



## **A FORMAÇÃO HUMANA E A OPÇÃO PELOS CICLOS DE FORMAÇÃO.**

Ana Cristina Hammel – UNIOESTE<sup>1</sup>

Lilium Faria Porto Borges -UNIOESTE<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca analisar a experiência de implementação dos Ciclos de Formação Humana no Colégio Iraci Salete, o vínculo pedagógico com a educação enquanto formação humana. Apresentamos uma contextualização, do que se entende por formação humana, ou seja, como os sujeitos se formam humanos, relacionando com o papel da educação e da escola. Busca-se ainda entender os ciclos enquanto possibilidade concreta de formação dos sujeitos, como forma de superação da escola seriada e na relação entre a necessidade da realidade e conhecimento escolarizado.

**Palavras-chave:** Educação. Ciclos de Formação Humana. Escola.

### **Introdução**

Com objetivo de estabelecer a relação entre Formação Humana e Ciclos de Formação nos debruçamos neste trabalho a pensar a necessidade de discutir a formação humana na escola.

Historicamente o ser humano vem constituindo sua humanidade nas relações sociais que desenvolve no decorrer de sua vida. A capacidade de trabalho, de planejamento e de vivência coletiva são fatores imprescindíveis neste processo.

A educação e, sobretudo a educação escolar no contexto da sociedade moderna, assume uma função essencial neste processo. Num primeiro momento parece redundante falar em educação e formação humana, uma vez que são sinônimos (Saviani, 2011). Porém o que nos parece é que está “sinonímia” se processa apenas numa lógica formal, pois segundo Saviani (2011) “quando passamos ao plano concreto (sociedade capitalista) não é o que

---

<sup>1</sup> Estudante do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação, nível de Mestrado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE ( Turma - 2011). Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná trabalha em escolas do Campo, em áreas de Reforma Agrária desde 2003. Especialista em Educação do Campo, pela UFPR (2008); Licenciada em História (2001) e Pedagogia (2006) pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, hammel.anacristina@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora da pesquisa de mestrado e deste trabalho. Pró reitora de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, discente do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação, nível de Mestrado.

percebe, [...] a educação se processa não como formação humana, mas como deformação”.  
(p.4)

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

Nesta sociedade caracterizada pelo trabalho alienado, pela propriedade privada do capital, é preciso perguntar-se a função que a educação escolar cumpre. Não é difícil obter diferentes respostas e diversas perspectivas, desde as chamadas progressistas que acreditam na necessidade de romper com a organização social existente para então construir uma educação verdadeiramente humana; e, outras que postulam ser a educação capaz de transformar a realidade e a condição humana, nesta lógica são os trabalhos das teorias do Capital Humano, construtivistas entre outras.

Tendemos a concordar com as teorias que versam que na sociedade do mercado a educação está atrelada a formação de competências e habilidades, ou seja, ao treinamento a serviço deste mercado, porém sem desconsiderar a possibilidade humana de na contradição criar meios de subverter a ordem e construir novas relações mesmo num ambiente de dominação e exclusão.

Márcia L. Martins (2004) em seu artigo sobre a pedagogia das competências elucida como a opção por uma educação vinculada a esta lógica empobrece a capacidade humana das gerações que as consomem, desvela que a ligação entre escolarização e sucesso profissional, a empregabilidade responde aos interesses de uma classe social que necessita de profissional competentes, obedientes, dedicados e disciplinados aos trabalhos (Labor) que devem desenvolver.

Alguns elementos aqui são importantes para ampliar nosso debate sobre a formação humana e sua vinculação da educação. Assim recuperar-se-á elementos que caracterizam a existência humana, a capacidade de apropriação e objetivação (Martins, 2004).

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

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

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

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

Nesta mesma direção Duarte (2000) ao estudar a teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, nas palavras do autor,

O desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana, Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriam da mesma cultura, isto é, o processo que exige a interação entre adultos e crianças. (Duarte 2000, p. 83).

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

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

Em nenhum momento negamos aqui os avanços construídos coletivamente pelo ser humano ao longo da história, reiteramos a importância da técnica, da tecnologia, dos meios de comunicações, de recursos que liberam o ser humano para desenvolver sua humanidade. A

problemática central é como está apropriação da construção nas relações capitalista, aquele que produz é distanciado dos benefícios, apenas uma pequena parcela usufrui das criações humanas.

