

Eixo Temático 4: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CICLOS DE APRENDIZAGEM: IDENTIFICANDO A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

ROSIMERE DE ALMEIDA- UFPE

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar a estrutura das representações sociais de Ciclos de Aprendizagem entre professores, bem como analisar suas implicações para as práticas docentes. A Teoria das Representações Sociais é o suporte orientador desta investigação. Participaram da pesquisa 52 professores de escolas públicas municipais de Recife. O procedimento utilizado foi a entrevista (usando a técnica de substituição). Os dados foram analisados segundo a orientação de Bardin (1997). Os resultados da pesquisa apontam para uma representação social de ciclos centrada em dois aspectos: por um lado, a proposta dos ciclos é vista pelos professores como boa e capaz de proporcionar aos estudantes mais oportunidade de continuar e progredir nos estudos, reconhecendo que cada um aprende em ritmo e tempo diferenciados. Por outro lado, a maioria dos docentes alega e focaliza o seu caráter negativo centrado no fim da reprovação e falta de condições estruturais suficientes para efetivá-la. Reforçamos que é o caráter negativo o elemento mais marcante dessa representação social.

Palavras – chave: Ciclos de Aprendizagem – Representações Sociais – Professores

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história o sistema de ensino brasileiro tem adotado diferentes experiências políticas na tentativa de superação do fracasso escolar, compreendido como os altos índices de reprovação e evasão nas escolas de Ensino Fundamental em todo o Brasil. Os estudos de Barreto e Mitrulis (1999; 2001), Fernandes (2007), Mainardes (2007; 2009b), Jacomini (2004) e Freitas (2003) indicam que as autoridades brasileiras, desde os idos de 1950, tinham clareza de que a manutenção da escola fundamental seletiva era um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país. Datam desse período os discursos de educadores e especialistas defendendo a adoção de alternativas para flexibilizar a escolarização. Entre essas alternativas intensificam-se a proibição da retenção, promoção automática e promoção baseada na

idade cronológica. Tais mecanismos eram considerados válidos, pois a manutenção de uma escola seletiva dificultava o projeto postulado para o país, ou seja, uma posição compatível com as nações mais desenvolvidas. Predominava, assim, o discurso equivocado do enfrentamento da desigualdade social brasileira com base em ações pontuais e dissimuladoras dessa desigualdade.

O regime seriado baseia-se na lógica das disciplinas científicas e tem relação com o aumento das especializações das áreas do conhecimento. Esse sistema se estrutura na adoção de conteúdos e métodos comuns para todos os alunos de uma turma. A linearidade proposta pela série implica na aprovação ou reprovação dos estudantes ao final de cada ano letivo, considerando que o conteúdo trabalhado em uma série não será abordado de forma integral na série seguinte. Conforme Nedbajluk (2006) no regime seriado, o ano letivo é organizado em sub-segmentos fechados em torno de tempos fixos, denominados série. O processo de ensino e aprendizagem no regime seriado visa apenas o produto final, ou seja, a avaliação recai nos resultados esperados. A flexibilização, isto é, a maneira de resolver aqueles casos que fogem ao padrão esperado, recai na repetição do percurso, isto é, na reprovação.

A política de ciclos representa uma alternativa de enfrentamento do fracasso escolar e constitui-se como um avanço para a construção de uma escola menos excludente. Esta pesquisa tem como preocupação estudar as representações sociais de Ciclos de Aprendizagem dos professores. Ao analisarmos essas representações e seu componente prático, estamos preocupados com os impactos e implicações práticas da proposta de ciclos para as ações dos professores. Nossa intenção de estudar os ciclos, a partir das representações sociais dos docentes, encontra respaldo em Mainardes (2007) quando afirma que os pensamentos e crenças desses profissionais têm implicações no processo de efetivação dos ciclos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1.1. Os ciclos como uma alternativa de democratização da escola

