

CICLOS DE APRENDIZAGEM E REPROVAÇÃO ESCOLAR: reflexões sobre representações sociais de professores

Rita de Cássia Petrenas *
Rita de Cássia Pereira Lima **

Resumo

Este artigo aborda aspectos da organização da escola em ciclos e sua relação com a reprovação escolar, com base na teoria das Representações Sociais e em estudos referentes aos ciclos. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 11 docentes de uma escola pública. A análise dos dados se apoiou na análise de conteúdo temática, análise lexical de conteúdo (*software* ALCESTE) e classificação espontânea de palavras. Os resultados apontam a reprovação como elemento central das relações de ensino-aprendizagem. Assim, as representações sociais dos professores mostram que fatores culturais se sobrepõem a fatores estruturais, sendo fundamental compreendê-las para o sucesso da escola organizada em ciclos.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem, reprovação escolar, representações sociais

Abstract

This paper presents aspects of the organization of the school in cycles and its relation with the retention practices based on the Theory of Social Representation (TRS) as well as studies on the schooling in cycles in Brazil. The research involved the analysis of interviews with 11 teachers of the state school system. The data analysis involved: content analysis, lexical analysis of content (*software* ALCESTE), and spontaneous classification of words. The findings pointed out that the repetition as central element of the teaching-learning relationships. Thus, the social representations of the teacher indicate that cultural factors overlap structural factors and it is essential aspects to understand the implementation of the schooling in cycles policy.

Key words: Schooling in cycles, retention practices, social representations

Este trabalho pretende analisar, com base nas representações sociais de professores, questões acerca da organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e sua relação com a reprovação escolar. Sabe-se que tal organização prescreve atitudes e posturas dos profissionais ligados à educação, sobretudo quanto ao processo ensino-aprendizagem, que são contrárias à retenção dos alunos.

Segundo Mainardes (2006a) "(...) no Brasil, o termo 'escola em ciclos' começou a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo (...)" (p.2). Realmente, é possível constatar o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo, e posteriormente em Minas Gerais e Paraná, como tentativa de ruptura com a seriação. Entretanto, diversos pressupostos de organização ciclada da escola surgiram na década de 1920, mesmo que pouco proclamados.

Essa proposta baseia-se em três proposições: cada fase de crescimento do aluno possui caracterís-

ticas próprias, cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem, crítica a políticas educacionais que, na maioria das vezes, visam "ajustar" a idade-série dos educandos. Nesse contexto, é possível identificar diferentes denominações para a organização ciclada da escola: Ciclos de Alfabetização, Ciclos de Formação, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Progressão Continuada que, muitas vezes, culminam em interpretações confusas, recaindo enfaticamente na promoção automática e perdendo o caráter do ensino de qualidade e democrático proclamado por tal organização.

Enquanto proposta educativa, os ciclos pretendem romper com a seqüência de anos de escolaridade, pautada no calendário oficial que mantém a escola organizada em séries, que resultam na fragmentação do currículo. Segundo Jacomini (2004) "(...) os ciclos apresentam-se como proposta alternativa para se pensar o tempo, o espaço, os conte-

* Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (Ribeirão Preto – SP). Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da ASSER/UNICEP. E-mail: petrenas@bol.com.br

** Doutora em Educação pela Université René Descartes - Paris V. Docente do PPGE (Mestrado) e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda (Ribeirão Preto – SP). E-mail: ritalima@netsite.com.br

údos e as metodologias que compõem o processo de ensino e aprendizagem (...)” (p.3).

Esse artigo, baseado na dissertação de Mestrado *Ciclos de Aprendizagem: Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental* (PETRENAS, 2006), busca evidenciar, na ótica dos professores, a intrínseca relação entre a organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e questões referentes à reprovação escolar, conseqüentemente à avaliação.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) enquanto referencial teórico-metodológico

A organização escolar em ciclos vem ocorrendo há quase duas décadas, mas lacunas ainda persistem. Pode ser destacado que, na maioria das escolas, ocorreu somente uma mudança de nomenclatura de séries para ciclos (PETRENAS, 2006). Esta situação instiga discussões e reflexões sobre uma construção pautada em valores, normas, imagens, atitudes, preceitos referentes ao tema, principalmente entre os professores.

Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais vem ao encontro do objetivo do trabalho, pois possibilita conhecer e compreender as interações presentes no cotidiano escolar, envolvendo o aluno, o professor, as relações professor-aluno, os gestores, os objetivos educacionais, dentre outros.

