

3

Investigações sobre o sistema de ciclos em Belém: origens e trajetórias

Esta seção tem como finalidade apresentar um panorama de pesquisas sobre Ciclos, especialmente, a que foi implantada e que tem continuidade em Belém do Pará. Ela está organizada em três subseções que, respectivamente, tratam de: uma breve introdução sobre Política de Ciclos no Brasil; origem da Política de Ciclos no Pará; e processo de implantação e implementação dos Ciclos em Belém, sob a ótica de pesquisadores. Optamos por agrupar esses trabalhos em quatro eixos que assim denominamos: início do processo de escolarização por ciclos; formação de professores na política de ciclos; ressignificação de componentes curriculares na experiência dos ciclos; e práticas pedagógicas disciplinares em escolas cicladas.

3.1

Breve introdução sobre política de ciclos no Brasil

A política de organização escolar por meio dos ciclos se configura como uma inovação pedagógica, permeada por propostas construtivistas, originária das reformas educacionais iniciadas no século passado, que trazem como características centrais a democratização do ensino e o estabelecimento de uma nova lógica escolar. Essa lógica se volta preferencialmente para novas formas e tempos de aprendizagens, minimização ou eliminação do fracasso escolar e a preocupação com a inclusão social do alunado. A educação organizada por ciclos é vivenciada em países como França, Bélgica, Estados Unidos e Canadá, entre outros, mas tanto nesses contextos, como no território brasileiro, não há um modelo único, ou mesmo concepções similares. Conforme Perrenoud (2004, p.29), “o conceito de ciclo ainda é vago”, sendo construído e reconstruído a partir dos textos políticos que subsidiam as políticas educacionais e das necessidades locais onde essas políticas são implantadas. Daí a existência de variedade de modelos e objetivos afins com os ciclos de aprendizagens.

A adoção do sistema de organização escolar por meio dos ciclos de aprendizagem cresceu no Brasil, sobretudo, na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96

(BRASIL, 1996), que sugere essa modalidade de organização de ensino, dentre outras:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, com base no Censo Escolar de 1999, revelam que, atualmente, a organização do ensino em ciclos é adotada em 18,3 mil escolas, abrangendo 10% das instituições públicas ou privadas de Ensino Fundamental no Brasil¹.

Vale destacar que as políticas de ciclos não estão circunscritas a plataformas políticas de direita ou esquerda, e menos ainda a similaridades no *modus operandis* de cada proposta. Nos documentos oficiais referentes à política educacional de cada governo em que o ciclo foi implantado, o mesmo é justificado como mecanismo de reorientação curricular voltado para a melhoria da qualidade do ensino, melhoria do fluxo escolar e promoção da aprendizagem significativa dos alunos. Busca-se mudanças na cultura escolar relacionadas ao tempo e aos espaços de aprendizagens, combate ao fracasso escolar e inclusão social por meio da educação.

A política de implantação e implementação dos ciclos de aprendizagens no Brasil vem despertando o interesse de pesquisadores como Gomes (2004), Mainardes (2005) e Barretto e Mitrlis (2001), que oferecem um panorama acerca das reformas curriculares implementadas no país. Paralelamente, cresce também o número de investigações que analisam aspectos mais localizados dos ciclos nas redes municipais. Nos trabalhos de Arroyo (1999), Mainardes (2006), Marcondes e Tura (2006), Fernandes (2005), Fernandes (2010), Knoblauch, (2004) e Freitas (2002), encontramos aspectos relacionados a impactos e alterações causados com a troca da serialização pelo sistema de ciclos.

Nos trabalhos, os autores apontam desafios e dificuldades já percebidos nas escolas que aderiram aos ciclos e a repetição de alguns aspectos em diferenciados contextos, como: a reação dos professores à concepção dos ciclos ou à forma como foram implantados; dificuldade em operar com a nova lógica de

¹ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/noticias>. Acesso em 20/11/2009.

organização dos espaços e tempos de ensino aprendizagem; discordância em relação à progressão continuada ou mesmo automática no processo de avaliação dos alunos, que acompanha a mudança do regime seriado para o regime de ciclos; dificuldades na utilização de novas formas e instrumentos de avaliação que rompem com a tradicional prova como único meio de avaliação da aprendizagem. Professores criticam também a política de formação continuada implementada por alguns governos, considerada incipiente ou aquém de suas necessidades formativas.

De todo modo, é recorrente a crença entre os autores de que, apesar dos impactos e conflitos, os ciclos descortinam uma possibilidade real de democratização e inclusão social, como aponta Freitas (2002, p.90), “entretanto, consideramos que a ideia de ciclos tem que ser defendida, mesmo com os problemas que vivenciamos hoje” e Fernandes (2005, p.80), “[...] arrisco dizer que a escola organizada em ciclos, como se apresenta hoje é como uma instância intermediária entre a escola seriada e outra escola que ainda está por vir: uma que seja mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI”.

Por esses motivos, paira sobre boa parcela da sociedade brasileira, e especialmente sobre os educadores, um misto de esperança e descrédito nos resultados advindos da organização escolar por ciclos. Esperança, por parte daqueles que acreditam que realmente esse sistema é uma alternativa democrática para a inclusão social dos alunos usuários do sistema escolar público. Descrédito e desconfiança ficam com aqueles que não acreditam que mudanças por decreto ou políticas verticalizadas possam surtir efeitos rápidos no panorama educacional brasileiro, somando-se a um grupo significativo de pais e professores que não conseguem conceber um “ensino de qualidade” em escolas que não pratiquem rituais pedagógicos baseados em disciplina rígida, na aplicação de provas e reprovação.

3.2

As origens da política de ciclos no Estado do Pará

As origens de experiências em organização escolar por meio de Ciclos Básicos (CBs) no Pará, tal qual em outros estados brasileiros, estão atreladas a períodos de governos e suas respectivas políticas educacionais. Em Belém, as

primeiras tentativas de alternância no modelo de seriação para ciclos ocorreram tanto na esfera municipal quanto na estadual, de tal modo que foram consideradas como ensaios, implantados em poucas escolas e em caráter experimental. No período, estava à frente da gestão municipal o Prefeito Augusto Rezende (1989/1992), que tinha como Secretária de Educação a Profª Maria Lúcia Silva Verstappen, e no governo estadual, o ex-Senador da República Dr. Hélio da Mota Gueiros (1987/1991), que nomeou sua esposa, professora Terezinha Moraes Gueiros como Secretária de Educação. Assim, em 1988, a Secretaria Estadual de Educação iniciou em algumas escolas estaduais de cinco municípios, o Ciclo Básico I, por meio de um projeto piloto. Fatores, como o verticalismo da implantação do projeto, ineditismo da proposta, problemas estruturais da rede, dificuldades de professores e alunos e pais em acompanhar as alterações abruptas no cotidiano escolar, tornaram-se elementos determinantes que colaboraram para o fracasso e recuo do projeto dos ciclos na rede estadual.

