



## **APROXIMAÇÕES EM TORNO DA ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CICLOS DE APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORES**

---

### ***APPROACHES AROUND THE ZONE DUMB OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF CYCLES LEARNING AMONG TEACHERS***

---

*Laeda Bezerra Machado*<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este artigo identifica a provável zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem de professores da Rede Municipal de Recife-PE. O texto está fundamentado na abordagem estrutural das representações sociais. Participaram da pesquisa 52 professores de escolas municipais. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a técnica de substituição, uma variação da entrevista aberta, em que se solicitava aos profissionais que comentassem uma assertiva sobre o tema “ciclos”. Os dados foram interpretados através da análise de conteúdo. Os resultados sugerem uma zona muda de ciclos, que rejeita a proposta de ciclos de aprendizagem implantada na rede municipal, sobretudo devido ao fim da retenção dos estudantes por ela preconizado. A existência de uma regularidade de conteúdo negativo presente nas falas dos professores ajuda a compreender as razões pelas quais a adoção dessa nova forma de organização escolar não vem ensejando um quadro educacional de democratização do ensino fundamental no país, como direito de cidadania. Assim, admitiu-se que as políticas educacionais, embora promissoras, confrontam-se com as representações sociais dos professores.

**Palavras-chave:** Zona muda. Representações sociais. Ciclos de aprendizagem. Professores.

#### **Abstract**

*This article identifies the likely area change of social representations of learning cycles for teachers in city of Recife-PE. The text is based on the structural approach of social representations. 52 teachers participated in the survey of public schools. We used as data collection instrument replacement technique, a variation of the open interview, which called for an assertive professional to comment on the issue cycles. The data were interpreted using content analysis. The results suggest a zone change that rejects the cycles of learning cycles implemented in public schools, mainly due to the end of the retention of students recommended by it. The existence of a regularity of negative content present in the speech of teachers helps us understand the reasons for adopting this new form of school organization is not giving rise to a democratization of the educational situation of school in the country as a right of citizenship. Thus, we assume that educational policies, while promising, faced with the social representations of teachers.*

**Keywords:** Zone changes. Social representations. Cycles of learning. Teachers.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Prof. Associado I do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [laeda01@gmail.com](mailto:laeda01@gmail.com) – Recife, PE, Brasil.

**Recebido em:** 03/12/2011 / **Aprovado em:** 24/08/2012.

## INTRODUÇÃO

A escola brasileira foi tradicionalmente organizada em séries; no entanto, nos últimos anos, vem sendo introduzida uma mudança – várias instituições, de norte a sul do País implantaram o regime de ciclos de aprendizagem. Os ciclos de aprendizagem se caracterizam como possibilidade de reorganização do tempo e do espaço escolares, respeito aos processos de aprendizagem dos alunos e eliminação da repetência. Um de seus maiores objetivos é garantir a democratização da escola, o que deveria assegurar, aos alunos matriculados na educação básica, aprendizagem, permanência e continuidade dos estudos.

Vários autores, tais como Mainardes (2007), Arroyo (1999), Barretto e Mitrulis (2004) e Freitas (2003) têm destacado que a implantação dos ciclos não constitui uma mudança pontual, mas pressupõe a construção de programas integrados que se preocupem com a promoção e a aprendizagem dos alunos, com um currículo claro e explícito, com a avaliação formativa e a formação permanente do professor. A complexidade da política dos ciclos reside no fato de impor grandes desafios e mudanças na dinâmica escolar. Representa uma alternativa de enfrentamento do fracasso escolar e, também, um avanço na construção de uma escola mais justa e igualitária.