Serge Moscovici propôs o início dos estudos sobre representações sociais em seu trabalho intitulado *La psychanalyse, son image, son public*, publicado na França, em 1961. Nessa obra, as representações sociais são propostas para analisar a relação entre os conhecimentos produzidos pela psicanálise, enquanto ciência, e a maneira como ela era interpretada pela sociedade francesa em meados da década de 1950. 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 (...) é diferenciada, entre outras, do conhecimento 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 (...) (JODELET, 2001, p.22).

As representações sociais originam-se através das conversações, propagandas, mídia, e outros meios de comunicação baseados na linguagem. Por

conseqüente, a cultura dos grupos tem importante papel em sua formação, ou seja, o próprio conhecimento “espontâneo”, chamado, na maioria das vezes, de senso comum, é considerado e valorizado (MOSCOVICI, 1978).

Em educação, os fatores sociais, políticos e culturais se interagem, influenciando uns aos outros. Com base na TRS, parte-se do pressuposto que os professores constroem constantemente representações no cotidiano escolar, que se relacionam aos seus valores, atitudes, preceitos referentes aos ciclos. Articulando as dimensões psicológica e social, as representações sociais (RS) apresentam-se como organizações coerentes. Além do mais, 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 (MOSCOVICI, 2004).

Moscovici (2004) 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 apresenta 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).

O processo de ancoragem tem relação dialética com a objetivação na construção das representações, mas, na maioria das vezes, esse aspecto não é notado, pois proporciona “transferir” idéias para o contexto familiar do indivíduo. A ancoragem é capaz de assegurar a ligação entre a função cognitiva da representação e sua função social. Refere-se à assimilação cognitiva do próprio objeto representado e organiza-se como forma de pensamento constituído (MOSCOVICI, 2004).

Assim, os processos formadores das representações sociais, a objetivação e a ancoragem, permitem aos indivíduos se aproximarem e tomarem contato com o novo, proporcionando que o mesmo se torne reconhecido e “aceito” pelo grupo em questão.

Moscovici (2004) 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 (...)" (MOSCOVICI, 2004, p.72)

Nesse contexto, a TRS possibilita a compreensão do processo de construção mental e social que emerge das interações presentes no cotidiano escolar. Conforme destaca Gilly (2001), a Teoria das Representações Sociais no campo da Educação vai além das técnicas, métodos, leis, funcionamento cognitivo e biológico do indivíduo, pois os percebe como integrantes de um sistema social interativo, apresentando assim cientificidade

No estudo aqui apresentado, depreendeu-se que o núcleo figurativo das representações sociais dos professores sobre os ciclos é a reprovação, que permeia as relações, os discursos e as situações elucidadas. Portanto, a reprovação, essa possível forma de imagem, remete à idéia de escola detentora e produtora de saber, classificatória (grupos/classes homogêneas), da valorização da disciplina e da quantidade extensa de conteúdos a serem assimilados.

Nesse sentido, Paro (2001) destaca que a valorização da reprovação se contradiz com a função educacional da escola, pois, "As pessoas que defendem a reprovação não conseguem perceber a contradição que há entre a educação como construção humana e a reprovação como método, ou como recurso pedagógico" (p.61).

Os procedimentos metodológicos

A organização em ciclos na escola pesquisada se dá da seguinte forma: 1º ciclo (antigas 1ª e 2ª séries), 2º ciclo (antigas 3ª e 4ª séries), 3º ciclo (antigas 5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (antigas 7ª e 8ª séries). Foram entrevistados 11 professores, sendo dois docentes que lecionavam no 2º ciclo, oito no 3º ciclo e o professor coordenador pedagógico. É importante destacar que os participantes da pesquisa, em sua maioria (sete participantes), trabalhavam ou já haviam trabalhado em escolas da rede estadual que adotam o sistema de Progressão Continuada.

A coleta de dados apoiou-se em entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e transcritas subsequentemente. A análise dos dados ocorreu em três momentos: primeiramente foi utilizada a Análise de Conteúdo, modalidade temática (BARDIN, 1995), destacando a avaliação e a reprovação como fator influente na proposta de Ciclos de Aprendizagem implantada na escola pesquisada.

