

Miguez Naiff, Luciene Alves; Monteiro Naiff, Denis Giovani
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES

Psicologia & Sociedade, vol. 25, núm. 3, 2013, pp. 538-548
Associação Brasileira de Psicologia Social
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309329764008>

**ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES**
**THE DIVISION OF SCHOOLING IN LEARNING CYCLES: SOCIAL
REPRESENTATIONS OF TEACHERS**

Luciene Alves Miguez Naiff e Denis Giovani Monteiro Naiff

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, Brasil

RESUMO

O sistema de ciclos de aprendizagem recebe no Brasil uma miríade de denominações, dentre elas: ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclos do ensino fundamental (Mainardes, 2009). Ele vem sendo defendido como uma proposta inclusiva que leva em conta as variações no curso de aprendizagem dos alunos e evita a evasão ocasionada pelas multirrepetências. O aporte teórico escolhido, a Teoria das Representações Sociais, se mostra adequado e pertinente ao presente estudo, já que privilegia a comunicação entre os grupos sociais com o objetivo de uma maior adaptação à realidade que se impõe. O presente artigo teve como objetivo identificar e comparar as representações de 168 professores da rede municipal de ensino de Niterói e do Rio de Janeiro acerca dos “ciclos de aprendizagem”. A análise dos dados aponta para representações negativas atreladas a posicionamentos contrários à organização em ciclos em ambos os grupos.

Palavras-chave: representação social; educação; aprendizagem.

ABSTRACT

In Brazil there are many designations for learning cycles, such as: schooling cycles, regime of continued progression, initial literacy program and primary school cycle (Mainardes, 2009). These learning cycles are seen as an inclusive proposal that takes into consideration the students' level and avoids dropping out of school of children and youth who are not at grade level. The present article is based on relevant theoretical background since it emphasizes the importance of communication between social groups. According to Moscovici it also enables a better accommodation to the reality it aims at understanding. The main objective of this article was to identify and compare social representations on ‘learning cycles’ of 168 teachers from municipal schools in the cities of Niterói and Rio de Janeiro. The analysis of these social representations indicated that teachers from both cities not only expressed negative representations but also opposing opinions regarding learning division in cycles.

Keywords: social representation; education; apprenticeship.

A Inclusão Educacional é uma meta nacional que envolve tanto o comprometimento das macropolíticas oficiais para a educação quanto as práticas pedagógicas cotidianas das escolas. A discussão sobre a escola como agente de inclusão ou exclusão social fica mais evidente quando nos deparamos com as implicações sociais de dados que mostram que o sistema educacional brasileiro apresenta baixos índices de conclusão do ensino fundamental associados a altos índices de evasão e defasagem idade/série (Esteban, 2001), enquanto os dados censitários do IBGE apontam para uma relação diretamente proporcional entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho (IBGE, 2006).

Parte das causas da exclusão escolar tem raízes no próprio sistema de ensino, ditadas por inúmeras razões, dentre as quais: a inadequação dos currículos, a deficiência na formação inicial e continuada dos professores, as avaliações equivocadas que insistem em responsabilizar o aluno pelo seu próprio fracasso e que terminam por, se não estimular, pelo menos permitir o abandono precoce da escola.

Apesar dos repetidos discursos políticos oficiais que a cada eleição elegem a educação ao lado da saúde como prioridade, observamos na prática poucas tentativas de implementação de políticas/tecnologias voltadas ao enfrentamento dos problemas nodais

educacionais brasileiros. Dentre eles está o grave problema da repetência dos alunos nas séries do ensino fundamental, o que acarreta distorções idade/série nas crianças, sendo apontado como um dos maiores fatores relacionados ao histórico fracasso escolar observado em parcelas menos favorecidas da sociedade brasileira (Patto, 1988).

Dentre as propostas para diminuir/excluir os índices de repetência na educação fundamental, encontram-se aquelas que de alguma forma pressupõem uma flexibilização à seriação, regime anual de avaliação que administra tradicionalmente o modelo educacional brasileiro. As diferentes propostas existentes basicamente se estruturam ao redor da ideia de que ao invés de um processo de avaliação da aprendizagem com vistas à aprovação/retenção do aluno no decorrer de um ano letivo, ocorra de forma continuada com o subsequente processo de aprovação/retenção dos alunos organizados em um intervalo de tempo maior que um ano letivo. São eles os denominados “ciclos de aprendizagem”, que receberam no Brasil várias denominações, dentre elas: ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclos do ensino fundamental (Mainardes, 2009).

Portanto, a presente pesquisa objetiva identificar e comparar as representações sociais de professores de dois municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro acerca da organização em ciclos. O caráter inovador e polêmico coloca esse fenômeno como passível de ser tratado como objeto de estudo na Teoria das Representações Sociais, em relação ao grupo de professores fluminenses.

