

UNIVERSIDADE DE UBERABA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU – MESTRADO EM
EDUCAÇÃO**

MAGALI APARECIDA MENDES DE QUEIROZ

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DO IFTM – *CAMPUS* UBERABA: UM
ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Uberaba
2013

MAGALI APARECIDA MENDES DE QUEIROZ

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DO IFTM – *CAMPUS* UBERABA: UM
ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira.

Uberaba
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Uberaba

Q32m QUEIROZ, Magali Aparecida Mendes de
Mediação pedagógica nos cursos do IFTM -- Campus Uberaba: um
estudo em representações sociais. -- 2013
140f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira
Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba, Programa
de Mestrado em Educação, 2013.

1. Educação. 2. Representações sociais – Núcleo Central. 3. Práticas de ensino. 4. Mediação pedagógica – Evasão. I.Título.

CDD- 370

MAGALI APARECIDA MENDES DE QUEIROZ

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DO IFTM – *CAMPUS* UBERABA: UM
ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade de Uberaba - UNIUBE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE – Universidade de Uberaba

Prof.^a Dr.^a Antônia Teresinha da Silva
IFTM – Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Luciana Beatriz de Oliveira Bar
de Carvalho
UNIUBE – Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo por seu amor e apoio incondicional.

Aos meus filhos, noras e netas, minha família, meus amores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida.

A Prof.^a Dr.^a Vânia, minha orientadora, por me acolher com sua doçura, por me ensinar com paciência e carinho e pela sensibilidade em compreender minha alma poeta.

A minha grande amiga Mirian pelas inúmeras vezes que me estendeu a mão na travessia da minha vida e da minha caminhada acadêmica.

A Naíma, uma mestra por natureza, por seu imenso apoio e amizade.

A Carlinha, minha doce e fiel amiga, por tudo que fez por mim neste mestrado.

A Patrícia, minha amiga de alma e coração, pelo carinho, apoio e compreensão.

Ao Pró-Reitor Luiz Alberto e a toda equipe Proen pela compreensão, pelo apoio e pelas orações.

As minhas irmãs, sempre presentes em minha vida, por sua torcida e apoio.

A todos os professores do IFTM – *Campus* Uberaba que colaboraram para que essa pesquisa fosse realizada, doando um pouco do seu valioso tempo para responder ao nosso questionário.

A Prof.^a Dr.^a Luciana e a Prof.^a Dr.^a Antônia Teresinha pelo carinho, acolhimento e por suas valorosas considerações e pela honra que nos concederam ao aceitarem nosso convite para participar da minha Banca de Defesa.

Aos meus inesquecíveis professores Paulo Rodrigues e Telma Silveira, por ensinarem com tanto amor.

RESUMO

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica representa o fortalecimento das políticas de inclusão em nosso país, porém, apesar desse papel social relevante, os dados do Relatório de Gestão 2010 – 2011, do IFTM - *Campus* Uberaba apresentou percentagem global de concluintes em relação ao total de ingressantes respectivamente de 26% e 42,08% indicando que nos referentes anos, 74% e 57,2% dos estudantes, por algum motivo, não concluíram os estudos. Mediante esses dados e a preocupação com a qualidade do ensino que vem sendo oferecido aos alunos, partimos do pressuposto de que a forma como a mediação é expressa nas práticas pedagógicas dos professores durante os processos de aprendizagens contribui para a permanência ou não do aluno na escola. Assim, dentre muitos indicadores que podem contribuir para a evasão escolar, elegemos a *mediação pedagógica* como objeto de estudo nesta pesquisa. De abordagem qualiquantitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, esse estudo identificou e analisou as representações sociais dos professores sobre a mediação pedagógica vivenciada por eles, transcritas na forma como interagem com os alunos, organizam o conteúdo, utilizam as estratégias de ensino e avaliam. Participaram da pesquisa sessenta professores do IFTM – *Campus* Uberaba. A coleta dos dados foi realizada a partir de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Foi também utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras tratadas pelo software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges; versão 2002), que busca identificar nas representações os elementos centrais e periféricos. Tomamos como referência para análise dos dados, o respaldo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, (1978); a subteoria do Núcleo Central (Abric, 1994) e os pressupostos da Teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). As análises mostram que a maioria dos professores assinala como causa da evasão escolar a falta de interesse do aluno pela escola e as dificuldades de aprendizagem. Consideram assim, que suas práticas podem influenciar a permanência ou não do aluno na escola. Nesse sentido, um grupo significativo de professores tem construído representações sobre suas práticas pedagógicas ligadas a sentimentos de “**comprometimento**”, “**aprendizado**”, “**desafio**” e “**construção**”. Isso pode revelar que a formação do aluno tem sido prioridade para esse grupo, embora ainda sejam discretos a realização de avaliações diagnósticas e o envolvimento com atividades de formação continuada para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, considerando que esses fatores são preponderantes para o processo da aprendizagem e podem influenciar na evasão escolar.

Palavras-chave: Representações sociais. Núcleo central. Práticas de ensino. Mediação pedagógica. Evasão.

ABSTRACT

The expansion of the Federal Network of Professional Education and Technological represents the fortification of the inclusion's politics in our country, however, despite of this social relevant role, the information of the Management report 2010-2011, IFTM- *Campus* Uberaba, showed a global percentage of graduates in relation to the total of the participants who joined respectively of 26,0% and 42,08% indicating that in the referring years, 74% and 57,2% of the students, for some reason, did not finish their studies. Considering these informations and worries about the quality of the teach that has been offered for the students, we understand that the way how the mediation is expressed in the pedagogical practices of the educators during the learning process, contributes or not to the permanence of the students at school. So, among many indicators that can contribute for the school dropout, we elected the *pedagogical mediation* like the object of the study in this research. With the approach qualiquantitative, athwart of bibliographic and field research, this study identified and analised the socials representations of the educators about the *pedagogical mediation* experienced for them, described in the way how they interact with the students, organize the content, use the teaching strategies and evaluate. Participated in the research sixty educators from IFTM- *Campus* Uberaba. The data collection was made through a questionnaire with closed and opened questions. Besides that, was used a Technique of Free Word Association treated for the software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse dès Evocations, de Verges; 2002 version), what aims to identify in the representations the centrals and peripherals elements. We take like a reference for the datas analysis, the teoric- methodological support of the Theory of Social Representations Moscovici, (1978); the subtheory of the Central Nucleus (Abric,1994) and the assumptions of the Analysis of Content's Theory by Bardin (2011). The researchs demonstrate that the most part of the educators point that the reason for the school dropout, is the student's lack of interest in the school and the learning difficulties. Thus, is considered that their practice can influence the permanence or not of the students at school. In this way, a considerable group of educators have built representations about their pedagogical practices linked to feelings like "**Commitment**", "**learning**", "**challenge**" and "**construction**". These informations can show that the student formation have been priority for this group, although the performing of diagnostic evaluations and the involvement with continuing education activities for the improving pedagogical practices are still discrete, considering that these factors are preponderant for the learning process and can be an influence in school dropout.

Keywords: Social Representation. Central Nucleus. Teaching practice. Pedagogical mediation. Dropout.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALP – Associação Livre das Palavras
CEB – Câmara da Educação Básica
CEFET– Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
e-TEC – Programa de Escola Técnica do Brasil
EVOC – *Ensemble L'analyse des programmes des évocations Permettant de Verges*
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFTM – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OME – Ordem Média de Evocação
PCNM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PR – Sigla do Estado do Paraná
Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovem
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
RJ – Sigla do Estado do Rio de Janeiro
RS – Representações Sociais
SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação e Cultura
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRS – Teoria das Representações Sociais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFV – Universidade Federal de Viçosa

Unicamp – Universidade Federal de Campinas

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentual de professores e professoras do IFTM-Campus.....	72
GRÁFICO 2: Idade dos docentes que integraram a pesquisa.....	74
GRÁFICO 3: Opção se os professores escolheriam a docência novamente.....	76
GRÁFICO 4: Opção pela docência entre os professores.....	78
GRÁFICO 5: Experiência no magistério.....	79
GRÁFICO 6: Nível de titulação dos professores do IFTM – <i>Campus Uberaba</i>	81
GRÁFICO 7: Como os professores se atualizam.....	82
GRÁFICO 8: Participação dos professores em formação continuada.....	83
GRÁFICO 9: Requisitos importantes do Planejamento.....	90
GRÁFICO 10: Percentuais com relação ao conteúdo programático.....	92
GRÁFICO 11: Tipos de aulas ministradas pelos professores.....	94
GRÁFICO 12: Estratégias ou instrumentos utilizados para avaliar.....	96
GRÁFICO 13: Concepções de avaliação entre os professores.....	97
GRÁFICO 14: Causas da evasão escolar.....	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Síntese dos dados perfil.....	86
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Palavras evocadas nos quatro quadrantes em relação às práticas pedagógicas.....	101
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. ESTUDOS TEÓRICOS: IMBRICAÇÕES ENTRE MEDIAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EVASÃO ESCOLAR.....	26
1.1 Mediação e práticas pedagógicas.....	26
1.1.1 Mediação pedagógica.....	26
1.2 Práticas pedagógicas.....	32
1.2.1 Interação professor/aluno.....	33
1.2.2 Planejamento e organização do conteúdo de ensino.....	36
1.2.3 As estratégias de ensino.....	40
1.2.4 A avaliação da aprendizagem.....	46
1.3 A evasão escolar: limites e possibilidades.....	51
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	55
2.1 A teoria das Representações Sociais: um suporte teórico-metodológico para esse estudo.....	55
2.1.1 Teoria do Núcleo Central.....	64
2.2 Procedimentos metodológicos: os instrumentos e a coleta dos dados.....	65
2.3 Locus da pesquisa e perfil dos sujeitos pesquisados: primeiras aproximações	67
2.3.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.....	67
2.3.2 Perfil dos sujeitos pesquisados.....	70
3. MEDIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	89
3.1 Práticas Pedagógicas:.....	89
3.1.1 Planejamento escolar	89
3.1.2 O conteúdo programático	91
3.1.3 A aula: um momento de aprendizagem	93
3.1.4 A avaliação: um processo construtivo da aprendizagem.....	95
3.1.5 A interação professor/aluno no processo educativo	98
3.2 O núcleo central e periférico das representações sociais: o cerne da questão.....	100
3.3 Causas da evasão: a voz dos professores	105
3.4 Imbricações entre mediação, práticas pedagógicas e evasão.	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	126

INTRODUÇÃO

Quando entro em uma sala de aula devo ser um ser aberto a indagações [...] um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar [...]

Paulo Freire, 2008.

Vivemos numa época em que novos desafios são colocados pela sociedade do conhecimento e a educação, na figura do professor, responsabiliza-se, 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 ensino e aprendizagem.

Como profissional da educação temos assistido a um crescente desinteresse dos alunos pela escola. São visíveis seus sinais de insatisfação, suas inquietações e seus conflitos. Observamos a preferência por algumas aulas e por outras não. Notamos que a participação dos alunos na sala de aula com alguns professores, são maiores, já com outros se percebem o desinteresse – alunos sempre prontos para dispersar, para sair da sala por qualquer motivo banal.