Posteriormente, o material das entrevistas foi submetido à análise lexical de conteúdo utilizando-se o *software* ALCESTE - *Analyse Lexicale par Con-*

texte d' un Ensemble de Segments de Texte (REINERT, 1986), que se caracteriza por uma análise quantitativa de dados textuais que considera também a qualidade do fenômeno estudado (CAMARGO, 2005). O processamento do ALCESTE gera a classificação do *corpus*, dividindo o material discursivo em Classes, que interagem entre si de acordo com o contexto semântico. Neste trabalho foram identificadas três Classes, sendo que uma delas apresentou relação entre reprovação e ciclos.

Em seguida, seis entrevistados foram solicitados a participarem de uma atividade de associação de palavras. Deste modo, vinte e uma palavras identificadas pelo ALCESTE foram selecionadas, de acordo com os critérios de maior frequência e qui-quadrado¹. O docente deveria formar três grupos de palavras, dando um título para cada um e explicar o motivo de sua classificação. Assim foi possível verificar algumas referências à reprovação e aos Ciclos, como mostram alguns títulos atribuídos: "*Problema - Desmotivação*" (Professor F), "*Reavaliação*" (Professor J), "*Proposta Errada*" (Professor J)².

A escola pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental, localizada em cidade do interior paulista, sendo o bairro considerado desfavorecido socialmente. A escola adota a organização em ciclos de dois anos, estabelecida em sua proposta pedagógica e no Regimento das Escolas do Município.

Importante destacar que a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na escola, bem como em toda rede municipal, ocorreu de duas maneiras. No primeiro momento, quando foi instituído o Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, o município também optou por seguir o mesmo sistema no que se refere à retenção, ou seja, o Ensino Fundamental era dividido em dois ciclos, o primeiro abrangia do 1º ao 4º ano, e o segundo do 5º ao 8º ano. A reprovação, segundo a legislação e o Regimento Escolar, só era permitida na passagem de um ciclo para o outro e os alunos retidos freqüentavam classe de recuperação de ciclos.

Devido a sugestões dos docentes, que constataram que a passagem de um ciclo para outro estava muito distante, dificultando recuperar os alunos que apresentavam grande defasagem de conteúdo, foram instituídos nas escolas municipais, a partir de 2003, ciclos de dois em dois anos, ou seja, o primei-

¹ As palavras selecionadas pelo 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).

² Optou-se pelo uso de letras na denominação dos professores para preservação da identidade dos mesmos.

ro ciclo se refere às primeiras e segundas séries, o segundo ciclo, às terceiras e às quartas séries, o terceiro ciclo, às quintas e sextas séries e o quarto ciclo, às sétimas e oitavas séries.

Dessa maneira, existe a possibilidade de reprovação do aluno na passagem de um ciclo para o outro, segundo o próprio regimento, sendo que a reprovação intraciclos não é permitida oficialmente. Devido a essa situação, suprimiram-se as classes de recuperação de ciclos e o aluno que não atingiu os objetivos propostos até o final de cada ciclo fica retido, refazendo o último ano do ciclo.

Essa mudança foi vista pelos docentes como um avanço, pois segundo eles, é bem melhor para recuperar e acompanhar o aluno:

(...) quando ele foi implantado (referência aos ciclos) de quatro anos eu achei um sistema... que não dava certo, tanto que a gente conversou com o Departamento de Educação e conseguiu trazer para os Ciclos de 2 anos (...) foi bem...sabe... melhor...(...) (Professor Coordenador Pedagógico).

Teria essa “melhora” uma relação direta com a maior possibilidade de reprovar? Na realidade, as reivindicações estavam embasadas na necessidade de melhores condições para a aprendizagem do educando e conseqüentemente em um contexto mais favorável para o trabalho do professor ou a possibilidade de reprovação seria um mecanismo para melhorar a aprendizagem? São questões que este trabalho procurará responder, buscando compreender as representações sociais dos professores no universo da escola pesquisada.

A presença da reprovação no cotidiano: contradições da escola organizada em ciclos

A análise dos dados mostrou que a reprovação perpassa os resultados, uma vez que se apresentou como núcleo figurativo das representações sociais dos participantes sobre os ciclos, mostrando intrínseca relação entre avaliação e reprovação.