Explorar as representações sociais subjacentes à forma como os professores estão se posicionando frente ao fenômeno da organização em ciclos permite tanto entender os caminhos que podem favorecer resultados positivos quanto permitir desvendar os entraves que vem dificultando experiências em curso.

Organização em ciclos no Brasil

Remontam ao começo do século passado as discussões com mais ênfase em propostas relativas ao tema das políticas de não reaprovação e os estudos em torno das potencialidades de uma política de promoção automática às camadas mais empobrecidas da população brasileira. As principais políticas educacionais seminais referentes à implantação de tais propostas datam da década de 1920 (Barreto & Mitrulis, 1999; Fernandes, 2000; Mainardes, 1998, 2001). Entretanto, segundo Mainardes (2006, 2007), a primeira experiência de uma escola com regime de

aprendizagem estruturada ao redor de “ciclos” teve sua gênese identificada com a implantação do ciclo básico de alfabetização nas escolas do Estado de São Paulo a partir de 1984. Através do decreto estadual 21833/83, o ciclo básico preconizava assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais, tendo a duração mínima de dois anos letivos. Para Massabni e Ravagnani (2008), os ciclos são uma forma de organização do ensino escolar e foram incorporados à proposta de progressão continuada como meio de adaptar o regime temporal da escola ao progresso do aluno ao longo de determinados intervalos de tempo.

No Brasil, as principais referências teóricas para a implementação da organização da escolaridade em ciclos se encontram na análise dos textos de Perrenoud (1999, 2001, 2002, 2004a, 2004b), um dos principais teóricos defensores desse sistema que argumenta que a aprendizagem é o encontro entre o indivíduo e o conhecimento a ser transmitido e que isso deve envolver necessariamente o respeito às diversidades das relações com o saber.

Em relação à implementação desse modelo, Mainardes (2006) salienta que as propostas advêm de um embate teórico/ideológico entre um modelo considerado “progressista” e um “conservador”. O modelo “progressista” advoga a eliminação da reaprovação no ensino fundamental e recebe a denominação de “ciclos de formação”, enquanto o “conservador” mantém a possibilidade de reaprovação ao final de ciclos de dois ou três anos, sendo denominados “ciclos de aprendizagem”. Esse último acabou sendo o modelo preferencial de escolha pelos gestores municipais que optaram pela mudança em seu regime educacional.

Preconizados como alternativa educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, alguns municípios brasileiros, entre eles, São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS, Curitiba/PR e Niterói/RJ, possuem na atualidade, em algum grau, sua educação fundamental estruturada ao redor de ciclos de aprendizagem.

Estudos indicam a existência de uma defasagem entre as metas que os projetos da organização da educação em ciclos se propõem a atingir e os resultados efetivamente alcançados (Barreto & Souza, 2004; Gomes, 2004; Mainardes, 2009). Os autores supracitados ressaltam que as desigualdades e os processos de exclusão presentes na escola seriada podem continuar sendo reproduzidos nos programas de organização em ciclos. Dentre as possíveis causas

aventadas encontra-se a falta de um programa eficiente de formação docente nos processos de implementação. A natureza complexa e revolucionária da escola em ciclos pressupõe mudanças significativas na forma como os conceitos de promoção escolar, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola, calcados em um regime seriado historicamente construído e legitimado no Brasil, são representados pelos atores sociais presentes no universo escolar (Alavarse, 2009; Bertagna, 2008). Portanto, novas práticas requerem novas concepções que as embasem sem as quais qualquer mudança fica limitada a ações esvaziadas de sentido. O professor precisa ter clareza do que significa para ele, para o aluno e para a educação uma proposta tão nova e diferente do tradicionalmente estabelecido.

Outras críticas ao modelo (Demo, 1998; Grossi, 2000) apontam para o risco de que a promoção do aluno, tornando-se automática, venha a escamotear a falta de aprendizagem eficaz, levando a escola pública, de modo ainda mais rápido e fatal, a ser reconhecida como “coisa pobre para o pobre”.

Este ainda é um espinhoso terreno no campo da educação e um importante fenômeno para a psicologia social voltada ao estudo dos fenômenos escolares, já que as queixas principais dos docentes refletem um desconhecimento aliado às dificuldades de mudança inerentes ao ser humano (Fernandes & Franco, 2001). A tentativa de compreensão dos docentes ao fenômeno “ciclos de aprendizagem” é terreno fértil para os estudos em Representações Sociais que preconizam serem situações socialmente perturbadoras e ao mesmo tempo emergentes de posicionamento as que fazem germinar o conhecimento socialmente compartilhado de um grupo.