Manacorda (1991) assim define o trabalhador exposto a esta condição “o trabalho produz deformidades, imbecilidade, cretinismo, no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais e que não apenas tem necessidades humanas, mas que também as necessidades animais cessam.” (p. 69).

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

Para que isto se torne possível é necessário que a velha condição em que o homem, limitado do ponto de vista religioso, nacional, político, mas, no entanto, colocado com uma finalidade da produção, pode afirmar sua limitada personalidade, passa-se à situação atual, na qual o homem está degradado a acessório de uma máquina, a produção se apresenta como finalidade dos homens e a riqueza finalidade da produção. (Manacorda, p. 80, 1991).

Neste mesmo trabalho Manacorda (1991), recuperando estudos de Engles sobre as escolas inglesas, ofertadas pela burguesia aos trabalhadores, revela que conduziam a uma “atrofia moral” e a capacidade humana exige deste a contraposição à ordem, somente na condição animal ele adapta-se, acomoda-se.

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

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

Neste mesmo sentido decorrem os estudos de Duarte, falando sobre o desenvolvimento humano com base nas teorias de Vigotsky diz:

Para que este desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aquele da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um

processo mediatizado, um processo que exige interação entre adultos e crianças. (Duarte, p. 83, 2000).

Diante das reflexões advindas da necessidade de pensar a escola que de fato contribua para a construção de novas relações sociais e olhando para os aprendizados da experiência da escola ofertada aos trabalhadores pela burguesia, questões importantes precisam ser consideradas. Não negamos a importância do acesso à escolarização a todos, a sua maneira as políticas públicas acabaram fazer esta ampliação na última década. Estudos de Xavier (1990) revelam, no entanto, o caráter dual e elitista da escola brasileira.

Olhando para o próprio Estado Nacional recuperamos os aprendizados de Saes e Poulantzas, que ao discutirem as políticas do Estado, demonstram a importância da pressão popular para o tencionamento do Estado e a conquista de direitos. Por outro lado aprendemos com estes autores que o Estado representa os interesses dos grupos no poder, no caso do Brasil a certas oligarquias tradicionais, famílias ligadas ao capital internacional, enfim uma burguesia provinciana, extremamente dependente da cultura importada de países do “primeiro mundo”.

Na história da educação nacional nada há de diferente, avançou-se em períodos de fortes mobilizações e quando os interesses da própria burguesia permitiram isto, ou seja, quando não representava uma ameaça ao projeto do capital.

Sabedores que as políticas sociais estão subordinadas a política econômica, que na divisão internacional do trabalho o Brasil é apenas responsável por fornecer matéria prima e mão-de-obra barata, dependente e periférico a educação responde a esta mesma condição, medíocre e pobre.

Algumas ações foram concretizadas no âmbito de democratizar a educação nacional, inclusive com financiamento público, previsto em Lei, como o Fundef e mais recentemente o Fundeb. Outras políticas assistencialistas foram condicionadas a frequência escolar e a saúde das crianças (especialmente a vacinação), são programas de transferência de recursos como os vales e bolsas destinadas a famílias consideradas carentes.

Alguns estados onde os governos estavam ligados a correntes mais progressistas foi possível implementar currículos que incorporavam elementos de formação cultural mais avançados, de desenvolvimento das potencialidades humanas. São exemplos desta iniciativa a implantação de redes de ensino cicladas, como a Escola Cidadã, em Porto Alegre, Escola Candanga em Brasília e Escola Plural em Belo Horizonte, entre a experiências destas redes de ensino está a universalização da educação fundamental.

Em meio a recuos e poucos avanços, a planos e metas para educação a política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso retoma aspectos de privatização e transferência de responsabilidades ao setor privado, com financiamento público. No ensino profissional, formação de educadores e formação superior isto é evidente nos acordos com setores de investimento particular. Apesar de o governo Lula chamar duas conferências nacionais, de recuperar alguns aspectos ligados a qualidade e ampliação do acesso, são pautas de lutas o financiamento, com a reivindicação de investimentos de 10% na educação pública, a formação continuidade para educadores, a democratização do ensino médio e superior.

Numa avaliação ao Programa de Desenvolvimento da Educação/PDE no governo do PT, Saviani explicita a associação “com uma parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores” (Saviani p. 1243), além do compromisso reafirmados na conferência Educação para todos, “conclamando a participação de todos os setores sociais, (...) grupos empresariais (...)”.

