

## Concepções sobre a função da escola e do conhecimento nas propostas de Ciclos de Aprendizagem

*Conceptions about the role of the school and  
knowledge in Cycles of Learning projects*

Silvana Stremel\*  
Jefferson Mainardes\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise das concepções do papel da escola e do conhecimento presentes nos textos oficiais de sete redes municipais de ensino brasileiras que adotam os Ciclos de Aprendizagem. A análise evidenciou que os textos das redes pesquisadas apresentavam concepções explícitas sobre o papel da escola e do conhecimento. Os autores argumentam que: a) a análise de textos oficiais de políticas ocupa um lugar importante, uma vez que neles estão contidas as declarações de valores, as intenções, os objetivos, bem como os princípios e fundamentos das políticas; b) a explicitação da concepção sobre o papel da escola e do conhecimento é um aspecto essencial, pois poderá balizar as definições relacionadas ao currículo, à avaliação, à metodologia, à formação continuada de professores, etc.; c) a explicitação de tais aspectos emerge como altamente necessária para a escola atual (em séries e em ciclos), uma vez que as avaliações em larga escala e diversas pesquisas evidenciam que uma parcela significativa de alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental, apresenta domínio insatisfatório dos conhecimentos básicos; e d) a explicitação do papel da escola e do conhecimento é fundamental pois o contexto educacional atual caracteriza-se pela dispersão do conhecimento escolar, diante de materiais didáticos e orientações metodológicas de projetos diversos, os quais nem sempre estão fundamentados em concepções convergentes sobre o papel da escola e do conhecimento.

**Palavras-chave:** Escola em ciclos. Ciclos de Aprendizagem. Política educacional. Papel da escola. Textos oficiais de políticas.

\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, Ponta Grossa, Paraná. *E-mail:* silvanastremel@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pelo *Institute of Education* da *University of London*. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná. *E-mail:* jefferson.m@uol.com.br

**Abstract:** This paper presents an analysis of the conceptions about school and knowledge in the policy texts of the seven educational systems which adopt Cycles of Learning Policy (non-retention policy in the Primary Education in Brazil). The research shows that the policy texts analyzed presented conceptions of school and knowledge in an explicit way. The authors argues that: a) the analysis of official policy texts has an important place since they contains the authorized statement of values, intentions, aims, as well as the principle and foundations of the policies; b) the explicitness of the conception of the role of the school and knowledge is an essential aspect since it can be a reference point to other aspects like student assessment, curriculum, pedagogy, continuing teacher training, etc.; c) the explicitness of such aspects emerge as highly relevant to the current educational context (graded and non-graded schools) since the large-scale assessment and several research show that a significant amount of students of the state education system present a unsatisfactory level of attainment of basic contents and d) the explicitness of the role of school and knowledge is fundamental since the current educational setting is characterized by the dispersion of school knowledge due to presence of different kinds of pedagogical materials and methodological guidelines linked to different projects which not always are based on convergent conceptions of the role of the school and the knowledge.

**Keywords:** Schooling organized in cycles. Cycles of Learning policy. Education Policy. Role of the school. Policy texts.

## Introdução

O objetivo deste artigo é analisar as concepções acerca do conhecimento e do papel da escola as quais têm fundamentado propostas de Ciclos de Aprendizagem de algumas redes municipais de ensino brasileiras. As discussões apresentadas neste estudo integram uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo era analisar como a modalidade Ciclos de Aprendizagem foi recontextualizada no contexto educacional brasileiro. A referida pesquisa abrangeu a análise de diversas categorias, a saber: ano de implantação da proposta, formas de implantação e de organização dos ciclos na rede – partido político no poder no momento da formulação da política, justificativas explicitadas para a implantação, concepção de conhecimento e do papel da escola, referencial teórico indicado, sistema de avaliação da aprendizagem, proposta curricular, medidas complementares existentes na rede, estratégias de formação continuada, assessoria de especialistas para a rede, informações gerais sobre a rede de ensino pesquisada. Neste artigo, aborda-se a análise do papel da escola e do conhecimento nos textos das redes pesquisadas.

