

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE CICLOS DE APRENDIZAGEM E A PROGRESSÃO CONTINUADA

*Rita de Cássia Petrenas**

*Rita de Cássia Pereira Lima***

RESUMO

O artigo analisa as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre os Ciclos de Aprendizagem, destacando sua relação com a Progressão Continuada. A pesquisa tem como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS) e foi realizada com onze participantes. Utilizaram-se entrevistas semi-estruturadas, analisadas por meio de: análise de conteúdo temática, análise pelo software ALCESTE e associação de palavras com classificação espontânea. Com base na perspectiva processual da TRS, observou-se que o núcleo figurativo das representações é a reprovação. Os Ciclos aparecem como caminho para a transformação (objetivação), porém emergem valores, normas e modelos da escola seriada, frequentemente associada à Progressão Continuada (ancoragem). Percebe-se que transformações demandam tempo, envolvimento e, sobretudo, mudança de representações.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem, Progressão Continuada, Representações Sociais, Políticas Educacionais.

* **Rita de Cássia Petrenas** é pedagoga pela Puccamp. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto (SP). Coordenada de Escola de Período Integral da Rede Pública/ Coordenadora do Curso de Pedagogia da ASSER-campus Porto Ferreira. petrenas@bol.com.br
ritapetrenas@netsite.com.br

****Rita de Cássia Pereira Lima** é doutora em Educação pela Université René Descartes - Paris V. Docente do PPGE - Mestrado e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Representações Sociais e Escola, na mesma instituição. ritalima@netsite.com.br

TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS IN RELATION TO CYCLES OF APPRENTICESHIP AND CONTINUING PROGRESSION

ABSTRACT

The article analyzes the collegial teachers' social representations in relation to Cycles of Apprenticeship and Continuing Progression public policy. The research is founded on the Social Representation Theory (SRT). Eleven subjects answered standard interview that were analyzed for theme contents, by the software ALCESTE and for word associations with spontaneous classification. Through SRT process perspective the analyze shows that the reproach is the figurative middle of the teachers' representation. The Cycles are the alternative to transform (objectivity), but model, value and norm of annual class and Continuing Progression public policy are observed (anchorage). It concludes that transformations take time and demands specially representations change.

Keywords: Cycles of Apprenticeship, Continuing Progression, Social Representations, Public Policy.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES EN CICLOS DE APRENDER Y DE LA PROGRESIÓN CONTINUADA

Resumen

El artículo analiza las representaciones sociales de profesores de Encino Básico en los ciclos de aprender, separando su relación con la progresión continuada. La investigación tiene como referencial la Teoría de Representaciones Sociales (TRS) y fue llevada a través con once participantes. La entrevistas mitad-estructuradas había sido analizadas por medio del análisis temático del contenido, del análisis para el software ALCESTE y de la asociación de palabras con la clasificación espontánea. En base de la perspectiva procesal del TRS, fue observado que el núcleo figurado de las representaciones es la reprobación. Los Ciclos aparecen mientras que manera para la transformación (objetivación), no obstante emergen los valores, las normas y los modelos valorados de la escuela seriada, asociado frecuente a la Progresión Continuada (anclaje). Se percibe que las transformaciones exigen tiempo, la participación y, sobre todos, el cambio de representaciones.

Palabra-clave: Ciclos de Aprender, Progresión Continuada, Representaciones Sociales, Política Educativa.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta dados de dissertação de mestrado (PETRENAS, 2006) em que foram analisadas as representações sociais (RS) de professores do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo sobre Ciclos de Aprendizagem. Tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1961), o estudo destacou que esses professores estabelecem intrínseca relação entre a organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e a Progressão Continuada.

A organização da escola em Ciclos tem provocado discussões nos mais diversos segmentos educacionais, como escolas, diretorias de ensino, meio acadêmico. Paralelamente, diversos setores da sociedade, direta ou indiretamente ligados à Educação, muitas vezes se envolvem com o tema, proferindo críticas pouco apreciativas.

