia a valorização do conhecimento do aluno de sua história, de sua cultura e de seus interesses; asseguraram um planejamento que estabeleça metas e ações comuns visando à construção coletiva do conhecimento; possibilitam a prática do diálogo, a participação efetiva dos alunos na definição dos projetos/temas e seus desenvolvimentos e conclusões; levantamento de hipóteses; orientação à investigação e à pesquisa; possibilidade de os alunos analisarem a realidade em que vivem, estabelecendo relações de razão e consequência, causa e efeito; desenvolvimento de habilidades de análise, comparação, justificação, argumentação, síntese e intervenção. (1999, p. 129).

A ação dos educadores é uma ação específica e compreende, portanto, características que a distinguem da ação de outros ambientes socializadores, onde a criança e o jovem vivem e convivem. Educar, formar, vai muito além de ensinar a ler e a escrever. A escola não é o único espaço socializador, existem outros: a família, a rua, os amigos, a televisão, a luta pela sobrevivência. Mas a socialização de forma planejada, que busca educar pedagogicamente, é fundamental, pois intervém internacionalmente na formação de identidades. Para se ter como objetivo o pleno desenvolvimento do educando durante o ciclo de formação, é necessário que: passemos a encarar as questões e os problemas, enfrentados nos dias atuais pelos homens e mulheres como objeto de conhecimento; repensarmos os conteúdos escolares, estabelecendo a relação entre as disciplinas curriculares e os temas atuais; rompermos com a concepção de ensino/aprendizagem acumulativa e transmissora, pois a escola está fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, promoção,

retenção enquanto a sociedade recria sua cultura, seus valores, tempos, espaços e novos rituais; repensar os conteúdos escolares não significa abandonar as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas os temas atuais, mais resignificá-los.

Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem tem como finalidade a formação de sujeitos capazes de construir com autonomia seus valores, e, a partir deles, atuarem criticamente no seu meio social, deixando de lado a transmissão de conteúdos prontos.

Quanto à avaliação, é o que permeia toda a abordagem sobre Ciclos de Formação, merecendo ser complementado quanto às funções da avaliação para a prática escolar, às possibilidades apontadas pelo Regimento, aos serviços de apoio e às rupturas necessárias para a superação da avaliação tradicional.

De acordo com Krug (2004), a avaliação é um movimento de reflexão sobre a prática que nos coloca sempre duas questões: o que deveríamos fazer e o que podemos fazer. A responsabilidade da avaliadora é a de tornar melhor o que é feito. Transformar, para melhor, a ação realizada.

É frequente que a teoria de uma escola por Ciclos de Formação seja entendida enquanto a criação de uma escola perfeita em um mundo ideal onde todas as atividades propostas, os serviços de apoio e as relações que a constituem funcionem em harmonia. Mas a harmonia não é a base nem das relações sociais e nem das escolas, uma vez que essas não são alheias à sociedade e aos conflitos presentes na sociedade.

A escola por Ciclos de Formação “costura” pesquisas atuais para entendimento e promoção da aprendizagem escolar dentro, é claro, de um paradigma que afirma a vida, as capacidades construtivas de todos os seres humanos e a possibilidade de transformação das relações sociais excludentes em inclusivas.

O ato de avaliar implica uma atividade ética, pois os julgamentos afetam a vida das pessoas. No caso da avaliação escolar, é pertinente que essa acompanhe a estratégia de pensamento da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto no dia-a-dia a partir da ação dele. E a pergunta que aflige o conjunto dos professores é “como ajudar a criança a prosseguir na sua trajetória escolar?”

Como essa preocupação, a avaliação nos Ciclos de Formação propõe:

Não podemos conceber a avaliação senão como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma do educador, do coletivo no Ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SMED, 1996, p. 28).

Com esse caráter, a avaliação incluirá trabalhos cotidianos, auto-avaliação dos alunos individual e de turma, relatórios dos professores, avaliação da família, compondo o que a rede chama de dossiê do aluno.