A análise das concepções do papel da escola e do conhecimento foi realizada a partir da leitura sistemática das propostas iniciais de Ciclos de Aprendizagem de sete redes municipais de ensino que adotam essa modalidade. Essas redes municipais foram assim denominadas: RM 1, RM 2, RM 3, RM 4, RM 5, RM 6 e RM 7.

A análise apresentada neste artigo toma como ponto de partida que a função social da escola é assegurar a apropriação do conhecimento científico por todos os alunos. Tal apropriação é considerada como um elemento essencial para o processo de emancipação humana e a construção de uma sociedade igualitária. Essa concepção sobre o papel da escola é defendida por autores ligados a diferentes perspectivas teóricas (Marxismo, Neomarxismo, Estruturalismo, Nova Sociologia da Educação).

Klein, fundamentada em uma perspectiva marxista, considera que o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento da forma mais ampla, mais exitosa e no menor tempo possível. Para ela, interessa à classe trabalhadora “o domínio do conhecimento científico histórica e criticamente acumulado e sistematizado”. (2003, p. 49). No entanto, a autora explica que isso não significa a apropriação de qualquer conhecimento, mas do “conhecimento teórico-prático voltado para o desenvolvimento da sociedade, vale dizer, para sua transformação”. (2003, p. 49). Na mesma direção, Duarte (2012, p. 53) considera que uma educação escolar comprometida com a classe trabalhadora concentra-se naquilo que é o núcleo clássico da escola: “transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal”.

Young (2007), a partir da Nova Sociologia da Educação, afirma que, por razões distintas, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados, seja por aqueles que tomam decisões no campo político, seja pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Segundo o autor, a escola deve proporcionar aos alunos a aquisição de um tipo de conhecimento que não é obtido em outros locais (família, comunidade). Ele se refere a um “conhecimento poderoso”,<sup>1</sup> que diz respeito ao conhecimento teórico, geralmente, mas

---

<sup>1</sup> O autor faz uma distinção entre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”. Young (2007, p. 1.294) explica que o “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento, ou seja, “aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento”. O conceito de “conhecimento poderoso” não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima, mas “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. (YOUNG, 2007, p. 1.294).

não unicamente, relacionado às ciências, o qual é “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade” (p. 1.296), fornecendo as bases para se fazer julgamentos. Para Young (2007), se a escola tem um papel importante na promoção da igualdade social, ela precisa proporcionar às crianças e aos jovens que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais, a oportunidade de aquisição do “conhecimento poderoso” para serem capazes de caminhar para além da sua condição.

Embora algumas dessas ideias estejam presentes na legislação brasileira (por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>2</sup>) e em documentos das redes de ensino, diversas pesquisas evidenciam que o mencionado papel da escola não tem se efetivado a contento. Assim, consideramos que é relevante investigar como os documentos oficiais (das redes pesquisadas) expressam concepções e compromissos com a questão do papel da escola e papel do conhecimento. Na seção seguinte, apresentamos algumas características e fundamentos dos Ciclos de Aprendizagem.

## Ciclos de Aprendizagem e seus principais fundamentos

No Brasil, diferentes modalidades de ciclos têm sido implementadas, tais como: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, entre outras. A organização da escolaridade em ciclos não é uma política recente. Já na década de 20 (séc. XX), autoridades educacionais discutiam a possibilidade de “promoção em massa” como uma forma de resolver o problema das altas taxas de reprovação e da falta de vagas na escola primária. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957). Na década de 50 (séc. XX), a “promoção automática” foi bastante discutida. As políticas de organização da escolaridade em ciclos foram

---

<sup>2</sup> Nas DCNs para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB 7/2010), a educação com qualidade social é considerada um direito fundamental. A educação de qualidade social é entendida como aquela comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola. (BRASIL, 2010, art. 5º, § 4º). Para as DCNs um dos objetivos do Ensino Fundamental é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 2010, art. 7º, I). Assim, as DCNs destacam o papel importante da escola no sentido de assegurar a aquisição do conhecimento e os elementos da cultura imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e a vida em sociedade a cada um e a todos. (BRASIL, 2010).

implementadas a partir dos anos 80 (séc. XX), com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em diversos estados, os quais foram precedidas por diversas experiências de políticas de não reprovação, implantadas no fim da década de 50 (séc. XX). (MAINARDES, 2007, 2009; BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001).