Olhar para o contexto nacional nos permite compreender a experiência do Colégio Estadual do Campo Iraci Salette, que se organiza através dos ciclos de formação humana. Sendo está à forma adotada para fazer contraposição à ordem estabelecida pela sociedade capitalista e contribuir na formação de sujeitos comprometidos com a luta social.

Na própria elaboração do projeto político pedagógico é possível ler a passagem sobre o compromisso com a classe trabalhadora e com a construção de uma nova sociedade.

Portanto, O Projeto Político Pedagógico assume aqui o vínculo e o compromisso com a luta dos trabalhadores e, desde então, organiza a formação dos sujeitos em luta. É produzido desde esta realidade a fim de responder a questões que no campo da educação e da escola envolvem a apropriação e socialização do conhecimento; a produção de novas relações que apontem para superação da escola capitalista; pensar e fazer a formação humana na escola, na perspectiva da formação da classe trabalhadora que busca a transformação social e a garantia de um projeto que vão para além da escola. (MST, p.22, 2008).

Outro elemento forte presente nos documentos que orientam a prática educativa é a formação humana, que exige da escola outras relações das que estão constituídas no interior da escola pública brasileira. É neste sentido que os ciclos de formação assumem um papel fundamental, uma vez que são eles que possibilitaram a dinamização dos processos e alteração das práticas de submissão, de classificação e exclusão fortemente presentes em algumas ações assumidas anteriormente. Segundo o PPP

Na tentativa de buscar um processo de formação humana é preciso criar novas necessidades nas escolas e nos sujeitos do assentamento e do acampamento do MST, ampliando o ambiente cultural e social, que em nossa compreensão significa assumir a escola as seguintes matrizes pedagógicas para realizar a formação:

Pedagogia da Luta Social; Pedagogia da Organização Coletiva; Pedagogia da Terra; Pedagogia da História<sup>3</sup>, tornando-as práticas e constituindo a escola em movimento. (MST, p.1, 2001).

Não será possível neste texto nos debruçarmos sobre as matrizes pedagógicas aqui apresentadas, porém cabe dizer que os ciclos foram à forma que a escola adotou para fazer esta formação anunciada. Para aprofundar nosso debate e melhor entender a lógica desta organização passamos a uma breve contextualização sobre a organização curricular em ciclos de formação.

### **O Ciclos de Formação Humana e a contraposição à lógica formal.**

No decorrer deste trabalho nossa tentativa foi de recuperar elementos da educação e da formação humana, passando pela análise da educação escolar como política de formação humana.

Tradicionalmente no Brasil vigorou a lógica de organização curricular através do sistema seriado, embora algumas redes de ensino sejam organizadas por etapas a seriação acaba por apresentar hegemonia quanto se trata de organização escolar.

Nesta breve reflexão buscamos reconhecer práticas cicladas compreendendo em que sentido avança na formação do trabalhador e na formação humana e relaciona-las com a prática do colégio Iraci Salete Strozak em Rio Bonito do Iguaçu, Paraná.

Olhando para o histórico das políticas públicas descritas anteriormente é possível perceber que a partir da década de 1980 com a redemocratização do país e a constituição de um novo cenário se apresenta, de questionamento e mudança na forma organizativa da escola, que não apresenta resultado eficaz para elevar o país ao nível das grandes potências internacionais, alguns teóricos acreditam ser possível isto pelo viés educacional (Nagle, 2001). Estados como São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul, entre outros experimentam o processo de mexer na lógica seriada, com diferentes motivos, porém com um objetivo comum tornar a escola mais eficiente, sobretudo na hora das coletas dos dados oficiais.

Cunha (2012) descreve a escola seriada com “ênfases nos rituais de transmissão de avaliação, de reprovação, de repetência, etc. [...] a organização curricular tendo por base o regime seriado vem contribuindo significativamente para lógica assumida pela escola brasileira de ensino fundamental – o pensar separadamente, que não permite a visão

---

<sup>3</sup> Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990- 2001. Cadernos de Educação nº 8, edição especial, ITERRA, 2005.

integrada” (p.2). Presente desde meados do início da República (1930) esta escola reforça mecanismo de seleção e exclusão especialmente dos filhos dos trabalhadores.