A década de 1950 do século passado registra várias discussões sobre como garantir o sucesso escolar, entre elas o fenômeno da promoção automática. Barreto e Mitrulis (2001) observam que a retenção, já naquela época, era vista como um obstáculo tanto para os órgãos financiadores, quanto para o processo de aprendizagem dos alunos. A contradição entre o aumento de vagas e a qualidade do ensino, também, era muito

forte. As autoras afirmam que, conforme pesquisa realizada pela UNESCO na metade dos anos 1950, de cada cem alunos matriculados apenas dezesseis deles conseguiam terminar a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Para as autoras supracitadas esse tema da promoção automática na escola pública ganhou destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Lima em 1956. Na discussão foram apresentados estudos de países que estavam abolindo, total ou parcialmente, as reprovações no ensino primário. Nestas pesquisas foram divulgadas algumas políticas de correção de fluxo escolar experienciadas com êxito por diferentes países. Tais soluções apontavam para a promoção automática.

Na época, o educador Almeida Júnior (1956)¹, citado por Barretto e Mitulic (2001), foi enfático ao recomendar o fim da repetência escolar. Para ele pouco importava o tipo de política a ser implantada, afirmava que antes de qualquer coisa dever-se-ia preparar os professores para trabalharem de forma menos seletiva. Um ensino que não priorizasse apenas os conteúdos, mas que buscasse compreender o aluno, reconhecendo os seus problemas sociais, buscando medidas para saná-los.

Segundo Mainardes (2007) o termo promoção automática emerge durante os anos de 1950 sob justificativas de ordem política - universalizar a educação básica garantindo a todos a formação comum demandada pelo desenvolvimento do país; de ordem econômica - reduzir o desperdício de recursos financeiros com educação e as altas taxas de reprovação, tendo em vista que a repetência impossibilitava a ampliação do atendimento para as demais camadas da população. Soma-se a esses motivos os de ordem pedagógica e psicológica, os quais estavam mais voltados às possibilidades de desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos e de valorização da sua autoestima. Conforme Paro (2001) a promoção automática pode ser concebida como uma aprovação sem critério, cujo intuito político seria meramente o de disfarçar estatísticas de reprovação e evasão escolar de modo a parecer que a escola pública está mais eficiente. Nesses termos, fica claro que a referida política não demonstra nenhum tipo de preocupação com a adoção de outras medidas capazes de garantir o direito à formação e à informação pelo aluno em seu processo de escolarização. Vale salientar

¹ ALMEIDA JR., A. F. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 27, n. 65, (p. 3-15), jan./mar. 1957.

que já naquela época a promoção automática era contestada por não garantir por si só a melhoria da qualidade sendo sua única intenção descongestionar o sistema de ensino.

Nas décadas de 1960 e 70, conforme Barreto e Mitrulis (1999), a educação ainda permanecia com altos índices de fracasso escolar. Alguns estados, na tentativa de contornar a situação, decidiram flexibilizar a organização do currículo. O estado de Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968; São Paulo reorganizou o currículo escolar em dois níveis, sendo o primeiro com as duas primeiras séries do Ensino Fundamental e o segundo com as duas últimas. Santa Catarina foi o estado onde a experiência do Sistema de Avanços Progressivos (SAP) permaneceu por um período mais longo. Este estado implantou o SAP em 1970, no entanto, devido às críticas sofridas por parte de vários estudiosos, veio a abolir esta forma de organização escolar na primeira metade da década de 1980. De acordo com Barreto e Mitrulis (1999) as escolas brasileiras sofreram influências dos Estados Unidos e da Inglaterra no que tange ao sistema de avanços progressivos. Mas, com uma ressalva, as escolas do Brasil sempre demonstraram uma forte resistência para aceitar a heterogeneidade dos alunos.

A década de 1980 é marcada pela adoção de ciclos de alfabetização por vários governos estaduais do país. Durante o processo de redemocratização, os governos das regiões Sul e Sudeste integrantes do PMDB e PDT, engajados em resgatar a função social da escola e cumprir as promessas de democratização, adotaram medidas de reestruturação do currículo escolar. Desta feita, três estados adotaram o ciclo básico: São Paulo, Minas Gerais e Paraná. O Ciclo Básico reestruturava antigas 1ª e 2ª série do 1º grau², eliminando a reprovação no final da 1ª série, garantindo mais tempo para a criança se alfabetizar. É importante destacar que no ciclo básico era dada prioridade à participação ativa dos agentes escolares educacionais.