A modalidade denominada “Ciclos de Aprendizagem” tem suas origens na Reforma da Educação Primária Francesa (1989). Essa reforma definiu a organização do tempo escolar em três ciclos levando em conta o crescimento psicológico das crianças: a) *Etapa 1*: Ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos); b) *Etapa 2*: Ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos); c) *Etapa 3*: Ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos). Pode-se considerar que essa reforma buscou retomar aspectos da proposta de organização da escola em ciclos prevista no Projeto Langevin-Wallon (1946-1947). A partir dos anos 90 (séc. XX), essa modalidade foi implantada na Suíça, na Bélgica, em Quebec (Canadá), no Brasil e em outros países. No caso brasileiro, o discurso dos Ciclos de Aprendizagem (França) foi recontextualizado a partir das experiências brasileiras de não reprovação, dos debates em torno da validade da reprovação, bem como de aspectos político-ideológicos do País.

A proposta da escola em ciclos em seu sentido amplo, de modo geral, está comprometida com a transformação do sistema educacional, questionando a lógica da escola graduada. Segundo Mainardes (2009), em sentido filosófico e político, a organização da escolaridade em ciclos, potencialmente, permite a ampliação do direito à educação, à democratização do ensino e à ruptura com práticas de exclusão. Em termos antropológicos, os ciclos estão ligados à noção de temporalidade humana, ou seja, ao processo de formação do ser humano, visto que esse passa por tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, da juventude, da vida adulta, bem como associados à questão da pluralidade e diversidade cultural, por isso a necessidade de um currículo escolar flexível que leve em conta o pluralismo social e cultural que caracteriza a comunidade escolar. No que se refere aos aspectos psicológicos, os ciclos estão relacionados ao caráter contínuo do processo de aprendizagem, às diferenças individuais nos ritmos de aprendizagem, à progressão da aprendizagem como importante para a autoestima dos alunos. A escola em ciclos possibilitaria mudar o foco da transmissão do conhecimento para a construção, na qual os alunos poderiam assumir um papel mais ativo. O autor explicita, ainda, o sentido sociológico dos ciclos, referindo-se à pretensão da organização da escola em ciclos, que é acolher os diferentes grupos sociais, particularmente, as frações de classes

mais prejudicadas pela desigualdade socioeconômica, exclusão e seletividade da escola.

Levando em consideração as formulações do campo oficial (propostas oficiais das redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem) e do campo pedagógico (Perrenoud, Thurler e outros), os Ciclos de Aprendizagem evidenciam aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos. Com relação aos dois primeiros aspectos, os documentos oficiais e os textos de Perrenoud (2004) e Thurler (2001) destacam que os Ciclos de Aprendizagem constituem um modo mais flexível de organizar o tempo escolar, com o objetivo de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem. Os Ciclos de Aprendizagem permitiriam também a dinamização da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa, do trabalho dos professores em equipe, do agrupamento por idade e da superação da fragmentação dos processos de aprendizagem. Nessa modalidade, destaca-se a preocupação com as mudanças na lógica que orienta a organização do trabalho escolar como forma de combater o fracasso escolar. Nesse sentido, o aspecto pedagógico agrega vários elementos metodológicos, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem nos ciclos.

No que se refere às questões psicológicas, essas estão geralmente relacionadas com o processo de aprendizagem (psicologia da aprendizagem) e enfatizam os seguintes aspectos: a aprendizagem como um processo contínuo e progressivo, por isso se aposta na progressão ao invés da reprovação; a necessidade do respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos; o atendimento das necessidades e características individuais, por meio da pedagogia diferenciada e da avaliação formativa. De modo geral, a fundamentação psicológica dos Ciclos de Aprendizagem estabelece poucas relações entre os ciclos e as etapas do desenvolvimento humano, como ocorre nos Ciclos de Formação Humana.