E aí nos perguntamos: por que alguns professores conseguem despertar nos alunos o desejo pelos estudos? O que fazem alguns alunos “desejar” uma aula? O desinteresse influencia a evasão escolar?

Este estudo traz considerações importantes neste sentido e culmina na apresentação deste trabalho, contendo uma pesquisa investigativa e considerações de autores que acreditam na pessoa do professor mediador como elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento. Esses autores enxergam 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.

Essas questões têm sido motivo de preocupação dos gestores e dos professores dos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFTM) - *Campus Uberaba/MG*, *locus* deste estudo. Esse instituto tem como propósito oferecer um espaço de práticas e reflexões que possam ir além dos limites da escolarização, incluindo processos formativos diversos, tais como: ensino médio, cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas. Segundo Silva (2009), os Institutos Federais de Educação oferecem as condições necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico dos alunos. Nesse tipo de educação podem ser incluídas ações que promovem a justiça social, a qualificação profissional, a formação política e as questões culturais e de conhecimento próprias da educação.

De acordo com Pacheco (2011), os institutos federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente, ou seja, a de subordinação absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer articulação com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias – passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. Os institutos reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do ser humano, daí a importância de assegurar, em seus currículos, a arte e a cultura. Essa nova estruturação traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. A função desses institutos federais é a de garantir ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil. Tal desafio legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento fundamental na construção e no resgate da cidadania e da transformação social.

Porém, a realidade dessas instituições é preocupante, caso do IFTM – *Campus Uberaba*, 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. Esses dados

justificam não só o nosso interesse por esse tema, como também a opção por eleger esse Instituto como *locus* deste estudo.

Acreditamos que essa realidade merece atenção especial tanto por parte dos educadores envolvidos, como também por parte das políticas públicas e da sociedade, pois implica em prejuízos para a escola, por seu princípio educacional e formador; para o estudante, em termos de digressão educativa e grandes perdas financeiras para o setor público.

Mediante esses dados e a preocupação com a qualidade do ensino que vem sendo oferecido aos alunos, partimos do pressuposto de que a forma como a mediação, expressa nas práticas pedagógicas dos professores durante o processo de aprendizagem, contribui para a permanência ou não do aluno na escola. Neste estudo, definimos por mediação pedagógica a forma como eles organizam e planejam o conteúdo de ensino; como interagem com os alunos; como utilizam as estratégias de ensino e como avaliam. E são essas práticas que investigamos com o intuito de compreender como tem ocorrido, na perspectiva dos professores, a mediação pedagógica realizada por eles.

Sabemos que existem inúmeros fatores que podem contribuir para a evasão escolar, porém, elegemos a mediação pedagógica como um fator que pode constituir-se num indicador dessa evasão escolar, considerando, nesse caso, sua eficácia ou não.

Segundo Masetto (2009), mediação pedagógica é a interação que ocorre entre professor/conhecimento/aluno. O professor, nessa relação, se coloca 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, possa nela intervir. Segundo Gadotti (2008), nesse 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.

Pesquisas recentes têm enfatizado não só o que pensam os professores sobre o ensino, como também as suas ações. Acreditamos que é possível obter um avanço sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender esse processo.

Para 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. De acordo com Tardif e Raymond (2000), 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.

É por meio da Teoria das Representações Sociais - RS, abordada por Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2002) que procuraremos identificar as representações sociais dos professores sobre a mediação, expressa nas suas práticas pedagógicas, para, a partir delas, compreender a relação desse processo com a permanência ou não dos alunos na escola. A reorganização da educação profissional no Brasil e a consequente expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica têm mostrado a exigência de examinar essas questões, pois esse processo implica o fortalecimento das políticas de inclusão, de onde se espera atender, cada vez mais, alunos oriundos das camadas carentes da população, atingindo lugares antes inacessíveis e com isso elevar o IDH¹ do nosso país. Pois, a menos que as pessoas possam participar significativamente dos processos que vivenciam em suas vidas, o desenvolvimento de seus países não será nem desejável nem sustentável. As pessoas devem poder influenciar nas decisões políticas e nos resultados — os jovens e, principalmente, os menos favorecidos, marginalizados pela sociedade devem poder ter a expectativa de maiores oportunidades econômicas e de participação e responsabilização políticas (PNUD, 2013).

Desde 2003, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Contribuindo com essa ampliação ao acesso à educação e à permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre 2003 a 2010 criou 214 escolas na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino

¹ IDH – Índice de Desenvolvimento Humano: medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de desenvolvimento humano, uma estatística composta por dados da expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (como um indicador do padrão de vida recolhidos a nível nacional-renda per capita).

para fortalecimento dessa oferta. Os institutos federais contribuem com essa expansão por meio de seus cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas e com a realização de programas propostos pelo governo, tais como: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), Programa Escola Técnica do Brasil (e-Tec) que são cursos técnicos a distância, Programa Escola de Fábrica, uma educação em ambiente de trabalho e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que com todas as suas limitações, estendem também a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola (PACHECO, 2011).

Apesar desse papel social tão importante, essas instituições enfrentam o sério problema da evasão. Nesse sentido, acreditamos na relevância do nosso estudo, pois concordamos com Tomazello; Cunha (2011) quando alertam para a necessidade de se dar uma maior atenção à temática da mediação pedagogia por parte dos pesquisadores e formadores de professores, por acreditarem ser esse um dos caminhos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, contribuindo, assim, para a permanência do aluno na escola. Concordamos também com o pensamento de Libâneo (2011a), quando afirma que o Banco de teses da Capes possui poucas teses e dissertações sobre o tema mediação pedagógica, tendo encontrado mais sobre este tema em relação a cursos a distância, o que foi comprovado por nosso estudo. Segundo o autor, esse distanciamento das questões da sala de aula e do trabalho dos professores pode ser um forte indício de despreço às práticas de ensino, aos aspectos pedagógico-didáticos, por onde seriam asseguradas as condições de qualidade de ensino.

Segundo Tinto (1975 apud SILVA FILHO; LOBO; HIPÓLITO, 2010), embora os estudantes cite frequentemente razões financeiras para a evasão, na verdade, elas refletem o produto final e não a origem da decisão de sair. Essa decisão leva em conta prioridades conflitantes dos estudantes. Para esse autor, a qualidade da interação professor-aluno é um dos principais indicadores não só da permanência, mas também do aproveitamento quanto à aprendizagem escolar. Assim, dentre muitos indicadores que podem contribuir para a evasão escolar, elegemos a **mediação pedagógica**, objeto de estudo, nesta pesquisa.

Os estudos de Ceratti (2008), sobre as causas e consequências da evasão escolar, defendem também a ideia de que a forma como o professor conduz o

processo de ensino/aprendizagem e realiza a mediação entre o conteúdo e a realidade do aluno será determinante para que a aprendizagem se efetive.

Além dessas questões torna-se necessário também repensar a formação docente. Ressalta-se, hoje, a necessidade de uma formação que acompanhe as rápidas transformações da sociedade que descarta professores formados em um modelo tradicional, o qual sempre privilegiou a transmissão dos conteúdos, apresentada sempre fora do contexto e alicerçada no repasse de informações prontas, sem permitir a reflexão, sempre necessária ao processo formativo.

Hoje, frente às mudanças tecnológicas na vida escolar, nas empresas, nas indústrias e no desenvolvimento cada vez mais rápido da rede mundial de computadores e das potencialidades que oferecem, o modelo tradicional de educação se apresenta inadequado. A nova configuração social exige cada vez mais das pessoas respostas rápidas e eficientes, habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes durante o processo educativo pelas instituições de ensino. Com isso, o professor “repentinamente se sente despido de todo arsenal prático conhecido e se vê diante de uma quantidade enorme de idéias e formas de trabalhar em sala de aula que é preciso aprender”. (ZAGURY, 2006, p. 42).

A sala de aula mudou. E essa nova visão de contexto de sala de aula mostra a grande diferença entre o modelo tradicional e o novo modelo de organização. De acordo com Silva (2011) o ensino tradicional era voltado para uma didática tecnicista, em que a preocupação era com um conhecimento elaborado, sistematizado e normativo que deveria ser repassado. Hoje, segundo Pimenta; Anastasiou (2002, p. 67), o ensino não é uma ação neutra, mas historicamente situada e contextualizada com a realidade, portanto, suas práticas pedagógicas acompanham as demandas de um mundo em mudança.

Nesse sentido, o professor deve perceber a necessidade de ir além dos métodos tradicionais de ensino, para explorar diferentes espaços de formação, buscando sempre vencer novos desafios. O professor deverá desenvolver, em sua formação, a capacidade de selecionar material significativo para a sua disciplina e indicar diferentes caminhos para os educandos construírem conhecimento.

É importante que o professor, na nova sociedade, reveja de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Nesse cenário, o educador e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem, e produzem conhecimentos e desenvolvem

habilidades profissionais, tornando o espaço da sala de aula um ambiente produtivo e harmônico. Para tanto é preciso orientar os alunos para o valor do trabalho coletivo, pois na sociedade atual a atuação em equipe tem sido valorizada.

Nesta pesquisa, cuja abordagem é quali-quantitativa e de natureza descritiva, pretendemos identificar e analisar as representações sociais dos professores sobre a mediação pedagógica vivenciada por eles, transcritas na forma como interagem com os alunos, organizam o conteúdo, utilizam as estratégias de ensino e avaliam.

Nesta perspectiva, esse estudo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, contou com a participação de 60 professores dos cursos do IFTM de Uberaba de um total de 111 professores. A coleta dos dados foi realizada a partir de um questionário com perguntas fechadas e abertas.

Utilizamos também a técnica de Associação Livre de Palavras, tratadas pelo software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse dès Evocations*, de Verges; versão 2002), que busca identificar nas representações os elementos centrais e periféricos.

A apresentação dos resultados foi descritiva, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas em situações nas quais foram possíveis. Nesse caso, foi tomado como referência, além do respaldo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, os pressupostos da Teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Partimos do princípio de que a mediação pedagógica dos professores dos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba, expressa na forma como eles organizam e planejam o conteúdo; interagem com os alunos; utilizam as estratégias de ensino; e avaliam, pode constituir-se num indicador de permanência ou não do aluno na escola.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as representações sociais que os professores dos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba estão construindo sobre a mediação pedagógica vivenciada por eles.

Os objetivos específicos da pesquisa são: (i) identificar o perfil dos professores pesquisados; (ii) investigar a mediação pedagógica presente nas práticas oferecidas pelos professores nos cursos do IFTM — *Campus* Uberaba/MG, para compreender a forma como eles interagem com os alunos, organizam o conteúdo e utilizam as estratégias de ensino, e como avaliam; (iii) identificar o Núcleo Central das Representações Sociais sobre a mediação pedagógica presente

nas práticas dos professores, para posteriores discussões e reflexões sobre esse tema; (iv) investigar, na perspectiva dos professores se a mediação pedagógica presente nas práticas utilizada por eles, têm contribuído para a aprendizagem dos alunos e em que medida essa mediação tem impactado a permanência ou a evasão dos alunos.

Com relação ao estudo qualiquantitativo e de natureza descritiva, Minayo e Sanches (1993) afirmam que o método qualitativo e o método quantitativo são de naturezas diferentes, porém se complementam na compreensão da realidade social, o que vem ao encontro das representações sociais. De acordo com os autores, a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não pode ser pensada como oposição contraditória.

