

**Imbricações entre mediação, práticas pedagógicas
e evasão: um estudo em representações**
**Imbrications among mediation, pedagogical practices,
and avoidance: a study in representations**
**Imbricaciones entre mediación, prácticas pedagógicas
y evasión: un estudio en representaciones**

Magali Aparecida Mendes de Queiroz

Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG - Brasil

Vania Maria de Oliveira Vieira

Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG - Brasil

Resumo

A evasão escolar tem sido considerada um grande problema na educação brasileira, presente em todas as modalidades e acentuada no ensino médio. De acordo com os índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontados em 2010, o Brasil tem a maior taxa de abandono de alunos entre os países do Mercosul. Considerando esses dados, o presente estudo, de abordagem qualiquantitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, identificou e analisou as representações sociais de 60 professores de uma escola pública do município de Uberaba/MG, sobre a mediação pedagógica, entendida como a forma pela qual o professor pensa e articula o conteúdo, realiza o planejamento, a avaliação, utiliza as estratégias de ensino e interage com os alunos. Os dados foram coletados a partir de um questionário com perguntas fechadas e abertas e a Técnica de Associação Livre de Palavras, tratadas pelo *software* EVOC. Tomou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978); a subteoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994) e os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados mostram que a maioria dos professores tem construído representações ancoradas em elementos que denotam sentimentos de: “**comprometimento**”, “**aprendizado**”, “**desafio**” e “**construção**”. Concluiu-se que a causa da evasão escolar pode ser a falta de interesse do aluno pela escola e as dificuldades de aprendizagem, o que evidencia, portanto, imbricações das práticas pedagógicas realizadas por eles com a permanência do aluno na escola. **Palavras-chave:** Evasão, Práticas pedagógicas, Mediação pedagógica, Representações sociais

Abstract

There is a school dropout, considered a major problem in Brazilian education, present in all modalities and accentuated in high school. According to the indexes of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) pointed out in 2010, Brazil has the highest dropout rate among the Mercosur countries. Considering these data, the this qualitative and quantitative study, conducted through bibliographical and field research, identified and analyzed the social representations of 60 teachers from a public school in the city of Uberaba/MG. It

focus on pedagogical mediation, understood as the form by which teacher thinks and articulates the content, carries out the planning, the assessment, uses the teaching strategies and interacts with the students. The data were collected from a questionnaire with closed and open questions and the Free Word Association technique, handled by the EVOC software. As theoretic-methodological reference, the study took The Theory of Social Representations of Moscovici (1978), the Central Nucleus sub-theory (ABRIC, 1994), and the assumptions of Bardin's Content Analysis (2011). The results show that most teachers have constructed representations anchored in elements denoting feelings of "**commitment**", "**learning**", "**challenge**", and "**construction**". It was concluded that the possible reasons for school dropout come from the student's lack of interest in school and learning difficulties, which shows, therefore, imbrications of pedagogical practices performed by teachers with the student's permanence in school.

Keywords: Evasion, Pedagogical practices, Pedagogical mediation, Social representations

Resumen

La evasión escolar ha sido considerada un gran problema en la educación brasileña. Presente en todas las modalidades y acentuada en la enseñanza media. De acuerdo con los índices del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) apuntados en 2010, Brasil tiene la mayor tasa de abandono de alumnos entre los países del Mercosur. En el presente estudio, de un enfoque cualicuantitativo, realizado por medio de investigación bibliográfica y de campo, identificó y analizó las representaciones sociales de 60 profesores de una escuela pública del municipio de Uberaba / MG, sobre la mediación pedagógica entendida como la forma por la cual el profesor piensa y articula el contenido, realiza la planificación, la evaluación, utiliza las estrategias de enseñanza e interactúa con los alumnos. Los datos fueron recolectados a partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas y la Técnica de Asociación Libre de Palabras, tratadas por el software EVOC. Se tomó como referencial teórico-metodológico la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1978); la subteoría del Núcleo Central (ABRIC, 1994) y los supuestos del Análisis de Contenido de Bardin (2011). Los resultados muestran que la mayoría de los profesores han construido representaciones ancladas en elementos que denotan sentimientos de "compromiso", "aprendizaje", "desafío" y "construcción". Se concluyó que la causa de la evasión escolar puede ser la falta de interés del alumno por la escuela y las dificultades de aprendizaje, lo que evidencia, por lo tanto, imbricaciones de las prácticas pedagógicas realizadas por ellos con la permanencia del alumno en la escuela.

Palabras clave: Evasión, Prácticas pedagógicas, Mediación pedagógica, Representaciones sociales

1. Introdução

Vive-se numa época em que novos desafios são colocados pela sociedade do conhecimento, e a educação, na figura do professor, incorpora esse papel, não só por um ensino de qualidade e acessível a todos, como

também pela permanência do aluno na escola. No entanto, o alto índice de evasão recorrente em nosso país contrasta com esses propósitos, o que torna necessário repensar a sala de aula e as relações que se estabelecem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os profissionais da educação têm assistido a um crescente desinteresse dos alunos pela escola. São visíveis seus sinais de insatisfação, suas inquietações e seus conflitos. Observa-se a preferência por algumas aulas e por outras, não. Nota-se que a participação dos alunos na sala de aula com alguns professores é maior, já com outros, percebe-se o desinteresse – alunos sempre prontos para dispersar, para sair da sala por motivo banal.