Os aspectos filosóficos, sociológicos e políticos dos Ciclos de Aprendizagem são pouco evidentes nas formulações do campo oficial e do campo pedagógico. Embora seja possível relacionar os Ciclos de Aprendizagem com o processo de democratização do ensino e do conhecimento, com a construção de um sistema educacional inclusivo e de um modelo de escolarização mais adequado para a classe trabalhadora, essas discussões são pouco recorrentes nos textos sobre Ciclos de Aprendizagem. Dessa forma, há ainda uma série de questões relacionadas a essa modalidade de ciclos, aos quais precisam ser aprofundadas tanto pelo campo pedagógico quanto pelo campo oficial.

Segundo Perrenoud (2004), os Ciclos de Aprendizagem são espaços-tempos de formação que se configuram como uma alternativa à organização clássica da escolaridade em etapas de um ano. Para ele, a noção de Ciclos de Aprendizagem não representa a simples eliminação da reprovação, uma vez que somente essa medida não seria suficiente para superar o fracasso escolar. Os Ciclos de Aprendizagem apresentam outras facetas mais fundamentais e ambiciosas na perspectiva de uma pedagogia diferenciada.<sup>3</sup> Assim, o autor elenca cinco razões para a implantação de Ciclos de Aprendizagem:

1. Etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens.
2. Um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias.
3. Uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos.
4. Uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe.
5. Objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores. (PERRENOUD, 2004, p. 14).

Perrenoud (2004) considera que a organização da escolaridade em ciclos pode representar um progresso importante na democratização do ensino. Todavia, pode não mudar nada de essencial e até agravar as desigualdades se outros elementos fundamentais do sistema educacional não sofrerem mudanças, como: currículo, avaliação, organização do trabalho docente, cooperação entre os professores, formação docente, etc.

---

<sup>3</sup> Para Perrenoud (2002, p. 43), aplicar dispositivos de diferenciação é “colocar cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima é, ao mesmo tempo, portadora de sentido, estimulante e deve estar ao alcance do aprendiz”. Perrenoud (2002) considera que o fracasso escolar nasce daquilo que Bourdieu chama de “indiferença às diferenças”. Assim a pedagogia diferenciada constitui-se como uma forma de atender aos diversos níveis de aprendizagem dos alunos por meio de atividades diferenciadas dentro do cotidiano de uma sala de aula, sempre tendo em vista os objetivos comuns a serem atingidos durante e no fim do ciclo. Essa perspectiva de diferenciação pedagógica faz eco ao que Crahay (2002, p. 291) entende como de “perspectiva redutora das diferenças” ou “discriminação positiva”, em que o efeito da diferenciação tende a corrigir ou a compensar as diferenças ou desigualdades iniciais.

Os Ciclos de Aprendizagem configuram-se como ciclos plurianuais, com duração de dois, três ou quatro anos. Para Perrenoud (2004), a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão da sua aprendizagem. Dessa forma, a implantação de Ciclos de Aprendizagem, em uma rede de ensino, constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseado na lógica da aprendizagem e não na mera classificação e reprovação de alunos. Ainda para Perrenoud (2004), é preciso afirmar claramente o que se espera dos ciclos. Ele aponta que o desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem: a) implica mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de fim de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e do trabalho coletivo de professores; e d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências”. (PERRENOUD, 2004, p. 52).