A necessidade de considerar a avaliação enquanto um movimento de reorientação geral da escola com base nos problemas concretos, cotidianos, flexibilizando os espaços e tempos, muitas vezes, parece não dar conta da expectativa dos professores sobre o que seria a escola desejada em termos de organização e serviços.

A escola, permeada por dificuldades econômicas e sociais, terá sempre no seu interior, em ebulição, diferentes interesses, referências e dificuldades. Cabe à instituição fazer a virada: colocar a avaliação a serviço da escola e não como um instrumento de sua inviabilização ou exclusão de direitos de quem a freqüenta.

De acordo com Hoffmann (2000), a *avaliação*, deve ser concebida como um processo contínuo e participativo, superando a visão tradicional de seleção e classificação, não se desvinculando do processo de aprendizagem e como fonte de reflexão do trabalho do aluno, do professor e da escola; tem a característica de *avaliação formativa* (inclui relatório de desempenho individual, auto-avaliação e participação dos pais), *avaliação somativa* (acontece ao final do ano letivo e ao final de cada ciclo) e *avaliação especializada* (voltada para os alunos que necessitam de apoio especial). Pois, conforme completa Hoffmann: “Os registros em avaliação são dados de uma história vivida por educadores com os educandos. Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória diante da diversidade e um “exercício de prestar atenção ao processo”.(2000, p. 175).

3. CURRÍCULO E CONHECIMENTO

As bases dessa escola, com novos compromissos traçados coletivamente, indicam uma nova concepção de currículo e conhecimento que pode ser localizada em princípios como os transcritos a seguir:

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidade e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade (Princípio 29, SMED, 1996).

Para o trabalho com essa compreensão de currículo pode-se recorrer à perspectiva de currículo e conhecimento de Gimeno Sacristán (1998, p. 106) sobre diferentes enfoques para compreender o ensino, resgatando o processo histórico pelos quais passou a construção de entendimento da função dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas e conseqüentes entendimentos de currículo, identificando como diferentes perspectivas de compreensão do ensino:

-Transmissão cultural, quando a escola se propõe a transmitir às novas gerações o corpo de conhecimentos disciplinares que constituiriam a cultura universal; - o ensino como treinamento de habilidades, relacionado às necessidades do mundo pós-industrial, onde prevaleceriam a supremacia das habilidades sobre os conteúdos, considerando-se, por exemplo, leitura, escrita, solução de problemas, planejamento, reflexão, avaliação, competências que seriam independentes de um contexto de aplicação; - o ensino como fomento do desenvolvimento natural, centrado nas disposições naturais do indivíduo para a aprendizagem e no respeito ao desenvolvimento espontâneo da criança; - o ensino como produção de mudanças conceituais, onde a aprendizagem é um processo de transformação mais do que acumulação de conteúdos; e, junto a essa perspectiva, a incorporação do conceito de cultura, considerando o ensino como processo que facilita a transformação permanente do pensamento e das ações dos alunos e alunas, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas da vida cotidiana com as proposições das disciplinas artísticas, científicas e filosóficas, também estimulando sua experimentação na realidade.

Por meio debate com os professores de Rio Bonito do Iguaçu, eles destacaram que: *o currículo é o coração e o cerne da educação. É o que vai marcar o tipo de educação que queremos fazer. O currículo precisa estar na prática da escola. O*

Currículo de Rio Bonito do Iguaçu ainda está em série ou ser ciclo; a escola agora com o sistema pode, em seu Projeto Político Pedagógico, optar em um currículo ciclado. A escola não terá currículo se o professor não tomar posição.

Desta forma, o currículo e o conhecimento escolar, acordados através do processo constituinte, têm por pretensão romper com o conhecimento descontextualizado e provocar nos alunos em conjunto com os professores a exploração e problematização do mundo vivido.