Para os Ciclos, não há uma única e estática definição. De modo abrangente, compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais. São organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração, sendo que cada proposta segue pressupostos políticos e pedagógicos definidos, na maioria das vezes, por seus gestores.

É possível identificar diferentes denominações para as propostas de Ciclos: Ciclos de Alfabetização, Ciclos de Formação, Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Progressão Continuada, cada qual com suas especificidades. Mainardes (2007) destaca:

[...] a política de Ciclos pode ser implementada com objetivo de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador) (p.70).

A transformação prescrita pelos Ciclos, enquanto proposta educativa, visa romper com a seriação e, conseqüentemente, com a desarticulação do currículo, propondo que ele seja organizado de maneira contínua, com a reestruturação do tempo e do espaço escolar. De modo geral, trata-se de uma tentativa de minimizar o quadro de fracasso escolar que vem acompanhando o sistema escolar brasileiro, que hoje atende quantitativamente, mas de maneira precária no que se refere à qualidade.

Considerando a magnitude do tema em questão, pesquisadores como Freitas (2003), Jacomini (2004), Barretto e Souza (2004), realizaram estudos que envolvem questões da escola ciclada, mas também facetas sobre a

relação entre Ciclos e a Progressão Continuada[1], sistema aprovado no estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1997 e implantado pela Secretaria Estadual de educação (SEE) em toda a rede estadual de Ensino Fundamental em 1998.

Assim, este texto tem por objetivo compreender as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre Ciclos de Aprendizagem, tentando mostrar como elas se associam ao sistema de Progressão Continuada, sendo que a idéia da reprovação escolar tende a ser preservada em ambos. Essa construção mostra a necessidade de mudança na cultura escolar, particularmente no que se refere a idéias, concepções e posturas dos docentes face à implementação de novas políticas educacionais.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com base na TRS, parte-se do pressuposto de que os docentes constroem suas representações sobre os Ciclos de acordo com seus valores, atitudes, preceitos e, conseqüentemente, influenciados por sua própria história de vida pessoal e profissional.

Moscovici propôs o início dos estudos de representação social em seu trabalho intitulado *La psychanalyse, son image, son public*, publicado na França em 1961. Nessa pesquisa, as representações sociais são propostas para analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela psicanálise, enquanto ciência, e a maneira como essa era interpretada pela sociedade francesa em meados dos anos 1950. Enfatizando o conhecimento produzido pelo senso comum, o autor abordou os diversos “atributos” que a população conferia ao tema, ora como tratamento para os mais abastados socialmente, ora relacionado ao confessionário religioso, dentre outros.

No contexto educacional, as representações sociais são capazes de proporcionar várias imagens, idéias, crenças, atitudes, valores, relacionados ao aluno, ao professor, às relações professor-aluno, aos objetivos educacionais, dentre outros. Elas oferecem a possibilidade de compreender o processo de construção social da realidade em questão. Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, define representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]. Igualmente designada como saber de senso comum [...] esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento

[1]O autor realiza, neste trabalho, estudo mais detalhado sobre a organização da escola através de Ciclos de Formação, destacando a Escola Plural de Belo Horizonte (MG).

científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais [...] (p.22).

Em educação, fatores sociais e políticos são partes integrantes, interagem-se e se envolvem, na maioria das vezes formando um todo. Portanto, as representações sociais não podem ser consideradas sem seus vínculos com outros sistemas gerais de representações. Envolvendo cognitivo e social, as RS apresentam-se como organizações coerentes, que são originadas pelos grupos. Assim, os sujeitos que representam um objeto não são receptores passivos.

Para Moscovici (2004), as RS possuem duas características muito significativas: são maneiras específicas de compreender e comunicar e têm poder de plasticidade, ou seja, são móveis e circulantes. Como formulação clássica nesse campo, o autor apresenta a estrutura das representações como tendo duas faces pouco dissociáveis, ou seja:

[...] a frente e o verso de uma folha de papel, a face figurativa e a face simbólica, partindo assim para a particularidade de seus processos formadores: a objetivação e a ancoragem, ambas [...] transformam o não familiar em familiar[...] (MOSCOVICI, 2004, p.61).