Em relação ao trabalho coletivo dos professores nos Ciclos de Aprendizagem, Thurler (2001) assinala que, ao implantar os Ciclos de Aprendizagem, é fundamental permitir às equipes pedagógicas uma maior autonomia no que concerne à organização do trabalho e à escolha dos métodos pedagógicos. Tal autonomia implica que os professores respondam coletivamente pela eficácia de sua prática. Na visão da autora, os Ciclos de Aprendizagem introduzem novos desafios aos professores, como: reinventar a escola como local de trabalho e a si mesmos como pessoas e professores; em decorrência das novas “condições profissionais conceituais, práticas e psicossociológicas, eles devem progressivamente construir(se) uma nova identidade, fundada no desenvolvimento de um conjunto de novas posturas e competências profissionais” (THURLER, 2001, p. 18); assumir coletivamente o acompanhamento dos alunos no ciclo e compartilhar com a equipe de professores a responsabilidade de empreender todos os esforços para auxiliar os alunos a obterem êxito. Contudo, a autora considera que os Ciclos de Aprendizagem, dependendo de como são encarados pelos professores, podem não assegurar que todos os alunos tenham êxito, pois é possível que os ciclos sejam reduzidos a meras medidas estruturais de prolongamento da duração do tempo para a aprendizagem, de pequenos retoques nos planos de estudos e de modernização dos métodos de avaliação para lhes dar uma perspectiva mais formativa.

Perrenoud (1999, 2004) indica que os sistemas de ensino optam por ciclos longos ou curtos. Ele considera que os ciclos curtos podem ser um passo inicial, pois eles não levam a transformações essenciais. O autor defende a necessidade de avançar progressivamente para ciclos mais longos. Perrenoud (1999) descreve algumas razões que levam os sistemas de ensino a adotarem ciclos curtos, dentre elas: a) permitem, a princípio, continuar pensando em programas anuais, sem uma profunda reestruturação curricular; b) é mais compatível com as atuais instalações educacionais, que são difíceis de serem renovados, pois envolve questões econômicas; c) é mais facilmente compatível com a avaliação convencional; e d) causam menor resistência. O autor argumenta, ainda, que os ciclos curtos impedem a criação de arranjos complexos de ensino diferenciado no percurso da aprendizagem e que a introdução dos Ciclos de Aprendizagem não pode ser um fim em si mesmo, mas uma melhor forma de atingir os objetivos de escolaridade.

### **A concepção de conhecimento e do papel da escola nas propostas de Ciclos de Aprendizagem**

A análise dos documentos oficiais das sete redes pesquisadas indicou que, com exceção da proposta da RM 5, que apresenta apenas indicações sobre o papel da escola, em todas as outras há indicações, mais ou menos explícitas, sobre o papel da escola e do conhecimento.

Em relação ao papel da escola, constatou-se que seis redes (RM 1, RM 2, RM 3, RM 4, RM 5 e RM 6) apresentam uma concepção aparentemente explícita. Em síntese, essas propostas destacam que o papel da escola é garantir a apropriação de conhecimentos básicos, e que a educação escolar é um direito social. Uma concepção mais ampla do papel da escola, articulada com a transformação social é defendida na proposta da RM 6, a qual se baseia em autores como Snyders e Saviani. É interessante destacar que apenas a RM 6 mencionou autores, de forma explícita, para fundamentar a sua concepção sobre o papel da escola. Nas demais (seis redes), embora uma concepção estivesse presente, não havia menção explícita a autores ou a perspectivas teóricas.

## Quadro 1 – Exemplos de excertos que apresentam a concepção do papel da escola nas propostas pesquisadas

### Papel da Escola

**RM 1:** “É função da escola garantir a aquisição dos conhecimentos básicos e da cidadania, promovendo assim o desenvolvimento econômico e social.”

**RM 2:** “A função principal da escola que atende alunos na 1ª fase do Ensino Fundamental é possibilitar aos mesmos, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é, apenas, ensinar a decodificação de textos.”

**RM 3:** “A educação escolar é concebida como um direito social e como possibilidade efetiva de exercício de outros direitos, território de constituição da identidade cidadã, na perspectiva da qualidade social. Essa concepção integradora ressignifica a escola em sua função social, pois a concebe como espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico, social e virtual.”

**RM 4:** “Escola: espaço de construção e formação da subjetividade, da identidade, da ética, da cidadania, da estética, do intelecto, de ação-reflexão-ação, lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem, portanto sua função será fazer com que os conceitos espontâneos ou cotidianos (assistemáticos, informais), que as crianças desenvolvem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos (sistemáticos, formais), adquiridos pelo ensino.”