Ao deixar o governo do Estado, Hélio Gueiros assumiu a prefeitura de Belém, lá permanecendo de 1993/1996. Novamente, a professora Terezinha Moraes Gueiros assumiu o cargo de Secretária de Educação. A administração Gueiros adotou como destaque em seu planejamento estratégico, *a universalização qualitativa da educação básica em Belém* (SEMEC, 1993, N°1). Em sua política educacional para a rede municipal de educação, a Secretária elegeu como metas:

- A universalização qualitativa da Educação Básica;
- O aprimoramento qualitativo da Educação Básica;
- A valorização do Magistério;
- A ampliação e o aparelhamento da Rede;
- A autonomia das escolas;
- A instrumentalização eletrônica do setor educacional;
- A modernização da gerência do sistema municipal de educação.

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação deu seguimento à implantação dos Ciclos Básicos de forma gradativa e, inicialmente, nas seguintes escolas da Rede: EMEF Gabriel Lage, EMEF Heloisa de Castro e EMEF Comandante Klautau. Iniciou com o CB I, que englobava as 1ª e 2ª séries e, posteriormente, prosseguiu para o CB II, que englobava as 3ª e 4ª séries. Em

1994, o Ciclo Básico I foi estendido para as demais escolas da Rede. Além da implementação dos Ciclos Básicos de aprendizagem, a gestão Gueiros marcou sua política educacional com a criação da Rede de Unidade para o Desenvolvimento Sustentável, projeto voltado para a educação ambiental e sustentabilidade social (MELO, 1999). Em 1996, os ciclos básicos já eram uma realidade nas séries iniciais e a Rede de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável, em especial o Centro de Referência em Educação Ambiental Escola-Bosque Professor Eidorfe Moreira², uma referência nacional em educação ambiental.

Em 1997, o professor e arquiteto Edmilson Rodrigues, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito prefeito de Belém pela Frente Belém Popular e chamou para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) seu companheiro de profissão e militância política, o professor Luís Araújo. O *Governo do Povo*, autodenominação assumida pela gestão, propagava o compromisso de administrar Belém em consonância com os interesses das classes trabalhadoras de todos os setores oprimidos da sociedade. O projeto educacional implementado na SEMEC foi denominado de Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, inspirado no movimento popular revolucionário de resistência que ficou historicamente conhecido como Cabanagem, ocorrido no Pará durante o século XIX.

Segundo documento oficial³, o Projeto Político-Pedagógico da *Escola Cabana* estava articulado com processos emancipatórios de educação das classes populares, embasado nos princípios da inclusão social e da conquista da cidadania, contemplando em suas diretrizes aspectos, como: a democratização do acesso e a permanência com sucesso do aluno; a gestão democrática do sistema municipal de educação; a valorização profissional dos educadores e a qualidade social da educação (BELÉM, 1999). Em 1999, a Rede Municipal de Belém contava com cinquenta e quatro escolas de Ensino Fundamental, das quais, quarenta e uma já estavam organizadas por ciclos.

²Primeiro espaço escolar construído com objetivos especificamente educacionais, organizado em Ciclos Básicos, voltados para a educação ambiental. É a partir dessa unidade educacional que se origina o projeto rede de unidades para o desenvolvimento sustentável. Com a Lei delegada nº 002, de 20/11/1995, a Escola Bosque torna-se Fundação (MELO, 1999, p.117).

³BELÉM, Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. **Cadernos de Educação**, nº 1, Secretaria Municipal de Educação. Out. 1999.

Ainda que com características regionais e peculiaridades locais, a proposta central da *Escola Cabana* não fugiu às diretrizes gerais de outras experiências nacionais de implantação da organização de escolas por meio de ciclos de aprendizagem, como São Paulo, Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre, Curitiba, dentre outras, em que o objetivo central foi, e continua sendo, a não retenção do aluno no ciclo, redistribuição do tempo e espaço escolar, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da aprendizagem significativa e efetiva do aluno, bem como a democratização do ensino, colaborando para a diminuição das desigualdades sociais e regionais.

O *Governo do Povo* buscou cumprir com suas promessas de campanha, e para tal propiciou espaços de escuta e discussão coletiva entre gestores municipais, trabalhadores da educação e entidades representantes da sociedade civil, promovendo debates, fóruns participativos e oportunidades de formação continuada. Dentre os espaços mais relevantes, podemos citar: I Conferência Municipal de Educação realizada em 1998; I Seminário de Gestão democrática, ocorrido em 1999 e I, II, III e IV Jornadas Pedagógicas. Desse modo, a construção e a consolidação da *Escola Cabana* sustentavam um de seus mais caros pilares, ou seja, a participação popular através da gestão democrática da educação, o que incluía a ação de todos os sujeitos envolvidos nas diferentes áreas e locais de atuação e nas diversas instâncias de participação e controle social da gestão do ensino público no município de Belém.

Por já ter encontrado a Rede Municipal com o sistema de ciclo parcialmente implantado, coube à gestão do *Governo Popular* expandir para os Ciclos III (5ª e 6ª séries) e IV (7ª e 8ª séries), corrigir as distorções observadas nos ciclos I e II e, sobretudo, investir na formação dos professores, agora não mais restrita aos que atuavam na primeira etapa do Ensino Fundamental, mas estendendo aos professores que atuavam nos ciclos III e IV. Para os educadores do município de Belém, foi desenvolvido um programa de formação continuada que defendia a valorização dos profissionais da educação em duas áreas de atuação: uma para a educação básica, e outra para educadores da área de esporte, arte e lazer (BELÉM, 1999b).

