



## CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA: ARTICULAÇÃO COM A TEORIA DA EDUCAÇÃO

Thiélide V.S. Pavanelli Troian<sup>1</sup>  
thielide@yahoo.com.br

### RESUMO

Este texto discute os pressupostos teóricos dos Ciclos de Formação Humana, política pública implementada a mais de dez anos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, tendo como pano de fundo as contribuições de autores que discutem a Teoria da Educação, trazendo a contextualização histórica da Pedagogia enquanto Ciência e as transformações sociais nos últimos séculos, no sentido de compreender como esses temas se articulam, passando pela análise do modelo de sociedade vigente imbricada no espaço escolar. As reflexões contidas neste texto fazem parte do conjunto de preocupações vivenciados por diversos pesquisadores e educadores da educação básica que apontam a formação docente e a escola como lócus dessa formação como viés importante da implementação das políticas públicas educacionais na construção da educação efetivamente emancipadora.

**Palavras-chave:** Política Pública Educacional. Teoria da Educação. Formação Docente.

As transformações que a sociedade atualmente tem vivenciado evidenciam o quanto a educação enfrenta desafios decorrentes das novas demandas, cada vez mais complexas, do mundo globalizado, tornando necessária uma reflexão acerca da escola na modernidade, ou como muitos denominam, na pós-modernidade ou pós-contemporaneidade. Se vivemos um momento de contradições e quebra, ou re-elaboração de paradigmas, é necessário entender essas contradições, pois a educação se faz no tempo presente contextualizada historicamente. Esta proposta de reflexão corrobora para trazer a tona os aspectos da educação na modernidade e o entendimento da pedagogia enquanto ciência, a partir dos ideais da Revolução Francesa, discutindo as características da educação contemporânea fundamentadas nos escritos do historiador e pedagogo italiano Franco Cambi, entre outros, entrelaçando a função social da Escola com o modelo de sociedade vigente.

Para tanto se justifica um retrospecto nos fundamentos da Educação como um todo e uma análise nas teorias que sustentaram a educação no Brasil na modernidade para finalmente aludir a Política Educacional de implantação e implementação dos Ciclos de Formação Humana na

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo PPGEduc-ICHS/UFMT/Rondonópolis, professora da Rede Estadual de Ensino e do Departamento de Matemática (UNEMAT/Sinop-MT).

educação brasileira, especificamente no Estado de Mato Grosso, articulando seus referenciais teóricos com a escola que efetivamente queremos e precisamos na atualidade.

Assim, se faz necessário voltarmos nosso olhar para outros tempos: com o fim da Idade Média, fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, geralmente designado como Modernidade (Cambi 1999), esse novo ciclo é marcado por transformações econômicas, sociais e política e caracteriza-se pela visão antropocêntrica, construindo uma cultura centrada no homem, extrapolando o modelo cartesiano instituído, que prima pela razão, buscando a ruptura aos preceitos de religiosidade, engendrando, até mesmo um novo modelo de sociedade, com ideais democráticos. É importante enfatizar que o cidadão da democracia neste momento é o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos (Cambi, 1999) e esse momento político e social culmina na Revolução Francesa.

Na modernidade a Pedagogia se constitui como Ciência, há uma redefinição da função da educação, inerentes a *nova* visão de mundo e a necessidade da organização dos saberes, essa *nova* função da educação assume um duplo caráter, na medida em que procura formar o homem-cidadão ao mesmo tempo em que exerce a função de controle e conformação social, elucidado por Cambi:

A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõem, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação. (CAMBI, 1999, p.203)

E essa dualidade ideológica vai permear o que a pedagogia vai se constituindo ao longo do tempo - a educação formal e seu *locus* mais fértil – a escola, tendo como premissa fundante que toda ação educativa é intencional: para a emancipação ou para a dominação.