E aí, pergunta-se: por que alguns professores conseguem despertar nos alunos o desejo pelos estudos? O que faz alguns alunos “desejarem” uma aula? As práticas pedagógicas guardam relação com a motivação dos alunos? O desinteresse pelos estudos influencia a evasão escolar?

Essas questões têm sido motivo de preocupação dos gestores e dos professores de uma escola pública do município de Uberaba/Minas Gerais, *locus* deste estudo.

A realidade dessas instituições públicas é preocupante, como o caso da escola em questão, pois, de acordo com os dados de seu Relatório de Gestão 2010 – 2011, a percentagem global de concluintes em relação ao total de ingressantes, respectivamente, é de 26% e 42,08%, indicando que 74% e 57,2% dos estudantes, por algum motivo, não concluíram os estudos, evadiram-se da escola.

Diante desses dados e da preocupação com a qualidade do ensino que vem sendo oferecido aos alunos, este estudo partiu do pressuposto de que a forma como a mediação é expressa nas práticas pedagógicas dos professores, durante os processos de aprendizagem, contribui para a permanência ou não do aluno na escola. Assim, dentre muitos indicadores que podem contribuir para a evasão escolar, elegeu-se a **mediação pedagógica** como objeto de estudo nesta pesquisa. Definiu-se por mediação pedagógica, a forma como os professores organizam e planejam o conteúdo de ensino, interagem com os alunos, utilizam as estratégias de ensino e avaliam. Assim, com o intuito de compreender como tem ocorrido essa mediação pedagógica na escola pública

do município de Uberaba/MG, na perspectiva dos seus professores, investigaram-se as práticas pedagógicas realizadas por eles.

Este estudo traz considerações importantes neste sentido, apropria-se de discussões de autores que acreditam na pessoa do professor mediador como elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento, como Masetto (2009), Gadotti (2008), Tardif e Raymond (2000) e outros. Esses autores mostram a possibilidade de melhorar a educação a partir de uma prática pedagógica docente, que proporcione ao aluno as condições indispensáveis ao seu desenvolvimento e à sua permanência na escola, de modo que sua inclusão no mundo da tecnologia, da informação e do conhecimento seja, de fato, uma realidade.

2. Caminhos metodológicos: procedimentos e referencial teórico-metodológico

Esta pesquisa, de natureza quali-quantitativa e descritiva, tomou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e seus seguidores e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

Participaram como sujeitos 60 docentes de uma escola pública do município de Uberaba/MG, de um total de 111, que ministram aulas no ensino médio, nos cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas e bacharelados.

Para a coleta dos dados, aplicou-se um questionário, contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras.

Para a análise dos dados, além do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), utilizaram-se também os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e a técnica de Associação Livre de Palavras – tratadas pelo *software* EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges; versão 2002). Essa técnica é muito utilizada em pesquisas de representações sociais – auxilia na identificação do núcleo central e periféricos das representações.

O próprio Moscovici (1978) afirma que tudo o que é falado ou escrito é susceptível de análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 48), essa análise consiste em “técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por

procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”. Com relação ao referencial teórico-metodológico (Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central), vale destacar alguns conceitos basilares.

O conceito de representação integra o pensamento sociológico desde o período clássico, quando foi destacado por Émile Durkheim, como uma forma de analisar a realidade coletiva, expressando os conhecimentos, as crenças e os sentimentos do grupo social.

Essa visão coletiva é substituída na Idade Moderna, por um esforço, não mais da sociologia, mas da psicologia social, por Serge Moscovici. O autor substituiu o termo *coletivo* (Durkheim) por *social* (Moscovici), ampliando seu significado. Nesse sentido, as representações passaram de conceito que define o conhecimento e as crenças de um grupo a fenômeno que exige explicação e produz conhecimento.

De acordo com Sá (1993), “o termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los” (p.19), identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos. Por isso, Sá (1993) ressalta que Moscovici buscou, como ponto de partida, o conceito de “representações coletivas” de Émile Durkheim, para explicar fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo, entre outras questões relativas ao conhecimento inerente à sociedade.

A obra de Moscovici, *La psychanalyse, son image, son public*, surgiu em 1961, na França, como uma proposta inovadora, contrariando o paradigma dominante na época, de enfoque behaviorista, teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva em oposição ao subjetivismo.

Alves-Mazzotti (2008, p. 20) justifica a importância de identificar e analisar representações sociais no contexto escolar, principalmente, “por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais”. Para essa autora, as representações sociais “constituem elementos essenciais para análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”, considerando as suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social.

De acordo com Moscovici (1978), na Teoria das Representações Sociais, a realidade do mundo exterior é reproduzida na forma de representações sociais, que são marcadas pelo contexto de valores, noções e regras que lhes são solidárias. Essas representações incorporam a vida cotidiana das pessoas, influenciando a sua forma de pensar, sentir e agir, e, por isso, podem ser definidas como imagens construídas sobre o real (MINAYO, 1994).

A finalidade de todas as representações, segundo Moscovici (2003), é tornar o que é estranho em algo familiar, e, para isso, são necessários dois processos estruturantes: a **ancoragem** e a **objetivação**. Esses processos, por sua vez, facilitam a compreensão de como se formam e como funcionam as representações.

Ancoragem é o processo pelo qual se procura classificar, situar algo não familiar em uma condição familiar. Dito de outra forma, a ancoragem busca classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar. Ao ancorar, classifica-se um objeto ou uma ideia dentro de uma categoria que, historicamente, já está enquadrada em uma dimensão valorativa. Esse processo integra o novo conceito a esquemas pré-existentes na memória dos sujeitos.