Ainda sobre a organização seriada Krug explicita que,

Nas escolas seriadas, forma de organização predominante no país, os conhecimentos trabalhados não partem do estudo de problemas vivenciados pelos estudantes, tão pouco respondem aos avanços científicos e temáticas socialmente relevantes em suas áreas de conhecimento. A fragmentação dos conteúdos nas séries e a ação individual de cada docente em relação a sua parte de conhecimento geram condições de trabalho contraditórias, se não inoperantes. (2012, p.7)

Concordamos com Cunha (2012) quando aponta em seu estudo, a incoerência de atribuir o fracasso educacional ao sistema seriado, outros determinantes já considerados neste texto elucidam que sobre a organização social capitalista a escola cumpre o papel de subordinar a classe trabalhadora, porém recuperamos aqui elementos da contradição dentro da ordem vigente, capazes de estabelecer parâmetros para superação e possibilidades de transformações importantes para os trabalhadores. Sem atribuir culpas e lamentações buscamos compreender como os ciclos de formação rompem com esta lógica e avança do ponto de vista da formação humana.

Os Ciclos de Formação já foram experimentados em países como a Espanha, Bélgica, França entre outros (Miranda, 2009), no Brasil é legitimado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (9394/96) que em seu artigo nº 23 prevê como forma de organização escolar. A princípio fortemente ligado a necessidade de responder aos altos índices de reprovação e evasão escolar, os ciclos sofrem inúmeras críticas que vão desde sua associação a progressão continuada, ao construtivismo como forma de flexibilização do saber e auto construção do conhecimento. Cunha (2012) apresenta os ciclos como opção das reformas educacionais no país e como uma orientação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, segundo ele: “os PCNs trazem orientações gerais para o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, ratificam que essa estrutura (ciclada) possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está coerente com os fundamentos da psicopedagógicos.”(p.7).

Para limpar os conceitos aqui presentes buscamos esclarecer diferentes possibilidades de ciclos, a associação estabelecida com o psicologismo/ psicologização, socialidade, flexibilização e suprição do conhecimento.

Os estudos sistematizados aqui foram sintetizados a partir das leituras de Arroyo (1999), Freitas (2003) e Miranda (2009). Arroyo (1999) olhando para o ofício de ser mestre na atualidade identifica a dificuldade de se libertarem da lógica formal assumida



hegemonicamente na sociedade, chega a perceber que estes se sentem ameaçados numa determinada situação de mudança, nas palavras do autor:

Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. [...] Para o sistema seriado fomos formado e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa própria imagem. (p. 144)

Ao considerar as auto imagens dos educadores nesta nova relação exigida no trabalho com o conhecimento pelos ciclos traz um elemento importante que é a contradição, entre aquilo que era o conhecido, o dominado e o novo, instável e cheio de riscos. Este processo passa por mexer na própria estrutura de formação humana entre a percepção imediata e a essência a ser desvelada. Muitas vezes as análises acabam ficando na realidade imediata no “mundo da aparência” (Kosik, 1976).

Ao considerar as análises da organização curricular em ciclos parece que não é possível avançar das aparências imediatas para a essência dos fenômenos, o próprio Kosik (1976) nos fornece elementos que nos ajudam nesta compreensão.

Tem que destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômenos se desvenda a lei dos fenômenos; por trás do movimento visível, o movimento real interno, por trás do fenômeno, a essência. (p.33)

Neste sentido é necessário elucidar conceitos que acabam sendo confundidos, numa visão sincrética da realidade e mesmo da proposição da escola cicladas. Neste sentido Freitas (2003) esclarece conceitos distinguindo os ciclos de formação especialmente da progressão continuada. De antemão ressaltamos que também há diferenças essenciais também entre os ciclos de alfabetização e de aprendizagem, nos debruçamos aqui na progressão continuada como um elemento para superar índices de reprovação e evasão.

A progressão continuada adotada mais fortemente no Estado de São Paulo em 1998 foi a forma encontrada para organizar o ensino fundamental, onde os estudantes progrediam em seus estudos sem a reprovação, estudos sobre esta forma organizativa explicitam que elas avançam na compreensão de aprovação automática pois, “contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender” (Freitas, 2003, p. 24). Neste aspecto é comum a associação ao pensamento construtivista, no que diz respeito aos ritmos de aprendizagens e das especificidades de cada ser individual, a crítica que se estabelece neste dito respeito ao indivíduo, esta no próprio cerne da sociedade capitalista usa do discurso da diferença e a transforma em desigualdade, segundo a qual a apropriação se dá conforme a

capacidade individual, assim culpabilizam o próprio sujeito pela não apropriação e participação na divisão do capital.