Este artigo resulta de uma pesquisa que dá continuidade a estudos que realizamos sobre o tema, no período compreendido entre os anos de 2006 e 2007. Ao longo desses dois anos, estudamos o conteúdo e a estrutura geral da representação social de ciclos de aprendizagem de professores da rede municipal de Recife-PE. Os resultados dessa pesquisa revelaram que, naquela ocasião, os docentes apresentavam um discurso racionalizado, ou seja, embora se revelassem contrários e apresentassem críticas aos ciclos de aprendizagem, ao responderem a um teste de associação livre, manifestaram-se em pleno acordo com a nova organização curricular vigente na rede municipal. Os resultados dessa pesquisa indicaram a necessidade do desenvolvimento de outros estudos que melhor caracterizassem as representações sociais dos ciclos de aprendizagem na rede (MACHADO; ANICETO, 2010). Assim, o presente artigo procura identificar a zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores de escolas públicas do Recife-PE.

Abric (2005) destaca a existência de uma região de difícil explicitação das representações sociais, que denominou “zona muda” (*zone muette*). Esse fenômeno aconteceria, sobretudo, para determinados tipos de objetos *mais sensíveis*, fortemente

marcados por valores e normas sociais, entre os quais incluímos os ciclos de aprendizagem, dadas as mudanças que provocam em relação à organização geral da escola e ao processo de ensino-aprendizagem em particular.

Como destaca o autor, em algumas situações pode ser detectada uma dupla faceta da representação social: uma explícita, verbalizada pelos sujeitos; e outra não explicitada, que consistiria em uma zona muda, pois as pessoas selecionam os aspectos expressáveis das representações sociais de determinados objetos, em razão da normatividade que percebem estar em jogo na situação na qual se encontram; e, por conseguinte, apresentam aquilo que imaginam ser a “boa resposta” ou o discurso “politicamente correto” (ABRIC, 2005).

A zona muda ou mascarada de uma representação social integra a consciência dos indivíduos, contudo não pode ser expressa por eles, devido à situação social em que se inserem. Conforme Guimelli e Deschamps (2000)<sup>2</sup>, citado por Abric (2005), ela constitui um subconjunto específico de cognições e crenças que, mesmo disponíveis, não são verbalizadas pelos sujeitos nas condições normais de produção, pois, se assim o fossem, poderiam pôr em questão os valores morais do grupo. A zona muda existe porque, em toda situação (em algumas, em especial), há normas sociais, tendo aquela, portanto, caráter contranormativo. Outro aspecto que levaria à construção de uma zona muda das representações sociais seria o que Abric (2005) qualificou como gestão de impressões, que diz respeito à tentativa, por parte dos sujeitos, de gerar uma imagem positiva de si. Assim, o desejo de aceitabilidade social poderia ser um dos fundamentos para a existência de facetas mascaradas na expressão de determinadas representações sociais.

No caso específico da proposta de ciclos de aprendizagem, entendemos que há sobre esse objeto um conteúdo contranormativo que não tem sido explicitado de modo direto pelos professores. As razões para omiti-lo podem ser de várias ordens, mas, sobretudo, dizem respeito ao fato de o professor estar submetido às regras e às normas do sistema e ao modelo de gestão dos sistemas, o que não possibilita ao docente participar do processo de discussão de políticas educacionais, tornando-o mero executor dessas políticas. Nessa trama normativa em que está envolvido, não parece interessante para o professor expressar-se sobre o que realmente pensa das políticas educacionais. A seguir, tratamos dos ciclos de aprendizagem e das representações sociais, categorias básicas discutidas neste artigo.

---

<sup>2</sup> GUIMELLI, C., DESCHAMPS, J. C. Effet des contextes sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitanes. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, v. 47, p. 44-54, 2000.

## CICLOS DE APRENDIZAGEM

Os ciclos ultrapassam a segmentação da seriação, pois surgem como alternativa para romper com a fragmentação do currículo escolar, que não tem respeitado os tempos e os espaços necessários à aprendizagem efetiva das crianças e dos adolescentes. Arroyo (1999) revela que os ciclos são bem mais que amontoados de séries. Assim como Arroyo, também Mainardes (2006, 2007) e Freitas (2003) se preocupam em esclarecer o conceito de ciclo, no intuito de evitar conclusões equivocadas. Por exemplo, podemos citar termos tomados, muitas vezes, como sinônimos: promoção automática, progressão continuada e ciclos de formação.