Através da objetivação somos capazes de transformar em objeto o que é representável, atribuir palavras e significações às coisas. De modo geral, o processo de objetivação tira conceitos e imagens para juntá-los e “[...] reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido [...]” (MOSCOVICI, 2004, p.78).

De acordo com o mesmo autor, o processo de ancoragem tem relação dialética com a objetivação na construção das representações, “transferindo” as idéias para o contexto familiar do indivíduo. Com base em conhecimentos prévios, o sujeito classifica e nomeia o que lhe está sendo apresentado, elaborando conceitos para a familiarização de algo. A ancoragem assegura, dessa forma, a ligação entre a função cognitiva da representação e sua função social. Moscovici (2004, p.72) designou que, na elaboração da TRS, “[...] as imagens que foram selecionadas, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias [...] ” .

Nesse sentido, as representações sociais são criadas para ocultar ou mesmo elaborar imagens de uma realidade objetiva. E porque são compartilhadas, elas também podem proporcionar estabilidade entre os membros de um grupo. Conforme destaca Gilly (2001), a Teoria das Representações Sociais em Educação vai além das técnicas, métodos, leis, funcionamento cognitivo e biológico do indivíduo, na medida em que percebe os sujeitos como integrantes de um sistema social interativo.

Esse referencial teórico-metodológico torna possível compreender que os educadores elaboram conhecimentos do senso comum a respeito de vários temas educacionais, sobretudo com base na própria cultura escolar em que estão inseridos. Quando forem abordados os resultados desse trabalho, será retomada a perspectiva processual da TRS, ou seja, a identificação dos processos de objetivação e ancoragem, buscando-se explicitar que, ao construir representações sociais sobre Ciclos, os professores estabelecem fortemente um paralelo com a Progressão Continuada.

O CONTEXTO EM QUESTÃO

O estudo foi realizado em uma escola da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental, localizada em cidade do interior paulista, sendo o bairro considerado desfavorecido socialmente.

A escola atende a todos os Ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 8º ano), adotando a organização em Ciclos de dois anos, sendo a reprovação permitida somente na passagem de um Ciclo para outro, segundo o estabelecido em sua proposta pedagógica e no Regimento das Escolas do Município.

Na pesquisa foram entrevistados onze participantes: dois docentes que lecionam no 2º Ciclo, oito docentes que lecionam no 3º Ciclo de escolarização e o professor coordenador pedagógico.

É notório destacar que sete participantes – a maioria – trabalham atualmente ou já trabalharam em escolas da rede estadual que adotam o sistema de Progressão Continuada. Também é fator significativo que a escola pesquisada, no início da implantação do sistema de Ciclos, teve a própria Progressão Continuada como possível “modelo” a ser seguido. A mudança para Ciclos de dois anos foi então vista como avanço, pela “permissão em reprovar”, segundo a fala dos próprios docentes:

[...] no trabalho de Ciclos o aluno pode ser reprovado [...] [2] (Professor E – Ciclo III)

[2] Optou-se por utilizar letras na identificação dos participantes, mantendo-se somente o Ciclo no qual o (a) docente trabalha.

[...] então a vantagem do Ciclo de dois é que o aluno, cada dois anos, ele é reciclado. Se ele não consegue acompanhar, ele fica na mesma série, e a Progressão Continuada não, o aluno vai indo e ele só pára na 8ª série que, ai sim, reprova [...] (Professor G – Ciclo III).

Percebe-se que, neste contexto específico, a referência de organização escolar mais próxima que os professores têm é a seriação e a Progressão Continuada. Portanto, é compreensível que a maior familiaridade com esses sistemas influencie a construção de representações sociais sobre uma nova política educacional, ainda pouco discutida na escola, conseqüentemente menos conhecida para eles: os Ciclos de Aprendizagem.

METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A coleta de dados apoiou-se em entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e transcritas subseqüentemente. As entrevistas permitiram perceber não somente respostas a algumas questões, mas também valores, atitudes e as próprias indagações dos entrevistados. Portanto, essa opção metodológica permite compreender que, conforme afirma Moscovici (2005, p.17), “[...] uma única representação reúne assim uma grande variedade de raciocínios, imagens e informações de origens diversas com os quais ela forma um conjunto mais ou menos coerente [...]”.

A análise dos dados, de caráter qualitativo, ocorreu em três momentos. Primeiramente foi utilizada a Análise de Conteúdo, modalidade temática (BARDIN,1995). Com essa fundamentação, após leitura flutuante estabeleceu-se um contato maior com o conteúdo das entrevistas, surgindo assim pressupostos, palavras-chaves, recortes capazes de proporcionar a categorização do material para análise. Foram identificados quatro temas-chave, sendo um deles intitulado “Ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada”, que será privilegiado neste artigo.

Posteriormente, as entrevistas foram submetidas à análise lexical de conteúdo utilizando-se o software ALCESTE - *Analyse Lexicale par Contexte d’ un Ensemble de Segments de Texte* [3] (REINERT, 1986). Após o processamento do material, o ALCESTE definiu três classes, uma delas concentrando falas que permitiram observar a relação entre Ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada.

[3] O ALCESTE caracteriza-se por uma metodologia de análise textual com apoio de programa informático. Para maiores informações, ver CAMARGO, Brígido V. (2005).

Em seguida, seis participantes foram solicitados a participar de uma atividade de associação de palavras em que deveriam fazer uma classificação espontânea. Vinte e uma palavras identificadas pelo ALCESTE foram selecionadas, de acordo com os critérios de maior frequência e qui-quadrado [4]. O docente deveria formar três grupos de palavras, dando um título para cada um e explicar o motivo de sua classificação. Nesta fase também foi possível notar a relação que eles estabeleceram entre os Ciclos e a Progressão.

No próximo item serão comentados alguns resultados obtidos por meio dos três recursos utilizados para analisar as entrevistas, privilegiando-se a construção de representações sociais sobre Ciclos, que permitem estabelecer relações com o sistema de Progressão Continuada.

CICLOS DE APRENDIZAGEM OU PROGRESSÃO CONTINUADA: SERIA ESTA A QUESTÃO?

Retomando a perspectiva processual da TRS como modelo de construção da análise dos dados, depreendeu-se que o núcleo figurativo das representações sociais dos professores sobre os Ciclos se constituiu em torno da reprovação, que aparece permeada nas interações, nos discursos e nas situações elucidadas. A imagem da reprovação permitiu apreender outras significações associadas direta ou indiretamente a ela própria.

Considerando a TRS, pode-se dizer que tais concepções e valores ressaltados nos discursos se ancoram no sistema de Progressão Continuada, que nessa escola continuou fundamentado na seriação, não tendo sido propostas grandes mudanças no contexto escolar. Na realidade, a organização escolar permaneceu na seriação, embora oficialmente a instituição tenha adotado os Ciclos de Aprendizagem, com influência do modelo da Progressão Continuada, conforme já mencionado. Sendo assim, com inúmeros equívocos, trata-se de um tipo de mudança que se pautou mais em perspectivas e realidades de “ensaio e erro”, sem provocar transformações concretas no universo escolar.

Nas falas dos educadores, os Ciclos, por serem de dois anos, aparecem como um possível caminho de transformação da própria escola e da educação, emergindo uma representação que aponta a idéia da mudança como indício da objetivação. Porém trata-se de uma mudança via reprovação, o que contraria os princípios dos Ciclos. Nesse sentido, divergentemente ao

[4] As palavras escolhidas a partir da análise do ALCESTE foram: atividades, Ciclo, continuidade, criança, direção, entendimento, gostar, interesse, implantação, oportunidade, pai, passar, pedagógica, problema, professor, Progressão Continuada, projeto, recuperação, resolver, série, sou (verbo ser).

que eles percebem como Progressão Continuada, a reprovação é creditada como possibilidade de transformar, de oferecer melhor ensino, de manter as próprias condições de organização e disciplina da escola, sendo proclamada pelos docentes como “símbolo /imagem” de “escola de qualidade”.