2.1.2. A Implantação da Política dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife

Os Ciclos de Aprendizagem foram implantados em Recife na gestão 2001-2004. A decisão de substituir a organização escolar seriada por ciclos está pautada no princípio da educação como qualidade social. A Prefeitura Municipal do Recife ao desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos apóia-se não apenas nas experiências exitosas desenvolvidas no país, mas nos vários dispositivos da LDB (Lei de Diretrizes e

² O ensino de 1º e 2º graus até 1996 era normatizado pela Lei 5692/71, que conforme seu art 8º o currículo escolar deveria ser organizado por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo.

Bases da Educação Nacional e PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais). A adoção dos ciclos reflete a necessidade da referida gestão em “redimensionar as bases conceituais dos processos de ensino e de aprendizagem e que privilegia a construção processual do conhecimento”. (RECIFE, 2003, p.117).

Segundo o documento da Prefeitura do Recife (2003), a implantação do sistema de ciclos no município se justifica por três razões: resolver problemas cruciais do Ensino Fundamental como a evasão, a repetência, a defasagem idade-série escolar; respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, sem rupturas. Conforme o referido documento, a organização escolar em Ciclos de Aprendizagem concebe a instituição escolar como um espaço de aquisição de aprendizagem. Essa nova reformulação provoca uma mudança no próprio modo de pensar a escola, reconhecendo o aluno como sujeito capaz de estabelecer um diálogo com os seus pares e enfrentar os inúmeros desafios do seu tempo, articulando e relacionando os diferentes saberes, valores e atitudes construídos dentro e fora da escola.

Partindo da compreensão de que a política de ciclos representa uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, como também um avanço na construção de uma escola mais justa e igualitária, compreendemos a relevância de um estudo que busca captar as representações sociais de Ciclos de Aprendizagem dos professores e suas implicações para as práticas na escola. Para se chegar aos sentidos atribuídos aos ciclos optou-se por uma via pouco comum nas pesquisas nesse campo: as representações sociais. No recorte para este artigo privilegia-se a seguinte questão: **qual a estrutura geral da representação social de Ciclos de Aprendizagem de professores da rede municipal?**

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo Representação Social surge em 1961 com o trabalho do psicólogo social francês Serge Moscovici, *Psychanalyse, son image et son publique*, traduzido para a língua portuguesa como “A representação social da Psicanálise”. Com este estudo Moscovici mostra o que sabe e as origens desse saber por parte da população parisiense sobre o fenômeno da psicanálise, bem como o impacto desse saber na vida daquelas pessoas. Moscovici afirma sua preocupação com a redefinição dos problemas e conceitos da psicologia social a partir do fenômeno das representações sociais,

“insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real”. (MOSCOVICI, 1978, p.14).

A Teoria das Representações Sociais procura enxergar o sujeito em sua totalidade, ao fazer isso, “ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (GUARESCHI, 1997, p.19). Assim, representar é dar roupagem nova às coisas. Os sujeitos, através da relação com o mundo e com o outro, aprendem a recriá-lo dando-lhe novo significado.

Moscovici (1978) faz alusão a dois processos cognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam na formação das representações: ancoragem e objetivação. A objetivação caracteriza-se com a fase figurativa das representações, é resultado da transformação feita pelo pensamento e linguagem ao transformar uma idéia em uma imagem, algo concreto, capaz de ser manipulado. A ancoragem compreende a fase simbólica das representações sociais. Para Sá (1995), a ancoragem implica na duplicação de uma figura por um sentido. Segundo Jodelet (2001), a ancoragem é proveniente da integralização cognitiva do objeto representado a uma rede de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas.

A Teoria das Representações Sociais, conforme Sá (1998) vem se desdobrando em pelo menos três abordagens: uma primeira de viés mais antropológico através da francesa Denise Jodelet; uma segunda emerge através de Willem Doise em Genebra centrando-se nas condições de produção e circulação das representações sociais e terceira em Aix-en-Provence, com Jean Claude Abric, o qual dá ênfase a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais. Este artigo apóia-se nesta na abordagem estrutural.