Já o processo da objetivação, segundo Moscovici (1961), faz um conceito se tornar realidade, dando materialidade a ele, por meio de uma imagem. Ele tenta ligar as palavras que circulam o cotidiano com algo concreto, liga “a palavra à coisa”. A objetivação ocorre quando “a imagem deixa de ser signo e passa ser uma cópia da realidade”. Incide em tornar concretas as noções abstratas, ou seja, ligar um conceito a uma imagem (OLIVEIRA; WERBA, 2001, p.109).

Quanto à estrutura organizacional das representações sociais, de acordo com Abric (2000), a ideia essencial é a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Em volta do núcleo central, o autor considera a existência de um sistema periférico. São os elementos periféricos que dão mobilidade e flexibilidade às representações, garantindo a adaptação do sistema central às necessidades cotidianas do indivíduo.

3. Mediação e práticas pedagógicas

Segundo Masetto (2009), mediação pedagógica é a interação que ocorre entre professor/conhecimento/aluno. O professor, nessa relação, coloca-se

como um facilitador, motivador da aprendizagem, uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. É a forma de trabalhar um conteúdo ou tema que auxilia o aluno a manusear as informações e, assim, produzir um conhecimento novo e significativo, que o ajude a compreender a sua realidade humana e social, e, com isso, que possa nela intervir. Nessa mesma linha de pensamento, encontra-se em Gadotti (2008), na afirmação de que no contexto de impregnação da informação, o professor será um mediador do conhecimento, um problematizador. Por isso, ele precisa buscar novos sentidos para o que fazer com seus alunos.

Ainda, segundo Gadotti (2008), a escola é um espaço de relações e, por ser um lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. As representações sociais, como guia teórico de análise, conferem potencial interpretativo ao objeto de estudo, uma vez que propõem a elucidação do sistema de significação socialmente produzido. Nesse sentido, é correto afirmar que o professor interioriza, durante sua vida pessoal e profissional, crenças e valores que estruturam sua personalidade e suas relações com os aprendizes e que influenciam suas ações no exercício da docência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A mediação pedagógica é o aspecto fundamental para dar sentido à educação. Ela se faz nas relações que permitem recriar estratégias, para que o aprendiz e o mediador possam atribuir sentido aos objetos do conhecimento. Para mediar, é necessário ter clareza da intencionalidade (o quê, como e por quê) e conhecer as várias possibilidades de ensinar e aprender. O conhecimento não se limita aos aspectos cognitivos, mas abrange aspectos afetivos e contextuais (sociais e culturais) do processo de aprendizagem. O professor formaliza sua função de mediador, quando conduz estrategicamente o processo de ensino-aprendizagem por meio de suas práticas pedagógicas, quando interroga o aluno, contribuindo para provocar conflitos cognitivos, numa intervenção que transforma e garante a “modificabilidade” do nível mental do estudante (GOMES, 2002).

Morin (2004) considera, na mediação pedagógica, os saberes docentes, as características pessoais do professor, a afetividade da relação professor-aluno, as práticas pedagógicas e a proposta curricular da instituição. Apontam-se, nessa teoria, as características do professor mediador, consideradas

importantes no desenvolvimento de uma ação pedagógica transdisciplinar: o de ser problematizador e desequilibrador, isto é, aquele que incentiva o aluno a desconstruir o conhecimento e a reconstruí-lo por meio de novas concepções, novos caminhos. Nesse processo de ensino-aprendizagem, o aluno relaciona e contextualiza conhecimentos por intermédio da pesquisa, do debate, da reflexão crítica, ampliando, assim, sua visão de mundo.

Nessa perspectiva, segundo Freire (2008), ensinar vai além de transmitir conhecimento, pois leva o aluno a adquirir uma concepção própria de mundo. Esse saber não deve ser somente apreendido pelo professor e pelo aluno, mas constantemente vivido por eles. De acordo com Gramsci (1978, *apud* MONASTA, 2010), alguém sempre traz representações de um grupo a que pertence e que é composto por todos aqueles elementos sociais que comungam do mesmo modo de pensar e de agir. Os seres humanos são conformados ao coletivo, aos grupos sociais, nos quais cada um está automaticamente inserido, desde o momento em que adentra o mundo consciente. No entanto, não se pode ficar apático a essas representações; é preciso ser crítico e participar da própria história, quebrar paradigmas e elaborar novos conceitos. Esse é o caminho para que o aluno possa adquirir autonomia para resolver problemas inusitados ou propostas novas na sua vida profissional e no seu cotidiano.

É preciso que o professor compreenda que ensinar não é só transmitir conhecimentos, que, aliás, podem ser adquiridos também pela Internet ou pelos livros. Isso só teria sentido se as coisas no mundo fossem imutáveis, contudo, o homem vive num mundo em contínua mudança. Portanto, segundo Moraes (2003), é fundamental repensar a postura do professor. Essa autora enfatiza algumas características da mediação pedagógica capaz de orientar o professor em sua prática pedagógica, tais como: diálogo permanente, troca de experiências, apresentação de questões norteadoras, discussão das dúvidas, ou seja, uma nova forma de ensinar flexível e instigadora.

Ora, isso é possível se o professor, além de ter uma escuta sensível, considerar que a mediação realizada por ele tem contribuído positivamente para a aprendizagem e permanência do aluno na escola.

Com relação ao **planejamento do conteúdo escolar**, Fusari (1988, p. 9) o concebe como sendo “um processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, em que o trabalho de formação do aluno,

através do currículo escolar, será priorizado”. O autor acresce ainda que o planejamento deve considerar “a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação¹, o que caracteriza o ser educador” (FUSARI, 1998, p.9).