A Teoria das Representações Sociais

É no universo sociocultural que estão e são continuamente produzidas as representações sociais. Se quisermos compreender por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano. Nossas reações frente a outras pessoas estão em grande parte mediadas pelas percepções e representações sociais que fazemos delas.

O universo escolar é atualmente um grande foco de pesquisas nas áreas da educação e da psicologia e vem crescendo principalmente no Brasil os estudos que utilizam o referencial da teoria das representações sociais em busca de um melhor entendimento dessa realidade (Alves-Mazzotti, 2005).

Segundo Gilly (2001) o crescente interesse do estudo das representações sociais na área da educação

se deve principalmente à sua relevância social e o quanto mobiliza os atores envolvidos:

Dada a importância crucial que lhe atribuem às diferentes partes envolvidas (administradores, dirigentes centrais, agentes do sistema e usuários) o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a esse respeito. (p. 322)

Essas considerações servem para ilustrar como professores e alunos, a partir de algumas informações de origem e natureza diversa, organizam-nas, interpretam-nas e constroem algumas representações mútuas que irão mediar suas relações.

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designam uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita dentro do campo de estudos das representações sociais e que resume suas principais características é dada por Jodelet (1984) ao afirmar que:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. (pp. 361-362)

Falar em representações sociais implica em considerá-las enquanto emergentes na dimensão simbólica da vida social, pois, tal como afirma Jodelet (1984), servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, enfim, onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. Segundo Moscovici (1984), no cotidiano, as pessoas analisam e comentam filosofias de vida não oficiais, que têm um decisivo impacto em suas relações sociais, em suas escolhas e na forma como educam seus filhos. Eventos, ciências e ideologias alimentam as representações sociais, mas informações que chegam devem sofrer um processo de transformação para serem apropriadas e utilizadas na vida cotidiana.

O objetivo principal de lançarmos mão de representações sociais é buscar compreender o mundo a nossa volta. Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Isso significa dizer que objetivamos o desconhecido dando-lhe forma, tornando-o quase palpável e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência

preexistente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações. No entanto, o que se caracteriza como desconhecido, ou usando o termo moscoviano “não familiar”, deve estar associado a um grau suficientemente grande de relevância para um determinado grupo, para que, então, possa gerar as conversações e seu consequente domínio (Wagner, 1998).

As representações sociais possuem, segundo Abric (1994), uma organização significante, isto é, não são apenas reproduções da realidade, mas estão imersas em um contexto mais imediato e outro mais global. Respondem a quatro perguntas em sua composição: quem representa? (o sujeito); quando representa? (o momento histórico); a partir de onde representa? (contexto social); e por que representa? (o objetivo) (Jovchelovitch, 1996).

A utilização da teoria das representações sociais como suporte teórico, impõe algumas preocupações com relação à coerência entre o que se pretende estudar (objetos de pesquisa) e o que a teoria oferece (Sá, 1998). Segundo Moscovici (1984), as representações sociais emergem em uma situação social, em função de três condições básicas:

Dispersão da informação – as informações sobre a escola, seus processos e componentes são ambíguas e produzem uma série de “micro” conhecimentos sobre o assunto, mantendo a informação correta dissolvida e gerando dúvidas e incertezas;

Focalização – a relevância do objeto de representação para o grupo o mantém no foco de interesse para a produção de representações sociais;

Pressão à inferência – a pertinência e a relevância também geram a necessidade de produzir uma representação social sobre um dado objeto que precisa ser compreendido e assimilado pelo grupo.

O estudo das representações sociais se dá no cotidiano, privilegiando a comunicação em sua formação. As representações sociais são produzidas para permitir maior adaptação de um determinado grupo a uma realidade que se impõe (Rouquette, 2009) e, segundo Abric (1994), possuiriam quatro funções básicas: (a) Função de saber - relacionada ao saber prático do senso comum, que facilita a comunicação social, permitindo aos indivíduos adquirirem conhecimentos, compreendê-los dentro de um sistema de valores sociais e estabelecerem, então, a comunicação nas relações sociais; (b) Função identitária - auxilia na definição de uma identidade social do indivíduo no grupo, fator importante ao processo de socialização; (c) Função de orientação - define os comportamentos e práticas, apontando o que é dito como lícito, aceito ou não pelo grupo,

dentro de um determinado contexto social; (d) Função justificatória - permite aos componentes de um grupo explicar e justificar suas ações e condutas dentro de uma determinada situação.

A formação de representações sociais agrupa duas principais características de acordo com o que vimos até aqui: em primeiro lugar a premissa de que as representações sociais tem o objetivo de transformar o não familiar em familiar, e em segundo lugar é uma modalidade , segundo Moscovici (2003), que tem por função direcionar o comportamento e a comunicação.