O termo “promoção automática”, segundo Mainardes (2007), emergiu durante os anos de 1950, sob a justificativa de reduzir as altas taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros com a escolarização. Acrescenta o autor que a promoção automática não garante, por si só, a melhoria da qualidade; sua única intenção era descongestionar o sistema de ensino.

A progressão continuada é uma forma de organização escolar, também assegurada pela atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, no parágrafo 1º, do inciso IV do art. 32, que consiste numa tentativa de racionalização do currículo escolar, objetivando a diminuição da reprovação e a aceleração da passagem dos alunos. Nesse sistema, as séries convencionais são mantidas, e a reprovação escolar é permitida, no ensino fundamental, ao fim de cada etapa dos ensinos fundamental e médio (MAINARDES, 2007).

Os ciclos de formação, conforme Mainardes (2007), estão concatenados às fases do desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência e vida adulta). Essa proposta sugere mudanças radicais, no currículo e organização escolar, que impossibilitam a reprovação ao longo do ensino fundamental, pois consideram e valorizam os percursos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Os ciclos de aprendizagem, por sua vez, constituem-se numa alternativa de organização escolar para garantir a aprendizagem de grupos diversificados. Para Mainardes (2007), eles propõem rupturas menos radicais no currículo escolar, na metodologia e na avaliação. Além disso, a retenção é permitida ao final de cada ciclo. A literatura revela que a proposta de ciclos de aprendizagem é inovadora, pois busca modificar os tempos e os espaços da escola, dá maior atenção à criança, ao adolescente, aos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento e, também, ao contexto no qual a escola está inserida.

A década de 1980 foi marcada pela adoção de ciclos de alfabetização por vários governos estaduais do país. Durante o processo de redemocratização, parlamentares de diferentes regiões vinculados às agremiações partidárias mais progressistas, engajadas em resgatar a função social da escola e cumprir as promessas de democratização, adotaram medidas de reestruturação do currículo escolar.

São Paulo, por exemplo, tomou a dianteira nesse sentido, quando implantou o ciclo básico de alfabetização. Conforme Palma Filho, Alves e Duran (2003), o ciclo básico foi implantado pela Coordenação de Normas Pedagógicas (CENP), a partir de 1984. O ciclo básico correspondia aos dois primeiros anos de escolaridade, que foram condensados em uma só unidade de escolarização, e o aluno deveria ser avaliado para fins de promoção somente ao final do segundo ano. Seu objetivo principal era romper com a tradição brasileira de reprovar os alunos de primeira série. Tratava-se de um projeto ousado, cuja experiência foi mais tarde implantada definitivamente em todo o sistema de ensino público estadual. Conforme registram os autores, em 1985, um milhão e quinhentos mil alunos, bem como cinco mil professores estavam envolvidos nesse projeto do ciclo básico.

Nesse contexto de redemocratização, destacamos a experiência do Ciclo de Alfabetização implantado no município do Recife. Segundo Figueiredo (1990), a proposta político-pedagógica municipal do Ciclo de Alfabetização incluía a ampliação da jornada escolar, a capacitação dos professores e a reflexão permanente sobre o papel da escola pública na sociedade brasileira.

Em que pesem as experiências pontuais de implantação de ciclos nos anos 1980 e início dos anos 1990, convém ressaltar que somente nos últimos dez anos essa possibilidade de organizar a escolarização regular em ciclos foi intensificada. Isso ocorreu porque a atual legislação incorporou o que já se manifestava em diversos sistemas de ensino no Brasil. No entanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP (BRASIL, 2006) revelam que, até aquele ano, pouco mais de 15% das escolas de ensino fundamental haviam adotado o regime de ciclos. Naquele período, os sistemas estaduais concentravam 45,5% dessa oferta e os municipais, 13,2%.

A Secretaria de Educação do município do Recife, na gestão 2001-2004, amparada na atual LDB nº 9394/96 e em experiências exitosas desenvolvidas no País, substituiu a organização do ensino fundamental em série pelo regime de ciclos de aprendizagem. Tal decisão pautou-se no princípio da democratização da escola, pois a proposta da adoção dos

ciclos reflete a necessidade de “[...] redimensionar as bases conceituais dos processos de ensino e de aprendizagem que privilegiam a construção processual do conhecimento”. (RECIFE, 2003, p.117).