Assim, nas relações escolares destaca-se que, para o docente, a ênfase em não reprovar apresenta-se como o maior entrave da organização ciclada. Se a implantação dos ciclos envolve muito mais questões culturais do que estruturais (BARRETTO e MITRULIS, 2002), esse tipo de posicionamento pode mesmo ser esperado, uma vez que a própria idéia de aprendizado fica permeada, muitas vezes, pela retenção, idéia já enraizada no contexto escolar. As

representações dos professores foram então se formando nessa lógica:

(...) no ciclo o aluno se interessa mais porque pode ser reprovado até na própria série (*referência a reprovação intraciclos e comparação com o sistema de Progressão Continuada*). O aluno adquire mais responsabilidade, percebe a importância do estudo. O ciclo envolve nota e reprovação e a partir disso percebe a importância do estudo (...) (Professor F – Ciclo III)

Em pesquisa realizada por Paro (2001), a resistência do professor à aprovação envolve quatro fatores determinantes: os socioculturais, ou seja, valores, ações, hábitos que fazem parte das pessoas relacionadas ao ensino; os fatores psicobiográficos, que estão diretamente relacionados à personalidade dos professores e principalmente às marcas deixadas através dos anos de escolarização e conseqüentemente da avaliação; os fatores institucionais, que se referem às próprias condições da escola e do sistema (secretarias municipais e estaduais) que valorizam e prescrevem, muitas vezes de maneira velada, a retenção; e por último, os fatores didático-pedagógicos, que se relacionam diretamente ao aprendizado, aos procedimentos e estratégias do cotidiano escolar.

A reprovação escolar é um recurso que a escola vem utilizando para proclamar a não aprendizagem do aluno, mas que para o professor, enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem, não é um recurso simplista; leva-o a questionar-se, e muitas vezes rever esse quadro. Ao mesmo tempo, torna-se uma possível forma de não “cometer erros”, ou seja, ter de passar adiante um aluno que não atingiu plenamente os objetivos proclamados pela escola:

(...) então, a vantagem no ciclo de dois anos... que o aluno, a cada dois anos, ele é reciclado, se não consegue acompanhar, fica na mesma série, e na Progressão Continuada não, o aluno vai indo, ele só pára na oitava série, que aí sim reprova (...) (Professor H – Ciclo III).

O educador precisa compreender que a reprovação é uma medida que possui um caráter político-ideológico complexo que perpassa as questões pedagógicas. Mas diante das condições oferecidas pelo sistema, a cultura da retenção se torna um “caminho” mais seguro, ganhando terreno fértil.

O fracasso pelo não aprendizado não aparece com as reais causas, ou seja, más condições oferecidas para alunos e professores, mas como incompetência do próprio aluno. Assim, a reprovação acaba por isentar a escola de responsabilidades que são inerentes a ela própria. Paro (2001) adverte sobre a

negação da reprovação "(...) a reprovação não se manifesta, pois apenas nos números de retidos e 'desistentes' que a escola produz, mas também no modo de agir e de pensar que perpassa as atividades escolares (...)" (p.62).

Tendo a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico, é possível perceber que as representações dos docentes apóiam-se em valores segundo os grupos sociais de onde tiram significações, valores ideológicos e culturais, além de ancorar-se em suas experiências privadas e afetivas (MOSCOVICI, 2004).

O relato dos professores deixa claro o quanto a visão sobre os ciclos está marcada pela reprovação:

(...) porque o aluno passou a dar mais valor naquele período porque ele tem aquele medo de reprovação (...) o que eu estava te falando, o aluno por ele ter aquele receio, 'aí, eu vou ficar reprovado', então eles se dedicam mais (...) (Professor D – Ciclo III).

Quando se pergunta para os professores se a implantação dos ciclos acarretou mudanças, transformações positivas ou negativas no processo ensino-aprendizagem, a não reprovação também aparece como o grande entrave no cotidiano e nas relações escolares:

(...) inicialmente foi a reprovação, mas depois, com o tempo, a gente foi acertando e os pais também é... se houver necessidade, se for para o bem deles (*referência aos alunos*) eles (*pais*) aceitam que reprovem em outra série (outra série – referência a reprovação intraciclos) (Professor H - Ciclo III).

O elemento central da implantação dos ciclos de dois anos, para esses professores, é a possibilidade maior de retenção, lembrando que essa era uma prática característica do sistema de seriação. É desnecessário lembrar que a reprovação é sempre negativa, tanto para o aluno como para o sistema. No caso do educando, gera autoconceito negativo, propensão à evasão, além de conseqüências desagradáveis posteriores, tanto no plano pessoal como familiar. Para o sistema, acarreta desperdício de recursos, congestionamento de determinados anos de escolarização, além de não proporcionar avanços significativos de melhorias estruturais e de recursos humanos (PARO, 2001).