A abordagem estrutural das representações sociais, originalmente denominada Teoria do Núcleo Central (TNC), foi proposta por Jean Claude Abric no ano de 1976. O autor sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência a representação, sendo, portanto estável e resistente à mudanças; os elementos periféricos permitem a adaptação a realidade e proteção ao núcleo central.

Abric (2003) pontua que para certos objetos, em certos contextos, existe uma zona muda de representação social. Guimelli e Deschamps (2000), citados por Menin (2006), afirmam que a zona muda constitui-se de “elementos da representação que são “contra-normativos”, ou seja, cogações ou crenças que não são expressas pelo sujeito

em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo” (p. 62). A existência de tal fenômeno se explica pelo fato de existirem certos elementos do núcleo central de uma representação que podem ficar escondidos ou mascarados. De certo modo, estes elementos ficam “adormecidos” não por que não estejam ativados, mas porque são “não - expressáveis”.

4. METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa e objetiva conhecer a estrutura subjacente do conteúdo das representações sociais de ciclos dos professores da rede municipal de Recife. A escolha se deve a implantação em 2001 dos Ciclos de Aprendizagem no sistema municipal. Realizamos entrevistas com professores de 15 escolas, localizadas em bairros diversos, tais como: Macaxeira, Ilha do Leite, Beberibe, Guabiraba, Cordeiro, Areias, Mustardinha, Boa Viagem, Imbiribeira.

5.1.2. Os Participantes

Participaram da pesquisa 52 professores de escolas públicas municipais de Recife, sendo 46 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Vale salientar que fizemos a opção por professores que fizessem parte do quadro efetivo das escolas. Estes possuem formação acadêmica diversificada, que varia do nível médio à pós-graduação *strictu sensu*. Observamos, no entanto, que a maior parte dos professores participantes apresenta-se com nível superior e com pós-graduação *lato sensu*. Sendo que 1,92 % possuem apenas o Ensino Médio, 1,92% estão cursando Pedagogia, 21,15% possuem graduação em Pedagogia, 17,3% cursaram outros cursos de graduação, 53,84% possuem pós-graduação *lato sensu*, 1,92% concluíram a pós-graduação *strictu sensu* e 1,92 % além do curso de Pedagogia cursaram outra graduação.

Com relação à faixa etária dos participantes, percebemos uma diversidade. Alguns professores estão na faixa dos 20 anos e outros com até mais de 50 anos, sendo que a faixa etária predominante é dos 40 aos 45 anos com 25% do total. Quanto ao tempo de experiência profissional dos professores pesquisados, podemos observar que a maioria dos participantes possui entre seis e vinte e cinco anos de trabalho docente. Concernente ao ciclo que os participantes atuam como professores, podemos verificar que 50% do grupo pesquisado estão concentrados nas turmas do 1º ciclo, 30,76%

trabalham com as turmas de 2º ciclo, 1,92% lecionam no 3º e 4º ciclo e 15,38% informaram que ensinam atualmente tanto no 3º quanto no 4º ciclo.

5.2. Procedimentos

5.2.1. Procedimento de coleta e análise de dados

Fizemos uso da Técnica de Substituição, com o intuito de obter novos elementos para embasar uma aproximação da representação social de Ciclos de Aprendizagem do grupo pesquisado. O uso dessa técnica vem sendo utilizado com frequência entre os pesquisadores da Teoria do Núcleo Central (FLAMENT, 1999; GUIMELLI E DESCHAMPS, 2000; 2004) para captar a zona muda das representações sociais, ou seja, aqueles elementos que não são explicitados ou são omitidos em relação a determinado assunto.

Conforme Menin (2006), a técnica de substituição tem o objetivo de diminuir a força das pressões normativas sobre o grupo estudado de modo a reduzir o nível de implicação pessoal do sujeito com relação à representação do objeto, por meio do deslocamento dos sujeitos do contexto marcado pela normatividade. Baseia-se na idéia de que um sujeito poderá exprimir representações “proibidas ao seu grupo” atribuindo-as a outros, isto é, falando por outros, que não de si mesmo. Desse modo, conforme Abric (2005) seria possível o desvelamento de possíveis aspectos mascarados ou omitidos de uma dada representação social.