Ao contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas e aprofundadas em sua experiência cotidiana e em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode desencadear questionamentos para serem aprofundados qualitativamente, e vice-versa. Portanto, segundo Godoy, 2005; Hayati; Karami; Slee, 2006; Patton, 2002 (*apud* TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006) “as abordagens podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade, proporcionando maior confiabilidade aos dados.”

Gray (2012) nomeia a abordagem qualiquantitativa de método misto, confirmando a ideia de Creswell (2007) que define esse método como o uso da abordagem qualitativa e quantitativa no mesmo estudo, no qual os dados de cada uma delas são coletados sequencial ou concomitantemente, são relevantes e se envolvem em uma ou mais etapas no processo de pesquisa.

A pesquisa de método misto é mais do que uma simples coleta e a análise dos dois tipos de dados envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força do estudo em seu todo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. As pesquisas descritivas têm como objetivo descrever as características de determinada população/fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Os pesquisadores que se utilizam desse estudo, preocupam-se em observar, registrar, analisar e interpretar os fatos ou fenômenos, sem interferir no contexto. (GIL, 1991).

Para a coleta dos dados, foi utilizada a aplicação de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC – baseado no método Vergés (2002) – que tem como

finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. Essa técnica busca identificar nas representações sociais os elementos centrais e periféricos em relação a uma pergunta indutora. Essa técnica é muito utilizada em pesquisas de representações sociais e auxilia na identificação do núcleo central e periféricos das representações. Foram percorridas as seguintes etapas: *Lexique* – preparação e depuração do *corpus* de análise; *Trievoc*– correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; *Listvoc* – lista de todas as palavras; *Rangmot*- frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o *Rangfrq*; *Tabrgfr* – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

Com relação ao questionário, Gil (1987, p. 124) o define como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Todos os professores foram convidados a responder o questionário no próprio IFTM – *Campus* Uberaba, durante reuniões pedagógicas agendadas previamente, e/ou nos intervalos de aula.

Como suporte teórico-metodológico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2003), a subteoria do Núcleo Central de Abric (1994), abordada também por Sá (2002). E para compreendermos o objeto de estudo em questão, apoiamo-nos em autores que abordam a mediação e práticas pedagógicas como: Masetto, Libâneo, Gadotti, Tardif, Coll, Vasconcellos, Luckesi, Zabala, Moran, Morin, dentre outros.

Segundo 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 forma de pensar, sentir e agir, e, por isso, podem ser definidas como “imagens construídas sobre o real.” (MINAYO, 1994, p. 108).

De acordo com Abric (2000), a ideia essencial das representações sociais 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.

Na análise e discussão foi utilizado o método da análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 48) a Análise de Conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Dentre as técnicas de análise utilizamos, em nosso estudo, a Análise Categorical Temática, que busca desdobrar o texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Essa técnica pressupõe três etapas: a pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A partir desses referenciais procuramos identificar por que e como se objetivam e ancoram as representações sociais que os professores estão construindo sobre a mediação pedagógica expressa em suas práticas, para, a partir delas, compreender a relação desse processo com a permanência ou não dos alunos na escola.

A finalidade maior da identificação das representações sociais é tornar o não familiar em familiar, classificar, categorizar, já que o desconhecido gera intrigas e desconforto, o familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças. Segundo Moscovici (2003), para compreendermos a construção de uma representação é preciso observar os processos de ancoragem e objetivação. Esses processos promovem a familiarização com o novo, permitindo inicialmente a integração do objeto num quadro de referência em que pode ser interpretado e depois reproduzido e colocado sob controle (MOSCOVICI, 1981). A objetivação liga um conceito a uma imagem, tornando concretas as noções antes abstratas. Já a ancoragem é responsável por dar sentido às imagens, é classificar, dar nome a alguma coisa. Está aí a grande contribuição das pesquisas em representações sociais e é o que propõe esse estudo. O resultado alcançado foi o conhecimento da mediação pedagógica nos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba, por meio de aplicação de questionários, além do método de análise de conteúdo e o uso do Programa EVOC.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado **Estudos teóricos: imbricações entre mediação, práticas pedagógicas e a evasão escolar** discorremos sobre as práticas de ensino e o pensamento de vários autores sobre a importância do professor mediador na realização dessas práticas

para melhorar a qualidade de ensino. Abordamos também a influência da mediação pedagógica dos professores na decisão do aluno em permanecer ou não na escola.

No segundo capítulo, intitulado **Caminhos metodológicos** foram descritos passo a passo os procedimentos metodológicos, os instrumentos e a coleta de dados utilizada durante o desenvolvimento da pesquisa. Nele também abordamos o *locus* e o perfil dos sujeitos da pesquisa. Apresentamos um breve histórico da instituição pesquisada, a partir de sua criação até os dias atuais - um quesito importante para contextualizar as representações sociais e identificar o perfil dos participantes.

No terceiro e último capítulo, **Mediação e práticas pedagógicas: o que revelam as representações sociais**, apresentamos a análise dos dados obtidos para conhecermos as representações dos professores do IFTM – *Campus* Uberaba, quanto à sua mediação pedagógica, ou seja, o que pensam sobre suas práticas pedagógicas, como planejam, organizam e avaliam o ensino e suas interações no contexto escolar e na sala de aula. A partir dessa análise, pudemos conhecer as representações dos professores com relação ao impacto da mediação pedagógica realizada por eles na permanência ou não do aluno na escola.

1 ESTUDOS TEÓRICOS: IMBRICAÇÕES ENTRE MEDIAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EVASÃO ESCOLAR

1.1 Mediação e práticas pedagógicas

O termo “mediação pedagógica” tem sido alvo de diferentes discussões nos últimos tempos. Nesse estudo, interessa-nos saber, a partir do estudo proposto por alguns autores, se a mediação pedagógica realizada pelos professores por meio de suas práticas pode contribuir com a permanência ou não do aluno na escola.

1.1.1 Mediação pedagógica

Segundo Gutiérrez e Prieto (1999, p. 5-6) “[...] a mediação pedagógica do ato educativo implica conceber os sujeitos do ensino e da aprendizagem como interlocutores ativos na busca e construção do sentido.”² Para esses autores, a mediação pedagógica, imbricada nas práticas do fazer pedagógico, concebe aos sujeitos envolvidos no processo educativo, o ato de ensinar e de aprender. A mediação abre a possibilidade de o aluno participar de forma criativa e relacional. Esse processo desenvolve a maturidade e estimula a aprendizagem, sendo oposto ao que acontece no ensino tradicional, em que ocorre somente a transposição de conteúdos.

De acordo com Toschi (2011, p.118) “mediar significa estabelecer conexões por meio de algum intermediário.” A autora afirma que *mediação* indica que nada é isolado, mas ocorre de maneira contextual, inter-relacional e histórica, o que lhe confere complexidade na análise. Corrobora com esse pensamento, Libâneo (2011a), ao afirmar que nas pesquisas atuais sobre didática, os pesquisadores têm utilizado a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isso é, mediador na relação entre o aluno e o objeto do conhecimento.

²Confira citação original:

“La pedagogía se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender [...] **y la mediación pedagógica del acto educativo implica concebir a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido.**”(grifo nosso para distinguir parte da frase que foi traduzida e destacada do texto original)

Nesse sentido, a teoria de Vygotsky (1989) traz em seu bojo a concepção de que todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento somos socialmente dependentes dos outros e entramos em um processo histórico que, de um lado nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado permite a construção de uma visão pessoal sobre esse mesmo mundo. Nesse sentido, o mediador compromete-se com os processos cognitivos socialmente produzidos, com a internalização dos instrumentos culturais, com a inserção dos sujeitos no mundo. Nesse prisma, entendemos mediação pedagógica como o processo em que o professor intencionalmente planeja e acolhe as aprendizagens, constituindo assim uma teia de significados e interações. É na relação entre sujeito – conhecimento - sujeito que a mediação se torna fundamental para a apropriação e objetivação dos mediadores culturais, no caso da abordagem histórico-cultural, de modo a promover o desenvolvimento cognitivo do aluno e dar-lhe condições de intervir na sua realidade.

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 que) 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 aluno. (GOMES, 2002).

Comunga com esse pensamento Nadal e Papi (2007) quando afirmam que a mediação está presente quando o professor faz perguntas, quando dá *feedback* para os alunos sobre seus trabalhos, seu desenvolvimento, problematiza o conteúdo para provocar a reflexão sobre o conhecimento.

Vectore; Dechichi; Ferreira (2010) e Feuerstein (1997) afirmam que no desenvolvimento cognitivo, o papel fundamental é atribuído à ação de um mediador. Essas experiências mostram que os indivíduos criados em meios caracterizados por uma considerável riqueza de relações interpessoais, desenvolvem capacidades de aprendizagem muito superiores em relação àqueles que não tiveram tal

oportunidade. Achamos importante destacar alguns critérios de mediação definidos pelo autor com relação ao desempenho ideal do professor em sala de aula. Além de compreender esses critérios mediacionais e utilizá-los de modo adequado nas suas práticas pedagógicas, o professor deve conhecer o seu aluno, sabendo quais são suas potencialidades e suas fragilidades. Eis alguns desses critérios:

- Intencionalidade e Reciprocidade: não basta ao professor preparar a sua aula, ele pode se deparar com alunos desmotivados, desse modo, deve despertar seu interesse reformulando algo que não foi compreendido, demonstrando disponibilidade;
- Mediação da Expansão ou Transcendência: é a ação de reflexão que o professor provoca no aluno, quando o transporta para situações reais em que possa aplicar os conhecimentos apreendidos;
- Mediação do significado: quando o professor realça a importância do conteúdo e o porquê dele ser trabalhado naquele momento. Para os alunos se envolverem, o conhecimento tem que ter significado para eles;
- Mediação do sentimento de competência: o professor deve passar segurança para o aluno por meio de *feedbacks* sobre o desenvolvimento alcançado por ele, estimulando-o;
- Mediação de auto-regulação e controle do comportamento: o professor promove a autodisciplina, estimula o aluno a pensar antes de responder por impulso, ajuda-o a controlar sua ansiedade diante das novas expectativas, sugere que se concentre, que pense com calma.

Quando o aluno participa de um espaço em que há diversidade de argumentos, os discursos individuais serão mais ricos, desde que o professor crie situações-problema que os façam pensar, falar e agir.

Libâneo (2011b), baseado na teoria de Vygotsky, afirma que aprender é uma atividade eminentemente sociocultural, ou seja, há uma determinação social e histórico-cultural da formação humana, ela não é um processo natural, espontâneo, ela implica intencionalidade, ação pedagógica e um ensino sistemático. O ensino só tem sentido se for organizado de forma a promover a aprendizagem dos alunos, e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades psíquicas: memória, atenção, percepção e raciocínio. (VYGOTSKY, 2007). Essa relação do aluno com o

professor cria a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), que revela a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial de uma pessoa. Para que se atinja o nível de desenvolvimento potencial é necessária a atuação de outros sujeitos mediando as suas ações, criando um processo de colaboração e ajuda mútua em sua ZPD.