Esses resultados mostram que mudar a forma de organização da escola não tem somente relação com o “fazer educativo” prescrito por políticas educacionais, mas perpassa o pensar, o agir, os valores, as crenças e toda a cultura escolar, que se refletem nas representações sociais dos educadores.

Para os participantes do estudo, a proposta de organização da escola em Ciclos de Aprendizagem objetiva-se no acreditar na mudança e na importância da mesma. Porém, se o que dá estabilidade a essa representação (núcleo figurativo) é a imagem da reprovação, surge aí uma contradição, na medida em que as representações se ancoram nos valores, nas normas, nos objetivos e nos modelos que marcam a concepção da escola seriada. Ou seja, “para transformar e melhorar, é preciso reprovar”. Essa idéia aparece quando os professores se referem aos Ciclos e à Progressão, ilustrando certa confusão entre os dois.

Como descrito anteriormente, sete participantes trabalham ou trabalharam em escolas que adotam a Progressão Continuada, provocando neles “entrelaçamento” de idéias e comparações entre os sistemas adotados. Na maioria das vezes, o sistema de Progressão Continuada é considerado como inserido no regime de Ciclos. Devido à maior familiarização com a Progressão, poucas diferenças epistemológicas e/ou conceituais entre os dois são observadas nesse sentido:

[...] a Progressão Continuada está dentro da proposta dos Ciclos [...] (Professora F– Ciclo III).

[...] para mim, acho que é tudo a mesma coisa, só atrapalha o ensino... atrapalha o ensino-aprendizagem da criança [...] e de negativo quase tudo, o aluno não aprende nada...dificilmente o aluno se propõe a fazer alguma coisa [...] porque ele sabe ...que até certas séries ele vai passar normalmente sem estudar, sem nada [...] (Professor J – Ciclo III).

No momento de agrupamento e classificação espontânea de palavras, a Progressão Continuada apareceu quatro vezes agrupada com a palavra Ciclos, mostrando comparações feitas entre a organização ciclada e a Progressão, como elucida um professor ao justificar essa analogia:

[...] para implantação dos Ciclos tem que pensar em Progressão Continuada, Ciclo é isso, se não é série [...] (Professor Coordenador Pedagógico).

De modo geral, os discursos dos professores apontam resistências e descontentamento com a proposta da Progressão Continuada e maior positividade para a organização da escola em Ciclos. Conforme já mencionado, valoriza-se o Ciclo de dois em dois anos, com o forte argumento de que a reprovação se torna mais próxima e possível:

[...] é extremamente complicado [...] em Progressão Continuada [...] o aluno tem que ter um acompanhamento [...] no trabalho de Ciclos o aluno pode ser reprovado [...] (Professor E –Ciclo III)

[...] a Progressão Continuada é entendida como uma não repetência... e nos Ciclosprincipalmente nos Ciclos menores, você sabe se o aluno não conseguiu mesmo, vamos dizer...obedecendo ao ritmo de aprendizagem dele, não conseguiu o mínimo para o Ciclo, você pode dar uma parada com o aluno [...] (Professora Coordenadora Pedagógica)

Apesar de alguns esclarecimentos das Secretarias de Educação, a proposta de Progressão Continuada é, na maioria das vezes, relacionada à promoção automática. Mainardes (2001) faz a seguinte colocação frente ao tema: (sugestão: faz o seguinte comentário sobre o tema:)

[...] no processo de formulação da progressão continuada, defende-se que esta diferencia-se da promoção automática – uma idéia bastante desgastada no meio educacional, em virtude das formas de sua implantação no Brasil e resultados insatisfatórios, na maioria dos casos [...] (MAINARDES, 2001, p.36)

A “promoção automática” teve forte respaldo no Brasil, na década de 1950, com influência da Inglaterra para combater o fracasso escolar. Nessa época, a repetência era considerada responsável por causar prejuízos econômicos aos cofres públicos e danos psicológicos e pedagógicos para o aluno. Assim, a “promoção automática” se tornou um termo estigmatizado pelos educadores, pois era vista como “prêmio” indevido aos alunos que não se esforçavam para avançar nos anos de escolarização (MAINARDES, 2001).