A entrevista foi realizada individualmente com os participantes e gravada com seu consentimento. O material de coleta incluía além roteiro de entrevista, um protocolo em que buscamos caracterizar os participantes, a partir das variáveis: faixa etária, sexo, formação acadêmica e área de atuação.

O procedimento de aplicação da técnica de substituição consistiu em pedir que o professor entrevistado comentasse a assertiva: “alguns professores afirmam que os Ciclos de Aprendizagem não têm contribuído para o sucesso na aprendizagem” utilizando o maior número de argumentos possíveis para justificar seu posicionamento. Para analisar os resultados obtidos recorreremos à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos dados obtidos na entrevista em situação de substituição, emergiram três categorias, a saber: **Os Ciclos de Aprendizagem: um terreno onde prós e contras se misturam; o caráter positivo da proposta de ciclos; e a face negativa da proposta de ciclos.** Nos limites deste artigo, exploraremos apenas a terceira categoria.

6.1. A face negativa da proposta de ciclos.

Nesta categoria destacamos vinte e quatro (24) professores que revelaram manifestações contrárias à proposta dos Ciclos de Aprendizagem.

Observamos inicialmente que, embora boa parte dos professores entrevistados represente os ciclos de modo negativo, ao justificarem suas colocações, os seus discursos apresentam convergências e divergências. Por exemplo, um grupo de docentes ao afirmar que os ciclos não têm contribuído para o sucesso na aprendizagem levanta como primeiro argumento o modo como a proposta foi implantada na rede pública municipal do Recife. Os docentes alegam que a implantação dos ciclos foi feita “de cima para baixo”, sem que professores (as) fossem convencidos (as) e preparados (as) para trabalhar nessa nova lógica. Afirmam ainda que o documento oficial contém uma série de exigências, mas as autoridades ao implementarem a proposta, não empreenderam as mudanças demandadas por essa nova forma de organização curricular. Assim se coloca uma das docentes:

Porque para que o ciclo funcione, nós teríamos que modificar todo o funcionamento, inclusive as colocações dos alunos em sala de aula e a postura do professor e o entendimento do professor a respeito do ciclo e a aceitação desse professor em trabalhar com o ciclo. Como a coisa foi colocada muito rapidamente, porque eu posso te falar com muita tranqüilidade porque eu era diretora e os professores saíram de férias em janeiro e em fevereiro quando voltou era ciclo. Então, houve capacitação de uma semana, mas é muito pouco pra desconstruir uma... Todo um pensamento, toda uma, toda uma prática de anos, em tão pouco tempo, em uma semana. Então você nem perguntar o que eles acham e nem construir as coisas com ele, já que na maioria das vezes, os professores tão com a idéia que quando uma coisa é colocada de cima pra baixo eles não aceitam. **P17SFPG.**

A esse respeito Jacomini (2004) constata algo semelhante. Segundo ela, a partir de suas análises sobre a implementação de políticas educacionais, é comum aos docentes atribuírem ao insucesso das políticas fatores como ausência de estrutura física e material para a sua realização, a falta de preparo dos professores e demais funcionários da escola e o despreparo dos usuários. Ressalta, entretanto, que os docentes

deveriam compreender que as condições objetivas, tais como, melhoria da estrutura física e material e os profissionais qualificados para o exercício da prática docente não são resultantes apenas da ação dos governos. Mas é “fruto da construção de uma hegemonia em defesa de uma determinada política educacional que se constrói na luta entre as classes sociais e/ou setores destas, bem como resultam dos embates permanentes entre forças conservadoras e progressistas”. (p 403)

Outros aspectos negativos são destacados quando se referem aos ciclos como: não adequação da proposta ao nosso país; dificuldade ou desafio de formar o cidadão para a vida e falta de contrapartida do sistema para garantir a efetivação da proposta provocando interpretações equivocadas. Além desses, o aspecto negativo de maior relevo nos depoimentos é a não retenção dos alunos, esse é o que provoca maior incômodo e resistência por parte dos docentes.