Após dois mandatos consecutivos, o *Governo do Povo* foi substituído por uma nova gestão com a eleição do Prefeito Duciomar Costa do PTB/PA (2005 até os dias atuais), que, por sua vez, convidou novamente a professora Terezinha

Moraes Gueiros para assumir a Secretaria Municipal de Educação. Lembramos que, mesmo ocorrendo alternância de poder, a política de ciclos foi mantida, bem como a denominação *Escola Cabana*. Contudo, é possível percebermos um traço comum nas pesquisas pós-2004, relacionadas à diminuição da ênfase e da empolgação em relação à Proposta Cabana. A nomenclatura permanece, porém, não mais é sentida a efervescência da filosofia cabana e com ela a crença em uma política educacional capaz não somente de diminuir ou erradicar a exclusão escolar, mas, sobretudo, promover a inclusão cognitiva dos alunos da rede pública municipal.

3.3

O processo de implantação e implementação dos Ciclos em Belém sob a ótica de pesquisadores

Esta subseção apresenta o estado da arte de pesquisas acadêmicas que investigaram a política de ciclo adotada pela Secretaria Municipal de Belém-SEMEC. Para tal, foram sumarizados vinte trabalhos, do período que vai de 2000 a 2008. Dada a diversidade de temáticas, métodos e resultados, consideramos necessário agrupar as pesquisas em quatro categorias distintas de estudos, como pode ser visto a seguir:

a) **Início do processo de escolarização por ciclos.** Os trabalhos incluídos nessa categoria voltaram-se para identificar características da implantação e da implementação dos ciclos, apontando desafios e avanços da proposta na vivência do cotidiano escolar.

b) **Formação de professores na política de ciclos.** As pesquisas dessa categoria procuraram analisar concepções de formação continuada na rede municipal, tanto anterior à vigência do *Projeto Escola Cabana*, quanto posterior.

c) **Ressignificação de componentes curriculares na experiência dos ciclos.** Apresenta investigações que se voltaram para práticas avaliativas bem sucedidas e ciclos escolares e temas geradores na Escola Cabana.

d) **Práticas pedagógicas disciplinares em escolas cicladas.** Estudos relacionados ao trabalho pedagógico em disciplinas específicas.

3.3.1

Pesquisas sobre início do processo de escolarização por ciclos

N. C. M. Oliveira (2000), em sua tese de doutorado, realizou um estudo mesoanalítico da organização escolar em Belém, tendo como objetivo captar aspectos da dinâmica político-pedagógica da Escola diante do desafio da implementação do *Projeto Escola Cabana*. As principais inquietações que motivaram o trabalho foram: Como a Escola enfrentou esse desafio? Quais suas principais dificuldades? Em que aspectos as práticas educativas incorporaram esses princípios? A metodologia de investigação utilizou aproximações etnográficas e a perspectiva mesoanalítica. O *locus* do estudo foi a “Escola Açai”⁴. Os informantes foram docentes, discentes, técnicos e responsáveis. A coleta de dados foi realizada por meio de observação durante oito meses.

As conclusões resultantes da pesquisa foram: no cotidiano da escola foram localizados problemas, tensões e conflitos, mas também percebidas convicções, alternativas e esperanças; na fala dos professores, técnicos, pais e alunos foi possível detectar contradições e também as mediações que fizeram desse movimento uma totalidade concreta. Dialeticamente, o movimento sugeriu mudanças, impulsionou transformações, ainda que intuitivamente em alguns dos sujeitos, mas, crescentemente consciente em outros. Os participantes desse movimento faziam a vida da escola pública municipal, refletindo, discutindo, propondo. A seu modo e com os recursos à sua disposição, buscaram intervir no curso dos acontecimentos.

Despointes (2001) buscou captar, no cotidiano de uma escola pública da Região Metropolitana de Belém, as representações que os sujeitos da comunidade escolar formulam acerca da proposta de Ciclos Básicos (CBs). Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, sendo que, para coletar as informações, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas, observação livre e análise documental. No cruzamento dos dados, foi utilizada a triangulação metodológica com dados oriundos de observações. O estudo ocorreu em uma escola municipal do bairro do Jurunas, em Belém, tendo como informantes os professores dos CBs, os professores de Educação Física, o secretário e a secretária da escola, o diretor, o administrador, um pai de aluno dos CBs, um aluno dos CBs, um servente, a

⁴ Todas as aspas presentes ao longo da seção estão nos textos originais dos trabalhos analisados.

orientadora educacional, a presidente do Conselho Escolar e uma técnica da SEMEC.

O estudo evidenciou relações de disputa dentro da instituição pesquisada. As representações de pais, responsáveis e alunos, bem como as representações da direção, técnicos e professores, pareciam conflitar entre si e não manifestavam unidade sobre o que estava expresso na proposta dos CBs. Pais e responsáveis dos CBs da Escola aspiravam por uma escola de qualidade que eles representavam. Uma instituição que oferecesse aos seus filhos um trabalho escolar que os qualificasse a prosseguir os seus estudos, preparando-os para enfrentar um mundo cada vez mais complexo e competitivo. Eles reivindicavam o básico, ou seja, a posse da leitura, escrita e cálculo. Em suas representações não reconheciam como democrática uma Escola que promovesse suas alunas e alunos com grandes *déficits* de aprendizagem e, infelizmente, essa não foi a realidade que a autora encontrou na Escola.

Despointes (2001) concluiu que: a) o grupo docente da Escola precisava abrir-se para as discussões, incorporando os elementos pedagógicos necessários à revisão de suas práticas e posturas e, fundamentalmente, discutindo as proposições dos CBs; b) que as equipes centrais precisavam repensar as suas práticas, o seu papel de coordenação junto às unidades escolares, reservando seu papel nos encaminhamentos de sucessivas reformas educacionais que têm aviltado a cultura profissional das escolas.

Santos (2003) realizou um trabalho que objetivou identificar as características da implantação e implementação da proposta alternativa de escolarização da *Escola Cabana* da Secretaria Municipal de Belém, focando as escolas por sua realidade interna, a partir das percepções dos professores. O estudo utilizou dados quantitativos e qualitativos para analisar a experiência educativa da *Escola Cabana*, no período de 1997 a 2001, os informantes foram quarenta e dois Professores do Ciclo Básico I, vinte e oito do Ciclo Básico II, vinte e quatro dos espaços pedagógicos e Supervisores Educacionais de três escolas da Rede. Para a obtenção das informações, realizou observações diretas nos espaços educativos e análise documental.