O professor, quando valoriza a retenção, tende a contribuir para o aumento da exclusão escolar/social. Porém, é importante destacar que a não reprovação é apenas um dos aspectos da implantação dos ciclos, que deve vir acompanhada de trabalho contínuo para diminuir o fracasso escolar, considerando questões pedagógicas e estruturais. Nesse

sentido, a prática da organização ciclada não deve direcionar somente para a promoção, mas para a real e efetiva aprendizagem.

Barretto e Souza (2004a) colocam que a reprovação, de modo geral, faz parte da reivindicação de grande parte dos segmentos educacionais. Para as autoras, a retenção é vista pelos educadores como "(...) mecanismo necessário para garantir aprendizagem, mesmo que não seja para todos os alunos, atribuindo-se a ela um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem (...)" (p.16).

Segundo as propostas de implantação dos ciclos, a retenção seria possível somente ao final de cada ciclo, ou quando o aluno apresentar elevado número de faltas, ultrapassando, assim, o permitido pela legislação (exceder 25% de faltas). Tal situação tem provocado resistências em alguns docentes que, conseqüentemente, não se mostram favoráveis à escola organizada em ciclos:

(...) fator negativo, a reprovação só no final do ciclo (...) (Professor B - Ciclo II).

Mainardes (2006b), em pesquisa realizada na rede Municipal do Estado do Paraná, destaca que "(...) a percepção dos entrevistados sobre as práticas de reprovação estava ligada ao nível de aceitação da política. Aqueles que discordavam da reprovação (...) eram mais favoráveis à política (...), aqueles que abertamente defendiam a reprovação (...) demonstravam maior hostilidade à política (...)" (p.10).

É importante perceber que a retenção, em qualquer ano de escolarização, só faz sentido se o aluno for trabalhado de modo diferenciado, recebendo atenção especial para sanar suas dificuldades. Além disso, a escola precisa encontrar mecanismos para o seu próprio sentido de funcionamento, com base no desenvolvimento de competências e conhecimentos. Assim, a reprovação não pode se sustentar enquanto recurso pedagógico.

Os dados do estudo aqui apresentado mostram também a relação da retenção com a avaliação. Dentre as propostas de organização da escola em ciclos, a avaliação vem se tornando o grande desafio enquanto prática pedagógica necessária para a contribuição da implementação e sucesso dos ciclos. Estudos nesse campo apontam a avaliação como o "grande nó" na ruptura com a seriação (LÜDKE, 2001; BERTAGNA, 2003). Alguns participantes se expressaram também nesse sentido:

(...) com a mudança dos ciclos, deveria ter uma mudança no sistema de avaliação também, porque adoram-se os ciclos, mas a estrutura de notas, fichas, continuou da mesma forma, então fica difícil para o professor avaliar a sala, com alunos diferentes da mesma forma (...) (Professor A - Ciclo II).

Lüdke (2001) nos adverte que a falta de sucesso no âmbito da escola está muito mais no sistema do que no próprio aluno, mas, socialmente, é o próprio educando que acaba recebendo o rótulo de fracasso, e conseqüentemente a própria reprovação. A mesma autora enfatiza "(...) não se pode, portanto, imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno (...)" (p.29).

No cotidiano escolar, a avaliação deve se apresentar como condição de repensar práticas rotineiras, visando à estruturação da aprendizagem. Durante as entrevistas, ao se perguntar sobre dificuldades com o sistema de ciclos, a avaliação suscita alguns apontamentos:

(...) em termos de avaliação, é a maior dificuldade (Professor J - Ciclo III).

(...) o processo de avaliação é uma delas (...) (*referência às dificuldades em relação ao processo de ciclos*) (Professor B - Ciclo II).

A natureza classificatória, seletiva, excludente e autoritária da avaliação escolar defendida há anos deixa de ter espaço na proposta da organização escolar por ciclos, pois a aprovação/reprovação do aluno deixa de ser o foco central do processo avaliativo. Por conseguinte, avaliação e retenção possuem uma estreita relação, que merece ser questionada, conforme elucida Alves (2003):

Abandonar a alternativa da reprovação, assumindo a concepção de ensino em ciclos, implica tornar a avaliação mais formativa e interativa, para o que a equipe escolar precisa do maior número possível de informações qualitativas, com as quais poderá programar novas intervenções pedagógicas; envolve também mudar as representações sociais sobre a escola, construídas a partir da concepção de sociedade competitiva, que estimula a avaliação classificatória (...) (p.146).