É por meio do planejamento, que os professores preveem as necessidades e verificam o que deve ser realizado, contextualizando-o com a realidade do aluno. Para Gardin (1999), isso se concretiza na organização do material e das atividades a serem desenvolvidas, no apontamento dos objetivos, que não só expressam intenções claras e definidas, como também definem prazos e etapas a serem desenvolvidas ao longo do processo educativo. Dessa maneira, planejar ajuda os professores na definição dos objetivos da aula, que, conseqüentemente, possibilita-lhes selecionar e organizar os conteúdos de ensino, bem como os procedimentos e recursos. Finalmente, oferece ao professor mais segurança em sala de aula, evitando improvisações e construindo-a como mais interessante e dinâmica.

Quanto às **Estratégias de ensino**, vale lembrar o que aponta Monereo (2003, p. 76), “o ensino eficaz de estratégias de aprendizagem é que essas se integrem às unidades de programação das diferentes disciplinas [...].” Segundo esse autor, alguns procedimentos têm forte natureza interdisciplinar, tais como: avaliação da própria atuação, a discussão e a elaboração de conclusões, a utilização de habilidades de pensamento, como a tomada de decisões, juízo crítico, argumentação lógica.

Para Libâneo (2010, p. 12), “o professor necessita da instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica, para que realize satisfatoriamente o trabalho docente”. O professor, com experiência e domínio pedagógico, utiliza as estratégias de maneira adequada para enriquecer o seu trabalho em sala de aula. O ensino “[...] contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 13).

A **avaliação da aprendizagem**, outra prática pedagógica que também deve ser considerada na mediação estabelecida pelo professor, é reconhecida

¹ Ação-reflexão-ação está referido ao trabalho de Donald Schön (2000) sobre o professor reflexivo.

por Luckesi (2001) como sendo um instrumento pedagógico que deve estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino. Significa buscar caminhos para a formação humana. Por isso, deve ser inclusiva e democrática, um processo no qual “não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor” (p. 11).

É consenso entre os autores da avaliação, dentre eles, Sobrinho (2003), Sousa *et al* (1994), Hadji (2001), Freitas (2002) e Vieira (2006), que o processo de avaliar é um aspecto fundamental, podendo culminar em repercussões negativas na autoestima do aluno. Portanto, é preciso minimizar a experiência do fracasso que a avaliação contém. É preciso avaliar qualitativa e continuamente para uma aprendizagem efetiva e estimulante. Para que uma avaliação se transforme em um fator motivacional, é necessário repensar a forma tradicional de avaliar, em que se culmina em fracasso ou sucesso, desestimulando o aluno que encontra dificuldades pelo caminho e acaba optando pelo abandono dos estudos.

Por último, a **relação professor-aluno** – um dos aspectos considerados importantes no desenvolvimento de uma ação educativa e um fator relevante da mediação pedagógica, objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Patto (1999), o envolvimento do professor nas questões do cotidiano da sala de aula está diretamente ligado ao entusiasmo do docente pela sua profissão. Também para Tapia (2003), a interação professor-aluno é um fator motivacional relevante e fundamental, cujos efeitos podem ser positivos ou negativos. Os aspectos do comportamento do professor que podem afetar a motivação do aluno em aprender são: sua atitude em relação à participação dos alunos, as mensagens dirigidas antes e depois de uma tarefa e o modelo de avaliação que adota.

Ora, as atitudes do professor podem influenciar o modo como os alunos enfrentam as situações cotidianas no seu processo educativo. Vale ressaltar o que preconiza Freire (2008), o diálogo é fundamental na relação professor-aluno, como também o é na relação de qualquer ser humano. Para esse autor, o professor aprende com seus alunos, tem contato com outros pontos de vista, quebra preconceitos, modifica suas atitudes. Tudo isso facilita a aproximação do docente junto ao estudante, possibilitando uma adequação do processo educativo ao nível e interesse do aluno. Colabora com esse pensamento, Haidt

(1999, p. 59), quando diz: “é por meio do diálogo, que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um”.

E a evasão escolar? Há imbricações entre a mediação e práticas pedagógicas do professor com o desinteresse do aluno pelos estudos?

Pesquisa realizada pela FGV-RJ (2012) revela que 40% dos jovens entre 15 e 17 anos deixam de estudar simplesmente porque acreditam que a escola é desinteressante. Esse desinteresse geral dos alunos em aprender é preocupante, uma vez que a complexidade do processo educacional (ensino-aprendizagem) dificulta encontrar com clareza uma saída para tal problema.

Complementam os resultados desta pesquisa os estudos de Lopez e Menezes (2002). Para esses autores, um dos principais fatores que provocam o desinteresse dos jovens e o conseqüente afastamento da escola são as constantes reprovações, que têm significativo peso na decisão de continuar os estudos ou não, pois, normalmente, a repetência é acompanhada pelo abandono escolar.

Para André (2008, p.143), “na relação professor-conhecimento-aluno, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem”. Portanto, o papel do professor mediador é o de planejar, organizar os conteúdos e programar atividades que contextualizem a realidade do aluno. Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 95) aponta que: “o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive”.