Os instrumentos auxiliares da investigação foram entrevistas e questionários. A autora concluiu que: a) a Escola Cabana ampliou a implementação dos ciclos e promoveu alterações quanto aos espaços e tempos

escolares, embora essas tenham sido alterações regressivas em algumas escolas; b) não foram todas as crianças que se beneficiaram da escola ciclada, devido à promoção dos alunos sem o domínio da leitura e da escrita, fato que para a autora favorece a manutenção de traços de exclusão, de desqualificação do processo. No entendimento de Santos (2003), isso ocorreu por dificuldades da Secretaria na implementação da proposta, seja por condições subjetivas dos educadores, seja por condições materiais não preenchidas pela SEMEC. Ela também constatou que houve expansão da *Proposta Cabana* para toda a rede escolar e os Ciclos de Formação, com o redimensionamento dos tempos escolares.

A configuração do currículo tendeu para a adoção de temas geradores. Foi detectado ainda que no processo de implementação da *Escola Cabana*, se comparado às experiências da Rede na década de 1990, houve continuidades, mas também, rupturas relacionadas a aspectos da cultura escolar e das práticas docentes. Por fim, Santos (2003) apontou que as mudanças observadas não ocorreram na quantidade e intensidade esperadas, tanto teoricamente como legalmente. Com a investigação, foi possível detectar a existência de defasagem entre o proposto e a realidade na questão do tempo-espço nas escolas, nos aspectos centrais da organização com a reconfiguração de práticas que ainda provocam seletividade, sequência e organização de conteúdos escolares nos moldes tradicionais.

I. A. Sousa (2004) realizou uma análise de como uma proposta pública de caráter popular e democrático se formulou e se processou na dinâmica contraditória do contexto educativo a partir da visão dos gestores. A metodologia de trabalho contemplou a observação participante junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação. A produção das informações foi realizada por meio de entrevista com cinco gestores, com o intuito de captar a percepção do processo vivenciado. Em suas reflexões conclusivas, o autor destacou: a) um projeto dessa natureza, para que de fato se enraíze, requer investimento maciço, permanente na formação dos educadores, pois não se faz mudança por eles nem sem eles, demanda investimento em sua valorização, nas condições materiais e estruturais das escolas; um processo dessa natureza necessita de avaliação constante, não se faz política pública sem *feedback* permanente e sem humildade para reconhecer as falhas, talvez esse tenha sido um ponto fraco do *Projeto Escola Cabana*; b) o necessário investimento que deveria haver na formação dos quadros técnico-

administrativos (grupo suporte ao projeto) que efetivamente, junto com os educadores, viabilizavam cotidianamente a Política Educacional; c) também havia necessidade de planejamentos sistemáticos; e d), finalmente, a possibilidade concreta de realização de uma política pública de caráter popular e democrático. Para o autor, ficou evidenciado que um projeto educacional daquele porte, daquela qualidade, não se fazia sem um tempo maior que o tempo político.

Pinto (2006) analisou as formas de interpretação e de ação que as escolas da Rede Municipal de Belém criaram em resposta ao início do projeto educativo da *Escola Cabana* no período de 1997 a 2001, buscando saber como as escolas incorporaram e viabilizaram essa proposta político-pedagógica. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, privilegiando o enfoque descritivo-analítico, ao priorizar a análise das observações, opiniões e explicações presentes na fala dos informantes, que foram doze professores de três escolas da Rede.

Para subsidiar os resultados, foram realizados estudos documentais, observações e entrevistas. Os resultados permitiram concluir que os pontos críticos da implementação dos Ciclos Básicos de Formação foram: a) as turmas de aceleração, que, segundo a autora, apesar de terem sido quase sempre pautadas na defesa dos direitos do aluno, provocaram, muitas vezes, a inserção do mesmo em um espaço escolar que continua sendo visto como espaço de aprendizagem precária; b) a progressão continuada, em que, dentre os condicionantes institucionais de resistência à progressão continuada, o elemento considerado mais relevante foi a falta de condições materiais favoráveis à realização do bom ensino. A autora concluiu que o projeto da *Escola Cabana* não esteve isento de equívocos, mas não pode ser analisado isoladamente, pois se situa nos marcos de uma política que buscou a valorização da educação pública e que, apesar das insuficiências, contradições e inconcretudes, os avanços e as mudanças alcançados foram reais e perceptíveis.

Barreto (2008), por sua vez, investigou a experiência de reorientação curricular da política de ciclos para o Ensino Fundamental do município de Belém-Pará, em duas gestões municipais, (1997/2000 e 2000/2004), procurando compreender as mediações e os possíveis sentidos dos textos e discursos produzidos nessa política curricular. A metodologia utilizada partiu das contribuições da pesquisa qualitativa em educação e na análise documental que colaboraram para uma reflexão sobre a complexidade dos textos e discursos

produzidos pela política de ciclos da *Escola Cabana*. Foi considerada na análise empírica dos documentos a política educacional simultaneamente como discursos e como textos.

A técnica da entrevista de caráter aberto e flexível foi utilizada com um dos técnicos que participou da gestão na *Escola Cabana*, objetivando compreender o processo de produção e apresentação dos documentos para a Rede Municipal. Analisando o contexto de influência e de produção dos textos da política de ciclos, como proposto no ciclo de políticas, a autora argumentou que o percurso de construção dos textos, consolidado no decorrer dos oito anos de gestão da *Escola Cabana*, passou de um discurso mais restritivo, relativamente ao contexto da prática, para outro mais aberto e com possibilidades de leituras diversas.

Segundo a autora, esse percurso foi sendo alterado no decorrer da construção da política, embora em muitos momentos fosse possível perceber uma tentativa de restringir os sentidos da prática. Nas conclusões, ela considerou que compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares pode ampliar as possibilidades e análise, uma vez que se considera a pluralidade dos processos que envolvem a produção de políticas curriculares no contexto difuso da cultura contemporânea.

N. C. M. Oliveira (1996), em sua dissertação, tratou dos desafios da democratização na implementação de políticas educacionais para a Educação Básica. O estudo analisou a concepção de qualidade social da educação, assumida pela *Escola Cabana*, no município de Belém/PA, no período de 1997 a 2004. No trabalho, são explicitados fatores e elementos necessários à educação de qualidade, bem como, análise das contribuições e limites do *Projeto Escola Cabana* para construção do conceito de Qualidade Social da Educação como política pública. Os procedimentos metodológicos, segundo a autora, incluíram análise documental, assumindo a abordagem crítico-dialética como referencial teórico-metodológico. A análise documental incidiu sobre os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), sendo considerados como fontes primárias do estudo: a) os planos de governo; b) os cadernos dos fóruns e as conferências; c) os cadernos de educação; e d) a proposta preliminar e final do Plano Municipal de Educação. Iniciando as análises, N. C. M. Oliveira

(1996) apontou algumas considerações que indicavam a referência da Qualidade Social da Educação.