Concordamos que todo ser humano é capaz de aprender, porém alguns elementos são importante, ninguém aprende por auto conhecimento, telepatia, aprende-se porque se ensina e se ensina na mediação com o adulto. Duarte em estudo sobre a teoria de Vigostiky diz:

[...] o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças [...] essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão pelo adulto a criança, da cultura construída na historia social humana, não é concebida na psicologia Vigostkyana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal. (Duarte, 2000, p. 83)

Outro elemento importante é o contexto da implantação do ciclos, no mesmo texto intitulado Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas Freitas (2003) traz a conjuntura política progressista nos municípios onde os ciclos foram implantados, na mesma leitura seguem os estudos de Hidalgo (2008) “O projeto Escola Cidadã foi construído e implementado a partir de 1993, constituindo-se na principal articulação do projeto educacional no município com as propostas políticas do Partido dos Trabalhadores.” (p.198).

Os estudos de Ângela Hidalgo (2008) discutem sobre a experiência da Gestão e do Currículo na Cidade de Porto Alegre, RS, trazendo a perspectiva de Cidade Educadora, Escola Cidadã, chama a nossa atenção no texto a organização do conhecimento em Complexos Temáticos, trazendo o caráter social do saber escolar e a concepção dialética.

A adesão aos Ciclos muda a forma de compreender o educando nas suas fases da vida; a relação com o conhecimento, “eu ensino, mas também aprendo”; a consideração da cultura, da arte e da sabedoria camponesa; a forma de distribuir as aulas, o educador assumiu o ciclo todo, podendo compreendê-lo e buscar intervir com mais propriedade; a avaliação assumiu um novo caráter, não a de punição ou a atribuição de valores, mas do diagnóstico e intervenção e especialmente o rompimento da seriação.

Constatamos que a participação cidadã não é um sonho teórico. Ela acontece não só na sala de aula, mas em todos os lugares onde a aprendizagem se constrói. Após a análise do dossiê, a família tem a oportunidade de posicionar-se sobre a escola manifestando suas impressões a respeito de como perceber a aprendizagem de seu filho. A Escola também acredita que o aprender é um processo que não acontece num bimestre, ou num trimestre, ou num ano fixo. Cada criança tem um tempo de aprender que é seu, e este tempo deve ser respeitado (Krug, 2006, p.26).

Olhando para os elementos acima gostaria de trazer outros dois elementos que são utilizados na crítica ao ciclo e nos ajudam pensar na sua lógica: a socialidade e a psicologização.

Nos estudos que venho desenvolvendo a psicologia é utilizada nos ciclos é uma tentativa de ajudar o compreender o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito em seus diferentes ciclos da vida, nesta perspectivas alguns autores vão falar em etapas, fases e até mesmo ciclos. No ciclo de formação humana a vida é assim dividida:

<b>CICLOS DA VIDA HUMANA</b>	<b>CICLO</b>	<b>IDADE</b>
<b>INFÂNCIA</b>	I	4 anos 5 anos
	II	6 anos 7 anos 8 anos
<b>PRÉ-ADOLESCÊNCIA</b>	III	9 anos 10 anos 11 anos
	IV	12 anos 13 anos 14 anos
<b>ADOLESCÊNCIA</b>	V	15 anos 16 anos 17 anos

Tabela I. Ciclos da Vida Humana e idades correspondentes (PPP, 2009, p.35)

Freitas (2003) considera, “essa afirmação é importante para contrapormo-nos ao “escolanovismo” latente em nossa formação pedagógica ocidental. Há o lado psicológico do desenvolvimento, mas há também o lado social da formação” (p. 57). Quando o autor traz a perspectiva do contexto social a ser considerado na formação dos educandos, busca embasamento nos estudos de pedagogos russos especialmente de Pistrak. Ao pensar a escola pós revolução socialista traz temáticas importantes como a formação para atualidade e a auto organização dos estudantes.