É importante destacar também que as pesquisas e os estudos que analisam a evasão escolar indicam duas abordagens diferentes. A primeira corresponde a fatores externos à escola, tais como trabalho, desigualdades sociais, dentre outros; o segundo, a fatores internos, assentados na própria escola e no professor, sendo esse último a razão deste estudo. Porém, é preciso deixar claro que esta pesquisa compreende a “evasão escolar” como resultante de diversos e diferentes fatores. Ao reconhecer isso, enfoca as práticas pedagógicas dos professores como um dos elementos que podem influenciar a permanência ou não do aluno na escola.

4. Diálogo com os dados: o que revelam as representações sociais

Para dialogar com os dados, faz-se necessário, primeiro, conhecer algumas características do perfil dos participantes, pois, bem se sabe, essas características podem influenciar as representações que estão sendo construídas sobre a mediação pedagógica realizadas por eles. Sintetizando, pode-se dizer que os participantes, na maioria, são homens, formados em cursos técnicos e tecnológicos nas áreas de ciências agrárias, informação e engenharias. Esse dado, pode ser compreendido por uma questão cultural - o conhecimento científico e técnico como áreas restritas ao universo masculino, explica, nesse caso, a baixa representatividade feminina. A maioria optou pela docência pelo “desejo de ser educador” e escolheria novamente a profissão. A faixa etária predominante é de mais de 50 anos, época do balanço profissional, da maturidade.

Numa segunda posição, com 22%, encontram-se os professores com idade de 30 a 35 anos. Seu tempo de magistério está em torno dos seis a quinze anos, fase harmoniosa, dinâmica, em que os professores se sentem mais seguros quanto à experiência pedagógica, relatam uma maior flexibilidade na gestão da turma, afirmam-se diante dos pares, definindo coletivamente sua identidade (NÓVOA, 2007). Outro ponto positivo é que a maioria dos professores não trabalha em outras atividades além da docência. Talvez esse dado se justifique pelo fato de os professores trabalharem em uma instituição pública, ou seja, na sua maioria, são servidores estáveis, com um plano de carreira que oferece oportunidades de crescimento. Segundo Almandoz e Vitar (2006), os professores que trabalham em mais de uma instituição ou exercem outras atividades enfraquecem o compromisso com a escola, com o trabalho coletivo, assim como com a possibilidade de gerar laços com os estudantes.

Os dados mostram também que 70% dos docentes são mestres e/ou doutores. Nesse sentido, o professorado está num nível muito além de sua formação, podendo possuir maiores condições para assegurar a qualidade de ensino, conforme as exigências atuais. No entanto, de acordo com a pesquisa ora apresentada, a maioria dos sujeitos pesquisados não participa de cursos/atividades de formação continuada dentro da área pedagógica.

Ora, a formação não deve se restringir aos títulos acadêmicos, pois o professor necessita se atualizar constantemente, num aprendizado que

acompanhe as rápidas mudanças provocadas pela sociedade da informação, da tecnologia e pela globalização. Em contrapartida, a maioria se atualiza pela Internet, o que confirma possuírem certo domínio com relação às novas tecnologias da educação, imprescindível para os tempos atuais, pois, de acordo com Assmann (1998, p. 90), “os processos de aprendizagem estarão imersos, quase sempre, nessa intermediação tecnológica”.

De acordo com o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, ao investigar o objeto de estudo – a mediação pedagógica, tem-se em mente que, por trás das ações dos participantes professores, há sempre um conjunto de ideias que os orienta, mesmo não se tendo consciência delas. A isso, pode-se também chamar de representações sociais, que foram sendo construídas ao longo da vida de cada um.

Essas representações podem simbolizar um conjunto de práticas no interior de uma instituição, por meio das quais professores e alunos adquirem experiências que agregam valores. Dessa forma, por esta pesquisa, manifestaram-se múltiplas vozes, marcadas por diferentes visões de ensino. E são essas práticas que foram analisadas. Buscou-se identificar as representações sociais que estão sendo construídas acerca da mediação presente nas práticas pedagógicas dos professores, para compreender, assim, a possível relação que possa existir entre elas e a permanência ou não do aluno na escola.

No que diz respeito ao **planejamento e escolha dos conteúdos**, os dados mostram que grande parte dos professores, quando planejam, o fazem associando teoria e prática, com um percentual de 83,33%, seguidos de 76,66%,² que associam conhecimento e realidade atual, e de 61,66%, que observam a relevância do conteúdo. Pode-se dizer que esse grupo de professores, ao planejar, contextualiza o conhecimento, com isso, dão significado ao conteúdo. Essa constatação é relevante, pois, de acordo com Libâneo (2011, p. 93), “o aluno faz parte de uma determinada sociedade, faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias

² As orientações para responder às questões fechadas permitiam ao entrevistado apontar mais de uma alternativa, se julgasse conveniente. Portanto, a tabulação desses dados considera também o número de vezes que cada alternativa foi escolhida em uma mesma questão.

interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações”.

Ora, para os professores dessa escola pública do município de Uberaba/MG, planejar na educação implica numa associação de vários requisitos importantes, tais como: associação da teoria à prática, relevância do conteúdo, contextualização do conhecimento à realidade e outros. Vale salientar que as representações sociais apresentadas por eles parecem revelar que a prática pedagógica desenvolvida por meio do planejamento conduz a uma mediação pedagógica que compreende a construção do conhecimento a partir da intencionalidade, das considerações e das experiências vividas pelo professor.