Segundo Gonçalves (2005, p. 64), “as teorias no campo histórico-cultural atribuem ao professor, na ação de ensinar, o papel de mediador, em contraposição ao facilitador da escola nova, e ao transmissor da escola tradicional”. O professor, assim como o aluno, traz consigo as representações de seu contexto cultural, traz para a sala de aula suas experiências de vida. Portanto, o professor mediador deve voltar sua atenção para os caminhos que o aluno já percorreu e por meio deles descobrir práticas pedagógicas para que a aprendizagem seja desejada e significativa.

Diante disso, surge, segundo Anastasiou (2004), a necessidade da escolha de estratégias com várias e expressivas práticas sugeridas ao aluno, objetivando ultrapassar seus dados iniciais sobre o objeto do conhecimento. Esse autor afirma que a função do professor como mediador é de provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma ligação com o objeto de aprendizagem, tendo como um dos ingredientes especiais, a abertura à problematização, para que o aluno desenvolva a criticidade.

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. Aponta-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.

Segundo Vasconcellos (2002), o professor estimula a compreensão do conhecimento por meio de contínuas tarefas, estabelecendo uma parceria de atividades e ações necessárias para mobilizar os alunos a elaborar o conhecimento. Para esse autor, a mediação docente é intencional e planejada. Nesse sentido,

podemos afirmar que o professor orienta e propõe situações de ensino possibilitando a construção do conhecimento.

Para Chiovatto (2000), ser mediador é fazer uso de práticas pedagógicas alternativas de acordo com a identidade de cada sala, usando diferentes abordagens para cada grupo. Lopes *et al* (2010) corrobora com esse pensamento, conceituando mediação como a ação do professor para considerar e responder aos desafios de aprendizagem dos alunos.

Podemos então afirmar, como Masetto (2009), que o professor é uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Moraes (2003, p. 210) também comunga com esse pensamento ao conceituar mediação pedagógica:

Um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação criativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual gerado na interação professor/aluno.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a mediação pedagógica se caracteriza pela forma como o professor organiza, planeja, avalia e acolhe as aprendizagens, isso é, como realiza suas práticas pedagógicas. cremos que, para ocorrer mediação, os sujeitos do processo devem estar abertos para aprender, devem ter flexibilidade e postura reflexiva, assim como criticidade e autonomia para rever intenções e caminhos. Cada ser humano assimila uma mesma experiência de maneira diferente, portanto, a mediação pedagógica necessita de instrumentos que absorvam essas idiosincrasias. Esse processo requer práticas interdisciplinares, para que, com elas, se crie uma releitura do conhecimento, de modo a aumentar o seu ângulo de visão, a fim de facilitar sua compreensão e internalização.

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 de todos aqueles elementos sociais que comungam do mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformados ao coletivo, aos grupos sociais, nos quais cada um de nós está automaticamente inserido desde o momento em que adentramos ao mundo consciente. No entanto, não devemos ficar apáticos a essas

representações, devemos ser críticos e participar da nossa 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.

Para enfrentar o novo paradigma educacional, o novo tipo de relação pedagógica, em que o professor se torna mediador, tem-se duas questões fundamentais para orientar a construção dessa nova prática: Qual a atitude se espera de um bom professor? Qual será a referência de desempenho que se busca para esse professor e para esse aluno? A resposta a essas questões pode delinear uma relação pedagógica mediadora para que sintonize com as necessidades do mundo contemporâneo (DALBEN, 2011).

Para Libâneo (2010a), as atitudes docentes esperadas de um professor mediador devem ser:

- assumir o ensino como mediação: aprendizagem do aluno com o apoio pedagógico do professor;
- priorizar a prática interdisciplinar, que de acordo com o autor é a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação de conhecimentos, implicando uma troca entre vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, para melhor compreensão da realidade;
- buscar estratégias do ensinar a pensar;
- persistir na busca de uma perspectiva crítica dos conteúdos, para que os alunos possam adquirir uma atitude crítico-reflexiva;
- compreender que não há prática interdisciplinar sem a especialização disciplinar - atitudes e práticas interdisciplinares devem ter por base as disciplinas científicas;
- remeter a vida prática cotidiana aos conteúdos estudados;
- compreender a prática da interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola e como prática curricular.

É preciso que o professor compreenda que ensinar não é só transmitir conhecimentos, que, aliás, podem ser adquiridos também pela internet, 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. Afirma que um mediador pedagógico deve ser humilde, ter uma escuta sensível, dar retorno imediato e ter respeito à diversidade.

Segundo Hedegaard e Chaiklin (2005 citados por FREITAS, 2011), o professor pode influenciar positivamente nos motivos dos alunos para a aprendizagem, deslocando-os de seu contexto sociocultural a fim de criar expectativas de enriquecimento para a sua compreensão da realidade. As práticas pedagógicas são meios pelos quais a estética (arte e espiritualidade), a ética (cultura axiológica de uma comunidade) e a ciência (conhecimentos objetivamente constituídos) chegam aos educandos. De acordo com esse autor, para que isso ocorra, há a necessidade do educador no papel de mediador entre a experiência cultural em geral e o educando. O educador, subsidiado por diversos instrumentos, ajuda o aluno a incorporar sua herança cultural, dando a ele caminhos para construir e transformar sua história. Portanto, toda organização escolar, planejamento, métodos, técnicas, recursos e instrumento de avaliação devem estar a serviço dos alunos, atores principais do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gardin (1999), o professor precisa incluir em sua prática pedagógica, metodologias, técnicas e recursos que permitam substituir competição por cooperação entre os sujeitos e a transmissão, pela construção do conhecimento.

Portanto, mediação pedagógica é um processo que envolve as práticas pedagógicas e as atitudes do professor para uma aprendizagem plena e significativa, fazendo com que os conhecimentos deem sentido e significado à vida, transformando-a.

1.2 Práticas Pedagógicas

Neste estudo, entendemos por “Práticas Pedagógicas” toda complexidade do processo ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que são instrumentos que permitem ao professor interagir com o aluno, planejar e organizar o conteúdo; utilizar

as estratégias de ensino e avaliar o processo ensino-aprendizagem. É sobre essas práticas que passaremos a discorrer.

1.2.1 Interação professor/aluno

A interação professor-aluno é um dos aspectos considerado importante no desenvolvimento de uma ação educativa e um fator relevante da mediação pedagógica, objeto do nosso estudo.

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.

De acordo com 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.

O processo educativo é complexo e apresenta muitas dimensões, entre as quais a relação professor-aluno, essencial para uma aprendizagem efetiva e de qualidade. Essa relação se constrói pela ação, pela palavra, pela aproximação.

Silva (2011, p. 65) endossa esse pensamento quando diz:

A relação pedagógica é feita de tessituras, de silêncios subjetivos e objetivos, de relação intencional que visa ao significado para dar sentidos à própria existência do ser. Por isso, compreendo que a mediação professor-aluno se faz na doação de sentido, de intencionalidade.

As atitudes do professor podem influenciar no modo como os alunos enfrentam as situações cotidianas no seu processo educativo. Não raramente o professor se sente irritado, incomodado quando o aluno questionado demonstra desconhecimento ou responde de maneira errônea. Essa atitude desmotiva o aluno, pois o faz sentir-se inseguro, teme que o professor o critique diante dos seus pares. É fato que nenhum ser humano gosta de sentir-se constrangido, ridicularizado diante dos seus iguais.

Segundo Tapia (2003, p. 109) “[...] estar preocupado com a possibilidade de perder sua autoestima diante dos demais, gera comportamentos que, com frequência, prejudicam a aprendizagem.” De acordo com o autor, a possibilidade de cair em ridículo faz com que o aluno evite participar da aula ou dos grupos de trabalho. Além disso, o aluno com esse tipo de preocupação, tende a responder como ele acha que o professor deseja, assegurando, assim, boas notas, mesmo que isso implique mais em memorizar do que elaborar o conhecimento estudado.

Ainda, segundo Tapia (2003), outra questão importante para que o aluno se sinta motivado em aprender, é ele ser aceito de modo incondicional. Toda pessoa precisa ser aceita incondicionalmente pelas pessoas com as quais interage, com os alunos não é diferente. Essa é uma condição básica para trabalhar com prazer. Quando isso não ocorre, o aluno sente-se rejeitado, perde a vontade de prosseguir os estudos.

De acordo com Morin (2003), ao se observar a dinâmica da sala de aula, percebe-se que na relação professor-aluno, na maioria das vezes, quando trabalham com “turmas grandes”³, os professores tendem a desconsiderar as características individuais dos alunos, suas subjetividades, tratando-os de forma homogênea. Nesse sentido, Silva (2011) corrobora com o pensamento de Morin ao dizer 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.

Para Cormier; Cormier (1991 apud COLL, 2003), é desejoso que se encontre na interação professor-aluno as seguintes características:

- permitir que o sujeito intervenha, pois se não permitirmos ao aluno resolver suas dificuldades ou esclarecer suas dúvidas, ele pode sentir-se rejeitado, o que o faz perder o interesse pela aprendizagem. No entanto, se o professor deixa-o à vontade quanto às intervenções, estimula-o a participar.
- escutar de modo ativo, ou seja, quando um aluno pergunta ou responde uma questão ao professor, esse deve olhá-lo com atenção, sem se deixar distrair. Essa atitude empregada regularmente contribui para que os alunos percebam que são aceitos.

³Consideramos nesse trabalho, “turmas grandes” como sendo acima de 30 alunos.

- destacar o aspecto positivo das intervenções dos alunos, mesmo que estejam incompletas. Muitas vezes o aluno formula ou responde uma pergunta com uma representação pouco elaborada, com uma compreensão insuficiente ou com pobreza de vocabulário. Nesse caso, o professor destaca o aspecto positivo do aluno na tentativa do acerto e ajuda-o a elaborar corretamente o conhecimento.
- perguntar por que se diz algo principalmente quando a intervenção do aluno ocorre em erro. Nesse sentido o professor tem tendência a automaticamente desconsiderar a sua resposta. É mais favorável perguntar-lhe porque chegou àquela conclusão, permitindo o aluno verificar se a resposta errônea tenha alguma justificativa, o que torna possível melhorar sua autoestima.

De acordo com Pardo; Tapia (1990), as mensagens do professor, antes, durante e depois de uma tarefa, também são um fator importante para motivar ou desmotivar o aluno. É preciso transmitir confiança e estimular o esforço. Algumas mensagens transmitem pontos negativos como destacar o valor da tarefa, ou uso de um contexto comparativo-competitivo. Sendo o grupo fundamental para a socialização do aluno, é preciso que o educador incentive a colaboração, o espírito de solidariedade e de mútua interação, em lugar de desenvolver o espírito de concorrência e de conflito coletivo.

Considera-se importante o trabalho cooperativo desenvolvido na sala de aula para estimular o desejo de aprender, nele se estimulam a reflexão e a consciência crítica, pois o aluno se depara com pontos divergentes do seu modo de pensar e se vê forçado a elaborá-los em profundidade. Já o trabalho em contexto competitivo tem demonstrado que somente motiva os mais capazes e desmotiva a maioria. A participação dos alunos em sala de aula advém não somente da atenção do professor aos seus anseios, mas da cumplicidade entre ambos.