As transformações sociais continuam e trazem o advento da Revolução Industrial e as bases do sistema capitalista de produção se consolidam nos séculos XXVIII e XIX, legitimando o caráter reprodutivista da educação (Severino,2002) , esse autor, também, traz a tematização que Althusser provoca com vigor no clássico *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* sobre a função reprodutivista da educação formal afirmando que para garantir a reprodução dos meios de produção, o capitalismo precisa assegurar a reprodução da própria força de trabalho (Severino, 2002, p.74)

Com base no processo histórico, como ocorre o engendramento da função social da

escola, bem como, se faz necessário reconhecer que as transformações que se operam, na instituição escola, ao longo do tempo, nascem imbricadas ao modo de produção econômica vigente. Dentro desse processo, a partir da produção de um efeito contraproducente – pelo conhecimento, é possível desvelar, através de leituras da realidade concreta, as implicações decorrentes da implantação de um currículo, ideologicamente forjado para alienar corpos e mentes a serviço do acúmulo de riquezas materiais e intelectuais, que, ainda que produzidas socialmente, servem tão somente aos interesses do poder.

Com a consolidação do capitalismo no mundo moderno, o Brasil também o vivencia intensamente. Se por um lado, ainda persiste a defesa de um modelo de escola e de sociedade - o da reprodução - em nosso devir, havemos de compreender que somos frutos de uma formação humana impregnada pela psicologia doutrinária *fordista-taylorista* que se tornou quase hegemônica na história da educação brasileira no início do século passado e cujo papel social, emerge da reprodução de valores pré – estabelecidos, forjados para a conservação do *status quo* vigente, utilizando, para tanto, como principal instrumento, a organização do modelo da linha de montagem configurada pela produção em seriação (padronização) e fragmentação do conhecimento de forma empírica.

Para Severino (2002, p.67) a educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho, prática social e simbólica, defendendo, assim, a desconstrução do imaginário popular da educação como um processo espiritual, comparável a pastoral, pois a construção do referencial simbólico tendo como base esse pensamento, para o autor, pode levar o homem a vivenciar sua subjetividade desarticulada das demais dimensões da prática humana: técnica e política.

Não há como dissociar o processo educacional e o da sociedade, confirmando o pensamento de Severino (2002) ao afirmar que a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estruturação da sociedade, e o autor alerta:

a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social. Isso significa que o processo histórico depende também das ações dos sujeitos, sendo a educação uma mediação criadora e transformadora da História. (SEVERINO, 2002, p.72).

Constituindo-se a chamada por muitos - contra-revolução – que concebe a educação como força de transformação social, engendrada pelas idéias do filósofo italiano Antonio Gramsci, que transportou para o campo educacional a filosofia político-social do marxismo (Severino, 2002,

p.77). Inspiradas na contra-revolução emergiram correntes pedagógicas concebidas a partir da concepção dialética da história a qual pressupõe que, embora o ser humano seja considerado produto social, isto não o dissocia de seu papel de construtor da história.

Desta vertente e, vinculados às concepções piagetianas e vygotskianas sobre a construção do conhecimento, surgiram métodos que propunham a contextualização de conteúdos escolares que abarcasse o universo a ser estudado de forma globalizante para que, o educando, pelo processo de construção do conhecimento, imprima um significado que o conduza à reflexão-ação - (métodos globais).

Paulo Freire é a autoridade maior de todos os tempos como proclamador de uma educação emancipadora e, por conseguinte, libertadora, já que o conhecimento, para esse pensador, é instrumento de leitura de mundo, de “refacção” de si próprio e, sugere que, pelo empoderamento do saber, o ser humano estabelece relações que contribuem para a transformação social (Freire, 1967). Logo, percebe-se que o modelo de educação encontra-se intrinsecamente ligado ao modelo de sociedade e, por conseguinte, está também atrelado à concepção de ser humano que se pretende ajudar a formar, reafirmando, sob pressuposto, que toda ação educativa é intencional: para a emancipação ou para a dominação. Entretanto a ideia defendida não é a mesma proclamada pelo discurso liberal: a educação como redentora da sociedade. Paulo Freire concebe a escola como irradiadora da cultura, daí a importância e necessidade do posicionamento político, instigado por ele.