Segundo o documento da Prefeitura do Recife (2003), a implantação do sistema de ciclos no município justifica-se por três razões: resolver problemas cruciais do ensino fundamental, como a evasão, a repetência, a distorção idade-série escolar; respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; e distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem, sem rupturas. A proposta sugere uma mudança no próprio modo de pensar a escola e reconhece o aluno como sujeito capaz de estabelecer um diálogo com os seus pares, de enfrentar os inúmeros desafios do seu tempo, de articular e relacionar os diferentes saberes, valores e atitudes construídos dentro e fora da escola.

## **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Moscovici (1978, p. 16) afirma que as “[...] representações sociais são entidades quase tangíveis, cristalizam-se incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, ou seja, elas são fáceis de tipificá-las e difíceis de conceituá-las”. O autor construiu a teoria que tem por objetivo “[...] estudar a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum” (MOSCOVICI, 2001, p. 45).

Por ser uma teoria da ciência coletiva voltada para a interpretação da realidade, as representações sociais têm sido alvo de muitas pesquisas, que se desdobraram em correntes teóricas complementares. Conforme Sá (1998), são três: a de Denise Jodelet, em Paris, mais fiel à teoria original; a de Willem Doise, em Genebra, de cunho sociológico ou societal; e a de Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações. Nessa abordagem estrutural proposta por Abric nós nos apoiamos para discutir os ciclos de aprendizagem. Exploramos neste artigo o conceito de zona muda cunhado por Abric (2003).

Conforme a abordagem estrutural, no interior de uma representação social, algumas cognições assumem um papel diferente das demais. Abric (2003) afirma que as representações se organizam em torno de um sistema central, porque são manifestações do pensamento social, e que em todo “[...] pensamento social há uma certa quantidade de

crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, que não podem ser questionadas, uma vez que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (ABRIC, 2003, p. 39). Assim, o núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, ainda, fortemente marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas ao qual se refere. Noutras palavras, constitui a base comum, coletivamente partilhada, da representação; portanto, sua identificação é indispensável para que se possa avaliar a homogeneidade do grupo. Desse modo, dois ou mais grupos só terão a mesma representação, se partilharem o mesmo núcleo central.

Nessa linha de pensamento, Abric (2003) reitera que todo questionamento do sistema central é sempre uma crise, não somente cognitiva, mas concernente aos valores sociais, visto que o forte do núcleo central de uma representação social é exatamente constituído pelos valores associados ao objeto representado. A esse respeito, afirma Abric (2003, p. 40) que “[...] partilhar uma representação com outros indivíduos significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido”. Isso significa dizer que, para a Teoria do Núcleo Central, não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação a um objeto de representação, mas, sim, o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes nesse núcleo. O autor reconhece, desse modo, que “[...] procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico” (ABRIC, 2003, p. 40).

Uma série de trabalhos experimentais colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os elementos “normativos” e os “funcionais” (SÁ, 1996). Segundo Abric (2003), os “normativos” são diretamente originados do sistema de valores, constituindo-se, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo central e, portanto, da representação, visto que estão ligados à história e à ideologia do grupo; já os “funcionais” estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais e determinam as condutas relativas ao objeto representado. A coexistência desses dois tipos de elementos permite ao núcleo central, conforme Abric (2003), realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático, isto é, de um lado, justificar os julgamentos de valor; e, de outro, atribuir sentido às práticas específicas.



Abric (2003, p. 43, grifos do autor) pondera que, embora os conteúdos do núcleo sejam estáveis, “são susceptíveis de serem *ativados* diferentemente, segundo o contexto social”. Assim, esse conteúdo estável que compõe o núcleo central, em alguns momentos, vai ser mais utilizado do que outros, quando da definição de objetos ou práticas que lhe são associadas. Menin (2006) afirma que são elementos “contranormativos” da representação as crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois, assim, elas entrariam em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo. Essas considerações concorrem para a construção da hipótese da “zona muda” das representações sociais.