**RM 5:** “A escola existe para os/as alunos/as aprenderem o que em geral não podem aprender sem ela.”

**RM 6:** “A função da escola é ensinar os conceitos aos alunos, fazer com que eles se apropriem deles e os compreendam, orientando-os na sua re-elaboração. Os conceitos são os instrumentos para a leitura da realidade que permitirão aos alunos a tomada de decisões conscientes em suas ações na vida.” “A escola que está a serviço da transformação

social, deve oferecer ao seu aluno, de qualquer classe, um ensino de qualidade que lhe garanta as condições para que possa compreender seu papel social e realmente efetivá-lo na prática.”

RM 7: “Essa prática retrata uma concepção onde a escola, inflexível na sua organização, lança mão de mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação, os quais têm contribuído para manter a marginalização das classes populares, dificultando pedagogicamente o direito social à educação. Esta concepção traz no seu bojo a idéia de que o aluno deve dominar a leitura e a escrita ao final da 1ª série, desconsiderando as características culturais e o desenvolvimento individual, que interferem na determinação do tempo para essa aprendizagem.”

*Fonte:* Propostas das redes de ensino pesquisadas.

Com relação à implantação dos ciclos, consideramos que a explicitação de uma concepção do papel da escola nos documentos oficiais é essencial, uma vez que pode impulsionar um compromisso mais efetivo com a proposta de ciclos e a construção de uma educação com qualidade social. Nesse sentido, a explicitação do papel da escola serviria como um balizamento para a proposta de ciclos e para assegurar a aprendizagem efetiva de todos os alunos nas escolas organizadas em ciclos, por meio da definição de uma proposta curricular sistemática de avaliação da aprendizagem, orientações metodológicas aos professores, etc. Em nossa perspectiva, a falta dessa explicitação pode dificultar a compreensão dos ciclos pelos profissionais da Educação e pela sociedade em geral, bem como dificulta a avaliação mais objetiva dos resultados/consequências dos ciclos, uma vez que não se sabe o que se espera dessa política.

Com relação ao papel do conhecimento, nos documentos oficiais analisados, são apresentadas as seguintes concepções: o conhecimento como resultado da interação sujeito-objeto (RM 4); o conhecimento se constrói por meio da ação interativa entre sujeitos, objeto e realidade sociocultural (RM 3); a apropriação do conhecimento científico como sendo aspecto essencial no processo educativo (RM 1 e RM 6); e os conhecimentos escolares devem estar relacionados aos problemas da realidade cotidiana (RM 2).

## Quadro 2 – Exemplos de excertos que apresentam a concepção do papel do conhecimento nas propostas pesquisadas

### Papel do conhecimento

**RM 1:** “a revisão da organização escolar municipal, tendo como núcleo de atenção o valor do conhecimento, entendido aqui como ‘Apropriação inteligível que o ser humano em particular e a humanidade em geral (através do seu legado histórico) fazem do mundo. Apropriação esta que decorre do esforço de superar desafios e resistências que lhes são apresentadas’ (LUCKESI, 1986), que se constitui, portanto, em instrumento de ação individual e social, de emancipação e transformação (FREIRE, 1997).”

**RM 2:** “A função do ensino é a de formar as pessoas para compreender a realidade e intervir nela, daí a importância da escola abrir-se para a vida, deixar-se penetrar por ela e fundamentar a sua ação nos problemas da realidade cotidiana. Nesse sentido, os conteúdos escolares devem ser relacionados com critérios que respondam às exigências dos problemas reais.”

**RM 3:** “O conhecimento se constrói e se compreende a partir de outros saberes, múltiplos e diversos, por meio da ação interativa entre sujeitos, objeto e realidade sócio-cultural. Desse ponto de vista do conhecimento, a ação pedagógica mais pertinente, além de identificar e, daí, estabelecer as situações, a partir desse conhecimento, para que ele avance na sua construção, atingindo e ultrapassando constantemente seus limites, passando, assim, da fase dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos veiculados pela escola, buscando sempre uma nova perspectiva, mais integradora, mais social, mais transformadora.”