Em um primeiro momento, como uma estratégia pela qual se alcançaria a inclusão social na escola, com sua ação centrada no processo de reorientação curricular, o qual envolvia a organização do trabalho pedagógico por meio da ressignificação do tempo para aprendizagem, da formação voltada para a cidadania e democracia, da instituição de processos democráticos de avaliação da aprendizagem, assim como da organização do ensino por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar com vistas à permanência com sucesso do aluno na escola. Em um segundo momento, a autora observou uma elaboração mais ampla e avançada para formulação da Qualidade Social da Educação como política pública, tendo em vista o importante vínculo construído entre a organização educativa escolar e a garantia de condições estruturais e financeiras como responsabilidade do poder público na oferta da educação como direito público subjetivo.

Nas conclusões, N. C. M. Oliveira (1996) apontou que, para atingir a qualidade social desejada, o *Projeto Cabano*, no nível das escolas, ainda precisava estruturar mecanismos que assegurassem uma séria efetividade de alguns dos seus princípios, tais como: a) a formação adequada aos professores com acompanhamento de suas atividades; b) o diálogo maior com as famílias para que pudessem caminhar junto às suas crianças e jovens; c) a reestruturação curricular que colocasse em questão quais eram os conhecimentos historicamente construídos que seriam significativos para a comunidade escolar; d) o fortalecimento da gestão escolar e de mecanismos de atuação democrática, através do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil; e) entre tantos outros desafios que se impõem quando tentamos mudar a “cara” da Escola.

Como podemos perceber acerca do processo de implantação e implementação dos ciclos em Belém, apesar do compromisso assumido no texto político da *Proposta Escola Cabana*, houve e continua havendo dificuldades em relação a firmar compromisso com a criação de um sistema educacional inclusivo, não seletivo, democrático e pautado na qualidade de ensino. Mesmo com os avanços apontados, os resultados aparecem muito abaixo do esperado, tanto para os formuladores da política quanto para aqueles usuários e trabalhadores das instituições de ensino. As vivências e diversidades presentes no cotidiano das

escolas explicitadas nas relações sociais de seus integrantes (pais, alunos, professores, corpo técnico e outros) demonstraram, na maioria das escolas investigadas, que a construção de um sistema de educação pautado nos pressupostos democráticos, comprometido com a não seletividade e não exclusão, depende de uma série de medidas que vão muito além das intenções explícitas em um texto político.

3.3.2

Pesquisas sobre a formação de professores na política de ciclos

Costa (2000) buscou analisar a concepção de formação continuada que norteou a política de formação de professores da SEMEC, no período de 1993/1996, buscando identificar as contradições entre o dito (proposta oficial da SEMEC para a formação continuada dos professores), o feito (implementação da proposta) e o efeito (as impressões dos professores sobre a política desenvolvida). O caminho metodológico indicou uma abordagem qualitativa, sendo utilizado estudo de caso em uma das escolas que fazia parte do projeto-piloto da SEMEC. Essa escola foi alvo de uma análise situacional dos processos de implementação da política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e Costa (2000) esperava que resultados do estudo revelassem os pontos de vista dos educadores da escola sobre a formação continuada que vinha se processando e da qual os investigados fizeram parte.

Os principais informantes foram três professoras, a diretora e a supervisora do estabelecimento de ensino onde ocorreu a pesquisa. Como instrumentos foram utilizados a análise documental e a entrevista semiestruturada. Também foi utilizada a técnica da triangulação, cujo interesse volta-se para os processos e produtos centrados no sujeito. Quanto aos resultados, a autora concluiu que a concepção de política de formação continuada adotada pela SEMEC orientava-se pelo modelo neotecnista, influenciada pela adoção do ideário neoliberal. Costa (2000) informou que a Secretaria, em sua política de formação, optou por modelos convencionais de formação continuada, dando-lhe uma roupagem emergente. Para ela, isso não significa dizer que a proposta de formação continuada implementada não tenha apresentado avanços em relação ao modelo anterior adotado pela SEMEC.

A pesquisadora destacou os investimentos que foram efetuados em termos de infraestrutura para a melhoria do ensino escolar, bem como a inovação na introdução de um amplo programa de formação continuada para os professores da Rede, formação essa que antes não existia. Ela também concluiu que a administração do período estudado apresentou inovações no panorama escolar, mas, não transformou efetivamente a “cara da escola” pública, nem a ação pedagógica de seus agentes, sobretudo, por centrar sua política de formação em atividades pontuais e ter vinculado a necessária discussão permanente na escola à programação de um curso de 360 horas.

Bertolo (2004) investigou as diretrizes definidas na política de formação continuada do município de Belém/PA, a partir do início do *Projeto Escola Cabana*. No percurso metodológico, a autora fez uma análise da política de formação continuada de uma escola da Rede Municipal, com base nas observações, opiniões, angústias e explicações presentes nas falas de vinte professores e gestores da referida unidade educacional, buscando compreender como a proposta de formação continuada do *Projeto Escola Cabana* ganhou materialidade na ação educativa escolar. A intenção foi verificar como, na singularidade de sua história e dinâmica cotidiana, os sujeitos investigados exerciam suas atividades profissionais e analisavam os propósitos formativos do referido projeto.

O estudo empírico sugeriu que a política de formação continuada, na forma como foi sendo desenvolvida pelo *Projeto Escola Cabana*, apresentou fragilidades no que diz respeito às necessidades dos docentes em termos de formação e quanto à construção da autonomia das escolas. Os pontos centrais abordados pelos professores, no que concerne à política de formação continuada do *Projeto Escola Cabana*, foram assim representados: a) a formação era academicista, teoricista e centralizada nos textos e não na prática do professor; b) foi incoerente e contrariava o modelo pedagógico que se propunha aos professores para que esses colocassem em prática na sala de aula; c) foi sentida a ausência de práticas interdisciplinares no interior da escola; d) era uma formação segmentada, repetitiva, superficial, descontínua e não atendia às expectativas dos docentes e da escola; f) era homogênea, não levava em consideração a formação e a experiência dos professores.