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

Sobre a auto organização dos estudantes esta se pauta na crença que o processo pedagógico é coletivo decidido por todos para isto desde a mais tenra idade os educandos

precisam aprender a decidir, segundo o projeto político pedagógico Iraci Salette (PPP, 2009) apoiado em estudos de Pistrak,

Esta organização precisa ser construída processualmente com educandos e educandos, logo, não poderia vir em pacote pronto, isso não seria educativo junto ao coletivo de estudantes. Por outro lado não precisamos dar início a caminhada, não podemos ser ingênuos, achando que a organização acontece por si só. (MST, 2008, p. 38)

São aqui elucidados dois elementos para além da psicologização, ainda nos estudos de Miranda (2009) é possível observar que embora muito se fala neste fator ao analisar as escolas cicladas acabam prevalecendo os determinantes a mudança do tempo e do espaço escolar. Nas palavras da autora:

As implicações psicológicas não teriam sido, assim, tratadas como uma mediação significativa para a compreensão e justificação das políticas de organização escolar em ciclos. Os fundamentos psicológicos, explícitos ou implícitos, estariam subordinados a explicações de outra ordem, sendo eles mais determinantes e imprescindíveis na justificação da escola de ciclos. (p. 27)

Os Ciclos vem se apresentando como possibilidades de debater além da lógica linear e devem ser compreendidos como articuladores do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. Não podem apenas legitimar a mudança da realidade formal escolar, mas também oferecer a possibilidade de superá-la em todas as suas configurações de ensino conhecidas, como, por exemplo, o próprio processo de avaliação que é previsto muitas vezes pelas desigualdades no desenvolvimento e na aprendizagem entre os sujeitos. Sabemos que, dessa forma, ainda estamos estagnados naquela conservadora natureza de transferir nos sujeitos os conteúdos hierarquicamente organizados.

Esse novo modo de pensar exige definição de princípios, metas, conhecimentos próprios, de acordo com as idades, principalmente aos grupos de idade-ciclo. Se estivermos numa lógica de seriação podemos enquadrar o processo de ensino em sequências anuais, semestrais ou ainda, bimestrais. Contrariamente ao que ocorre nos Ciclos, os tempos têm outra dinâmica, mais extensa e ressignificada a partir das temporalidades ou da condição humana do interagir sócio-antropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas.

Assim na escola do ciclo o tempo de aprendizagem é maior, pois a infância compreende mais que um ano, compreende como se aprende em cada ciclo da vida passa a ser central, outros espaços também são considerados educativos e a sala de aula perde sua centralidade, embora seja um espaço importante, compreende-se a biblioteca, os laboratórios,

a comunidade, as famílias como locais educativos. A educação passa a incorporar novos elementos para ensinar e aprender.

A tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poderia-se chamar *a tradição da mesmice*, onde os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos. Nesta tradição, a aula começa sem início, e termina sem final, ou seja, ao passar dos minutos que constituem os chamados períodos (ou tempos) escolares, geralmente de 50 minutos, um professor entra em sala, faz a chamada dos alunos, passa no quadro algum conteúdo que os alunos lhe deverão devolver sob a forma de respostas em repetidos exercícios, geralmente em uma aula a acontecer a posteriori. A pertinência do conteúdo transmitido justifica-se pela sua necessidade para a série seguinte, independente de sua pertinência à ciência que vem a compor e dos conhecimentos prévios dos alunos contraditórios ou não ao que lhes são propostos como conteúdos escolares. (Krug, 2012, p.06)

Esta é a escola hegemônica no país e que não tem dado conta de ensinar nossos educandos que chegam analfabetos nos cursos superiores, este é o modelo de educação destinado aos filhos dos trabalhadores que pouco tem contribuído para pensar desde a aula a sociedade em que se vive ou fazer relação com totalidade. Na maioria das vezes serve apenas para o momento da aula, ou como diz a autora é pré requisito para a aula seguinte. Os educandos não vem dimanicidade, vida, contradição e necessidade naquilo que estudam. A vida parece ficar fora da escola e só passo a viver quando saio da sala de aula e pouco faço uso daquilo que o docente trabalho. Ao questionar esta lógica e propor métodos de ensino que dialoguem com a vida real, com a totalidade, os ciclos vem sendo associados a flexibilização e suprição dos conhecimentos escolares.

Para Miranda na escola dos ciclos o importante é o sujeito estar na escola, pois estará aprendendo algo, sendo este espaço fundamental para a “experiência da cidadania, da convivência e da formação dos valores sociais” (Miranda , 2005, p. 642). Embora haja concordância na importância dos estudantes permanecerem na escola, ela precisa ser espaço de conhecimento para poder garantir sua função social e contribuir na humanização dos sujeitos, é extremamente preocupante que a escola seja apenas espaço de convivência e de aprendizados de valores e ainda mais na escola dos trabalhadores onde o questionamento dos valores capitalista e aprendizagem/construção de novos valores são fundamentais.