Entretanto ao pensarmos no tempo presente como a “pós-modernidade”, devemos considerar que não há consenso ao considerar o poder de emancipação do conhecimento e da educação, principalmente entre os teóricos denominados “pós-modernos”, essa concepção é evidenciada nos escritos de Jean- François Lyotard citados por Eldon H. Mühl (2008) em seu texto “A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea”:

para os pós-modernos, o conhecimento não é necessariamente libertador e vem sempre impregnado de poder; o conhecimento tem a finalidade de prática de fazer funcionar a sociedade e de permitir ao ser humano agir e adequar as circunstâncias às suas necessidades; não possui, no entanto, nenhuma possibilidade de levar a humanidade a uma situação de bem-estar e à instituição de uma sociedade justa. (MÜHL, 2008, p.129).

Poderíamos complementar esse pensamento com o que traz Moacir Gadotti (1995) sobre o capitalismo:

o sistema de produção capitalista representa uma forma superior de cooperação em relação as formas anteriores, apesar de toda alienação e do grau de exploração, pois a produção, nesse tipo de sociedade, é mais socializada, tendo assim uma profunda influência sobre a vida do homem em sociedade. (GADOTTI, 1995, p.130).

Mas com isso poderíamos incorrer no pragmatismo, ou no neopragmatismo, como denomina Mühl em seu texto, e não há como negar: a escola não está “descolada” da construção social da realidade, nesse processo há de se considerar, pelo menos, a instrumentalização dos indivíduos para o exercício da cidadania e para a utopia da constituição dos “sujeitos coletivos”.

Portanto, mediante a esse mesmo lastro de pensamento, concordando com Paulo Freire (1967), que sugere que ao contribuir para o desenvolvimento de qualquer currículo escolar, estamos nos posicionando politicamente em defesa de uma determinada concepção de sociedade – natureza, esta, exclusiva da espécie humana e, por conseguinte, só será eficaz se nos humanizar mutuamente e, para tanto, necessitamos de espaços educativos e a escola é um deles.

No processo da tessitura da construção de uma nova sociedade, conseqüentemente, exige-se a adoção de novos rumos para a educação e particularmente, o que nos importa nesta reflexão do momento, é a educação pública com a qual estamos envolvidos, visto que, a escola, se constitui presentemente, como espaço privilegiado de construção de conhecimento científico. Todavia, este elemento: o conhecimento, na sociedade atual, caracterizada como sociedade da informação e por isso complexa, no sentido, simplificado, que Edgar Morin (1991) atribui ao “complexo: tecido em conjunto”, se apresenta como capital *sine qua non* para o desenvolvimento intelectual e cultural dos seres humanos.

Corroborando nesse sentido Gadotti (1995) afirma que a educação participa inevitavelmente do debate no qual nossa sociedade em crise vivencia e da angústia por ela suscitada:

a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca: educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade a tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. (GADOTTI, 1995, p.43).

Podemos tomar a fala de Gadotti como provocação, reescrevendo-a como indagação, e nesse novo contexto, a escola, passa a exercer um papel fundamental, sobretudo a escola pública, que se torna, muitas vezes, para os despossuídos, o único espaço de vivência de cidadania, e por isso tende a ser apreendida como Direito.

As reflexões que se seguem acerca da educação brasileira e dos ciclos de formação humana, são inspirados, em diversos momentos, pelos escritos publicados e não publicados oficialmente, por materiais preparados para formações continuada de professores, pelos diálogos ao longo de vários anos de convivência e pelo compartilhamento de ideias e ideais com a educadora Rosa Maria Camargo da Silva.<sup>2</sup>

A escola pública, na qual, até então, predominavam os sistemas educacionais brasileiros, cuja lógica é a exclusão enquanto seleção que privilegia os “mais aptos”, também não mais dá conta de atender às necessidades do liberalismo econômico, para o qual fora urdida e legitimada pela LDB: 5692/71, sob a égide do regime ditatorial. Essa lei surge para suprimir as correntes pedagógicas, então consideradas progressistas, abolindo, assim, qualquer tendência educativa de cunho socialista que viesse a se contrapor aos interesses da classe político-econômica dominante daquele período histórico, seja na esfera particular ou na esfera social das relações humanas (públicas).