Portanto, agregaria ao ensino como mudanças conceituais, acrescido da leitura do mundo cultural das crianças e dos adolescentes, a perspectiva da transformação do mundo vivido, ou seja, a leitura crítica do contexto. Nessa exploração e problematização do mundo vivido, é possível perceber o movimento pretendido de transformação conceitual, entendido também como superação do senso comum, construída na relação entre construções que a criança ou adolescente traz de sua vida cotidiana e aquela oportunizadas pela escola.

Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 144): “Toda a política de seleção dos currículos é um capítulo imprescindível para entender a ação, porque lhe marcam o cenário, as regras do jogo, as margens de autonomia, além de selecionar o conteúdo”. Enquanto o currículo se constitui na unidade entre métodos de ensino e atividades e também sobre conteúdos e fins do ensino, a escola por Ciclos de Formação propõe que, tanto as atividades a serem propostas como o conteúdo dessas, estejam direcionados pela necessidade de transformação da percepção de mundo das crianças e adolescentes.

A questão levantada pelas falas que agora são analisadas tratam sobre a necessidade de reunir crianças pelos conteúdos adquiridos, reduzindo o entendimento de aprendizagem ao conteúdo adquirido. Vygotsky (1996) tem importantes contribuições a serem analisadas que se contrapõem à concepção da escola tradicional sobre o que é o saber das crianças e adolescentes.

Para Vygotsky (1996), a discussão central da aprendizagem não é de conteúdos, informações ou conhecimentos adquiridos ou acumulados. A discussão da aprendizagem envolve o entendimento da relação entre ela e o desenvolvimento e sobre o que é nível de desenvolvimento real e potencial. As intervenções capazes de

incentivar o desenvolvimento das novas funções das crianças e adolescentes são aquelas que buscam a interação da criança ou adolescente com indivíduos da espécie que lhes possam ajudar, orientar, potencializar suas funções em desenvolvimento.

Para que a criança ou adolescente estejam em movimento constante de aprendizagem, é necessário que se organizem trocas entre o nível de desenvolvimento futuro e o imediato. A convivência, portanto, de diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, desde que potencializadas com atividades pertinentes a todos que ali se encontram, facilita o aprendizado e o desenvolvimento e não os prejudica.

Diz Vygotsky:

A aprendizagem se apóia em processos imaturos, porém em vias de maturação e, como toda a esfera destes processos está incluída na zona de desenvolvimento proximal, os prazos ótimos de aprendizagem, tanto para o conjunto das crianças como para cada um deles, determinam-se em cada idade pela zona de desenvolvimento proximal (1996, p. 271).

A zona de desenvolvimento proximal varia de estudante para estudante, sendo que os que estão em uma mesma idade terão zonas de desenvolvimento diferenciadas, o que potencializa a aprendizagem entre pares. Uma das contribuições da zona de desenvolvimento proximal para a escola por Ciclos de Formação é a possibilidade de, ao agrupar as crianças e adolescentes pela idade aproximada, se organizar grupos mistos de níveis de desenvolvimento proximal, oportunizando a aprendizagem de todas e de todos da turma entre si.

De acordo com Krug (2004), a escola por Ciclos de Formação propõe o trabalho com os conteúdos escolares apontados pelas áreas de conhecimento e organizados pelos professores dos três Ciclos de Formação, considerando: a visão de mundo da comunidade escolar com seus problemas mais significativos, as fases de desenvolvimento da criança, as relações coletivas na construção do conhecimento e a perspectiva de uma escola prazerosa, organizada para o sucesso dos estudantes e não para o seu fracasso.

Em cada Ciclo de Formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho

percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo,acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso. (SMED, 1996, p. 11).

Importante se faz aprofundar algumas questões teóricas sobre o Complexo Temático, dada a originalidade dessa forma de organização do ensino que supera o planejamento por “complexos” ,proposto por Pistrak, e o tema gerador de Freire, uma vez que toda a escola (nos seus três Ciclos) planeja junto os conteúdos escolares a partir de movimentos que possibilitem o aprofundamento das áreas de conhecimento para os três ciclos e a investigação das fases de desenvolvimento em cada Ciclo, acrescidos do trabalho com os Campos Conceituais.