Nesse sentido, a implantação dos ciclos provoca confronto com a lógica de aceitação de uma organização escolar individualista e competitiva com vistas à classificação e seleção. Portanto, o cerne está em não se eliminar a avaliação no processo de escolarização, mas trazer para as práticas escolares o desafio de vivenciá-la no seu sentido ontológico e consti-

tutivo, auxiliando o aluno no processo de apropriação e construção de conhecimentos.

Logo, a avaliação é entendida como inerente à ação educativa, é uma atividade contínua com funções de diagnóstico e verificação de informações para que o educador possa refletir e alterar sua prática quando for necessário, tendo um caráter não só técnico, mas também político. (LÜDKE, 2001).

Segundo Perrenoud (2004), a implantação do processo de ciclos passa pela lógica eminente da avaliação formativa que, segundo o próprio autor, possui três funções articuladas: compreender a natureza da aprendizagem, escolher estratégias de auxílio, ajudando os discentes com mais dificuldades (*o dar um "empurrãozinho"*) e favorecer as interações entre os grupos de alunos, despertando situações produtoras de aprendizagens significativas. O autor ainda destaca que "(...) o funcionamento em ciclos exige instrumentos novos de avaliação subentendidos por conceitos precisos (...)" (p.118).

Barretto e Souza (2004b) destacam que a organização não seriada da escola tem sido acompanhada pelos educadores e também pela sociedade de modo geral, pela ausência de reprovação. Conseqüentemente, a avaliação aparece como a responsável pela decisão de reprovação ou promoção do educando para séries posteriores. Porém, os ciclos põem em questionamento a avaliação com caráter classificatório e seletivo.

Percebe-se a necessidade iminente de os docentes mudarem concepções e práticas em torno da avaliação, condição essa essencial para o sucesso da implantação dos ciclos, pois o processo avaliativo não pode ser visto como estanque, somente em determinadas etapas do processo de escolarização.

Não obstante, a toda questão da avaliação, soma-se a "cultura" de acreditar que, com a implantação dos ciclos não é mais preciso avaliar; não há mais retenção, há promoção automática:

(...) então ele (*referência ao aluno*) passa dois anos praticamente sem, ah... uma avaliação mais forte, sem uma avaliação mais profunda (Professor J - Ciclo III).

Destaca-se aqui que, além da avaliação formal (notas, provas, trabalhos), a avaliação informal também tem fator decisório no contexto escolar. A avaliação informal, segundo Freitas (2003), é fortemente atuante nas relações escolares "As relações entre professor e aluno, em nossa escola corrente, vão sendo marcadas por juízos construídos informalmente no dia-a-dia (...). Esse julgamento informal começa a construir para os alunos estratégias metodológicas diferenciadas em sala de aula, na dependência dos juízos (...)" (p.45).

Assim, entram em destaque as próprias representações sociais que os professores constroem, relacionando ciclos e avaliação, uma vez que essas representações estão emanadas de valores e atitudes dos grupos de onde partem suas significações e anseios. Na perspectiva processual da TRS, tentou-se identificar os processos de objetivação e ancoragem na construção de representações sociais dos docentes sobre ciclos.

Considerando-se que a reprovação (núcleo figurativo da representação) perpassa o discurso dos professores, há indícios de que o processo de objetivação esteja associado a uma imagem da reprovação como caminho para recuperar a aprendizagem perdida e negada. A avaliação surge então como fator prevaiente e relaciona-se à retenção, uma vez que o processo avaliativo é marcado por momentos de valorização e sistematização de conteúdos. Apesar de os docentes negarem uma concepção conservadora, acreditando na necessidade de mudança, eles não se percebem também como responsáveis por transformações na escola. As entrevistas mostram que a organização da escola seriada mantém-se presente, sendo algo já familiar, caracterizando o processo de ancoragem.