Por isso, não podemos ignorar as implicações legadas pelo regime ditatorial, que, naquele momento histórico visava ao fortalecimento de uma luta anti-socialista patrocinada, particularmente pelos Estados Unidos da América em cuja cultura pré-formulada, estava presente a ideia da domesticação dos corpos e das mentes, conforme sugere Foucault (1982). Essa cultura do medo e dos mitos ainda latentes no seio social, ainda hoje impregna a cultura escolar por meio de uma visão dicotômica do ser humano e de conhecimentos hierarquizados, fragmentados e descontextualizados.

No entanto, ainda que sem pretender entrar no campo teórico de modelos econômicos nesta reflexão, é preciso, mesmo que de forma sutil, observar que, se o neoliberalismo econômico se apresenta hegemônico em sua forma globalizante, houve, contraditoriamente, um esforço político por parte dos últimos governos brasileiros em adotar políticas que revigorassem, em certa medida, o poder aquisitivo de determinada parcela da sociedade brasileira – fato que ficou bastante visível devido ao aumento de consumo em vários setores do mercado. Como fruto dessas políticas, observa-se maior investimento na educação por parte do Ministério da Educação - MEC, evidenciado pela democratização do acesso da população à escola, em todos os níveis e modalidades da educação, bem como, via projetos implementados pelas escolas, sendo que, o

---

<sup>2</sup> Pedagoga, mestre em Educação, professora formadora do CEFAPRO de Cuiabá, parceira em diversas produções sobre os Ciclos de Formação Humana no Estado de Mato Grosso.

Cefapro, instituição que implementa as políticas educacionais para formação continuada de professores em nosso Estado, acompanha alguns deles e outros que são desenvolvidos como projetos de pesquisas em parcerias com as universidades públicas como é o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Em síntese: segundo pesquisas noticiadas pela mídia, a qualidade de vida dos brasileiros melhorou de forma geral, nos últimos oito anos.

Por isso em nosso país, sentem-se profundamente os reflexos das exigências de uma nova sociedade emergente recorrente dos avanços tecnológicos e de mudanças culturais. Isso implicou na expansão do mercado de trabalho na última década, bem como na ampliação das vagas nas universidades – o que requer do trabalhador atual, não somente conhecimento técnico-científico, mas também decisão política que o capacite à resolução de situações (gargalos) decorrentes do processo de produção material da existência humana nas mais diversas instâncias.

Neste sentido, o papel social da Escola, deixa então, de ser apenas o da transmissão de conceitos historicamente elaborados. E, porquanto se exige a redefinição quanto a sua função: para além do preparo para os exames seletivos, a escola no novo cenário, deve preocupar-se em reelaborar os processos de formação de sua demanda, com a formação para vida nas várias dimensões para que o ser humano se identifique, enquanto sujeito histórico, na construção de uma sociedade mais ética (Brandão, 2007).

Diante deste pressuposto, precisamos nos perguntar se a sociedade que pretendemos para a atual geração jovem é a mesma que a escola busca construir, sendo que, somos protagonistas, ao mesmo tempo, desses dois processos que se imbricam. Portanto, entendemos que a escola precisa oferecer a sua demanda, ou seja, alunos filhos dos trabalhadores das classes populares, que na perspectiva da organização por ciclos de formação humana é compreendida como infância, pré-adolescência, adolescência e juventude, mais do que o preparo para o mundo do trabalho, é entendê-lo, pois, essa escola precisa tornar-se espaço de produções de culturas das mais diversas, para que estas (categorias formadas pelos ciclos vitais humanos) tenham condições de compreender e participar dialeticamente da construção histórica da sociedade.