O diálogo é fundamental na relação professor-aluno, como também é na relação de qualquer ser humano, assim preconiza Freire (2008). O professor aprende com seus alunos, tem contato com outros pontos de vista, quebra preconceitos, modifica suas atitudes. Tudo isso facilita a aproximação do professor 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.”

De acordo com Moran (2009, p. 17)

Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir[...]

A atuação do professor que busca apoiar seus alunos, exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos didáticos quanto nos de relação interpessoal. (ABREU 2001).

Nessa mesma linha de pensamento, concordamos com Moura (2007), quando diz que a sala de aula deve ser um espaço de troca de vivências e experiências entre alunos e professores, que se confundem numa comunidade culturalmente diversificada, construída por meio de participação de sujeitos históricos que se encontram para caminhar e aprender juntos. Dessa forma podemos perceber a importância da interação professor-aluno na realização de uma mediação significativa.

1.2.2 Planejamento e organização do conteúdo de ensino

As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. Essas mudanças ao serem incorporadas, pelas escolas, exigem do professor uma nova postura no planejamento e organização do conteúdo.

Corroborando nesse sentido, Araújo (2005), quando afirma que o currículo é um instrumento social e cultural e principal enfoque da educação. Sua função é ser socializador e com isso, repercutir os interesses sociais e políticos da sociedade. Sua formação deve ser trabalhada com todos os envolvidos: a sociedade, as

políticas públicas, a escola, o professor e o aluno. Por meio dele é que acontecem os processos de mudanças, portanto, a escola deve contextualizá-lo para acompanhar as transformações do mundo, da sociedade, da sua comunidade, dando assim, significado e sentido ao conhecimento. De acordo com seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFTM deve adequar seus currículos em consonância com os arranjos produtivos, sociais, culturais regionais e locais e promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL/MEC, 1999) nos apontam a importância dada aos conteúdos e revelam um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente. Os conteúdos escolares que são ensinados devem estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, devem necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes, e também das inovações científicas e tecnológicas.

O professor como agente desse movimento deve ser estimulado em sua capacitação docente, para dispor de meios de reflexão e análise sobre seu contexto social. Por esse motivo os estudos realizados na formação continuada e em especializações pedagógicas procuram atualizar o educador na prática adequada ao momento histórico que a sociedade está atravessando. Essa é uma das formas encontradas de subsidiar o professor e a escola em sua função de produção e transformação do conhecimento. Portanto, isso significa que o educador além de conhecer o conteúdo a ser ensinado, também deve contextualizá-los.

Para que o aluno compreenda o que faz, depende, em boa parte, da capacidade do professor em ajudá-lo. Para isso, deve-se dar “sentido” às atividades escolares, organizando os conteúdos, de modo que sejam mais funcionais, e utilizando estratégias adequadas que motive os alunos à aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento nunca deve ser improvisado, devendo dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudam a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca. (ZABALA, 1998).

Segundo Silva (2011, p. 58)

[...] na dimensão didático-pedagógica, o planejamento das atividades docentes é fundamental, pois o pensar crítico e o estratégico dependem de referencial teórico-metodológico consistente fundamentado em bases epistemológicas contextualizados com o

propósito que se pretende ensinar; exige dos professores conhecimento teórico e prático para seleção dos conteúdos relevantes, significativos e atuais para uma programação de ensino qualitativo e quantitativo e de metodologias didáticas que proporcionem condições de socialização dos saberes, de experiências de pesquisas, da utilização de tecnologias, de atividades individuais, porém, sem perder as possibilidades e dimensões coletivas do ato de ensinar e aprender.

Comunga esse pensamento Leal (1998), quando afirma que o planejamento do cotidiano da sala de aula está relacionado com grandes objetivos, com diferentes estratégias, com diretrizes curriculares, interdisciplinaridade, contextualização. O professor deve planejar provocando dúvidas sobre o já estabelecido, quebrando paradigmas na busca de modelos alternativos. Planejar sempre fazendo e refazendo a práxis pedagógica⁴. Pelo exposto, o planejamento e a organização do conteúdo são instrumentos da prática pedagógica que estão ligados ao sentido e ao papel da educação, pois responde às perguntas: para que educar?; para que ensinar? As respostas a essas perguntas constituem o ponto de partida que determina e ao mesmo tempo dá sentido à mediação pedagógica.

A falta de sentido no planejamento provoca o desinteresse dos alunos, acarretando com isso elevadíssimos índices de reprovação, evasão escolar e a baixa qualidade da aprendizagem. Portanto, para que a escola cumpra seu papel social de humanização e emancipação, o professor deve repensar sua prática, refletir sobre ela e ressignificá-la, nesse sentido, o planejamento é um caminho promissor. (VASCONCELLOS, 1989).

Assim, o professor precisa se reorganizar, para incluir em sua mediação pedagógica metodologias, técnicas e recursos que permitam uma nova perspectiva no processo ensino-aprendizagem, de modo a substituir a competição pela cooperação, a transmissão pela construção do conhecimento.

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

⁴ A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos (TOSQUELLES, 1984).

ao professor selecionar e organizar os conteúdos de ensino, bem como os procedimentos e recursos, e, finalmente, oferece ao professor mais segurança em sala de aula, evitando improvisações e construindo uma sala de aula mais interessante e dinâmica.

Segundo Vasconcellos (1989, p. 80): “O planejamento é um processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”. De acordo com esse autor o planejamento aponta três etapas: planejar, executar e avaliar.

O planejamento da educação escolar é muito bem descrito nas palavras de Fusari (1988, p. 9):

[...] pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação⁵, o que caracteriza o ser educador.

Segundo Vasconcellos (1989) o planejamento como construção-transformação de representações é um instrumento para uma mediação consciente e intencional. Planejar é intervir na realidade e tem por finalidade fazer algo acontecer. Para que ele se concretize é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas, prever o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, etc.) e políticas (estrutura, negociações) e a disposição interna (mobilização). O planejamento remete à prática, tem uma relação intrínseca com ela.

Quanto à organização do conteúdo, Zabala (1998) afirma que não há um critério definido, pois na escola ocorrem diversas formas de relação e colaboração entre as disciplinas. Em alguns casos se definem as necessidades escolares, em outros, prestam mais atenção aos aspectos epistemológicos, não há consenso nesse sentido, portanto. No entanto, os conteúdos tendem a ser significativos quando se relacionam de alguma forma com a realidade do aluno.

Para o autor podemos estabelecer três graus de relações disciplinares:

⁵ Ação-reflexão-ação refere-se ao trabalho de Donald Schön sobre o professor reflexivo.

- a multidisciplinaridade é a organização de conteúdo mais tradicional. O conjunto de matérias ou disciplinas é proposto simultaneamente, sem que apareça a relação entre elas.
- a interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir da simples troca de ideias à integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.
- A transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre as disciplinas, supõe-se uma integração global. Esse sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações.

Nesse sentido, Morin (2001) alerta que a inteligência que só sabe separar fragmenta o conhecimento em pedaços, em vez de perceber suas correlações e, assim fazendo, atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão. Corroborando com esse pensamento Giordan (2002, p. 226) quando acrescenta sobre a inteligência “sem ligação com a realidade vivida, sem perspectivas pessoais ou sociais e, sobretudo, sem um mínimo questionamento prévio, esses saberes são jogados na vida dos estudantes como moscas que caem no prato da merenda escolar”. De acordo com Mello (2011) algumas tentativas de mudanças nessa direção se esboçam no contexto educacional, mas ainda não se conseguiu colocar em prática a interdisciplinaridade e nem a transdisciplinaridade, o que é provocado por nossas representações enraizadas num modelo tradicional.

Planejamento e organização dos conteúdos expressam as intenções educativas, pois é um desafio buscar meios ou formas de mediação e práticas pedagógicas que permitam a construção de conhecimentos adequados às necessidades de todos e de cada um de nossos alunos.

1.2.3 As estratégias de ensino

É necessária uma atenção especial com relação ao fazer do professor em sala de aula, isto é, como ele articula a ação educativa e instrucional com o processo de aprendizagem do aluno. Entendemos que as estratégias utilizadas para a construção do conhecimento podem tanto motivar o aluno como desmotivá-lo para a aprendizagem, inclusive, influenciar na sua permanência ou não na escola. Portanto,

o estudo das estratégias utilizadas na educação é relevante para a nossa pesquisa, uma vez que pretendemos por meio das representações sociais dos professores sobre suas práticas, verificar como tem sido o processo de aprendizagem mediado pelas estratégias de ensino. Partimos do princípio de que a escolha e a forma como são utilizadas as estratégias de ensino podem influenciar na aprendizagem do aluno e até mesmo na sua permanência ou não na escola.

Sobre a compreensão do termo “estratégia de aprendizagem”, tomamos a definição de Monereo *et al* (1995 *apud* COLL, 2003, p.70) quando afirmam que se trata de “um processo de tomada de decisões consciente e intencional que se realiza para alcançar um objetivo de maneira eficaz, o que supõe adaptar essas decisões às condições específicas do contexto em que se produz tal aprendizagem”.

De acordo com Monereo (2003) são duas as dimensões básicas que delimitam a atuação estratégica do professor em sala de aula: a consecução de um objetivo de aprendizagem e o ajuste às condições relevantes de cada situação educativa. Nesse sentido, afirma que há um consenso entre especialistas quanto às metas para se atingir os objetivos educativos, são elas: adquirir um conhecimento que seja fruto da elaboração pessoal da informação recebida, alcançar um conhecimento semelhante ao original; obter um conhecimento que seja o resultado de uma reorganização pessoal da estrutura do conteúdo inicial e por último, construir um conhecimento que implique ampliações e inovações com relação ao original. Porém, com rigor didático-pedagógico e acadêmico, de forma a contribuir para a construção da autonomia intelectual e para abrir espaços ao diálogo e para expressão da autonomia humana.

A finalidade maior da educação nesse sentido é fazer com que o aluno tenha condições de resolver problemas que o ajude a refletir e, com isso, inicie um processo de tomada de decisão, escolhendo diferentes cursos de ação e procedimentos que sejam mais apropriados para cada situação.

O documento referente à educação primária e secundária espanhola (MEC, 1989, p.99) sugere: “é absolutamente necessário tornar o aluno consciente dos processos que emprega na elaboração de conhecimentos [...]” Nesse sentido, Monereo (2003) afirma que para que os alunos se apropriem do conhecimento desses procedimentos e que, sobretudo, aprendam a utilizá-los, requer que os professores, por sua intervenção, ensinem diferentes formas de utilizá-los. É o domínio que o aluno possui no uso dessas estratégias que vai definir sua autonomia.

Segundo Tapia (1991), é extremamente motivador para o aluno aprender a resolver problemas autonomamente. Para haver uma boa orientação nesse sentido é necessário que o professor explique para o aluno como se deve estudar sua matéria, pois cada disciplina tem seus próprios critérios de organização e construção do conhecimento, portanto, no momento de se colocar em ação uma estratégia, devem-se respeitar esses critérios. No entanto, existem procedimentos interdisciplinares que podem ser empregados em diferentes disciplinas, nesse caso, cabe ao professor sugeri-los quando for possível sua utilização. O bom professor pode ser comparado a um guia que proporciona ferramentas que orientam a atividade mental do aluno até a consecução dos objetivos da atividade proposta. (MONEREO, 2003.).