Quanto à **escolha das estratégias de ensino**, ou ao tipo de aula ministrada pelos professores, a maioria, 73,33%, assinalou a opção pela ‘aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais’, seguidas de ‘aulas práticas’ com 63,33%. Esses dados demonstram que, embora haja um percentual significativo de aulas que primam pela atividade prática, a maioria demonstra preferência pela utilização dos recursos audiovisuais. Nesse sentido, alerta-se que, apesar de a aula expositiva com audiovisual ser a técnica mais utilizada nas escolas, a experiência no campo educacional tem permitido reconhecer que ela está distante de ser dialogada. Geralmente, o aluno, diante desse método, torna-se passivo e mero espectador. Há uma carência de interações e discussões que ampliam a aprendizagem.

Percebe-se também que, embora os dados apontados revelem tentativas de mudanças no contexto educacional, ainda não se percebem estratégias que reforçam práticas interdisciplinares, o que pode ser explicado pela influência de representações enraizadas num modelo tradicional, cujo foco é a transmissão de conteúdos.

Com relação à **avaliação da aprendizagem**, as análises parecem evidenciar que as principais visões dos participantes sobre esse processo convergem para as propostas avaliativas: ‘coerentes com o nível de aprendizado’, com um percentual de 70%; ‘articula teoria e prática’, com 68,33% e ‘ocorrerem simultaneamente ao processo de aprendizagem’, com 53,33%. Nesse sentido, Bolzan (2002) afirma que, muitas vezes, há uma excessiva

distância entre o que o aluno sabe e o que lhe é proposto, portanto, os professores assinalam ser coerentes a esse respeito.

Libâneo (2011) complementa esse pensamento, quando diz que o trabalho pedagógico deve ser contextualizado nas situações de ensino-aprendizagem, conforme a compreensão e percepção do nível de conhecimento em que se encontram os educandos. Os professores também articulam a teoria e a prática, favorecendo a reflexão. Do mesmo modo, é importante que eles identifiquem constantemente os progressos e dificuldades dos alunos, para propor recuperação paralela, envolvendo instrumentos variados no momento das avaliações e observando a continuidade do processo de aprendizagem.

Os dados mostram também que os instrumentos de avaliação e a visão dos professores caminham para uma representação social de que a prática de avaliação que realizam é processual e formativa, mesmo sendo de apenas 38,33%. Esse resultado é reforçado, uma vez que 26,66% afirmam que valorizam o ‘comportamento’ do aluno e 28,33% utilizam a ‘autoavaliação’, elementos importantes para a realização de uma avaliação formativa.

No que refere à **relação professor-aluno**, outra prática pedagógica considerada neste estudo, solicitou-se aos professores que a descrevessem. Grande parte das descrições se volta para a abertura à participação dos alunos durante as aulas. Para esse grupo, uma boa relação entre seus alunos se dá, principalmente, quando permitem e estimulam a participação de cada um em sala de aula.

Isso ocorre, quando há uma relação interpessoal equilibrada, pela qual o professor busca manter a organização e disciplina sem ser autoritário, demonstrando apreço pelo aprendizado dos alunos. A exemplo disso, pode-se citar o que descrevem os docentes: “Tento sempre proporcionar liberdade ao aluno de forma que fique à vontade para perguntar e questionar” (P. 21); “Procuro interagir bem com os alunos, de forma que possamos estabelecer uma relação de respeito e confiança” (P. 51); “Uma relação respeitosa, compreensiva, mas rigorosa quanto aos compromissos combinados com eles” (P. 33).

Dentre as descrições, encontram-se também professores que exercitam uma relação educativa, não somente pelo ensino e aprendizagem do conteúdo, mas também pelos valores de cidadania e preceitos éticos que estão em torno das relações humanas e profissionais, como pode ser observado no depoimento

de alguns deles: “[...] É uma relação educativa, não somente pelo ensino e aprendizagem do conteúdo, mas também de cidadania, de valores éticos” (P. 27).

Segundo Coll (2003), a maneira como o professor apresenta os temas, a interação que favorece e o clima afetivo que promove, influem o modo como o aluno enfrenta a aprendizagem. De acordo com esse autor, a interação professor-aluno é um “fator motivacional de primeira ordem” (p. 125). Nesse sentido, pode-se dizer que as afirmações dos participantes conspiram para uma relação pautada na motivação, para que o aluno possa ter um ambiente favorável à aprendizagem.

4.1 O núcleo central das representações sociais

Referendado pela subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), realizou-se um estudo sobre a estrutura das representações sociais construídas pelos participantes com relação as suas práticas pedagógicas. Para isso, aplicou-se a técnica de Associação Livre de Palavras, a partir da frase indutora “**Minha prática pedagógica na escola pública do município de Uberaba/MG**”. Em seguida, as evocações foram processadas no *software* EVOC, que permitiu a identificação do núcleo central e o sistema periférico das representações.

Dos 60 professores participantes, obteve-se um total de 180 evocações. O programa gerou uma lista com a média (OME), a partir da frequência selecionada e o número de vezes que cada palavra foi evocada (frequência). A média das OME, ou seja, o *rang*, foi igual a 2,4; a frequência intermediária ficou estabelecida em 5, e a mínima, em 4.

De acordo com Sarubbi Junior *et al* (2013), a soma dos resultados da OME, dividida pela frequência, irá determinar a ordem de evocação das palavras. Segundo os autores, as palavras apontadas primeiro são as de baixa ordem de evocação e estão presentes de modo mais acessível, o que indicará provavelmente a estrutura das representações sociais.