A reprovação permeia muitos aspectos no estudo sobre os Ciclos, pois é tida ora como reivindicação dos educadores, ora como recurso didático, ora como forte fator disciplinador do cotidiano e das relações escolares e

ainda como mecanismo velado para justificar que a escola não possui condições de ensinar a todos (BARRETTO e SOUZA, 2004; JACOMINI, 2004; PETRENAS, 2006).

Freitas faz colocações a respeito de diferenças entre a organização da escola em Ciclos e a Progressão Continuada. O autor destaca que “[...] nem o conceito é o mesmo nem as concepções de educação e de políticas públicas são iguais nesses dois casos” (2003, p.72). Assim, Ciclos e Progressão Continuada possuem diferentes concepções de políticas públicas. Enquanto o primeiro está relacionado à emancipação do indivíduo bem como a propostas de transformação de cunho progressista, a segunda se pauta no liberalismo e na própria subordinação do sujeito. Freitas ainda adverte:

[...] a primeira (referência à organização escolar em Ciclos) exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda (referência ao sistema de Progressão Continuada) é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação, etc.) [...] (FREITAS, 2003, p.9)

Tanto a organização da escola em Ciclos como a Progressão Continuada são opositoras da organização da escola em séries subseqüentes (FREITAS, 2003). Ambas tentam romper com tal organização, que durante tantos anos fez parte do sistema escolar do país e que ainda permanece viva na organização escolar.

Diferenciar Ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada talvez não seja a principal questão no contexto aqui pesquisado. O mais relevante é destacar que ambos, no cotidiano escolar observado, estão marcados pelas características do ensino seriado, pela defesa de classes homogêneas e pelo processo de avaliação classificatório. Quando se estudam as representações sociais dos sujeitos envolvidos, observando como elas são construídas, percebe-se tanto a necessidade de se livrar das amarras desse processo de escolarização como as dificuldades para mudar a cultura escolar marcada pela escola seriada, idéia essa já enraizada na sociedade.

A implantação dos Ciclos tem relação com a forma como o professor encara sua própria profissão, mas também com a cultura docente que está arraigada em um contexto social mais amplo, que vai além da história pessoal do educador. As teorias pedagógicas, as reformas, as conversas entre professores e alunos exercem forte expressão no seu cotidiano. Portanto, estudar as representações dos docentes vem colaborar para o sucesso

da implantação da escola ciclada, pois segundo Moscovici “[...] convém verificar como e até que ponto as representações penetram nas tramas das experiências objetivas, modelam os comportamentos [...]” (2005, p.12).

À vista disso, mudar não implica imposição de lei, mas também considerar as representações do professor enquanto profissional e a mudança de sua “auto-imagem” profissional. Nesse sentido, Arroyo (1999) destaca:

[...] lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os Ciclos ameaçam nossa auto-imagem [...] (ARROYO, 1999, p.2).

Os participantes da pesquisa compreenderam a organização ciclada com muitas ressalvas. Parecem expressar que há um emaranhado de idéias que são veiculadas no cotidiano escolar e fazem parte da cultura docente:

[...] eu percebo que o que aconteceu só foi mudança de nome [...] (Professora B - Ciclo II)

A organização ciclada envolve várias particularidades que devem ser suscitadas na escola. Freitas (2003) elucida essa questão peculiar destacando que, entre elas, podemos citar: a formação do aluno (não só a instrução), um estudo crítico da própria realidade atual e também acreditar na própria organização do coletivo de alunos, professores e comunidade.

A formação profissional também é referência de mudança, pois sem o envolvimento dos que fazem parte do processo, as resistências e idéias equivocadas acabam permeando o contexto escolar:

[...] vejo que esse sistema, ele aconteceu assim sem planejamento, não houve capacitação nenhuma edeixou...a desejar...não tem uma estrutura para que ele realmente possa funcionar direito [...] (Professora A – Ciclo II)

A ausência de condições pedagógicas e materiais, somada à falta de capacitações profissionais, pode ocasionar inviabilidade de inovações em políticas educacionais, que acabam culminando em ensino com qualidade comprometida, não favorecendo a permanência do educando no sistema.