As representações expressas pelos professores nessa pesquisa explicitam que fatores culturais se sobrepõem aos estruturais, o que demanda estudos sobre o impacto de novas propostas políticas educacionais em diferentes contextos escolares, com base nas representações sociais dos sujeitos que os constroem. O conjunto dos dados mostra que a escola de organização ciclada deve redefinir o significado de retenção e de avaliação. Certamente, entra em destaque a capacitação profissional, pois a mudança da cultura escolar não se dá por imposições, pareceres e decretos e, sim, dentre outras medidas, acontece por meio de propostas consistentes de formação profissional e participação dos envolvidos com o processo educativo.

Algumas Considerações

Compreender as representações em torno da implantação da proposta de ciclos e sua relação com a reprovação é fundamental para o sucesso da implantação da escola ciclada.

É importante que o docente se sinta parte integrante do processo de transformação da escola na sociedade atual, conforme destaca Mainardes (2006b) "(...) De fato, a transição de séries para ciclos é difícil para a maioria dos professores. A implementação não-participativa parece contribuir para que os professores desenvolvam uma opinião negativa com relação às políticas de não-reprovação" (p.10).

A reprovação atua como uma possível metáfora no sistema de ensino, pois proclama erroneamente a possibilidade de educação de qualidade, um ensino denominado forte e adequado, passando a idéia de "seriedade". Assim, acaba se sustentando enquanto recurso pedagógico e se torna legítima no meio educacional.

É preciso então desvelar essas amarras que são sustentadas pelo sistema educacional, que transmite a idéia equivocada que "(...) nunca é a escola que reprova, a escola que não ensina, a escola que falha; a ênfase é sempre no aluno que é reprovado, que não aprende, que fracassa (...) "(PARO, 2001, p.47). É preciso então questionar, argumentar, criticar. Não só proclamar, mas realizar mudanças de atitude, de paradigmas e de valores arraigados alhures em nosso sistema escolar, onde muitos educandos permanecem à margem.

Embora os resultados obtidos nesse trabalho sejam provisórios, dignos de maiores indagações, eles podem apontar caminhos para compreender a realidade escolar e propor momentos de autocritica e reflexão. Nesse sentido, estudar representações sociais na área educacional relaciona-se à perspectiva de desenvolver procedimentos, técnicas e estudos que levam a mudanças. Conforme destaca Sousa (2002) *(...) a razão do estudo das representações sociais em educação está fundamentalmente ligada à possibilidade (...) de desenvolver procedimentos pedagógicos que levam a sua transformação (...)* (p.297). Portanto, quando novas propostas educacionais são organizadas no âmbito político, compreender as representações sociais dos envolvidos é condição fundamental para o seu sucesso.

Referências

1. ALVES, M. L. O sistema de organização do ensino em ciclos: Contribuições da experiência do Ciclo Básico para o debate. In: PALMA FILHO, João C., ALVES, Maria Leila e DURAN, Marília C. G.. **Ciclo Básico em São Paulo: memórias da educação nos anos de 1980**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 137-159.
2. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70,1995.
3. BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem**. Fórum de debates. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Anais 2002. p. 157-192..
4. BARRETTO, E. S. S.; SOUZA, S. Z. **Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil**. IN: 27^a Reunião Anual da ANPED. Trabalho encomendado pelo G.T. Estado e Política Educacional, 2004a, Caxambu – MG.

5. _____. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 01-24, jan./abril. 2004b.
6. BERTAGNA, R. H. **Progressão Continuada: limites e Possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
7. CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológica em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p.511-539.
8. FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
9. GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.321-341.
10. JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 401-418.
11. JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap.1, p. 17-44.
12. LÜDKE, M. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, C. (org). **Avaliação, ciclos e promoção automática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-33.
13. MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectiva para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.1-23, jan./abr.2006a.
14. _____. **Escola em Ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação**. Trabalho apresentado no G.T. Educação Fundamental, 28ª Reunião Anual da ANPED, 2006b.
15. _____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
16. MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.
17. _____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar editores, 1978.
18. _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004.
19. PARO, V. H. **Reprovação Escolar** : renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
20. PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.
21. PETRENAS, R. de C. **Ciclos de Aprendizagem: Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental**.Dissertação (Dissertação de Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2006.
22. REINERT, M. **Manuel d'utilisation ALCESTE** (Version 4.7 pour Windows). Toulouse: IMAGE, 1986.
23. SOUSA, C. P. de. Estudos de representações sociais em educação. In: **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. São Paulo: EDUC, n. 1, p.285-323, dez. 2002.

Recebido em 10/11/2007
Reformulado em 03/12/2007
Aceito em 07/12/2007