Alguns docentes desse grupo chegam a afirmar que os ciclos não funcionaram em lugar nenhum, nem na França, seu lugar de origem. Um dos participantes da pesquisa argumentou que a proposta de ciclos também não se adequou ao nosso país pelo fato de não sermos um país de primeiro mundo. Inferimos, a partir da fala desse professor, que os países de primeiro mundo têm toda uma estrutura política, social e econômica, bem como consideram a educação como algo primordial, elementos que conforme pondera, são importantes na hora de se propor mudanças no sistema educacional.

Ao referir-se à proposta ressaltando seu lado negativo um entrevistado desafia sobre a necessidade de se descobrir um novo modelo de escola que garanta o sucesso da aprendizagem. Saliencia que é preciso uma mudança de postura por parte da população que é atendida na escola pública acerca da importância do conhecimento para a vida. Inferimos que esse professor refere-se à questão da valorização da educação pública. Ainda, o entrevistado faz uma comparação entre a escola pública e a escola privada, afirmando que a proposta dos ciclos só tem contribuído para criar um abismo maior entre as classes.

Realmente a gente precisa descobrir qual a forma de escola que vai conseguir obter sucesso com a população hoje, porque tá muito difícil. É... Não há uma consciência por mais que a gente tente sensibilizar, não há consciência da necessidade de se adquirir conhecimento, nem se desenvolver competências, habilidades, normalmente não há consciência disso por mais que a gente converse, chame a atenção pra isso, que mostre as diferenças entre uma escola particular onde a disciplina é o carro chefe e uma escola pública onde se garante todo

tipo de direito quando eles nem existem né, pra uma população de baixa renda, contribuindo para abrir um abismo bem maior entre as duas classes. **P8SMG**

Um dos professores entrevistados coloca que a Secretaria de Educação, ao lançar a proposta dos ciclos aos docentes afirmou que os alunos teriam um acompanhamento extra com outro profissional, que daria suporte ao professor da turma e um apoio aos alunos que não apresentassem um bom aproveitamento e/ou que apresentassem dificuldades. No entanto, na prática isso não aconteceu. Tudo permaneceu do mesmo jeito, inclusive, o excessivo número de alunos por sala.

Admitir que os ciclos constituem-se apenas como uma mudança de nomenclatura na estrutura da escola é outro elemento que ganha destaque na fala dos docentes entrevistados. Uma das docentes salientou que a escola continua funcionando nos mesmos moldes da seriação. Justifica seu posicionamento enfatizando que na escola não houve alterações na relação professor-aluno, direção-corpo docente. Ela entende que a proposta dos ciclos deveria ter modificado a escola como um todo. Assim se expressou a referida professora:

Só mudou a nomenclatura, sabe? Porque eu acho que o sistema de ciclo deveria ter mudado o sistema da escola completo. Porque só ir pra sala de aula com o professor, não dá certo não. Eles deveria ter um acompanhamento em outro horário, a gente deveria ter dedicação exclusiva, porque o ciclo é muito trabalhoso, a gente sabe que tem que ter a avaliação diagnóstica né? Diária, registro e tudo e a gente não tem, porque a gente trabalha aqui, trabalha em outra escola, não tem dedicação exclusiva e deveria ter pra poder trabalhar com os ciclo, pra tá pesquisando, pra tá fazendo, é, um trabalho diferenciado, e a gente num tem tempo pra fazer isso não, continua do mesmo jeito, só mudou o nome, piorou. **P19SFPG**

A idéia de que os Ciclos de Aprendizagem não afetaram a lógica da seriação é reforçada por outras professoras entrevistadas, que comumente citam os termos séries e ciclos como se fossem sinônimos.