No Caderno Pedagógico 9, a Rede Municipal tem registrada sua concepção de currículo:

Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Os instrumentos cognitivos de natureza simbólica, seus usos e os processos psicológicos superiores formam parte desta experiência. (SMED, 1996, p. 7).

O currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares.

Assim, uma nova organização do ensino, em uma escola fundamental gestada a partir do Congresso Constituinte, passa a propor caminhos possíveis para o exercício de planejamento dentro de um novo paradigma de sociedade, homem e educação. Essa organização é histórica, lida com o conhecimento desvelador da realidade, pretende desconstruir a alienação na leitura do cotidiano e construir a utopia pelos caminhos possíveis na busca do conhecimento transformador.

Através do planejamento por Complexos de Pistrak (1981), percebe-se o critério de seleção das disciplinas, onde são escolhidas partes de cada disciplina que precisam ser valorizadas e enfatizadas, o caráter do trabalho pedagógico com relações indispensáveis que unem todas as disciplinas escolares, subordinando-as à finalidade social proposta pela escola. E a perspectiva da realidade atual do ponto de vista dinâmico, buscando o conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, os pontos de vista diferentes sobre os fenômenos estudados e as relações recíprocas entre aspectos diferentes, além do caráter de transformação dos fenômenos em outros, marcados pelo método dialético de leitura da realidade.

Na construção dos Complexos, Pistrak (1981) recomendava observar:

1. A escolha do objeto do Complexo (tema do complexo) deve ser revelador de relações fundamentais entre Complexos sucessivos, comprovando a relação entre todos os fenômenos.
2. A forma de estudar cada tema do Complexo deve ser desveladora da realidade atual do ponto de vista Marxista.
3. A organização do ensino segundo o sistema dos Complexos dá à função educacional a necessidade de entendimento da realidade e do mundo do trabalho, transformando toda a educação pública.
4. A organização do trabalho das crianças pelo estudo dos temas segundo o sistema das crianças pelo estudo dos temas segundo o sistema dos complexos faz parte da possibilidade de compreensão das mesmas sobre a realidade circundante.

Da forma de planejamento por tema gerador, entendidas na Rede como contribuições de Paulo Freire, está a significação do tema para o grupo de trabalho, a criticidade dos temas a serem estudados e a necessidade de que os mesmos sejam problematizadores à realidade.

Na construção do Complexo Temático, é acrescentada por Rocha a discussão sobre conceitos. Ou seja, a partir de um fenômeno eleito para estudo, as diferentes áreas indicam um campo conceitual “um conjunto de conceitos que dispõe à maneira de uma ‘teia’, ‘trama’ intencional, na qual estão integradas idéias que organizam as aprendizagens escolares”. (SMED, 1996, p. 25-26).

Na escola por Ciclos de Formação, as atividades escolares serão organizadas no Complexo Temático que articula as quatro fontes diretrizes do currículo: socioantropológica, sociopsicopedagógica, epistemológica e filosófica.

Dentro do espírito da autonomia curricular, a inovação é um processo negociado que salvaguardará quer o “direito a experimentar” quer o “princípio estratégico de pensar globalmente e agir localmente”.

Por esta razão, a institucionalização da inovação depende tanto de um programa contínuo de desenvolvimento profissional dos professores como da existência dos seguintes pressupostos escolares: capacidade estratégia de tomada de decisão; projetos de investigação/ação; dispositivos de avaliação das ações de inovação; condições escolares favoráveis.

É incontestável que a inovação passa essencialmente pela qualidade, conceito este que é de *per se* divergente, conforme os grupos de interesse e os observadores, e que compreende um juízo de valor que remete para a noção de excelência e de mérito. Dos vários indicadores da qualidade do sistema escolar destacamos o currículo, os professores, a escola, os recursos e a avaliação, com ênfase nos processos e não nos produtos (PACHECO, 1999).