Quando emprestamos de Gramsci (2004), as bases da preocupação que sustentam uma Escola Humanista<sup>3</sup>, necessária à pós-contemporaneidade, havemos de perceber que nunca antes,

---

<sup>3</sup> Conceito apresentado por Nosella (2004) onde Gramsci discute a função da escola com o papel de desenvolver as capacidades técnicas e intelectuais dos cidadãos, com ênfase nas relações humanas.

na história da humanidade, se valorizou tanto os direitos inalienáveis aos seres humanos, os produzidos socialmente, assim como o respeito e a preservação da natureza, isto é: a sensibilidade não está mais “descolada” da razão. Já não somos mais induzidos a alimentar o individualismo exacerbado como outrora e, como pensava Freire (1967), somos hoje, cidadãos do mundo, contudo, seres inacabados e, enquanto somos circunstanciados pela determinação histórica, vamos humanizando-nos mutuamente no devir.

Partindo dessa filosofia, reconhecemos então, que, primeiramente, urge desconstruir legados que foram cristalizados em nosso imaginário de educadores no percurso de nossa formação, não só no que diz respeito à escolarização, mas, também, no que tange, às concepções de nossa vivência religiosa, familiar e, em outras oriundas de diversas agências de formação que também reproduzem as desigualdades sociais vigentes, particularmente na forma vertical que leva à hierarquização dos papéis sociais.

E por entendermos, que esse modelo ainda perdura tecido em nossas concepções de mundo e de escola, percebemos também, que a partir delas, se criam fortes muros como autodefesa para aqueles que temem sair de suas zonas de conforto – o que dificulta a compreensão e a ressignificação do papel social que a Escola Pública deve adquirir neste novo cenário e, particularmente, no Estado de Mato Grosso. Entretanto:

transformar práticas culturais tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples e nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo a adquirirem condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforços constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados. (LIBÁNEO, 2009, p.14).

Neste cenário, ousadamente, há mais de dez anos, a rede Estadual de Ensino de Mato Grosso “projeta” a construção de um novo modelo de educação, cujo alicerce está pautado na Formação do Ser Humano em suas diversas dimensões: biológica, psicológica e cultural (Arroyo, 2003) e busca amparo na nova LDB (que já não é tão nova mais), e nos dispostos de seus artigos 23, 26 e 27 respectivamente, que tratam da organização da Educação Básica no país.

Neste contexto para alguns, sob o estreito ponto de vista empírico, a escola deve ser-nos apresentada pronta: como se organiza, como se trabalha e com condições estruturais definidas, todavia, a implantação de uma escola “Ciclada” expõe evidências de contradições e de conflitos - próprios do movimento dialético da história construída coletivamente - mas que têm sido tomadas



como equívocos sob o olhar do senso comum em várias instâncias do Sistema.

Para Rosa Maria (informação verbal)<sup>4</sup> um exemplo típico é aquela (e) alfabetizador (a) que, não compreendendo a Psicogênese da Construção da Escrita e ainda acredita que um educando em fase de alfabetização aprende a decodificar e a fazer uso das diversas formas de escrita pela mera memorização (pela simples sequência do sistema alfabético) e que, não ocorrendo o “rendimento” esperado, durante o ano letivo, o aluno fica então, fadado à reprovação. Assim, também, entendem alguns, que a Escola Organizada por Ciclos é inviável porque retira a “responsabilidade” do aluno já que esta não o retém.

Neste aspecto, Arroyo (1999) nos chama a atenção para o fato de que os pressupostos fundantes na escolarização, não são, em primeira instância, o fluxo escolar, a reprovação ou até mesmo a contraposição ao sistema seriado, mas o que é essencial é “repensar a concepção e a prática da Educação Básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada” (Arroyo, 1999, p.11) que se traduz no direito ao desenvolvimento humano enquanto realização plena do indivíduo, idéia que deve ser promovida e estimulada, pela escola.

Por acreditar que a essência da pedagogia - presente em todas as licenciaturas de educação - é o reconhecimento de postulados epistemológicos que movem o fazer pedagógico escolar e o identifica como ciência da educação, entendemos que, discutir Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, a qual vem sendo construída na rede Estadual de Educação de Mato Grosso há mais de dez anos, implica antes de tudo, situá-la em seus pressupostos teóricos para que essa reflexão não adquira um enfoque demasiadamente estrutural funcional.