As críticas apontadas pelos professores, aliadas ao estudo documental e às referências teóricas referidas ao longo do estudo, deram fortes indícios que levou a autora a concluir que a concepção de formação continuada do *Projeto Cabano* ainda preservava aspectos do modelo escolar (tradicional) tão fortemente combatido pelo mesmo. Embora tenha desenvolvido a formação dos professores no interior das escolas, isso não foi condição suficiente para assegurar um processo que levasse em conta a experiência e o saber docente, já que, na visão de Bertolo, valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. Na conclusão da autora, o *Projeto Cabano*, ao manter situações formais e assimétricas de transferência de informações e conhecimentos, reproduzindo, portanto, as clássicas experiências de formação, segundo a qual alguém que sabe transfere sabedoria a quem não sabe, não conseguiu fazer emergir um projeto de formação continuada, articulado a partir de diferentes vivências e práticas pedagógicas dos docentes, fazendo com que os mesmos pudessem refletir sobre seus percursos experienciais (pessoal e profissional).

Delgado (2005) buscou os fundamentos epistemológicos da política de formação contínua para docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da SEMEC-Belém no período de 1997-2004. O autor procurou identificar o modelo epistemológico assumido teoricamente e os nexos com as ações propostas no *Projeto Cabano*. A metodologia adotada perpassou por análise de documentos que expressavam a política de formação continua da SEMEC e aspectos da política mais ampla que incidiam direta ou indiretamente sobre a formação continuada. Como recurso teórico-metodológico de análise do conteúdo dos documentos, o autor se apoiou em um referencial teórico e em sua própria experiência como professor a serviço do trabalho de interpretação.

Ao finalizar o estudo, Delgado concluiu que o *Projeto Escola Cabana* tinha, ainda, dificuldades para romper com o modelo prescritivo de formação, o que atrapalhava a consolidação de bases epistemológicas consistentes e de ações que assegurassem as condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual docente necessária a uma prática reflexiva no cotidiano da escola. O autor reconheceu os avanços teóricos na elaboração da política de formação para os docentes da Rede Municipal de Educação, em que predominava o modelo epistemológico relacional, e de algumas medidas importantes para a consolidação

de uma cultura de formação que valorizasse a experiência docente, no nível das proposições.

Ferreira (2005), por seu turno, investigou os dilemas e desafios da implantação do programa de formação continuada de professores no *Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana*, com o objetivo de analisar as propostas de políticas de formação docente continuada no contexto das reformas educativas do projeto em questão. O estudo concentrou-se em: a) desvelar concepções de formação continuada presentes na política educacional do município de Belém no período 1997-2004; b) compreender o papel dos professores no processo de definição e implementação das políticas de formação continuada; c) identificar e caracterizar as contribuições do Programa de Formação Continuada para a consolidação do *Projeto Político-Pedagógico Escola Cabana*; e, finalmente, d) apontar os dilemas e desafios impulsionados pela política educacional *Escola Cabana*.

A metodologia utilizada indica um estudo de caso, o qual foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação Belém. Ferreira também trabalhou com estudo teórico sobre a temática, análise de conteúdo dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e com onze entrevistas realizadas – sendo oito com docentes e três com gestores da Política Educacional em estudo – o que permitiu articular as seguintes categorias de análise: contradição e participação. As conclusões apontaram que a formação continuada docente era ponto-chave para consolidação do projeto em estudo, mas enfrentava dilemas e desafios no sentido de organizar de forma mais contínua as formações, aproximando o foco para as realidades das escolas, buscando resgatar de forma mais consistente o professor como sujeito histórico do processo educativo.

Albuquerque (2008), em seu trabalho, pesquisou se o processo de formação continuada que acontecia em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém, no momento/espço da Hora Pedagógica (HP), contribuiu para o desenvolvimento profissional docente. Foi realizada uma investigação do tipo descritivo-interpretativa orientada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, junto a quatro professoras do ensino noturno da Educação de Jovens e Adultos

que atuavam em turmas de I e II Totalidades⁵, com a Coordenadora Pedagógica do 3º turno e com a Técnica da Coordenadoria de Educação (COED). As informações foram produzidas levando em conta os resultados de entrevista semiestruturada e de um questionário que foi aplicado objetivando levantar informações a respeito do percurso profissional e pessoal das professoras, sua formação escolar e experiência profissional.

A autora utilizou as categorias concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional para o procedimento das análises da pesquisa. As entrevistas revelaram que, na opinião das informantes, o estudo na HP se constitui em um importante momento de formação que contribui de maneira significativa para o desempenho das professoras na EJA, possibilitando o encontro entre os pares, a troca de experiências, a leitura e a discussão teórica. Os resultados revelaram que a Hora Pedagógica era realmente um espaço/momento importante por contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA no espaço escolar, espaço esse que, quando planejado, possibilitava a construção de saberes, trocas de experiências, leituras e desenvolvimento de projetos. Albuquerque também concluiu que a utilização da HP na escola observada necessitava passar por uma reorganização, melhor planejamento, acompanhamento e do assessoramento efetivo da coordenação pedagógica escolar para uma boa condução do processo.

A questão da formação continuada dos professores no processo de organização escolar por ciclo em Belém, tal qual em outras capitais do país, aparece como meta central a ser alcançada nos textos políticos. No decorrer das pesquisas que trataram da temática percebemos que, como ação concreta, ainda que de forma incipiente, essa formação ocorreu, porém não do modo anunciado nos projetos políticos, nem nos resultados concretos relacionados a subsidiar a prática pedagógica dos docentes que atuavam ou atuam em escolas cicladas.

⁵ Totalidades é o termo que designa a organização do currículo do ensino de pessoas jovens e adultas no Município de Belém, que, a partir de 1999, passou a pautar-se na compreensão do processo de Totalidades que defende a ideia de compreender a interação das partes com o todo. A proposta visa quebrar a lógica tradicional que se estrutura a partir das grades curriculares rigidamente organizadas, para pautar-se na concepção de busca do conhecimento enquanto totalidade, devendo a educação de jovens e adultos assumir, no seu conjunto, um caráter interdisciplinar e contextualizado, assim o currículo centra-se em temas geradores. Nessa proposta, os alunos são incentivados a reorganizar o referencial teórico de diferentes disciplinas, para compreender e/ou solucionar questões-problemas apresentados (BELÉM, 2006).