O arcabouço teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais inclui as concepções originais desenvolvidas por Moscovici e as contribuições complementares desenvolvidas por Jodelet, Doise e Abric (Sá, 1996). Optamos, na presente pesquisa, pela abordagem estrutural proposta por Abric (2000, p. 31), que afirma que a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, “a de se organizar em torno de um núcleo central, constituindo-se em dois ou mais elementos que dão significado à representação”. A ideia, segundo Abric (1994), é de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina ao mesmo tempo sua significação e organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente.

O núcleo central é a dimensão onde se localizam as características mais estáveis da representação e consequentemente, mais resistentes às mudanças. Qualquer alteração no elemento central causa mudanças na representação. É este elemento que possibilita à representação sua significação, determinando os laços entre os demais elementos do seu conteúdo. Ao núcleo central são atribuídas, portanto, duas funções: uma função geradora, que fornece valor e sentido aos outros elementos da representação, e a função organizadora, que une e estabiliza os elementos da representação (Abric, 2000).

A estrutura também é composta por elementos periféricos, mais maleáveis e capazes da adaptação imediata, que servem como “para-choque entre uma realidade que a questiona e o núcleo central que não deve mudar facilmente” (Flament, 2001, p. 178).

De acordo com o referencial proposto, o estudo realizado se propôs a identificar e comparar as estruturas das representações sociais existentes entre professores da rede municipal de ensino das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói a respeito da organização da aprendizagem em ciclos e se essas representações

seriam positivadas, negativadas ou neutras, além do grau de estereotipia associado a elas.

A escolha dos municípios do Rio de Janeiro e de Niterói justifica-se pela experiência com projetos de mudança da seriação para modelos que preconizam a formas de organização em ciclos. O município de Niterói implantou em sua rede de educação, desde 1994, formas de evitar a retenção dos alunos, sendo que a partir de 1999 passou a adotar regimes de ciclos com a possibilidade de retenção ao final. Hoje, sua estrutura escolar no ensino fundamental se divide em 4 ciclos de aprendizagem: (a) Ciclo 1 – do 1º ao 3º ano, (b) Ciclo 2 – do 4º ao 5º ano, (c) do 6º ao 7º ano e (d) Ciclo 4 – do 8º ao 9º ano.

No município do Rio de Janeiro, as primeiras propostas para progressão continuada surgiram em 2000 com um ciclo para as duas primeiras séries do ensino fundamental. Em 2007, a prefeitura extinguiu da avaliação anual de aprendizagem o conceito de Insuficiente (I) que, na prática, acabava com a retenção discente na rede municipal. Tal decreto virou alvo de grande polêmica pelos atores sociais envolvidos com

de Niterói e 84 professores da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, perfazendo um total de 168 participantes. Desses, 84,5% eram do sexo feminino. Segundo Souza (2006), esse percentual corrobora o índice nacional, que é de 75% de professoras no ensino básico da educação pública. Quanto ao tempo de atuação na prática docente não houve diferenças significativas entre os grupos, Rio de Janeiro e Niterói apresentavam entre 11 e 20 anos de atuação com as frequências de 72,6% e 64,3%, respectivamente.

A tabela 1 apresenta a alocação das amostras em relação aos ciclos/segmentos em que lecionam. Como podemos observar, 54,8% da amostra de Niterói leciona nos primeiros e segundos ciclos, enquanto que 66% da amostra do Rio de Janeiro lecionam no 2º segmento do ensino fundamental.

Em relação à questão relativa à escolha pela docência, a maioria de ambos os grupos (90% de Niterói e 83% do Rio de Janeiro) apontaram afinidade com a profissão, deixando de lado expressões antes utilizadas como dom, vocação ou missão.

Tabela 1. Distribuição dos professores das cidades de Niterói e Rio de Janeiro, em relação ao ciclo/segmento em que lecionam

Segmento de ensino	Niterói	Rio de Janeiro
Primeiro e Segundo Ciclos (1º segmento ensino fundamental)	54,8%	34%
Terceiro e Quarto Ciclos (2º segmento ensino fundamental)	27,4%	66%
Ministraram aulas nos quatro Ciclos	17,9%	-
Total	100%	100%

a escola, especialmente os integrantes da carreira docente, adotando a denominação de “aprovação automática” para referir-se ao modelo proposto. O principal discurso contrário seguia a argumentação que sem a ameaça de reprovação, os alunos perdem a motivação para estudar e acabavam sua formação sem aprender os conteúdos programados. Tal tema acabou por pautar a eleição municipal de 2009 e o prefeito eleito, em seus primeiros atos executivos, revogou aquele decreto, reinstituindo a retenção na rede municipal.