Só mudou a nomenclatura, sabe? Porque eu acho que o sistema de ciclo deveria ter mudado o sistema da escola completo. Porque só ir pra sala de aula com o professor, não dá certo não. Eles deveria ter um acompanhamento em outro horário, a gente deveria ter dedicação exclusiva, porque o ciclo é muito trabalhoso, a gente sabe que tem que ter a avaliação diagnóstica né? Diária, registro e tudo e a gente não tem, porque a gente trabalha aqui, trabalha em outra escola, não tem dedicação exclusiva e deveria ter pra poder trabalhar com os ciclo, pra tá pesquisando, pra tá fazendo, é, um trabalho diferenciado, e a gente num tem tempo pra fazer isso não, continua do mesmo jeito, só mudou o nome, piorou. **P19SFPG**

Salientados os aspectos negativos acima mencionados, nesta categoria o elemento que ganha maior ênfase é o fim da reprovação e/ou retenção do aluno. A maioria dos docentes afirma não aprovar ou apreciar a proposta de ciclos pelo fato dele limitar a retenção dos alunos. Consideram que os ciclos não têm contribuído para o sucesso na aprendizagem porque devido a não-retenção, os alunos ficam desestimulados para estudar, mesmo consciente de que não dominam as habilidades básicas de ler, escrever e contar.

Ao comentar sobre a resistência histórica de se eliminar a reprovação como instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem, Barreto e Mitruilis (1999) afirmam que há um sentimento compartilhado por professores e pais de diferentes redes escolares de que a introdução dos ciclos provoca o rebaixamento do nível geral do ensino.

Reforçando o que dissemos, uma das participantes afirma que o fato dos alunos saberem que não serão mais retidos fez com que eles só visassem o resultado ao final do ano letivo e deixassem de estudar e se esforçar para aprender. Desabafa a professora:

A gente tem alunos aqui na quinta, na sétima, na oitava que não sabem ler, que não sabem fazer uma conta, e isso uma criança de, de primeira série, e outros na oitava série não sabia fazer isso porque não tinha, não entendia, não consegue aprender. **P30SFG**

Através dos depoimentos dos docentes é possível entender que no seu cerne a prática da não-retenção escolar é o que há de mais negativo na proposta de Ciclos de Aprendizagem. Grande parte dos docentes explicitou que os ciclos pioraram a aprendizagem, porque o professor não pode mais reter o aluno, tem que aprová-lo, mesmo que ele não saiba nem ler nem escrever. Os professores expressam que a não-retenção escolar dos alunos funciona apenas como uma promoção automática, pois permite que eles sejam promovidos ano a ano sem a devida garantia do domínio de competências e habilidades escolares mínimas requeridas pela sociedade. Assim, a retenção acaba sendo tida por estes docentes como o que há de mais rechaçado no sistema de ciclos pelos atores educacionais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal, identificar a existência de uma provável zona muda nessas representações por meio do uso da técnica de substituição. A partir da Teoria das representações sociais nos foi possível compreender qual o

sentido que os professores atribuem à proposta dos ciclos, bem como analisar a raiz dos problemas apontados por eles para se posicionarem contra ou a favor dos ciclos.

A representação social subjacente aos ciclos a nosso ver está sendo construída pelos professores. Ao longo das análises dos discursos dos docentes pesquisados, podemos perceber a existência de um conflito. Na nossa compreensão, as representações sociais dos docentes representam uma amálgama do negativo com o positivo. Por um lado, a proposta é boa, pois dá aos alunos mais uma oportunidade de continuar os estudos, reconhecendo que cada aluno aprende num ritmo e num tempo diferenciado. Por outro lado, os docentes alegam não ter condições estruturais (desvalorização da educação como bem público infra-estrutura básica das escolas, acompanhamento e preparação dos professores, outros profissionais de apoio) de por em prática. O aspecto negativo da proposta que se sobressai é o fim da reprovação.

Essa representação social de ciclos que circula entre os professores da rede pública municipal do Recife é uma construção desses sujeitos para com o objeto pesquisado, elaborada socialmente a partir de suas vivências, crenças, ideologias, informações e práticas cotidianas. Para Jodelet (2001) a representação social é uma forma de saber prático responsável por ligar o sujeito ao objeto, permitindo que o indivíduo se integre ao seu meio, ou seja, elas orientam os indivíduos para a ação, organizam as condutas e as práticas cotidianas e gerindo a relação dos indivíduos com o mundo. Uma vez que as práticas se realizam em consonância com as representações dos professores, torna-se possível identificar, por meio do discurso desses profissionais, as concepções e as ações que interferem, positiva ou negativamente, na adesão da proposta de ciclos.