Compreendendo que a referência de educação no Sistema é a seriada, isso nos faz compreender a dimensão de esforço demandado no processo de implantação dos Ciclos de Formação na rede Estadual de ensino de Mato Grosso, quando, a partir do ano 2000, as Escolas passam a organizar seus tempos-espacos escolares em 3 ciclos<sup>5</sup> de aprendizagem, cujo foco, a princípio, é a ampliação do tempo cronológico com a adequação da listagem de conteúdos conceituais considerados necessários como pré-requisitos em cada ciclo.

Observa-se então, a partir da implantação desse novo modelo de organização escolar, certa confusão entre Ciclos, seriação e escola ciclada, pois o novo modelo mantém o foco ainda tão somente no aspecto cognitivo-conceitual como critério único para a enturmação em que cada

<sup>4</sup> Conversa informal em junho de 2011.

<sup>5</sup> Considera-se o primeiro ciclo com crianças de 6 a 8 anos, o segundo ciclo com crianças de 9 a 11 anos e o terceiro

unidade escolar estipula a quantidade de conteúdos para serem “dados” durante cada ano letivo e em cada ciclo de aprendizagem.

Diante desse quadro, é premente, que façamos distinção entre ciclos de aprendizagem e Ciclos de Formação Humana: Segundo Fetzner (informação verbal)<sup>6</sup> a escola organizada por ciclos de aprendizagem, em nada difere da seriada, pois os agrupamentos ocorrem a partir do “nível de conhecimento”, apenas a retenção é transferida ao final de cada bloco de aprendizagem – 3(três) anos, já nos Ciclos de Formação Humana a enturmação é pela idade cronológica, o aluno avança com sua turma, mas deve receber atendimento para suas dificuldades específicas.

A adesão e adoção por uma escola Organizada por Ciclos deve passar, fundamentalmente, pela compreensão de seus pressupostos, e pela participação de todos (as) que podem e precisam sentir-se convidados a participar de sua formulação, implantação e implementação de forma dialógica, pois essa tessitura é de responsabilidade de todos nós. Como primeiro passo, consideramos ser imprescindível a compreensão destes pressupostos e, para tanto, carece de muito esclarecimento, o que só pode ser garantido pela reflexão e análise oriundas do estudo das teorias essenciais à compreensão desse modelo de organização da escola, uma vez que essa construção tem seu nascedouro na vertente marxista porque parte da preocupação com uma escola inclusiva e democrática em que o método dialético perpassa por todas as facetas de sua construção. Por suposto, assim como em qualquer situação vivida: para querer, é preciso entender, como só compreendemos e “gostamos” daquilo que conhecemos, também só rejeitamos depois de conhecido o objeto que nos parecia antes, indiferente.

Miguel Arroyo (1999), por sua vez, ao defender a organização dos espaços/tempos escolares por Ciclos Vitais Humanos, observa que não é a escola que será “ciclada”, mas esta, enquanto Sistema de Ensino se organiza de forma estrutural e pedagógica para atender os Ciclos que caracterizam sua demanda que, por ora se insere na Educação Básica. Isso evidencia e reforça que, o germe da ciência da educação que é a epistemologia do educando, precisa ser entendido como imprescindível em nossa profissionalidade à medida em que questionamos, quem é o ser humano que devemos ajudar a educar, como este aprende e de que maneira iremos contribuir em sua formação geral enquanto Escola.

Desta forma, o respeito às características, inerentes a cada fase (Ciclo Vital Humano) que

---

ciclo com crianças de 12 a 14 anos.

segundo Elvira Lima (1998) e Andrea Fetzner Krug (2001), se constitui critério para a adoção de determinadas metodologias, a partir do entendimento de que todos apreendem, mas cada ser humano, precisa ser entendido e atendido em sua singularidade, enquanto pluralidade, no espaço escolar. Numa escola democrática, todos têm oportunidades, ainda que por caminhos diferentes.