Método

Participantes

Foram utilizadas duas amostras de professores, 84 professores da rede municipal de ensino da cidade

Procedimentos de coleta

Os dados foram colhidos em 10 escolas municipais, 5 localizadas na cidade do Rio de Janeiro e 5 na cidade de Niterói. Após contato inicial com as direções das escolas para esclarecimento dos objetivos e o recebimento da anuência para a coleta, os professores foram informados sobre a pesquisa e aqueles que aceitaram participar assinaram o Termo de Livre Consentimento. A coleta dos dados foi realizada nas escolas em horários combinados com os professores. Este estudo foi submetido e aprovado ao comitê de ética, conforme a resolução CNS/MS, nº 196/96.

Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos aplicados juntos: (a) um questionário contendo questões

relativas à apresentação dos sujeitos e uma questão relativa à escolha sobre sua prática profissional; (b) uma tarefa de evocação livre para levantamento da provável estrutura presente nas representações sociais dos professores, associada a questões relativas à ordem de importância dos elementos evocados e sua valência (Vergès, 2005). Foi pedido aos indivíduos entrevistados que expressassem espontaneamente cinco palavras ou expressões que lhes viessem imediatamente à lembrança quando apresentávamos o termo indutor “Organização em ciclos”. Em uma segunda etapa foi pedido que os sujeitos hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada tem a vantagem de aproveitar o material bruto nascido da associação livre e o organizar cognitivamente, permitindo uma reavaliação da ordem de evocação, de acordo com a indicação de Abric (2003). No terceiro e último momento foi pedido para que os pesquisados valorizassem as palavras ou expressões evocadas, informando se elas eram, na sua percepção, positivas (+), negativas (-) ou neutras (N).

Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados serão previamente explicados para que orientem a leitura dos resultados levando em conta a especificidade de tais procedimentos em relação à Teoria que dá suporte ao presente estudo.

Os dados oriundos da tarefa de evocação livre conjugada com a tarefa de ordenação por importância e valência foram analisados pela técnica de construção do quadro de quatro casas com o auxílio do programa de computador denominado EVOC 2003®, que combina a frequência de evocação de cada palavra com sua ordem de evocação, nesse caso de importância, buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação em cada grupo (Oliveira, Marques, Gomes, & Teixeira, 2005).

A organização dos dados, seguindo essa orientação, nos oferece quatro quadrantes que irão determinar o provável grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social.

A figura 1 é uma representação esquemática que exemplifica como a distribuição dos resultados encontrados na evocação dos sujeitos ao termo indutor fica após a análise do software Evoc. Identificam-se como prováveis elementos centrais da representação social os temas localizados no quadrante superior esquerdo, que foram ao mesmo tempo os mais frequentes e os mais prontamente evocados, ou nesse caso, os com maior ordem de importância dada pelo

sujeito. Por outro lado, no quadrante inferior direito, estão localizados os elementos claramente periféricos, com baixa frequência e menos prontamente evocados, ou com menor importância. Nos outros dois quadrantes, misturam-se elementos que tanto podem constituir uma espécie de “periferia próxima” ao núcleo central, quanto outros mais distantes nessa subordinação estrutural.

As valorações informadas pelos sujeitos foram submetidas a uma análise matemática para extração dos índices de polaridade e de neutralidade, que segundo De Rosa (2003) funcionam como medidas sintéticas de avaliação e atitude implícita no campo representacional. O índice de Polaridade (**P**) é calculado pelo número de palavras positivadas menos as negativadas, dividido pelo número total de palavras. As palavras positivas e negativas tendem a se equivaler na representação social quando o resultado

Figura 1. Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre

		Ordem média de evocação
	1º quadrante	2º quadrante
Frequência	Elementos do Núcleo Central prontamente evocados	Elementos da 1ª periferia tardiamente evocados
média	+ alta frequência	+ alta frequência
	3º quadrante	4º quadrante
	Elementos de contraste prontamente evocados	Elementos da 2ª periferia tardiamente evocados
	+ baixa frequência	+ baixa frequência

de **P** se situa em um intervalo compreendido por -0.04 e +0.04. Quando o resultado estiver compreendido pelo intervalo situado entre +0.04 e +1, consideramos a representação positivada e quando o intervalo se situa entre -0.04 e -1, consideramos a representação negativada.

O índice de neutralidade (**N**) é obtido pelo número de palavras neutras subtraídas da soma do número

de palavras positivas somado às negativas, dividido pelo número total de palavras associadas. Quando o resultado de N se situa em um intervalo compreendido por -0,04 e +0,04, as somas das palavras neutras tendem a ser iguais às positivas e às negativas. Quando o resultado estiver compreendido no intervalo situado entre +0,04 e +1, consideramos a representação com alta neutralidade e quando o intervalo se situa entre -0,04 e -1, consideramos a representação com baixa neutralidade.