Como já dissemos, nos últimos anos, Abric vem dando destaque ao conceito de zona muda. Segundo ele, a zona muda constituiria um conjunto de representações comuns e partilhadas que não são reveladas facilmente nos discursos diários. Por não serem considerados bem aceitos perante a sociedade, esses significados e sentidos atribuídos aos objetos não viriam à tona assim tão facilmente, o que explicaria o fato de os discursos serem tão comumente baseados no “politicamente correto”. Abric reitera que a zona muda de uma representação social é aquela não expressa ou não verbalizada de modo direto pelo sujeito. Ela faz parte da consciência dos indivíduos, conhecida por eles; contudo, ela não é expressa, porque o indivíduo ou o grupo não deseja se comprometer de forma pública ou explicitamente. Os elementos localizados nessa zona seriam os vinculados às avaliações e aos valores, que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo; portanto, não viriam facilmente à tona. Eis a novidade deste artigo, que procura identificar esse conteúdo contranormativo dos ciclos de aprendizagem, ou seja, algo não revelado nas etapas anteriores dos estudos que realizamos sobre o tema.

## **MÉTODO**

### **Tipo de estudo**

O estudo é de natureza qualitativa, tendo como campo de pesquisa as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Recife-PE. A escolha do campo teve-se à implantação dos ciclos de aprendizagem, em 2001, nesse sistema municipal. Desenvolvemos o estudo com professores de diferentes escolas, situadas nas mais diversas áreas da cidade.



## Participantes

Os participantes da pesquisa são 52 professores de escolas públicas. Adotamos como critério para participação dos sujeitos: ser professor de turmas organizadas em ciclos e ter interesse em contribuir com o estudo. Desses profissionais, 46 são do sexo feminino e 6, do sexo masculino. Eles apresentam formação acadêmica que varia do nível médio à pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, a maior parte do grupo (82%) havia concluído cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Com relação à faixa etária dos participantes, percebemos uma diversidade. Alguns professores estão na faixa dos 25 anos e outros com até mais de 50 anos, sendo que a faixa etária predominante é dos quarenta aos 45 anos. O tempo de experiência profissional dos professores pesquisados é, também, variado, pois localizamos desde iniciantes na profissão até aqueles em final de carreira.

Concernente ao ciclo em que os participantes atuavam, verificamos que 53% dos professores do grupo pesquisado ensinavam nas turmas do 1º ciclo; 31%, em turmas de 2º ciclo (2%); e 16% dos professores atuavam em turmas de 3º e 4º ciclos. Cada um assinou o termo de livre consentimento, no qual declarou sua concordância em participar da pesquisa e também autorizou a publicação e a divulgação dos resultados.

## Procedimentos de coleta

Fizemos uso da Técnica de Substituição, com o intuito de obter novos elementos para caracterizar a representação social de ciclos de aprendizagem dos professores. A técnica consiste numa variação de entrevista aberta, em que se estimula o participante a “soltar” representações “proibidas ao seu grupo”, atribuindo-as a outros, isto é, falando de si através dos outros. No caso, o sujeito é estimulado a comentar o que outras pessoas já disseram sobre um objeto. Desse modo, conforme Abric (2005), seria possível desvelar possíveis aspectos mascarados ou omitidos de uma dada representação social. Essa técnica vem sendo utilizada entre os pesquisadores de representações sociais para captar a sua zona muda ou elementos não explicitados ou omitidos a respeito de determinado objeto. Para Menin (2006), a técnica de substituição diminui a força das pressões normativas, pois reduz o nível de implicação pessoal em relação à representação do objeto por meio do deslocamento dos sujeitos do contexto de normatividade.

Para aplicar a técnica de substituição, apresentamos ao entrevistado uma assertiva sobre os ciclos de aprendizagem e pedimos que ele comentasse, utilizando o maior número de argumentos possíveis para fazê-lo. A assertiva apresentada aos participantes foi: “*Alguns professores afirmam que os ciclos de aprendizagem não têm sido suficientes para garantir o sucesso na aprendizagem*”. Os comentários feitos sobre a assertiva foram gravados e transcritos.