Segundo Parecer CEB/CNE Nº11/2012 das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio – DCNEM (BRASIL/MEC, 2012), o impacto das novas tecnologias sobre a escola afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a modificação dos papéis do professor e do aluno; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo.

Masetto (2009) comunga com os dizeres do Parecer, quando afirma que o ensino cooperativo, tais como seminário, dinâmica de grupo têm servido para dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, além de possuir pontos positivos como: ensinar o aluno a ter responsabilidade, a partilhar informações, a tomar decisões em consenso. Tais técnicas exigem um envolvimento maior com as atividades, ajudam no aprofundamento do tema e aumentam a flexibilidade mental diante de vários pontos de vistas diferentes. Para os autores a técnica expositiva também pode desenvolver muito bem uma mediação pedagógica, principalmente quando são usadas de forma dialogada com a classe, com perguntas instigadoras, provocando curiosidade e reflexão. As técnicas de ensino com pesquisa e projetos são poderosas em termos de aprendizagem, elas incentivam o aluno a buscar

informações, fazer inferências, reformular as informações, tirar conclusões, além do incentivo à interdisciplinaridade.

Para Libâneo (2010b, 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).

O saber pedagógico, segundo Garcia (1999), refere-se a estratégias pedagógicas, ou seja, a forma como o professor representa uma ideia, a maneira como reformula uma matéria, o domínio desses aspectos são fundamentais para a compreensão do conhecimento por parte do aluno. O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, portanto, é importante nesse processo buscarmos o pensamento dos professores, atores principais desse contexto.

As crenças e concepções que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico sinalizam como percebem e como processam sua intervenção pedagógica. Segundo Selmes (1988), a conduta docente influi sobremaneira na forma como os alunos enfrentam a aprendizagem. Por isso, é necessário que o professor utilize estratégias que favoreçam a reflexão sobre os objetivos propostos e a contextualização dos temas à realidade do aluno.

De acordo com 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.

Em relação à interdisciplinaridade, Pozo e Gómez Crespo (1977 apud COLL, 2003) afirmam que enquanto os procedimentos disciplinares ajudam a fazer ciência, matemática e outros, os procedimentos interdisciplinares permitem aprender ciência, matemática e outros.

Autores como Trivelato (2006), Moratori (2003), Coll *et al* (2003), Leal e Andrade (2008), Monteiro (2007, p. 25), Moran; Masetto; Behrens (2009) e Silva

(2009) apontam as possíveis estratégias utilizadas na mediação pedagógica realizada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem:

- atividade em grupo: desenvolve o espírito colaborativo e a socialização e possibilita trabalhar com salas numerosas.
- debate: desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade.
- seminário: exige pesquisa, planejamento e organização das informações. O aluno como investigador, deve assumir responsabilidades, adquirir autonomia.
- projeto: desenvolve a competência para formular e equacionar problemas. Nasce da vontade do aprendiz, permitindo formular questões significativas para ele.
- aulas práticas: contextualiza o conhecimento apreendido com a realidade do aluno.
- aula expositiva dialogada: aproxima o professor do aluno e oportuniza troca de ideias, questionamentos. Fundamental para apresentar um tema, sintetizar informações já trabalhadas ou fechar um conceito.
- aulas expositivas com quadro e giz/uso de audiovisual: é a técnica mais utilizada nas escolas. Esse tipo de aula está relacionado à falta de *feedback* que geralmente acompanha esse método e a passividade do aluno. Esse tipo de aula pode ser desenvolvimento de alguma atividade com o uso de audiovisuais e outros recursos didáticos, tirando o aluno da passividade, podendo dessa forma absorver mais os conteúdos expostos pelos professores.
- pesquisa: essa prática propicia o desenvolvimento da atitude científica. Instiga o aluno à curiosidade, gera inquietude, possibilitando a busca de respostas em seu processo autônomo de (re)construção dos conhecimentos.
- brainstorming – Tempestade de ideias: é um conjunto de perguntas que deve ser respondido pelos alunos de forma oral baseado nas experiências individuais. Esta estratégia aumenta a participação de todos os alunos, promove o abandono de ideias e crenças para construção de novos caminhos. Esse tipo de dinâmica é importante, pois o aluno expõe seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, ajuda-o a se posicionar diante de um determinado tema e faz com que respeite as ideias dos colegas.

- jogos educativos: comporta dois elementos importantes: a imaginação e as regras.
- monitoria de ensino: além de promover o enriquecimento da vida acadêmica do aluno, essa atividade possibilita, por meio da relação de cooperação existente entre docente e monitor, o aprimoramento da qualidade de ensino da disciplina, uma vez que favorece a adoção de novas metodologias de ensino, bem como impulsiona o exercício da pesquisa, permitindo uma contínua associação entre teoria e prática.
- atividades extramuros: a sala de aula não se limita a quatro paredes. O ensino precisa sair de práticas de ensino realizadas no espaço formal para atividades extramuros. Essa estratégia é uma variação do ambiente ensino-aprendizagem, valiosa, tanto pelo contato do aluno com a comunidade, quanto pela grande interação entre professor e aluno.
- atividades de campo: por meio dessa atividade são colocadas em prática as teorias abordadas em sala de aula, incentivando e despertando o interesse dos alunos.
- simpósio: possibilita a ampliação de conhecimentos, a visão de múltiplos olhares e escutas diferenciadas. Desenvolve no aluno a argumentação. É como uma mesa redonda, mas diferentemente dessa, os alunos debatem com os participantes e não entre si. Um conteúdo é desenvolvido em unidades significativas, e cabe ao professor indicar as bibliografias a serem consultadas, para evitar repetições.

O século XX trouxe mudanças para o processo de ensino e aprendizagem com as novas ideias de Piaget (1980 – 1986), Vygotsky (1896 – 1934), Wallon (1879 – 1962), Ausubel, (1918 – 2008), pois esses estudiosos demonstraram a importância da ação de cada indivíduo na construção do próprio saber e o papel do educador como mediador entre o conhecimento e o aluno. Com base nisso, a escola passou a valorizar outras formas de ensinar, como aquelas que envolvem a resolução de problemas, os trabalhos em grupo, os jogos e as pesquisas (FERNANDES, 2011).

O Parecer CEB/CNE Nº11/2012 (Brasil/ MEC, 2012) referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio vem ao encontro dessas ideias quando determina que os novos objetivos de aprendizagem serão voltados para a pesquisa como “princípio pedagógico”. De acordo esse

documento, a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade deverão ser, entre outros, uns dos princípios norteadores ao se utilizar as estratégias educacionais.

Nesse sentido, Brizolla; Silva; Fagundes (2010, p. 591) afirmam que:

[...] a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento/formação profissional integral: entende-se como viável a partir da formação discente pautada na crítica, na investigação, na proatividade e na ética, capaz de transformar a realidade.

Colabora com esse pensamento o texto do projeto pedagógico da Universidade Federal do Paraná – UFPR/PR (2008, p. 9-12) quando afirma: “a organização da formação docente ao privilegiar a investigação/ação por meio dos projetos de aprendizagem possibilita ao educando o exercício da construção da leitura da realidade [...]”. Portanto, será necessário o uso de metodologias diferenciadas, que possibilitem situações de aprendizagem variadas e significativas, sendo necessário que se relacionem permanentemente teoria e prática. Nesse sentido, a opção por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico.

1.2.4 A avaliação da aprendizagem

Conhecer a prática da avaliação e suas diferentes tendências dentro do processo de ensino-aprendizagem contribui para o processo de produção do saber docente, portanto, justifica seu estudo, pois é um fator relevante dentro da mediação pedagógica.

Segundo Luckesi (2012), o uso do conceito e da prática de **notas** na escola como equivalente de avaliação é uma representação social dos educadores quando se refere ao tema avaliação. Corroborar nesse sentido Libâneo (2010a) quando afirma:

A avaliação é uma tarefa essencial para o trabalho docente, mas por apresentar uma grande complexidade de fatores, não pode ser resumida a uma simples realização de provas e testes ou atribuição de notas. A mensuração apenas fornece dados quantitativos que devem ser apreciados qualitativamente.

Os professores repetem modelos históricos inconscientes de agir⁶ na prática da avaliação, confirmando as ideias dos cientistas sociais de que os padrões de conduta das sociedades são fortemente marcados pela cultura e apesar de serem criados e recriados pelo ser humano, são praticados como normais, como se pertencessem à natureza humana. Essas representações sociais com o tempo são assumidas pela comunidade sem nenhum questionamento e se tornam uma norma vigente.

Nesse sentido, um padrão de conduta que se tornou comum em nossa sociedade é a confusão que se faz ao considerar nota e avaliação como conceitos equivalentes. O ato de avaliar tem seu foco na busca do melhor resultado possível, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovar ou reprovar, ou seja, é um processo excludente. São processos diferentes, no entanto, na maioria das vezes, os professores não fazem distinção entre eles e tomam avaliação por nota. Avaliação é um diagnóstico que pode ser registrado por nota, contudo, nota não é avaliação, é um registro da experiência de aprendizagem do aluno. Para o autor, em avaliação, acompanha-se o aluno em seu processo de aprendizagem, nesse sentido a avaliação é processual e formativa.

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

Corroborar esse pensamento Hoffman (2005, p.19) ao dizer que:

[...] a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo- como hoje é concebida - para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de autorreflexão, num acompanhamento permanente do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.

Luckesi (2001) afirma que a expressão “instrumento de avaliação” é confundida como o uso de testes. Esses são recursos utilizados para proceder à

⁶ Que podem ser consideradas como nossas representações sociais

avaliação, ou seja, são modos de constatar, configurar e de qualificar a realidade. A partir desses dados é que será permitida a qualificação da realidade descrita. Essa confusão dificulta ainda mais a superação das distorções históricas sobre avaliação.

Segundo Libâneo (2011b), como participantes ativos de grupos socioculturais, historicamente situados, é comum repetirmos aquilo que nos foi ensinado nas experiências vividas. Por isso, observa-se que ainda há professores que testam os alunos tentando classificá-los. A nossa geração atual de docentes presentes nas salas de aula não é fruto da revolução tecnológica dos anos 80, portanto, foi educada nos moldes de uma relação pedagógica que se constituiu dentro de estruturas fechadas de organização escolar. Para desconstruir essas representações, o processo de ensino precisa situar-se num contexto de aprendizagens em que o professor se transforme também em aprendiz. Ele precisa experimentar novas metodologias, articular os livros didáticos com as ferramentas do mundo virtual, como os blogs e sites de busca, dentre outros. Dessa forma, os professores, reconhecendo suas limitações, buscam, em parceria com o estudante, melhores desempenhos.

A avaliação é um aspecto fundamental que pode 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 a avaliação culmina em fracasso ou sucesso, desestimulando o aluno que encontra dificuldades pelo caminho.

Segundo Hoffmann (2003), avaliação é uma atividade que faz com que o aluno seja incentivado a desenvolver seu aprendizado, mas a ideia que a maioria dos professores tem é a da avaliação como um processo classificatório. A autora adverte que o professor deve voltar-se para uma avaliação que valorize as falas e argumentos dos alunos, propondo novas e desafiadoras questões. Nesse sentido, Zabala (1998) afirma que, quando a função social do ensino tem como finalidade principal a pessoa e não apenas suas habilidades cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam.