3.3.3

Pesquisas sobre *ressignificação* de componentes curriculares na experiência dos ciclos

A pesquisa de Cunha (2003) sobre Práticas Avaliativas na *Escola Cabana* teve como objetivo caracterizar as práticas avaliativas bem sucedidas, desenvolvidas por professores dos Ciclos de Formação, revelando como elas contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Tratou-se de uma pesquisa em que o autor, no ambiente natural de seus informantes, buscou participar das atividades de cada uma das professoras, em contextos escolares diferentes. Após a aplicação de questionários e da obtenção de informações preliminares, foram escolhidas duas professoras, de diferentes escolas. A partir das observações e da análise, o autor percebeu que não houve fragmentação no processo de trabalho das professoras, no qual ensino-aprendizagem e avaliação interagem e se intercomplementavam.

Para Cunha (2003), as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras observadas tinham como características principais o controle das atividades que estabeleciam para seus alunos. Ele afirmou que, no cotidiano, as professoras vinculavam a avaliação ao processo ensino-aprendizagem de modo contínuo, dando ênfase aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais com a preocupação de fazer uma articulação com a realidade dos alunos. Ao final da pesquisa, o autor concluiu que as professoras obtinham sucesso na aprendizagem de seus alunos construindo/desenvolvendo práticas avaliativas que permitiam identificar avanços, dificuldades e possibilidades para reconstrução das referidas aprendizagens.

Em Carmo (2006), foram estudados os Ciclos Escolares e os Temas Geradores na Escola Cabana. O objetivo do trabalho foi captar como vinha se processando a reorganização da Escola Fundamental brasileira com a perspectiva da implantação do regime de ciclos, em particular do regime de ciclos de formação. O autor procurou destacar as relações entre educação e política, com o intuito de desvelar as dificuldades que se interpuseram na transição do regime seriado ao regime de ciclos, indagando sobre a pertinência do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores como centro da construção do currículo escolar.

O processo metodológico contemplou uma recuperação histórica dos fundamentos político-pedagógicos da implantação dos ciclos na cidade de Belém do Pará, com destaque para a *Escola Cabana* (1997-2004). Foi realizado um estudo de caso e como técnica de investigação, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. O espaço escolhido foi uma escola da SEMEC de grande porte e da periferia de Belém, codenominada nesta pesquisa de “Escola Práxis”. Os informantes que subsidiaram o estudo foram professores e técnicos, num total de quinze educadores. Ao término do estudo, o autor concluiu que a implantação do Projeto Interdisciplinar via Temas Geradores foi um processo que, apesar das dissimulações internas, ocorreu de forma extremamente conflituosa. Não houve o consenso tão alardeado a partir da escolha do tema gerador principal “Meus sonho é sair desse buraco”. As diferenças, os conflitos de classes, as visões de mundo e de educação continuaram conflituosas durante a tentativa de mudança da educação pública na Escola Práxis. O estudo revelou que a distância entre a proposta oficial e a prática escolar, entre o plano das orientações e a prática cotidiana escolar em si, precisava de mais atenção daqueles que têm responsabilidade com as políticas educacionais, sob pena de captarem apenas o fenômeno e a superficialidade, deixando o concreto-real na penumbra.

Os estudos acima confirmam a importância de pesquisas, sobretudo daquelas focadas em espaços micros, como escolas ou salas de aulas. Essas investigações tornam-se relevantes tanto para a produção de novos conhecimentos, quanto como indicadores a serem considerados nas avaliações de políticas implementadas por determinados grupos políticos. Sem os resultados de pesquisas localizadas, corre-se o risco de generalizações que em muitas situações obscurecem indevidamente práticas exitosas de professores no exercício.

3.3.4

Pesquisas sobre práticas pedagógicas disciplinares em escolas cicladas

O estudo realizado por Burlamaqui (2005) ocupou-se da interdisciplinaridade e transversalidade do ponto de vista do ensino da língua portuguesa no Ciclo Básico III em escola do *Projeto Escola Cabana*. A autora buscou relacionar a proposta de tratamento dos conteúdos escolares com as

concepções atuais de ensino da língua e formação escolar, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), buscando fundamentar o desenvolvimento de competências de uso da língua em situações concretas de interlocução.

A metodologia perpassou por observações *in loco*, análise documental, utilização de relatos de nove professores coletados em pesquisa de campo por meio de entrevistas orientadas por um questionário pré-concebido. Com base nas análises, a autora concluiu que a pedagogia de projetos é um eixo particularmente propício à reformulação das práticas pedagógicas, na medida em que permite a construção de uma intervenção coerente ao mesmo tempo com uma perspectiva de trabalho realmente inter ou transdisciplinar e com uma abordagem interacional de ensino/aprendizagem do Português, na perspectiva de um sujeito da aprendizagem reconhecido em sua historicidade.

E.G. Souza (2007) realizou um estudo sobre o uso da modelagem matemática⁶ em uma rede escolar organizado por ciclos de formação, visando analisar se as barreiras apresentadas na literatura para o uso da modelagem em sistemas seriados se mantêm no sistema de ciclos da SEMEC/Belém. O processo metodológico perpassou por revisão da literatura, entrevistas semiestruturadas, produções escritas e orais de vinte e dois estudantes em três atividades de modelagem, que foram realizadas em uma escola da SEMEC.

A autora tomou como categoria de análise algumas barreiras ao uso da modelagem, identificadas por diversos pesquisadores da modelagem em Educação Matemática, nos sistemas organizados por séries, como: a) pouco tempo escolar para o desenvolvimento de atividades de modelagem em sala de aula; b) falta de tempo extraclasse para o professor elaborar atividades de modelagem; c) necessidade de cumprimento integral de programas pré-definidos; d) o tema

⁶ Segundo Bassanezi (2002, p.24), “Modelagem matemática é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual”. Quando utilizada como estratégia de ensino, a modelagem matemática norteia-se por desenvolver o conteúdo programático a partir de um tema ou modelo matemático, com fins de orientar o aluno na realização de seu próprio modelo-modelagem. Pode valer como método de ensino-aprendizagem de Matemática em qualquer nível escolar, das séries iniciais a um curso de pós-graduação, sem restrições (BIEMBENGUT e HEIN, 2000).

escolhido pelo professor pode desmotivar os alunos; e) alunos não acostumados a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e alunos passivos no processo de ensino aprendizagem. Como parte das conclusões, E.G. Souza (2007) afirmou que, quanto à organização escolar, as barreiras supracitadas podem ser agrupadas em: a) não relacionadas; b) minimizadas; e c) as que podem ser eliminadas.