Esse programa gera um quadro, organizado em quatro quadrantes, onde ficam distribuídos os dados das ocorrências de representação, que permitem identificar o núcleo central e o sistema periférico, como pode ser observado no Quadro 01:

Quadro 01 – Os quatro quadrantes do EVOC

OME	Rang < 2,4			Rang > = 2,4		
	Evocações	F	OME	Evocações	F	OME
f > = 5	Aprendizado	21	2.190	Motivação	5	2.400
	Comprometimento	27	1.667			
	Construção	10	1.800			
	Desafio	6	1.667			
4 < =f < 4	Dinâmica	4	1.500	Prática	4	2.500
	Importante	4	1.500			
	Interdisciplinaridade	4	2.000			

Fonte: processamento do EVOC

O Programa EVOC possibilitou distinguir, por meio de seus quadrantes, os elementos do núcleo central e do sistema periférico das representações. O primeiro quadrante, superior esquerdo, é o provável núcleo central das representações de um grupo de professores da escola pública do município de Uberaba/MG. É formado pelas palavras: **comprometimento, desafio, aprendizado e construção**. Segundo Sá (2002, p. 118), esse quadrante é facilmente interpretado: “ele engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação, na medida em que são aquelas mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos”.

Educar nos novos tempos representa para esses professores um **desafio**, pois eles têm pela frente a diversidade, a inclusão e as novas tecnologias da informação. É preciso um **aprendizado** contínuo e uma atualização constante, para acompanhar as rápidas mudanças. Para isso, é preciso ter **comprometimento** com a formação do aluno, para a **construção** de uma base sólida, dando-lhes condições para intervir na sua realidade e formar um cidadão crítico e autônomo, além de subsídios necessários para se adequar as exigências do mundo do trabalho.

Quanto aos demais quadrantes, referem-se ao sistema periférico que, por sua vez, permite à representação ancorar na realidade do momento. Em outras palavras, é a interface entre a realidade vivida e o núcleo central que atualiza e contextualiza, de forma constante, as deliberações normativas consensualmente, resultando em mobilização, flexibilidade e expressão

particularizada, que, ao mesmo tempo, caracterizam as representações sociais de um grupo.

As associações situadas no quadrante superior direito foram formadas pela palavra **motivação**, e no quadrante inferior esquerdo, por: **dinâmica, importante, interdisciplinaridade**. Esses elementos são considerados intermediários e mais próximos ao núcleo central. As associações localizadas no quadrante inferior direito foram formadas pela palavra **prática**. Esse elemento é considerado claramente periférico, pois traduz conhecimentos ou informações, sentimentos e atitudes vivenciadas no cotidiano dos professores, expondo indícios de sua prática pedagógica. Nesse sentido, remetemos ao pensamento de Abric (1994, citado por SÁ, 2002, p. 72), “as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais”.

De acordo com a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, os possíveis elementos estruturantes da prática pedagógica parecem desempenhar as funções geradoras e reveladoras da representação dos docentes pesquisados. Esses elementos se situam numa dimensão qualitativa e se configuram como importantes para o ensino e a aprendizagem. Portanto, é possível afirmar que as representações dos professores sobre suas práticas pedagógicas têm se ancorado em alguns elementos que denotam comprometimento, desafio, aprendizado e construção.

4.2 Possíveis impactos das práticas pedagógicas sobre a evasão escolar

Para a maioria dos professores (63,33%), a causa da evasão escolar é a ‘falta de interesse pela escola’, seguida de ‘dificuldades de aprendizagem’, citado por 50%. Segundo Tapia (2003, p. 104): “a falta de motivação e de interesse em aprender é um fenômeno bastante geral”. Muitos jovens vivenciam uma relação paradoxal com a escola, reconhecem seu papel quanto à empregabilidade, mas não conseguem atribuir-lhe sentido. É possível comungar com o pensamento de Tapia (2003), mas também se reconhece que a falta de interesse do aluno pela escola pode estar ligada a questões relacionadas à mediação do professor, assentadas no modo como ele vivencia as práticas pedagógicas em sala de aula.

Com relação aos impactos da mediação dos professores sobre a evasão escolar de seus alunos, os dados demonstram que a maioria dos participantes

concorda que suas práticas pedagógicas têm influenciado positivamente a permanência do aluno na escola.

Com o apoio da Análise Conteúdo de Bardin (2011), as respostas dos professores foram organizadas em três grupos, os quais revelam a forma como eles têm construído as representações acerca das imbricações entre mediação pedagógica, práticas de ensino e evasão.

Para o primeiro grupo de professores, composto pela maioria, a mediação transcrita nas práticas pedagógicas utilizadas por eles tem se revelado como elemento inibidor da evasão escolar na escola pública ora pesquisada. As atitudes frente aos alunos, a forma como conduzem a aula, os encaminhamentos com relação ao processo ensino aprendizagem e avaliação têm impactado positivamente a permanência do aluno na escola. A expressão do P.10 exemplifica o pensamento desse grupo: “Creio que a postura, as atitudes do professor, bem como a sua forma de conduzir sua aula, tem influência positiva na permanência do aluno na escola”.

Já no segundo grupo, os professores, representados pela minoria, estão construindo representações que mostram ser a mediação pedagógica um fator agravante para a evasão escolar. Para eles, a falta de experiência e o descompromisso de alguns docentes podem contribuir para o desinteresse do aluno e sua consequente evasão da escola. A expressão que segue justifica essa categoria:

Ao longo do tempo passei por vários modelos de ensino na rede federal de ensino. Hoje, vejo uma grande falta de comprometimento, tanto dos alunos quanto dos professores. Os mestres e doutores que recebemos em nossa instituição têm pouca experiência em pesquisa, nada de experiência de campo e vira professor. (p. 36)

Quanto ao terceiro grupo, também representado por uma minoria, sinaliza como causas da evasão escolar questões externas à mediação e práticas pedagógicas. Como exemplo: “Muitos alunos já chegam até nós com um monte de problemas familiares, de ordem disciplinar, de ordem psicológica e sem base nenhuma” (p. 20).