Outra forma de informação interessante diz respeito ao grau de diferenciação no dicionário expresso por cada grupo relativamente aos objetos de representação. Presumindo que em função da maior ou menor articulação lexical e gramatical, um dado objeto de representação é mais ou menos diferenciado por significados, atributos e evocações, assume-se que a medição derivada da relação entre palavras diferentes e o número total de palavras é um indicador de “estereotipia”. Isso aplica-se ao significado alargado do termo estereotipia, devido aos reconhecidos processos cognitivos de simplificação categorial da realidade (De Rosa, 2003). Esta medição é derivada da divisão do número de palavras diferentes associadas por cada grupo de sujeitos pelo número total de palavras associadas por cada grupo de sujeitos e representado por (Y). Quanto mais próximo de 0 (zero) for o resultado de Y, maior a estereotipia de uma representação.

Resultados

Escolhemos iniciar a apresentação dos resultados pela análise do modelo de quatro casas geradas através da análise das evocações, pela

possibilidade esquemática que a técnica proporciona à obtenção da provável estrutura da representação social estudada (Sá, 1996).

O Quadro 1 apresenta a provável estrutura presente nas representações sociais da “organização em ciclos”, na educação fundamental, pelos professores da rede municipal de educação de Niterói. Apesar de já decorrerem quase duas décadas de tentativas ininterruptas de implantação da mudança do modelo de seriação para o de ciclos, na avaliação da aprendizagem, observamos que o provável núcleo central dessa representação social (quadrante superior esquerdo) aponta para dimensões críticas relacionadas ao fenômeno: o sempre alegado despreparo para se adequar às mudanças inerentes ao sistema e a alcunha “aprovação automática”, que tende a acompanhar e desqualificar as propostas de implantação da organização por ciclos pelos municípios brasileiros. Aparentemente os dados refletem fortemente a estrutura conservadora presente no discurso meritocrático educacional brasileiro e está fortemente relacionada à discussão das políticas afirmativas brasileiras e outras propostas inclusivas (Naiff, Naiff, & Souza, 2009). Em uma primeira periferia (superior direito), continuamos com sentidos críticos associados ao objeto principal de qualquer projeto educacional: aprendizagem, refletidos nas cognições dificuldade e reorganização. Talvez refletindo a existência de um grupo minoritário, observamos a presença do termo novidade numa provável zona de contraste (inferior esquerdo). Pensando que o projeto dentro da rede já tem de implantação quase duas décadas, provavelmente estamos com um quadrante refletindo parte do pensamento coletivo relacionados aos docentes com ingresso recente nos quadros da

Quadro 1. Representação de Organização em ciclos para professores da rede pública de Niterói (n=84)

		<2,0 ordem média de evocação		≥2,0	
Aprovação automática	8	1,62	Aprendizagem	9	2,11
Despreparo	19	1,79	Dificuldade	10	2,20
			Reorganização	8	2,25
			Frequência ≥ 8		
Frequência < 8					
Novidade	6	1,50	Ineficaz	5	2,20
			Outra realidade	6	2,17
			Planejamento	5	2,20

secretária de educação. Como destaque da análise da periferia (inferior direito), cabe ressaltar a presença de elementos de resistência ao modelo educacional, aparentemente presentes de forma consistente em toda a estrutura representacional.

A análise de um índice de polaridade e neutralidade oferece a possibilidade de avanços no entendimento da representação social encontrada, ao apontar medidas sintéticas de avaliação e atitude implícita no campo representacional. A análise mostrou que 104 palavras/frases diferentes foram emitidas, perfazendo um total no corpus de análise de 221 palavras/frases. Desses 221, 50 foram identificadas pelos sujeitos como neutras, 70 como positivas e 101 haviam sido classificadas como negativas. A análise do Índice de Polaridade (IP) da representação social da amostra docente de Niterói apresenta o resultado de -0,14, apontando para uma representação fracamente negativada. O cálculo do Índice de Neutralidade (N) apresentou o resultado de -0,55, apontando para uma baixa neutralidade do objeto, fruto da necessidade de posicionamentos dos sujeitos.

O resultado do Índice de Estereotipia (Y) de 0,47 indica um certo grau de estereotipia na representação eliciada, representado por aproximadamente 22% da amostra e evoca despreparo como provável elemento cognitivo central dessa representação.