Brito (2008) apresentou os resultados de um trabalho em que analisou a prática pedagógica de uma professora que aborda diversos conteúdos matemáticos a partir da cultura amazônica numa escola ribeirinha da Rede. As informações produzidas por meio de entrevista e observações das atividades da professora durante seis meses mostraram que ela desenvolvia um trabalho pedagógico integrado com as atividades dos moradores das cercanias da escola, desde a produção do material didático para as aulas até as atividades de aprendizagem de conteúdos específicos da disciplina Matemática, deixando claro que seu envolvimento era fruto de uma trajetória acadêmica marcada por certa aversão à disciplina Matemática no início do então Primeiro Grau, que se modificou quando ela cursou o Ensino Médio (à época, Segundo Grau), quando aprendeu a gostar mais da disciplina.

A pesquisa descreveu três situações de ensino de conteúdos matemáticos em que foi perceptível a integração entre atividades dos moradores da ilha e conteúdos matemáticos trabalhados em sala, perpassando a introdução, desenvolvimento e conclusão de suas atividades. No final, foi possível documentar um exemplo singular de ensino de Matemática nos ciclos e do bom aproveitamento que a flexibilidade de tal modelo de organização permitia ao processo de desenvolvimento das atividades educativas no caso de disciplinas específicas.

Resque (2005) apresentou os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de ciências na *Escola Cabana*, com o objetivo de analisar e compreender como professores de Ciências de escolas da rede que adotavam o *Projeto da Escola Cabana* elaboravam suas propostas curriculares a partir de temas geradores. Os sujeitos foram cinco professores de Ciências e uma técnica da SEMEC que participou ativamente do processo de implantação do referido projeto. As informações foram produzidas por estudo de documentos oficiais sobre o Projeto e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram para questões tipo: a) no dia a dia, a força da tradição curricular interferia fortemente nos processos de

elaboração de currículos por temas geradores; b) era marcante a figura do professor como implementador de propostas curriculares e não como configurador das mesmas; c) o currículo praticado na disciplina Ciências, mesmo dentro de uma proposta diferenciada como a da Escola Cabana, não diferia muito daquele praticado em outras realidades educacionais; e d) para os docentes consultados, o isolamento docente e o exercício interdisciplinar desafiavam à criação curricular por temáticas geradoras.

Silveira (2007) estabeleceu como finalidade de sua pesquisa conhecer para compreender a prática pedagógica de educadores ribeirinhos, buscando um elo entre a educação em Ciências e as práticas socioculturais cotidianas da Ilha Grande, tendo em vista possíveis interações e estudos de temas sociais no ensino de ciências. As informações, produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas e encontros pedagógicos para estudo e planejamento com dois professores e uma líder comunitária que participava da proposição de temas socialmente significativos, permitiram organizar as práticas pedagógicas em: a) *aproximadoras*, que expressavam a possibilidade de ter como ponto de partida para o ensino-aprendizagem algo próximo, assumindo como princípio para a educação científica da formação do cidadão capaz de compreender o mundo; b) *conciliadoras*, que realizavam aproximações em direção à (re)conciliação entre as diferentes disciplinas escolares, entre a escola e a comunidade e as questões socioculturais da comunidade; e c) *construtoras*, que viabilizavam um movimento de busca e de transformação, encorajando à ruptura do imobilismo pedagógico. As conclusões apontaram que o ensino de Ciências centrado em temas socialmente significativos permitia: a) ligação entre saberes culturais e saberes científicos, com a valorização de saberes presentes na prática de trabalhadores/profissionais da comunidade; b) ampliação da compreensão dos fenômenos naturais, por alunos e professores, com a devida assunção do inacabamento humano/profissional; c) construção coletiva de conhecimentos em processos mútuos de aprendizagem, envolvendo professores, alunos e comunidade; d) aprendizagem/compreensão de novos conhecimentos científicos e culturais; e e) o exercício da cidadania crítica.

Castro (2004) procurou identificar a representação social de Ciência, além de compreender os conteúdos e identificar as tendências de núcleo central reveladas nas representações de alunos do Ensino Fundamental da Rede

Municipal. A amostra foi constituída de sessenta e cinco alunos do 3º ciclo e 59 do 4º ciclo. As informações foram produzidas por meio da aplicação de um questionário com as questões: Para você, o que é ciência? E quando se fala a palavra ciência, as três primeiras palavras em que você pensa são? As respostas revelaram uma vinculação restrita da ciência à disciplina escolar Ciências e a alguns de seus conteúdos. Esse resultado indicou um ensino de Ciências tradicional, dogmático e descontextualizado que privilegia, ainda que sutilmente imposto, a memorização, nomenclatura, descrição, classificação, fragmentação, passividade e capacidade de obedecer a regras em detrimento da compreensão, reflexão, crítica, cooperação e integração. Castro concluiu que, por meio de um programa de formação continuada, os professores poderiam ter acesso a questões que permitissem reflexões acerca da relação Ciência x Sociedade, que poderia repercutir na implantação de propostas curriculares que possibilitassem as mudanças necessárias ao ensino de Ciências que na época era praticado.

Os vinte trabalhos abordaram questões referentes ao ciclo no decurso temporal compreendido entre 2000 até 2008. Os resultados apontaram um cenário da origem e trajetória do sistema de ciclos básicos de aprendizagem da Rede Municipal de Belém. Por meio dos percursos das investigações, foi-nos possível detectar os principais desafios encontrados na implementação da política de organização escolar por meio de ciclos, sobretudo nas suas interfaces com a implantação e implementação do Projeto *Escola Cabana*. As pesquisas analisadas elegeram diferentes objetivos, informantes, métodos e instrumentos investigativos. A análise descortinou múltiplas faces desse processo que se tornou política educacional na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), e seus desdobramentos enquanto política compensatória de educação que buscou/busca um novo reordenamento, cujo foco principal foi e é a diminuição da exclusão escolar e o conseqüente aumento da mobilidade social de usuários da escola pública, impulsionados pela esperança de uma escolarização de qualidade.

A revisão dos trabalhos nos permitiu perceber que ainda há muitas lacunas quanto à pesquisa sobre ciclos em Belém e uma delas é sobre estudos voltados para o cotidiano escolar, para o interior das salas de aulas e para as práticas pedagógicas de disciplinas, sobretudo, em se tratando de turmas e disciplinas dos III e IV ciclos. Acreditamos que novos estudos poderão subsidiar a avaliação dos feitos da política de ciclos e assim contribuir com a discussão sobre a temática no

Ensino Superior, especialmente, nas licenciaturas, *locus* de formação de novos professores.