**RM 4:** “O conhecimento é resultante da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É na troca com outros sujeitos (professores e alunos) e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação da consciência e do conhecimento. Neste sentido, todos os alunos se desenvolvem e aprendem, desde que lhes sejam oportunizadas situações e intervenções pedagógicas qualificadas.”

**RM 6:** “O conhecimento, sendo a expressão de uma realidade social não pode ser um dado puramente subjetivo, nem uma elaboração social. É na relação social que os homens interagem (prática social) originando o conhecimento, dando-lhe sentido e significado.” “O conhecimento científico e o seu processo de produção, transmissão e assimilação é o aspecto fundamental no processo educativo.”

**RM 7:** “O conhecimento deverá ser visto como proveniente das ações interativas entre todos os envolvidos nas ações pedagógicas, e isso implica, necessariamente, uma inter-relação sujeito-sujeito-objeto, pois o conhecimento deve ser visto como algo socialmente construído e culturalmente transmitido em diálogo com os outros sujeitos-sociais, que convivem com o sujeito em formação.”

*Fonte:* Propostas das redes de ensino pesquisadas.

Coerentemente com tais compromissos em relação ao papel do conhecimento, todas as redes de ensino pesquisadas propuseram um currículo comum que serviria de ponto de partida para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas. Além disso, as propostas da RM 1, RM 3 e RM 4 destacam que as diretrizes curriculares encontravam-se em “construção”, ou seja, estavam abertas a revisões e adequações ao longo do processo. Por outro lado, há propostas que têm uma linguagem mais prescritiva (RM 2 e RM 6). No caso de RM 2, RM 5 e RM 7, a proposta curricular foi apresentada no mesmo documento da implantação dos ciclos. Já na RM 1, RM 3, RM 4 e RM 6 a proposta curricular foi apresentada em documentos separados do documento inicial de implantação dos ciclos. Um aspecto relevante das propostas curriculares das redes RM 1, RM 2, RM 3, RM 4 e RM 6, é a apresentação de fundamentos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Essa fundamentação inclui a utilização de autores que discutem o ensino e a aprendizagem de áreas específicas, bem como autores que discutem concepções de educação, avaliação, desenvolvimento psicológico, currículo, ciclos, etc., como: Freire, Vygotski, Piaget, Perrenoud, Snyders, Shon, Vasquéz, Hoffmann, Luckesi, Sacristán e outros.

Deve-se destacar que o fato de as redes explicitarem aspectos relacionados ao papel da escola e do conhecimento, demonstra um compromisso com essas questões. No entanto, a sua efetivação no contexto da prática depende da ação dos professores e da equipe pedagógica da escola,

das condições de trabalho e da infraestrutura da escola, além de outros aspectos. Assim, um ponto em comum nas redes pesquisadas é a definição de conteúdos básicos para as áreas do conhecimento, algo que pode ser considerado fundamental, pois, muitas vezes, as experiências de organização da escolaridade em ciclos são criticadas por não deixarem muito claros os conteúdos básicos que deveriam constituir o foco do trabalho com os alunos.

No caso das redes pesquisadas, embora possam ocorrer problemas e limitações com relação ao aprendizado dos alunos, as causas certamente são variadas, sendo que os ciclos não podem ser considerados como a causa única desses problemas.

Em termos de fundamentação teórica, ficou evidente que autores de uma perspectiva transformadora da educação, ou pedagogia progressista, e da pedagogia histórico-crítica, apresentam contribuições relevantes para a explicitação de princípios sobre o papel da educação, da escola, do conhecimento, etc. Além desses autores, deve-se destacar que outros também apresentam contribuições importantes para uma fundamentação consistente. Desse modo, destacamos a necessidade de um estudo aprofundado das diferentes perspectivas epistemológicas, com o objetivo de conhecer as diversas explicações e possibilidades teóricas para fundamentar o papel da escola e do conhecimento nas propostas educacionais. Destacamos que a explicitação do papel da escola e do conhecimento necessita ser apresentada em uma linguagem que seja clara e objetiva, de modo a facilitar a sua compreensão por todos os envolvidos no processo educacional.<sup>4</sup> Além disso, consideramos que é essencial que tais concepções precisem ser objeto de reflexão e análise dos profissionais da Educação, no processo de formação continuada e em diferentes espaços sociais e educacionais.