Dentre os elementos trazidos no debate deste texto e olhando para a recente experiência do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak precisamos considerar que nas condições reais da sociedade capitalista mexer na estrutura é um elemento importante, a opção curricular em ciclos vem representando em diferentes tentativas e, também, neste colégio a forma escolhida para se contrapor a lógica formal e fazer a luta por uma outra sociedade.

Olhando para os objetivos da escola é possível verificar o compromisso com a luta dos trabalhadores desde a apropriação e sistematização do conhecimento humanamente construído, democratização dos espaços e das relações e integração da comunidade escolar. Assim os ciclos é o que de mais se aproxima com o que a escola pretende desenvolver, as antigas amarras da escola seriada precisam ser superadas, sem perder a centralidade do conteúdo, do conhecimento escolar, porém como aprendemos inclusive neste texto o saber é construído socialmente, não há como desvincula-lo da realidade concreta, tentativas deste tipo não vem contribuindo em nada para aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Na escola Iraci o currículo privilegia,

A organização curricular de uma escola em movimento, por ciclos, precisa em seu processo pedagógico e educativo escolher alguns aspectos a serem inseridos na formação humana dos sujeitos: a organização, a criticidade e a curiosidades, a esperança, a permanente problematização, a alegria, a construção e a provisoriidade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a solidariedade, o prazer e a indignação, a gestão democrática [...] organizar a escola em ciclos de formação humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento. (MST, 2008, p. 27)

Enfim, ao propor a organização em Ciclos de Formação Humana, a escola vem tentando colocar a ação educativa da escola em movimento. Ciclo é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar (PPP, 2009).

A experiência relatada acima reafirma a importância do debate sobre a gestão da escola pública, desde quem as define e como são executadas. O Ciclo de Formação Humana é a forma que os Sem Terra encontram para colocar em prática os princípios filosóficos e pedagógicos construídos na luta deste povo, buscando romper com a lógica reducionista, presente na proposta destinada às escolas até então. Apesar de todos os avanços propostos, a efetivação é comprometida pela falta de compromisso dos órgãos executores que não garantem as condições necessárias, ou ainda, uma leitura mais apurada nos revelaria que este projeto ameaça a estrutura capitalista, reafirmada mesmo que de forma velada pela política educativa estadual.

### **Referências Bibliográficas.**

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso nov. 2011.

CUNHA, Emmanuel R. Os ciclos de formação – a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho pedagógico dos professores. Disponível in [www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/20.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/20.pdf). Acesso março de 2012.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber na educação escolar. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

FREITAS, Luiz C. Ciclos, Seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

HIDALGO, Ângela M. **Gestão e Currículo**: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora. São Paulo. UNESP, 2008.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizontes, 1978.

KRUG, Andréa. Ciclos de Formação. Rio Grande do Sul, 2006.

\_\_\_\_\_. Ciclos de Formação: Desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. UFRGS – UFF. Disponível in [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rt](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rt), acesso em 10/03/2012.

KOSIK, Karel. Dialética da Totalidade Concreta (1976) In: Escolas e a Desigualdade Social, APP – Sindicato/UFPR. Caderno I, abril de 2010.

MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia Moderna. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org). Crítica ao Fetichismo da Individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosófico. Lisboa, Edições 70, 1989.

MIRANDA, Marília G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

MST. Reflexões e desafios em torno do projeto político pedagógico. In: MST. Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências. Cadernos da Escola Itinerante. MST, nº 1, abril de 2008.

**PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK.** Rio Bonito do Iguaçu, 2009

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. In: HIDALGO, A.M.; MIKOLACZYK, F.A. **O Estado, as Políticas Públicas e a Educação do Campo:** sínteses e especificidades da luta de *classes e frações de classe* na sociedade capitalista, no prelo.

SAES, D. A democracia burguesa e a luta proletária. In: \_\_\_\_\_ **Estado e democracia:** ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: Unicamp, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. (coleção Trajetória, 1.).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Educação, formação humana e ontologia: debate de alguns temas a partir da questão do método dialético. Palestra no âmbito do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (V EBEM), Florianópolis, 14 de abril de 2011.

VIGOTSKY, Lev S. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER. Maria Elizabete. Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo e ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961). Capinas/SP: Papirus, 1990.