Silva (2003) coaduna com essas afirmações quando aponta para a transformação da escola em um ambiente de superação de desafios pedagógicos que dá significado à aprendizagem. É necessário que o professor reconheça a

necessidade de avaliar com diferentes fins: conhecer e acompanhar o desenvolvimento; conhecer as dificuldades e planejar estratégias adequadas para saná-las.

Luckesi (1995) propõe que, ao avaliar, devem-se verificar as falhas, compreender as causas e propor soluções, para mudar a situação que dificulta o êxito da aprendizagem. Assim, a avaliação deve constituir-se como prática contínua e não apenas do final de um período. O ato de avaliar tem gerado muitas discussões a respeito de sua adequação no sistema educacional, mas essas dificuldades não devem ser atribuídas apenas ao aspecto técnico-pedagógico de sua elaboração e execução, deve se levar em consideração “os hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica sempre foi seletiva e propedêutica” (ZABALA, 1998).

Para que uma avaliação tenha sentido, seus resultados devem oportunizar a reflexão sobre os processos desenvolvidos. A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para compreensão e orientação do processo ensino-aprendizagem. Lukesi (2012) corrobora esse pensamento quando afirma que, enquanto o aluno é avaliado, expõe sua capacidade de raciocinar. E é por esse motivo que todas as atividades avaliadas devem ser devolvidas aos autores com as devidas considerações.

De acordo com Bloom (1983 *apud* LEAL E ANDRADE, 2008) a avaliação “é um processo constante, destinada a fornecer ao aluno e ao professor um *feedback* contínuo quanto à sua eficiência, à medida que avançam na hierarquia do ensino”. O autor classificou a avaliação em: **Diagnóstica** – identifica a situação em que se encontra o educando, apontando as falhas ou dificuldades na aprendizagem para posteriormente decidir o que fazer. Especificamente a avaliação diagnóstica determina em que nível o aluno se encontra, para o ponto de partida do ensino; **Formativa** – acompanha o processo de construção. Implica tomar caminhos adequados para a superação da dificuldade, buscando alternativas, estratégias que orientem o educando na sua totalidade. Nesse sentido, segue a sugestão do Inciso V, Art. 24 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 que diz que a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa, devendo prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos” e **Somativa** – ocorre com a finalidade de fornecer dados para a tomada de decisão em relação à promoção ou retenção do aluno, podendo ser classificatória. A avaliação somativa é pontual, pois ocorre ao final de

um processo e proporciona uma nota ou conceito de uma determinada aprendizagem. Essas modalidades apresentam um caráter quali-quantitativo com o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, considerando atitudes, participação e desenvolvimento do aluno, além do domínio de conteúdos curriculares.

Dias Sobrinho (2003 p. 24-25) ilustra bem a função da avaliação quando diz:

[...] ela não se restringe a somente descrever resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. [...] Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Para assegurar a realização do processo de avaliação nesse sentido, seus procedimentos deverão contemplar ações realizadas com o objetivo de diagnosticar, acompanhar e adequar o trabalho do professor e do aluno. E assim, enquanto a avaliação contribui para a melhoria da prática pedagógica do professor, ajuda o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem, pois, segundo Zabala (1998, p. 209) “o objetivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar”, permitindo ao professor, por meio dela, realizar ações de intervenções com os ajustes necessários.

Segundo Coll (2003), um dos critérios para uma avaliação inclusiva é priorizar a função pedagógica da avaliação das aprendizagens e, para esse fim, vincular à avaliação do rendimento dos alunos à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação inclusiva constitui-se em um instrumento de investigação constante das dificuldades do estudante e de dinamização de novas oportunidades de conhecimento, nesse sentido ela é contínua e processual; contempla a negociação e a participação individual e coletiva dos estudantes, desde a construção dos critérios até a sua execução.

A avaliação envolve diversos instrumentos como situações problema, produção de textos, relatórios e provas de variadas formas, dissertativas, objetivas que podem ser realizadas em grupo ou individualmente. A autoavaliação é outra estratégia que ajuda o aluno a tornar-se sujeito do processo de aprendizagem,

adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar suas limitações, adquire a capacidade de analisar seus pontos fracos e fortes. O portfólio como instrumento de avaliação é um conjunto de trabalhos organizados pelos alunos durante um determinado período e traz nele uma visão maior de seu aprendizado. Esse instrumento avaliativo permite uma verdadeira avaliação contínua. (LEAL; ANDRADE, 2008).

É importante ressaltar que o planejamento da avaliação contribui para estabilizar tanto o estado emocional do aluno quanto do professor, auxiliando na clareza de como será proposta cada atividade avaliativa. Segundo Souza (2001), ao planejar a avaliação, determina-se como será a interpretação dos resultados para saber em que medida foram alcançados os objetivos, para, então, realizar a formulação de um juízo de valor.

Portanto, a avaliação escolar é essencialmente um processo centralizado em valores, por isso remete a uma representação social, podendo ser transformadora, formativa ou meramente classificatória.

1.3 A evasão escolar: limites e possibilidades

A evasão escolar é um problema recorrente no Brasil, é um dilema histórico que faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública e particular e que perdura até os dias atuais. É preocupante o desinteresse geral dos alunos em aprender, a complexidade do processo educacional ensino-aprendizagem dificulta encontrar uma solução. 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.

Existem muitas formas de evasão, entre as quais estão a evasão de curso, a evasão da instituição e a evasão do sistema de ensino. Ao nos referirmos ao alto índice de evasão nos cursos do IFTM - *Campus* Uberaba apontamos a evasão de curso, considerando, nesse sentido, a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.

É importante destacar 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 corresponde a fatores internos, assentados na própria escola e no

professor, sendo esse último, a razão do nosso estudo. Porém, gostaríamos de deixar claro que compreendemos a “evasão escolar” como resultante de diversos e diferentes fatores. Os nossos estudos reconhecem isso e enfoca as práticas pedagógicas dos professores como um dos elementos que podem influenciar na permanência ou não do aluno na escola.

Demo (2002, p. 26) afirma que “a qualidade docente é um fator prioritário para combater o fracasso escolar, portanto, esse é um problema do professor.” Nesse sentido, Bolzan (2002, p. 21) concorda com o autor quando afirma: “há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos.”

Pesquisa realizada, em 2007, pela organização não governamental *Ação Educativa*, após ouvir oitocentos estudantes das escolas públicas da capital paulista, constatou que aspectos relacionados à própria dinâmica escolar e à interação aluno/professor também contribuem para a evasão (TREVISAN, 2011). De acordo com Libâneo (2011a), algumas pesquisas vêm mostrando que a escolarização recebida pelo trabalhador brasileiro não lhe assegura autonomia para buscar informações, compreender instruções ou para produzir comunicação escrita de maior grau de complexidade. Isso provoca limitações para conseguir melhores colocações no mundo do trabalho, participar da vida política e usufruir de benefícios culturais. A conclusão a que se chega é que os jovens estão concluindo as várias fases da escolarização sem qualidade na sua formação geral. É notório o distanciamento das políticas públicas com o que acontece na realidade das escolas, na sala de aula. No entanto, é no trabalho direto dos professores, nos aspectos pedagógico-didáticos que sabemos o que o aluno aprende, como aprende e o que faz com o que aprende.

Um dos principais fatores que provocam o desinteresse dos jovens e o conseqüente afastamento da escola são as constantes reprovações, que tem significativo peso na decisão de continuar os estudos ou não, pois normalmente a repetência é acompanhada pelo abandono escolar (LOPEZ; MENEZES, 2002).

O fenômeno da repetência também provoca outros problemas dentre os quais estão o fracasso escolar e a distorção idade-série, outro fator importante relacionado ao desinteresse dos jovens estudantes, principalmente do Ensino Médio, pois além de deixá-los fora de sua faixa etária, afasta-os de sua turma original. Por se encontrar fora de sua faixa etária, esse aluno, normalmente se matricula em cursos noturnos e tenta terminar o Ensino Médio, pois apesar de toda

dificuldade encontrada no seu cotidiano, busca ainda na escola, oportunidades e uma forma de não exclusão social (TOGNI; SOARES, 2007). Esses estudantes, no entanto, esbarram na falta de qualidade oferecida pelos cursos noturnos, pois, apesar da mesma metodologia adotada pelos cursos diurnos, a maioria falta o mesmo rigor aplicado aos primeiros. Diante dessa realidade, os estudantes se tornam reféns de um ensino precário, de pouca utilidade para vida prática e sentem, então, que fracassaram. Todo esse contexto faz o aluno desacreditar que a escola possa contribuir para melhorar sua vida, já que a educação que recebe é de baixa qualidade em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho. (SOUSA *et al*, 2011).

Nesse sentido, Gomes; Marquesin (2006) destacam que a não aprendizagem dos alunos pode ser resultado de fatores como a relação com o saber; com suas experiências na vida cotidiana, com as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, que, evidentemente, têm grande influência nesse processo. Portanto, é parte da tarefa do professor mediador analisar essas causas para, a partir delas, conseguir sanar as dificuldades do aluno e devolver a ele o desejo de aprender. O aluno, ao compreender os assuntos abordados em sala de aula, aumenta sua autoestima e com isso sente-se parte do grupo e o sentimento de “pertencimento” é um dos fatores principais para assegurar a permanência do aluno.

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. Podemos, então, confirmar esse pensamento com as palavras de Libâneo (2011, p. 95) quando afirma 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.”

Pesquisadores do tema alertam para a necessidade do aluno estabelecer um vínculo com a instituição – integração acadêmica, pois o risco dele se decepcionar com a qualidade do curso, com os procedimentos didáticos pedagógicos ou com a qualificação dos docentes, poderá acarretar em evasão (GAIOSO, 2005; PEREIRA, 2003; BIAZUS, 2004).

Nesse sentido, Gadotti (2003, p. 10-11) vem confirmar a necessidade de o professor adequar sua função aos dias atuais, pois o conhecimento da humanidade é extremamente mutável, duplica em curto espaço de tempo e com isso torna-se obsoleto rapidamente. Assim, o professor precisa ser capaz de criar conhecimento para devolver nos alunos o desejo de aprender e evitar, assim, a evasão, o fracasso escolar em todos os sentidos.

As interpretações que os professores fazem a respeito do fracasso ou sucesso dos seus alunos têm a ver com o seu conhecimento pedagógico, ou seja, com a sua formação para a docência.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo vamos apresentar os caminhos percorridos durante o desenvolvimento do estudo. Apresentaremos a abordagem metodológica selecionada, lembrando que a proposta desta pesquisa é identificar e analisar a construção das representações sociais dos professores dos cursos do IFTM - *Campus* Uberaba, sobre a mediação pedagógica presente nas práticas propostas por eles. Para isso, tomamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

Em seguida apresentaremos o *locus* da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Triângulo Mineiro - *Campus* Uberaba e o perfil dos sujeitos participantes.