A pesquisa acerca das representações sociais de professores sobre os Ciclos, mostrando sua relação com a Progressão Continuada, nos leva a refletir sobre questões do cotidiano escolar, especialmente no que se refere à atuação do professor que ainda se pauta na organização seriada da escola, valorizando a reprovação. Esses fatores indicam que transformações não são pontuais, pois demandam tempo, envolvimento, reflexão e, sobretudo, mudança de representações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa pôde revelar que a proposta de Ciclos de Aprendizagem adotada na escola pesquisada está fortemente associada a características e concepções da Progressão Continuada, ambas permeadas pela idéia da seriação e da retenção.

Portanto, valores, idéias e concepções dos educadores acabam sendo negativos diante da proposta de inovação da organização escolar, pois ocorre um intrigante jogo de espelhos entre Ciclos/Progressão Continuada. Assim, as representações se embasam no contexto e na própria vivência dos envolvidos. Sá (1996) esclarece:

[...] a representação é [...] uma construção e uma expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico ou psicodinâmico, também social ou coletivo, na medida em que sempre se há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação social e cultural do sujeito [...] (SÁ, 1996, p.33).

A pesquisa mostrou que, nesta escola, Ciclos de Aprendizagem e sistema de Progressão Continuada apresentam-se com fortes similaridades, embora esse último não esteja sendo adotado. Porém ele foi o modelo mais próximo e possível de ser seguido, uma vez que não houve tempo, capacitação e, conseqüentemente, construção de novas significações para que pudessem ocorrer distinções.

Um dos resultados mais destacados é que, tanto na organização da escola em Ciclos de Aprendizagem como na Progressão Continuada, não houve rupturas com a organização escolar seriada e também com a reprovação, pois essa aparece como “elemento” marcante na organização ciclada. A reprovação é concebida pelos professores como capaz de proporcionar melhora significativa da aprendizagem, ela passa a ser fator articulador para o sucesso da proposta.

Dessa forma, as representações dos educadores não estão de acordo com grande parte da literatura e das propostas que proclamam a organização ciclada, pois expressam que a reprovação é uma forma de seletividade do ensino, visto que contribui para a exclusão do aluno do sistema ao tornar possível a “pedagogia da repetência”.

Nessa vertente é preciso considerar que, se a escola não ensina, conseqüentemente o aluno não aprende. A questão central não é o “permanecer” na escola e sim possibilitar a aprendizagem ao aluno. Quando se critica e se nega a organização da escola em Ciclos, tendo como justificativa que o aluno “passa de ano” sem saber conteúdos básicos, paralelamente aparecem fortes argumentos em favor dos Ciclos, que não culpam o aluno pela repetência, mas colocam em questão a escola que não proporciona condições favoráveis de aprendizagem.

A pesquisa revelou que, embora a escola pesquisada adote oficialmente os Ciclos de Aprendizagem, as tramas do seu cotidiano estão envoltas na organização seriada, com defesa da homogeneização das turmas, processo de avaliação centrado em notas e, conseqüentemente, classificações dos educandos, que reforçam elementos da avaliação informal que permeia todo o sistema.

Assim, as representações sociais dos professores mostraram que a organização ciclada dessa escola encontra-se apenas como medida paliativa que atende ao objetivo precípua de regularizar o fluxo de alunos e a distorção idade/série. Portanto, é fundamental que os docentes se envolvam e reflitam sobre impasses e valores ideológicos que permeiam suas práticas e se percebam enquanto parte do processo de implantação de novas propostas. O caminho é sinuoso, mas é preciso seguir, significando assim resistência contra a exclusão escolar e paralelamente a social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20 n.68. p.1-14- dez.,1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70,1995. 225p.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUZA, S. Z. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, trabalho encomendado pelo G.T. Estado e Política Educacional. Caxambu, MG, nov., 2004.
- CAMARGO, Brígido. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p.511-539..