Olhando para a provável estrutura das representações sociais dos professores da cidade do Rio de Janeiro sobre a “organização em ciclos” presente no Quadro 2, temos novamente a presença de uma estrutura constituída basicamente por elementos críticos/contrários à temática aludida. No provável núcleo central, encontramos elementos que apontam

para a desorganização do modelo, de uma necessidade de reorganização e para a alcunha preferida de “aprovação automática”, termo utilizado de forma pejorativa na campanha para a extinção do modelo em 2007. Uma primeira análise periférica indica uma análise dos resultados educacionais, classificados pelos professores como ineficazes, além novamente da presença de uma dimensão de planejamento requerida para a mudança. Como provável elemento proveniente de um grupo minoritário, encontramos a cognição desafio com polaridade positivada, o que pode indicar grupos minoritários com menor resistência ao modelo. Aos elementos claramente periféricos, cabe um destaque para a presença da aprendizagem, objeto final da educação, associado mais perifericamente à representação do modelo de organização em ciclos pelos professores da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

A análise mostrou que 195 palavras/frases diferentes foram emitidas, perfazendo um total no corpus de análise de 320 palavras/frases, as quais 35 foram identificadas pelos sujeitos como neutras, 73 como positivas e 212 haviam sido classificadas como negativas. A análise do Índice de Polaridade (IP) da representação social da amostra docente do Rio de Janeiro apresenta o resultado de -0,41, apontando para uma representação mais negativada que em relação à representação encontrada na amostra de Niterói. O cálculo do Índice de Neutralidade (N) apresentou o resultado de -0,78, apontando para uma baixa neutralidade do objeto.

O resultado do Índice de Estereotipia (Y) de 0,70 indica que a representação apresenta uma grande dispersão léxica, o que caracterizaria pouca estereotipia da representação social.

Quadro 2. Representação de Organização em ciclos para professores da rede pública do Rio de Janeiro (n=84)

		,3 ordem média de evocação ≥2,3			
Desorganização	7	2,14	Ineficaz	10	2,40
Aprovação automática	6	1,67	Replanejamento	6	2,33
Reorganização	6	1,67	Frequência ≥ 6		
Frequência < 6					
Desafio	5	1,80	Aprendizagem	5	2,40
			Outra realidade	5	3,20

Considerações finais

A repetência é uma das suas consequências, a evasão no ensino fundamental e médio, continuam sendo entraves para a melhoria na escolarização dos estudantes brasileiros. Diversos autores tendem a afirmar que o regime de seriação, responsável desde a virada do século XIX para o XX pela organização da educação escolar de massas, pode ser apontado como um dos responsáveis para esse quadro (Mainardes, 2007; Nedbaluk, 2006; Patto, 2000). Apesar de as primeiras tentativas serem de períodos mais remotos; foi com a promulgação da Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) - que sugeriu, através do artigo 32, parágrafos 1º e 2º, que o ensino fundamental fosse baseado no regime de progressão continuada e não mais no antigo modelo seriado - que essa questão ganhou fôlego. Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a adoção do regime de progressão continuada nos 3 anos iniciais do ensino fundamental a partir de 2011. Dessa forma, podemos afirmar a existência de uma vontade política do Ministério da Educação na transformação do regime seriado em modelos alternativos que apresentem como metas a diminuição da repetência, com relevância para as propostas de organização da educação em ciclos de aprendizagem.

Entretanto, a análise das representações sociais desse modelo educacional aponta para representações negativadas atreladas a posicionamentos contrários à organização em ciclos, tanto na amostra que convive em sua prática cotidiana com a medida (professores de Niterói) quanto no caso daqueles cujo executivo ao qual são subordinados decidiu pela suspensão e consequente retorno à seriação (professores do Rio de Janeiro). Essa resistência docente ao trabalho nos “ciclos de aprendizagem” na escola já havia antes sido apontada pela literatura (Bertagna, 2008; Fernandes & Franco, 2001; Mainardes, 2007) nas cidades em que foram implantadas. Basicamente as prováveis explicações se referem às dificuldades de abandonar práticas avaliativas de caráter somativo, protótipicas de ações pedagógicas empregadas no regime seriado, o que necessariamente implicaria a execução de um conjunto de mudanças no cotidiano do trabalho docente. A análise dos prováveis núcleos centrais das duas representações aponta para sentidos muito aproximados em relação ao fenômeno. As duas amostras associam a organização em ciclos com “aprovação automática”, ou seja, progressão sem levar em questão a aprendizagem de seus alunos, o que caminha na direção das reflexões organizadas por Freitas (2003), que assinala que as práticas

pedagógicas conservadoras confundem não reprovar com não avaliar.

Por ser uma pesquisa em que o embasamento teórico utilizado nos remete ao conhecimento compartilhado no cotidiano dos grupos sociais e a pressão que esse conhecimento exerce nas práticas, não há como ignorar que as representações sociais produzidas pelos professores de ambos os grupos, sendo elas, como constatamos, contrárias à prática de organização em ciclos, podem interferir diretamente na forma com que esses indivíduos irão se comportar diante de tal proposta. Perrenoud (1999, 2001, 2002, 2004a, 2004b), em seus diversos escritos, já ressalta que o professor é peça chave para a realização de uma proposta de ciclos que realmente funcione.