Apesar de dissonâncias de compreensão quanto à concepção de Escola que se pretende construir - um dos fatores que fragiliza sua própria consolidação enquanto Política Pública de Estado - muitas escolas entendendo-se pertencentes ao Sistema Estadual, avançaram muito, não só no que se refere à reorganização dos tempos/espços escolares, mas fundamentalmente, buscaram pautar suas práxis em novos princípios teórico-metodológicos, os quais fundamentam a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana por considerar e compreender que as histórias de vida de cada ser envolvido no processo trazem em suas trajetórias, conhecimentos que serão sistematizados e ressignificados, buscando transformar a sala de aula em comunidades de investigação, *lócus* de reflexão e diálogo.

Por isso, tão necessária se faz a Formação Continuada, considerada não somente continuada em relação ao tempo, mas contínua enquanto estudo teórico-metodológico e a pesquisa-ação, e, até mesmo a vivência do ócio entendido na utilização do tempo para estudo, que não pode ser o tempo para a burocracia ou para o ativismo mecânico, mas, tempo para pensar sobre as concepções que fundamentam nosso fazer pedagógico, cujos objetivos sejam a compreensão e a formulação do modelo de educação que o Estado pretende construir na e pela rede estadual.

Este trabalho intelectual, na opinião de Rosa Maria (informação verbal)<sup>7</sup>, se, vivenciado por toda a rede, pode contribuir para dirimir possíveis dissonâncias, que não se trata de contradição, mas de equívocos, corroborando então, para que haja certa coerência quanto à concepção compreendida e adotada pelas diversas instâncias do Sistema Estadual que compõe essa Rede de ensino e quanto aos encaminhamentos no que se refere à forma de condução de sua implementação.

Assim, para a escola de hoje muitos desafios estão postos. Para os educadores o desafio maior é em relação a sua formação, que seja contínua e permanente, que estes se sintam sujeitos ativos no processo efetivo de sua formação e que esta vivenciada, preferencialmente no espaço

---

<sup>6</sup> Palestra proferida no dia 17/05/2011 por Andrea Fetzner – Seminário Educação de Tempo Integral: Programa Mais Educação. Cuiabá. SEDUC/MT

escolar, proporcione aos educadores conhecimentos pedagógicos nas dimensões filosófica, epistemológica e social cultural se transfigurando na construção de conhecimentos pelos alunos de forma dialógica, coletiva e solidária na perspectiva de uma educação crítica e humanizadora.

## **CYCLES OF HUMAN DEVELOPMENT: ARTICULATION WITH THE THEORY OF EDUCATION**

### **ABSTRACT**

This text discusses the theoretical assumptions of Cycles of Human Development, state policy implemented over ten years in State Schools of Mato Grosso, as a scenario has the contributions of authors who discuss the Theory of Education, bringing the historical contextualization of Pedagogy as Science and the social changes in past centuries, in order to understand how these issues are articulated, through analysis of current society model linked in school space. The reflections in this text take part of concerns experienced by several researchers and educators of basic education that point the Teacher Education and the school as locus of this development as an important bias of implementation of the educational state policies in construction of emancipatory education effectively.

**Keywords:** Educational State Policy. Theory of Education. Teacher Education.

### **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68. 1999.

\_\_\_\_\_. **Organizações Escolares Flexíveis** (artigo) diálogo realizado entre o professor Miguel Arroyo e a profa. Eustáquia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FETZNER, Andrea. **Os ciclos de Formação Humana**. Cuiabá, 17 mai. 2011. Palestra proferida. Informação verbal.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

---

<sup>7</sup> Conversa informal em julho de 2011.



LIBÂNEO, J.C, OLIVEIRA, J.F, TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e Organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar**. GEDH, Grupo de Estudo do Desenvolvimento Humano. São Paulo, SP: Sobrinho, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MUHL, Eldon H. **A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea**. In: Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008. p.109-139.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

SILVA, Rosa Maria C. **Conversas informais**. Cuiabá, junho e julho de 2011. Informação verbal.

Recebido em 31 de outubro de 2011. Aprovado em 30 de novembro de 2011.