Em situação de substituição, observamos que os professores revelaram um discurso menos racionalizado a respeito dos Ciclos de Aprendizagem. Em sua maioria os participantes atribuíram o fracasso ou descontentamento do referido sistema de ensino ao fato deste ter sido imposto, ou a falta de preparo de muitos alunos e de suas famílias que não compreendem a proposta do ciclo, ou à nossa realidade social que se diferencia de outras realidades mais favorecidas onde foram implantados os ciclos, tanto Brasil como no exterior, em aspectos estruturais, por exemplo, ou ainda à forma de avaliação diferente do sistema seriado e que, segundo eles, deixa o aluno sem compromisso porque tem clareza que será aprovado no final do ano. Enfim, as críticas negativas atribuem aos ciclos, em grande parte, as muitas realidades de fracasso escolar em que os alunos saem despreparados.

A técnica de substituição nos pareceu um procedimento profícuo para os trabalhos que busquem fazer emergir a zona muda das representações sociais para com determinado objeto de representação, visto que ela permite desvelamento de julgamentos negativos ou contra-normativos.

Por fim, convém destacar que este estudo sinaliza outras direções e aprofundamentos para o estudo das representações sociais de Ciclos de Aprendizagem, pois como afirma Sá (1998), sendo elas difusas, fugidias, multifacetadas, dificultariam sua captura. Nossa pesquisa indica, portanto, a necessidade de estudos mais densos das práticas cotidianas dos docentes e que se utilizem técnicas qualitativas de investigação, para depreender aspectos das representações sociais que nos pareceram pouco revelados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1994, 1996. (p. 27-38).

ARROYO. M. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Educação e Sociedade, nº 68, dezembro - 1999b, (p.143-162). Disponível no site www.scielo.br

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. *Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país*. Revista de Estudos Avançados, v.15, n.42, 2001, (p.105-142). Disponível no site www.scielo.br

_____. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 108, novembro, 1999, (p. 27-48). Disponível no site www.scielo.br

BARDIN, L **Análise de conteúdo**. [s.l.] Edições 70, 1997.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro).

Deschamps, J. C. & Guimelli, C. (2004). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et hypothèse de la «zone muette» (2004). Em J. L. Beauvois & R. V. Joule, J. M. Montreil. **Perspectives Cognitives et Conduites Sociales**. 300-323. Tomo IX. Rennes: Press Universitaire de Rennes.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação. **Ciclos em revista**, v. 1, p. 95-109, 2007.

Flament, C. (1999). La représentation sociale comme système normatif. **Psychologie et Société**, 1, 29-53.

FREITAS, L.C.D. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar. 96p.

Guimelli, C., Deschamps, J. C. (2000). Effet des contextes sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitanes. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 47, 44-54.

JACOMINI, M. A. (2004). A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, 30(3), 401-418. Disponível no site www.scielo.br

JODELET, D. Representação Social: Um domínio em Expansão. In_____ **Representações Sociais**. Denise Jodelet (Org). Rio de Janeiro: UERJ, 2001. (p. 17-44).

MACHADO. L.B. “Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de Ciclos de Aprendizagem entre professores”. Revista Psicologia da Educação: São Paulo, vol.24, 1º semestre/2007.(p. 111-128). Disponível em www.anped.org.br

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação**. 29ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2006. (p. 1-18). Disponível em www.anped.org.br

_____ **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo. Cortez. 2007. 240p.

_____A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. In:_____ FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre. Artmed. 2001. p. 34-54.

MENIN, M. S. S. **Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais**. 2006. Disponível em www.scielo.org.br.

Nedbajluk, L. (2006). Formação por ciclos. **Educar em Revista**, 28, 247-261. Disponível no site www.scielo.br

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In_____ **Representações Sociais**. Denise Jodelet (org). Rio de Janeiro: UERJ, 2001. (p. 45-66).

_____ **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 291p.

RECIFE. PREFEITURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA GERAL DE ENSINO; CAVALCANTI FILHO, José Paulo; SOARES, Edla de Araújo Lira. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: A Secretaria, Ed. Universitária da UFPE, 2003. 188 p.

SÁ, Celso P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In_____ **O Conhecimento no Cotidiano**. Mary Jane P. Spink (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1995. (p 19-43).