5. Considerações finais

Com relação ao impacto da mediação pedagógica sobre a permanência ou não do aluno na escola, é possível dizer que a maioria dos professores da

escola pública do município de Uberaba/MG tem construído representações sociais positivas, uma vez que essas mediações têm favorecido a aprendizagem do aluno. Em contrapartida, outro grupo menor acredita que há fatores negativos, advindos dessa mediação, que têm contribuído para a evasão, tais como: autoritarismo do professor, falta de nivelamento entre os conteúdos propostos e a avaliação da aprendizagem.

Quanto às causas da evasão, os professores citaram, na sua maioria, 'desinteresse pela escola', e em uma segunda posição, 'dificuldades de aprendizagem', ou seja, as representações aqui construídas evidenciam as causas da evasão ancoradas nos próprios alunos, o que reforça a ideia de que os professores concordam que a mediação pedagógica realizada por eles pode mudar os índices elevados de evasão nessa instituição. Nesse sentido, suas práticas pedagógicas podem auxiliar a motivação do aluno para o processo ensino-aprendizagem.

Acresce a essas análises a identificação do núcleo central das representações sociais, obtido por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras, processadas no Programa EVOG. Pode-se dizer que as associações livres se desdobram em significados múltiplos, conforme o contexto social em que foram proferidas, representando o pensamento conjunto dos professores, por meio da consolidação das respostas propiciada pelo EVOG.

Como resultado dessa investigação, é possível dizer que os elementos que formam o núcleo central das representações sociais dos participantes são: **comprometimento, aprendizado, desafio e construção**. Isso revela que a formação do aluno é prioridade para o professor, ele se dedica para atingir esse fim. Nesse sentido, reconhece que é preciso aprender sempre, atualizar-se para construir uma base sólida para o aluno enfrentar o mundo lá fora. Esse dado pode ser observado nos elementos de contraste, presentes no terceiro quadrante, com as palavras: dinâmica, importante e interdisciplinaridade. Ora, se, por um lado, o núcleo central revela comprometimento e desafio para a construção da aprendizagem do aluno, por outro, os elementos de contraste anunciam que, para isso, é preciso que as práticas sejam dinâmicas, importantes e com características interdisciplinares.

Portanto, pode-se dizer que os resultados e as reflexões engendradas no percurso desta investigação permitiram identificar como os professores realizam

e compreendem a mediação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles numa escola, cujo índice de evasão tem sido alto nos últimos anos.

Embora a pesquisa tenha alcançado os seus objetivos, os resultados sugerem uma continuidade dos estudos sobre esse tema, de modo que se possa abrir caminhos para uma melhor valorização dos processos educativos, com base na interação saudável e produtiva entre professor e aluno.

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ªed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-28.

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales e représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 15-47.

ALVES-MAZOTTI. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, p. 18-43, jan-jun 2008.

ANASTASIOU, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ªed. Joinville: Univille, 2004.

ANDRÉ, M. D. A. D. de. Pesquisas sobre a escola e pesquisa no cotidiano da escola. *EccoS*, v. 10, n. especial, p. 133-145, 2008.

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. 2ªed. Piracicaba: Unimep, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

COLL, C et al. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FGV – RJ. *Motivos da evasão escolar*. 2012. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/pesquisa-da-fgv-mostra-causas-da-evasao-escolar-no-pais>>. Acesso em: 19 out. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L.C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

FUSARI, J. C. *A educação do treinador em serviço: o treinamento de professores em questão*. São Paulo: PUC-SP, 1988.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do Século 21. In: TORRES, C. A. *et al. Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Ed. L, 2008. p. 91-104.

GARDIN, D. *Temas para um projeto-político pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001

HAITD, R. C. C. *Curso de didática geral*. 6ªed. São Paulo: Ática, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: _____; SUANNO. M. V. R. (Org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: Ceped, 2011. p. 75-95.

_____. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, F. L.; MENEZES, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, n. 32, p.417-451, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2009. p. 133-173.

MINAYO, M. C. de (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONASTA, A. (Org.). *Antônio Gramsci*. Recife: Massangana, 2010.

MONEREO, C. Ensinar a aprender e a pensar no ensino médio: as estratégias de aprendizagem. In: COLL, C. *et al. Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8ªed. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 2004.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. 2ªed. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, F; WERBA G. Representações sociais. In: STREY, N. *et al. Psicologia social contemporânea: livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Núcleo central das representações sociais*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SARUBBI JUNIOR, V. et al. *Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa – Software EVOC*. São Paulo: Schoba, 2013.
- SOBRINHO, J. D. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUSA, C. P. et al. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE 1994.
- SILVA, C. J. R. (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Natal, RN: IFRN, 2009.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, n.73, p. 209- 244, 2000.
- TAPIA, A. J. Motivação e aprendizagem no ensino médio. In: COLL, C. et al. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto alegre: Artmed, 2003. p. 103-140.
- VERGÉS, Pierre. *L'analyse des données par les graphes de similitude*. Aix-en-Provence: Université de Aix-en-Provence, Unpublished manuscript, 2002.
- VIEIRA, V. M.O. *Representações sociais e avaliação educacional: o que revela o portfólio*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.