Para análise dos resultados dos comentários da assertiva apresentada aos professores, seguimos a orientação da análise de conteúdo de Bardin (1997). Ela fornece ao pesquisador condições de ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para descobrir, mediante a inferência, o sentido velado na opacidade de palavras, frases, imagens ou quaisquer outras formas de ação ou realização humana. Para analisarmos o conteúdo do conjunto das mensagens expressas pelos professores utilizamos com o tema como unidade de registro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Dos comentários sobre ciclos de aprendizagem dos professores em situação de substituição, emergiram três categorias temáticas, a saber: **Os ciclos de aprendizagem: um terreno onde prós e contras se misturam; o caráter positivo da proposta de ciclos; e a face negativa da proposta de ciclos.** Nos limites deste artigo, comentaremos aquela mais recorrente no grupo: **a face negativa dos ciclos de aprendizagem.**

Um grupo de docentes, ao afirmar que os ciclos não têm contribuído para o sucesso na aprendizagem, levanta, como primeiro argumento, o modo como a proposta foi implantada na rede pública municipal do Recife. Os docentes alegam que a implantação dos ciclos foi feita “de cima para baixo”, sem que professores fossem convencidos e preparados para trabalhar nessa nova lógica. Afirmam, ainda, que a proposta oficial contém uma série de exigências, mas as autoridades, ao implementarem a proposta, não empreenderam as mudanças demandadas por essa nova forma de organização curricular. Assim se coloca um dos professores:

*houve capacitação de uma semana, mas é muito pouco pra desconstruir uma... Todo um pensamento, toda uma, toda uma prática de anos, em tão pouco tempo, em uma semana. [...] na maioria das vezes, os professores têm com a ideia que quando uma coisa é colocada de cima pra baixo eles não aceitam. (Prof. 8<sup>3</sup>)*

A esse respeito, Jacomini (2004) constata algo semelhante em sua pesquisa realizada no estado de São Paulo. Segundo a autora, é comum aos docentes atribuírem ao insucesso das políticas diversos fatores, tais como: ausência de discussão e de consulta ao grupo profissional, estrutura física e material das escolas, falta de preparo dos professores, dos demais funcionários da escola e dos usuários.

A face negativa dos ciclos é destacada quando os professores fazem menção à inadequação dessa proposta ao nosso país; à dificuldade ou desafio de formar o cidadão para a vida; e à falta de contrapartida do sistema público municipal para garantir a efetivação da proposta. Além desses argumentos dos professores, essa face negativa se revela com maior relevo nos depoimentos referentes à não retenção dos alunos. A impossibilidade de reprovar provoca maior incômodo e resistência por parte dos docentes. Para eles, a não retenção dos alunos conspira contra o êxito da proposta.

*Se pensam que com isso (ciclos) vão formar cidadão, não vão não. A situação tá ainda pior que antes. De que adianta ficar vários anos na escola e não conseguir aprender nada? Que cidadão é esse? Sabe votar. Copiaram um modelo e estão enganados, pois não vai dar certo. Só não vê quem não quer. (Prof. 14)*

*Os ciclos estão voltados para as estatísticas. Elevar o número de aprovações no final do ano. O aluno só pode repetir no ciclo 1 ano 3 ou por falta, então, logicamente que as estatísticas vão ser as melhores. (Prof. 27)*

Alguns docentes afirmam que os ciclos não funcionaram em lugar nenhum, nem mesmo na França, seu lugar de origem. Um dos participantes da pesquisa argumentou que a proposta de ciclos também não se adequa ao nosso país, devido ao fato de não sermos um país de primeiro mundo. Ao referir-se à proposta, ressaltando seu lado negativo, um entrevistado afirma que há necessidade de descobrir um novo modelo de escola, que garanta o sucesso da aprendizagem. Ele salienta que é preciso uma mudança estrutural, que coloque a importância do conhecimento para a vida.