## Considerações finais

No campo da pesquisa em políticas educacionais, a análise de textos oficiais das políticas ocupa um lugar importante, uma vez que neles estão contidas as declarações de valores, as intenções, os objetivos, bem como os princípios e fundamentos das políticas. A análise textual é parte integrante da pesquisa sobre o processo de formulação de políticas e se constituiu em

---

<sup>4</sup> Apple (2000) mostra que a linguagem das pedagogias críticas precisa ser mais clara e explícita: “O que as pedagogias críticas realmente são, quando colocadas em prática – e não apenas suas elaborações teóricas – precisa ser muito mais visível do que temos sido capazes de fazê-lo.” (p. 253).

uma etapa essencial para a análise textos oficiais apresentarem concepções sobre o papel da escola e do conhecimento constituiu-se em um avanço importante. No entanto, sabemos que a efetivação dessas concepções, no contexto da prática, depende de uma série de aspectos, tais como: a infraestrutura disponível nas escolas; as estratégias e o conteúdo da formação continuada dos professores; a existência de apoio pedagógico aos professores; a existência de projetos voltados ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos (classe de apoio, contraturno, etc.).

Em nossa perspectiva, a explicitação da concepção sobre o papel da escola e o papel do conhecimento, nas propostas de implantação de políticas de organização da escolaridade em ciclos, é um aspecto essencial, pois essa explicitação poderá balizar as definições relacionadas ao currículo, à avaliação, à metodologia, à formação continuada de professores, etc. Por essa razão, o ideal seria que tais concepções fossem definidas de forma participativa e que constituíssem um aspecto permanentemente retomado com os profissionais da Educação.

No contexto atual, a explicitação do papel da escola e do conhecimento emerge como altamente necessária, tanto para a escola seriada quanto para a escola em ciclos, uma vez que as avaliações, em larga escala, bem como as pesquisas realizadas em escolas e salas de aula, evidenciam que uma parcela significativa de alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental tem apresentado um domínio insatisfatório dos conhecimentos básicos. Ao lado disso, observa-se um certo nível de dispersão do conhecimento escolar, pois, em muitos contextos, os professores precisam conciliar o currículo oficial da escola ou da rede de ensino com livros didáticos, com materiais estruturados (por exemplo, apostilas e outros materiais estruturados desenvolvidos pelo “mercado educacional”)<sup>5</sup> e com orientações metodológicas oriundas de projetos diversos, tais como: Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e outros projetos que nem sempre estão fundamentados em concepções convergentes sobre o papel da escola e do conhecimento.

---

<sup>5</sup> Tal como demonstra Ball (2012), no mercado educacional atual, o currículo e o desenvolvimento de materiais curriculares e instrucionais constitui-se em uma possibilidade de lucro pelo setor privado. A produção de materiais estruturados, apostilas, “pacotes pedagógicos”, “pacotes de treinamento” têm obtido uma receptividade e entrada no setor público de forma crescente, sem que se avalie de modo objetivo a validade dos mesmos para as redes públicas e para o atendimento adequado das características e necessidades dos alunos dessas redes.

## Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- APPLE, Michael W. Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, v. 50, n. 2, p. 229-254, 2000.
- BALL, Stephen J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge, 2012.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*, São Paulo: Edusp, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.
- CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Trad. de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Coleção Horizontes Pedagógicos, 92).
- DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- KLEIN, Ligia Regina. Fundamentos teóricos: os Ciclos de Aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM. 2003, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2003.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões de Nossa Época, 137).
- PERRENOUD, Philippe. O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 35-59.

PERRENOUD, Philippe. *Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Plaidoyer pour les Cycles d'Apprentissage de plus de deux ans. *Éducateur*, n. 7, p. 28-33, maio 1999.

THURLER, Monica G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Trad. de Márcia Barroso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

---

Recebido em 20 de abril de 2012 e aprovado em 20 de maio de 2013.