Portanto, conhecer as representações sociais dos professores acerca das políticas de organização em ciclos é uma valiosa colaboração da psicologia social e, em última análise, da teoria das representações sociais no entendimento de fenômenos da área da educação. Políticas e ações, mesmo que imbuídas de boas intenções, devem sempre ouvir os sujeitos envolvidos para que possam lograr sucesso em uma perspectiva democrática e de respeito a todos em prol da melhoria da qualidade de vida de nossos concidadãos.

Referências

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J.-C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 35-56). Goiânia: Editora da UCG.
- Alavarse, O. M. (2009). A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 35-50.
- Alves-Mazzotti, A. (2005). Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In D. C. Oliveira & P. H. Campos (Orgs.), *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras* (pp. 141-150). Rio de Janeiro: Museu da República.
- Barreto, E. S. S. & Mitrulis, E. (1999). Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 27-48.
- Barreto, E. S. S. & Souza, S. Z. (2004). Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 31-50.
- Bertagna, R. H. (2008). Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuição para a discussão. *Educação: Teoria e Prática*, 18(31), 73-86.

- Demo, P. (1998). Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 6(19), 159-190.
- De Rosa, A. S. (2003). Le "réseau d'associations". Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. In J.-C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 81-118). Paris: Érès.
- Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fernandes, C. & Franco, C. (2001). Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In C. Franco (Org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 55-68). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, C. O. (2000). A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(197), 76-88.
- Flament, C. (2001). *Estrutura e dinâmica das representações sociais*. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 173-186). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, L. C. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 321-342). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, C. A. (2004). Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 39-52.
- Grossi, E. P. (2000). Por que séries e não ciclos. *Pátio*, 4(13), 46-48.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2006). *Síntese dos Indicadores Sociais*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Acesso em 20 de dezembro, 2009, em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2006/default.shtml>.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Org.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(2), 121-136.
- Mainardes, J. (1998). A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(192), 16-29.
- Mainardes, J. (2001). A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio. In C. Franco (Org.), *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 70-97). Porto Alegre: Artmed.
- Mainardes, J. (2006). Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 11-30.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2009). A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 7-23.
- Massabini, V. G. & Ravagnani, M. C. A. N. (2008). Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo? *Paidéia*, 18(41), 469-484.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. Farr & S. Moscovici, *Social representations* (pp. 3-70). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Naiff, D. G. M., Naiff, L. A. M., & Souza, M. A. (2009). As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas Universidades Públcas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(1), 219-232.
- Nedbaljuk, L. (2006). Formação por ciclos. *Educar em Revista*, 28, 247-261.
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, M. T., & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77.
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Perrenoud, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 7-26.
- Perrenoud, P. (2001). Ciclos pedagógicos e projetos escolares: é fácil dizer. In P. Perrenoud (Org.), *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso* (pp. 179-191). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2002). O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais. In P. Perrenoud (Org.), *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 35-59). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004a). *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2004b). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços: tempo de formação. *Pátio*, 30, 16-19.
- Rouquette, M. L. (2009). Qu'est-ce que La pensée sociale? In M. L. Rouquette (Org.), *La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées* (pp. 5-10). Páris: Érès.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo Central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Souza, A. N. (2006, novembro). Professores e mercado de trabalho. In *Anais VI Seminário de Regulação Educacional e Trabalho docente*. Rio de Janeiro: UERJ. Acesso em 20 de dezembro, 2009, em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/prof_e_mercado_de_trab.pdf.
- Vergès, P. (2005). A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 471-488). João Pessoa: Editora UFPB.
- Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-25). Goiânia: AB Editora.

Recebido em: 19/01/2011

Revisão em: 28/12/2011

Aceite em: 11/01/2012

Psicologia pela Universidade de Brasília(1999) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: dnaiff@oi.com.br

Luciene A. M. Naiff é Doutora em Psicologia com ênfase em psicologia social, professora adjunta do Departamento de psicologia da UFRRJ. Bolsista de produtividade CNPq, Jovem Cientista do Nosso Estado. Endereço: Departamento de Psicologia/Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia/ Instituto de Educação/ UFRRJ. BR 465 – Km 7 – Seropédica/RJ, Brasil. CEP: 23.890-000
E-mail: lunaiff@hotmail.com

Denis Giovani Monteiro Naiff é graduado em Psicologia pela Universidade de Brasília(1996), mestrado em

Como citar:

Naiff, L. A. M. & Naiff, D. G. M. (2013). Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 538-548.