<sup>3</sup> Para preservar a identidade dos participantes, eles foram codificados com a abreviatura da palavra professor, seguida do número de ordem dos protocolos de transcrição das entrevistas.

*Ainda está para se construir essa escola de sucesso, e eu penso que os ciclos podem até ter dado certo noutra lugar; aqui não. Eu vejo os meus alunos eu me preocupo com eles, mas eu não posso pôr tudo que ta ali (na proposta). É outra realidade, muito diferente. (Prof. 07)*

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

*[...] só mudou a nomenclatura, sabe? [...] Eles [os alunos] deveriam ter um acompanhamento em outro horário, a gente deveria ter dedicação exclusiva, porque o ciclo é muito trabalhoso [...] a gente num tem tempo pra fazer isso não, continua do mesmo jeito, só mudou o nome, piorou. (Prof. 23)*

A representação de ciclos de aprendizagem forjada na lógica da seriação é reforçada pela maioria dos professores entrevistados, que, comumente, citam termos, séries e ciclos como se fossem sinônimos. Alguns afirmam:

*É tudo a mesma coisa, no final ninguém aprende mesmo (Prof. 7).*

*Quem quiser que acredite que mudou, mas o que se vê nas escolas é a mesma coisa: tudo sem aprender e um nome bem bonito: ciclos de aprendizagem (Prof. 19).*

Salientados os aspectos negativos acima, nessa categoria o elemento mais enfatizado pelos professores é o fim da reprovação e/ou retenção do aluno. A maioria deles afirma sua resistência à proposta de ciclos, pelo fato de limitar a retenção dos alunos. Consideram que os ciclos não têm contribuído para o sucesso na aprendizagem, porque, devido à não retenção, os alunos ficam desestimulados para estudar: mesmo conscientes de que não dominam as habilidades básicas de ler, escrever e contar, ainda assim são aprovados. Destacam:

*a proposta não se adéqua à realidade da rede. O aluno tá muito solto. Ele sabe que não tem mais reprovação. Sabe que basta assistir aula pra passar. Só que a prefeitura não vê que, mais na frente, nós vamos ter uma população de analfabetos funcionais. Isto é, tem o diploma, mas não sabe de nada. Eu penso isso. (Prof. 41).*

*Minha visão é muito negativa, porque o aluno vai para outro ano com muitas defasagens e muitas vezes não consegue superar. Então eu acho que aquele aluno que tivesse muita dificuldade deveria passar mais tempo dentro de um ano/ciclo para se aprimorar mais (Prof. 28).*

Ao comentarem sobre a resistência histórica dos professores ao fim da reprovação como instrumento de controle do ensino-aprendizagem, Barreto e Mitrulis (2004) afirmam que há uma espécie de intuição generalizada, entre docentes e pais das diferentes redes escolares, de que a introdução dos ciclos leva a um rebaixamento do nível geral do ensino. Reforçando o que dissemos, desabafaram alguns dos professores:

*a gente tem alunos aqui na quinta, na sétima, na oitava que não sabem ler, que não sabem fazer uma conta, outros na oitava série não sabia fazer isso, porque não tinha, conhecimento, não entendia... (Prof. 27)*

*Você acha que é normal a gente continuar aprovando um aluno que não consegue ler e escrever? É isso que a gente muitas vezes tem que fazer... Eu acho que isso não é bom, e os ciclos tão trazendo isso pra gente. (Prof. 19)*

*O que me deixa chateado, enquanto professor, com o sistema de ciclos, é a questão da retenção. É o professor ter certeza que aquele aluno não tem condições de passar porque não sabe ler e nem escrever, e ele não pode reter. Eu não concordo. Eu acho que o sistema de ciclos, ele deve ser revisto. (Prof. 35)*

Através dos depoimentos dos docentes, é possível entender que, no seu cerne, a prática da não retenção escolar é o que há de mais negativo na proposta de ciclos de aprendizagem. Grande parte dos docentes explicitou que os ciclos pioraram a aprendizagem, porque o professor não pode mais reter o aluno. Expressaram que a não retenção permite que eles sejam promovidos ano a ano, sem a devida garantia do domínio de competências e habilidades mínimas requeridas pela sociedade.