Nesta perspectiva, a escola como elemento de mudança deve ser o local de construção, desenvolvimento e avaliação de projetos de inovação curricular, orientados para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e arquitetados no que se denomina por desenvolvimento curricular baseado na escola.

Como decorre do próprio processo de mudança, a inovação depende da adoção, por parte dos intervenientes, de uma atitude investigativa e de uma orientação pautada pela participação e capacidade de transformação, com o reconhecimento do contexto escolar, como o lugar mais apropriado para propor e desenvolver melhorias educativas, e do caráter local das inovações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esta pesquisa podemos dizer que a pretensão inicial foi repensar o lugar da escola, dos seus agentes e do currículo na construção de uma educação diferenciada.

No decorrer da pesquisa, entendemos que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde, as relações sociais específicas que compõem a vida *no* e *do* campo em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Entendemos que os ciclos de formação humana não são da escola, mas sim da criança. O espaço e o tempo da escola devem ser preparados para o desenvolvimento do educando dentro de sua temporalidade.

Pensando desta forma, pudemos analisar a Escola do Campo com suas particularidades, que são os vínculos com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, isto é, a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

O presente trabalho teve como objetivo fazer uma análise da participação dos professores, pais, alunos e da sociedade em geral em uma política pública cuja finalidade era a definição de princípios e diretrizes da educação para a rede pública de Rio Bonito do Iguaçu. Foram também coletados dados junto aos órgãos da Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal. A partir dos dados levantados e das entrevistas realizadas durante a investigação, pode-se inferir que, mesmo com a criação alguns canais que possibilitem às pessoas decidir sobre algumas questões e desenvolver alguma noção de controle público sobre o governo, essa adesão foi condicionada a

uma série de fatores de ordem social, econômica, política e cultural. Por outro lado, a proposição de uma política participativa precisaria considerar que a importância da voluntariedade do envolvimento das pessoas, nesse tipo de processo, pressupõe o convencimento do significado que a intervenção de cada um pode ter na vida de todos.

Concluimos dizendo que a Constituinte Escolar de Rio Bonito do Iguaçu foi um amplo movimento desencadeado no ano de 2005, sendo no momento o principal instrumento para a construção da democracia participativa; tudo o que foi feito para repensar a escola não conseguiu porque se direcionou para outros problemas da população: estradas, necessidades básicas, entre outros. Percebemos, por meio das entrevistas, que a Constituinte Escolar foi uma experiência de luta por uma educação básica popular.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Educação Básica e Movimentos Sociais**. Brasília: UnB, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 24 de dezembro de 1996**.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. A lógica dos ciclos. In: **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GOFFREDO, V. F. Integração ou segregação: o discurso e a prática das Escolas Públicas da Rede Oficial. **Revista Integração**, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.
- KRUG, Andrea. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004
- MARTINS, J. de S. **Florestan: Sociologia e consciência social no Brasil**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.
- MOLINA, M., C. Educação do campo. In: **Coleção por uma educação básica do campo**. Vol. 5, 2004
- MOLL, J. (org) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto Editora, 1999.
- PARANÁ. **Caderno Pedagógico**. nº 1/Texto Base. Rio Bonito do Iguaçu, 2006.
- PARANÁ. **I. Conferência Municipal**. Constituinte Escolar de Rio Bonito do Iguaçu, 006.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M. T. **Desenvolvimento e Ciclo de Formação** In. CORREA, A. (et. Al) **Anais do Congresso Nacional de Reorientação Curricular**. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999.

- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- REDIN, Euclides. **Nova Fisionomia da Escola Necessária**. São Leopoldo, RS: Unisinos (mimeo.p. 07), 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Caderno 1 da Constituinte Escolar: texto base**. Porto Alegre: Corag, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação, LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SINGER, Paul. **Anotações de aula da disciplina Economia Solidária**. 2. sem. 2001. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Administração e Economia.
- SUAREZ, Daniel. Políticas Públicas e Reforma Educacional. A reestruturação curricular na Argentina. In **Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no Cotidiano da Escola**. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1995.
- VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.