*Os ciclos podem até ser bom no papel, mas a verdade é que os alunos passam sem saber. Como a educação pode melhorar com uma proposta dessa? (Prof. 32)*

*A proposta se torna muito negativa, porque o aluno vai para outro ano com muitas defasagens e, muitas vezes, não consegue superar. Então eu acho que aquele aluno que tivesse muita dificuldade deveria passar mais tempo dentro de um ano/ciclo para se aprimorar mais. (Prof. 43)*

*Nos ciclos não existe meio de reter o aluno para que o mesmo tenha outra oportunidade de aprender mais, e isto está tirando o interesse do mesmo, que já sabe que vai ser promovido para outra série. (Prof. 18)*

Pelo aqui exposto, a não retenção constitui a faceta negativa da representação social de ciclos de aprendizagem dos professores. Segundo eles, a reprovação escolar foi eliminada do sistema escolar, e sua ausência tem engendrado situações de insegurança, conflitos e discordância. Neste artigo, apresentamos apenas uma parte dos resultados da pesquisa já citada, na qual ficou ressaltado o modo como os professores se manifestaram em relação à

proposta de ciclos. Constatamos que os professores puderam acessar os conteúdos da zona muda de suas representações sociais de ciclos de aprendizagem e manifestar-se sobre eles, pois estavam mais livres dos denominados contextos normativos. Assim, cada um falou e se posicionou sobre o que foi dito por outrem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com os resultados da pesquisa aqui apresentada, fica claro que a composição das representações sociais de ciclos de aprendizagem associada à negatividade baseia-se em um sistema que visa orientar comportamentos e interpretar a realidade. Além disso, constrói-se sobre os efeitos de um conteúdo representacional de escola já pensado e cristalizado na percepção dos professores. Ressaltamos que não postulamos que os comentários dos docentes constituem apenas uma transposição linear, para o presente, das representações constituídas no passado sobre a organização da escola. Ao contrário, trata-se antes de indicar a existência de estruturas de pensamento que orientam uma forma – que tem efeitos na atualidade – de representar a escola e o ensino.

O conteúdo negativo e a descrença presentes, regularmente, nas falas dos professores em relação aos ciclos de aprendizagem indicam as razões pelas quais a adoção dessa nova forma de organização escolar não vem ensejando um quadro de melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes, como prevê a proposta institucional. Assim, fica fortalecido o postulado de Abric (2003), segundo o qual um comportamento discursivo que revele o antagonismo entre o que se diz e o que se pensa constitui uma zona muda de representações sociais. Em suma e de acordo com o exposto, é razoável afirmar que as políticas educacionais, embora sejam promissoras, confrontam-se com as representações sociais dos professores.

## **REFERÊNCIAS**

ABRIC, Jean-Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA D. C.; CAMPOS, P. H. **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro, RJ: Museu da República, 2005. p. 22-34.

- ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: [s.n.], 2003. p. 59-80.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p.143-162, dez. 1999.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 223p.
- BARRETO, Elba Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 187-226.
- BRASIL. **Dados do censo escolar**. Brasília: MEC; INEP, 2006.
- FIGUEIREDO, Eliana Matos de. Relato da prática pedagógica do ciclo de alfabetização. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 8, p. 33-50, jan./jun. 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo, SP: Moderna, 2003. (Cotidiano Escolar). 96p.
- JACOMINI, Maria Aparecida. A escola e os educadores em tempos 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.
- MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-18.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 240p.
- MACHADO, Laeda. Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, 2010. p.345-363.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação social e esteriótipo: a zona muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 1, v. 22, jan./abr. 2006. p. 43-50.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2001. p. 45-66.
- PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret. **Ciclo básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo, SP: Xamã, 2003



RECIFE, Secretaria de Educação. Diretoria Geral do Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: Secretaria de Educação, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 1998. 110p.

SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.189p

**Como citar este artigo:**

MACHADO, Laeda Bezerra. Aproximações em torno da zona muda das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.186-201, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592.