2.1 A teoria das Representações Sociais: um suporte teórico-metodológico para esse estudo

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 também da psicologia social, por Serge Moscovici. O autor substitui o termo coletivo (Durkheim) por social (Moscovici) ampliando seu significado. Nesse sentido, as representações passam 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, p.19), existem diferenças entre as concepções de Representações Coletivas de Durkheim e as Representações Sociais de Moscovici. Entre outros aspectos, há uma diferença contextual, histórica e social muito grande do período em que cada um desenvolveu suas ideias. O primeiro, não acreditava em qualquer explicação psicológica dos fatos sociais, edificou sua teoria baseado nas relações das sociedades primitivas do início do século XX. O segundo tinha como

objetivo estabelecer uma psicossociologia do conhecimento e baseou-se na heterogeneidade da sociedade contemporânea a partir da década de 50.

Segundo Sá (1993, p.23), Moscovici foi buscar na sociologia durkheimiana um primeiro abrigo conceitual para suas objeções ao excessivo individualismo da psicologia social americana e o desafio era o de, “situar efetivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de fato esse território limítrofe, no qual se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida”.

Nesse sentido, Sá (1993) afirma que “o termo Representações Sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los”, 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 Emile 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*”, surge em 1961 na França, como uma proposta inovadora contrariando o paradigma dominante na época, quando o enfoque era no behaviorismo, teoria que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva em oposição ao subjetivismo.

Ao estabelecer os limites do que era considerado científico, a pesquisa de Moscovici (1978), voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então.

Moscovici revelava que sua intenção era redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real. Afirmava, então, que “a tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo a esse respeito.” (MOSCOVICI, 1978, p.14).

O estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constituiu em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases

conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores.

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.”

Segundo Alves-Mazzotti (2008), as representações são associadas ao imaginário quando se destaca o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência 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 forma de pensar, sentir e agir, e, por isso, podem ser definidas como imagens construídas sobre o real (MINAYO, 1994).

Para Moscovici (1978), a representação é produzida na coletividade, por isso, ela é social. Mas é necessário analisar por que é produzida, ou seja, sua função. O autor afirma que “[...] a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais” (p.77). Então, esses dois processos são as funções das representações, e justificam a abordagem da nossa pesquisa no contexto escolar.

A finalidade de todas as representações, segundo Moscovici (2003), é tornar o que é estranho em algo familiar. De acordo com o autor são processos estruturantes da representação: **ancoragem** e a **objetivação** que facilitam a compreensão de como se formam e como funcionam as representações.

Ancoragem é o processo pelo qual procuramos classificar, situar algo não familiar em uma condição familiar. A ancoragem procura classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não familiar. Ao ancorarmos, classificamos 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 tornar-se realidade, dando materialidade a ele, por meio de uma imagem. Ele tenta ligar as palavras que circulam em nosso 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).

Representações sociais é a compreensão de todas as coisas por meio do saber social, ou seja, do senso comum. É o saber que se adquire por meio de experiências vividas ou ouvidas do cotidiano, que engloba costumes, hábitos, tradições, normas, éticas e tudo aquilo que se refere à vida social. O saber é imediato, subjetivo e não envolve um parecer científico para que se comprove um fato. É, portanto, um saber informal que se origina de opiniões de um determinado indivíduo ou grupo.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2002, p. 11), diz:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para compreensão da investigação no contexto educacional, pois de acordo com Zabala (2002, p.102 *apud* COLL, 2003):

[...] a natureza social da educação considera que a estrutura cognoscitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimentos, os quais se definem como as representações que uma pessoa possui em um dado momento sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, esses esquemas são revisados, modificados, tornados mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações.

Segundo Sá (2002), a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. Isso significa que é bastante amplo o leque de escolhas. Observamos em nossos estudos que há uma diversificação metodológica tanto para coleta como para análise de dados, que podem ser qualitativos e quantitativos.

Abric (citado por SÁ, 2002) atribui quatro funções às Representações Sociais: **Função de saber**, na qual as representações advindas do senso comum permitem que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade, facilitando a comunicação social. **Função identitária**, na qual, por meio das representações, os grupos elaboram suas identidades sociais e definem suas especificidades. **Função de orientação**, na qual as Representações Sociais orientam os comportamentos e as práticas sociais. Nas palavras de Abric (1994), “o sistema de pré-decodificação da realidade, constituído pela representação, é, de fato, um guia para a ação”. Essa função é de especial importância para essa pesquisa, uma vez que se pretende analisar de que forma as Representações Sociais influenciam nas práticas dos professores, na mediação pedagógica que realizam no processo ensino-aprendizagem. Por último, a **função justificadora**, caso em que as representações orientam os comportamentos, então, elas permitem também justificá-los. Portanto, os indivíduos justificam suas condutas por meio das representações.

Para Sá (1993), as representações sociais têm como função fornecer um contexto inteligível ao objeto e interpretá-lo. Consiste na integração cognitiva do objeto representado (sejam ideias, pessoas, acontecimentos, relações) a um sistema de pensamento social preexistente e, conseqüentemente, nas transformações implicadas. Esse processo é responsável pelo enraizamento das ideias.

Nesse caso, a Teoria das Representações Sociais (RS) parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, impregnadas nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo retificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes são eficazes e indispensáveis para a vida humana. (MOSCOVICI, 1978).

As Representações Sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. De acordo com Moscovici (1978), seríamos todos sábios capazes de opinar sobre qualquer assunto, diferentemente do que ocorre nos meios científicos, nos quais a especialidade determina quem pode falar sobre o quê.

Nas representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, Moscovici (1978) afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são uma preparação para a ação, contudo ao contrário dessas, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

O que Moscovici (1978, p. 51) procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas:

[...] “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Nesse caso, deve-se estimular a reflexão de professores e pesquisadores sobre as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos, para a compreensão da influência das representações sociais nas interações cotidianas na escola. Por meio das representações é possível compreender as interferências na qualidade do ensino que é oferecido ao aluno.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Teoria das Representações Sociais tem contribuído como suporte teórico e metodológico na compreensão dos aspectos cognitivos e afetivos que mobilizam as práticas educacionais. A representação permite operar, em termos práticos, a passagem do nível coletivo, estrutural, para o individual e subjetivo.

As representações ou o pensamento comum, segundo Perrusi (1995, p. 100) passou a existir quando surgiu o pensamento formal e “[...] não existiu um senso comum, enquanto tal, nas sociedades primitivas, uma vez que ele só começou a existir a partir do surgimento do seu oposto, a ciência”.

Com base na teoria de Moscovici, define-se que o senso comum, ou conhecimento sem padronização e sem sistematização, corresponderia a uma forma

de pensamento mais natural, próprio dos diálogos da vida cotidiana. Para o teórico, a correlação entre vivência cotidiana e experiência concreta independe de determinações formais, sendo possível inferir que os atos sociais característicos no senso comum (atos de fala, atos mentais e ação prática) independem de determinações estruturalmente elaboradas e delimitadas pela constituição institucional da sociedade. Por essa razão, o senso comum é plural, genérico e pretensamente livre em relação ao pensamento formal.

Sendo assim, o pensamento comum é um pensamento popular de primeira mão, que fundamenta o conhecimento na formulação de imagens e experiências práticas. De acordo com a Teoria das Representações Sociais, o senso comum deve ser analisado como uma forma de percepção social a partir do conteúdo que ele faz representar, conforme as necessidades práticas. Portanto, caracteriza-se pelo seu conteúdo informal. Esse caráter informal produz um modelo de conhecimento resultante da veiculação de informações difundidas. “Trata-se de um conhecimento outro, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela” (JODELET, 2001, p. 45 apud JODELET, 2005).

Para Moscovici (1978), o senso comum reelabora e cria imagens referentes aos conhecimentos da vida cotidiana em relação a outras formas de produção de conhecimento e a outros conhecimentos. A importância de tal conhecimento é a principal fonte da ação humana na sociedade, pois se refere àquilo que os indivíduos conhecem como real na vida cotidiana e orienta as práticas humanas no mundo.

Segundo Jodelet (2005), toda representação define-se por seu conteúdo, o qual tem como elementos, conceitos e imagens criados por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas. Nesse sentido, a representação é produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real, ou ainda, designa uma forma de pensamento social.

As reflexões a respeito da representação social levam em conta que o ser humano, objeto e sujeito de sua história e desenvolve-se por meio dos processos de comunicação social. Nesses, as Representações Sociais contribuem para sua estruturação e são por eles também estruturadas.

Para se apreender as representações que os indivíduos têm do seu mundo é necessário também conhecer o lugar ocupado pelos mesmos no espaço social e na

relação com os outros. Essa relação não é, pois, apenas objetiva, mas também subjetiva.

A importância de tal conhecimento como principal fonte da ação humana na sociedade refere-se àquilo que os homens conhecem como real na vida cotidiana e orienta as práticas humanas no mundo. Em relação à prática docente, o trabalho pedagógico privilegia a realidade em que o aluno está inserido e, nesse caso, estamos diante de um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, constituído a partir das experiências do dia-a-dia, da valorização do conhecimento prévio do aluno e das informações e modelos de pensamento que adquirimos e transmitimos por intermédio das nossas ações, classificadas por Jodelet (2005) como tradição, educação e comunicação social.

Assim, fazem parte da construção das representações sociais tanto o indivíduo, com todo o seu arsenal de experiências, como também sua relação com o meio social. Incluem conhecimento empírico, afetividade, conhecimento científico, ideologia e cultura. Segundo Tardif (2000), o saber do professor advém de ambientes diversos, pois apoiam-se em suas experiências profissionais e pessoais, nas suas crenças e valores (representações), criam, improvisam e constroem saberes no enfrentamento de situações únicas.

As representações sociais não dizem respeito a conhecimentos certos ou errados sobre um objeto. Independente de serem corretos ou equivocados, a construção de conhecimentos do senso comum, por parte dos indivíduos, constitui um processo gerador de ações sociais a partir de visões de mundo, concepções ideológicas e culturais que estão presentes nas relações sociais da vida cotidiana.

Nesse contexto, a prática pedagógica é valiosa e significa que o professor está sempre se construindo e desconstruindo para se reconstruir, num movimento dinâmico por meio da comunicação, cujo veículo, a linguagem, portadora de representações, incide sobre aspectos estruturais e formais do pensamento social, possibilitando processos de interação, influência, consenso e polêmica.

Tardif (2002) elucida essa ideia colocando a experiência de trabalho do professor como um espaço onde esse aplica saberes, retomada de consciência, reprodução e reiteração naquilo que sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Ensinar é, portanto, mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho.

Para Tardif (2002, p. 15), o saber:

[...] não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Com isso, destaca-se que é impossível compreender a natureza do saber dos professores e de suas representações sem ir ao seu trabalho cotidiano para saber o que fazem, pensam e dizem.

A relevância de se investigar as representações sociais nesse contexto se justifica, já que essa permite a compreensão da formação do pensamento social e sua relação em antecipar as condutas humanas, favorecer o desvendar dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real, sendo fundamental no estudo das ideias e condutas sociais. Ou seja, a representação social articula o social e o psicológico como um processo dinâmico.

Essa teoria resgata a dimensão social do conhecimento, o que rompe com a forma de pensamento da Psicologia tradicional que privilegia a dimensão cognitiva do sujeito e desconsidera o contexto social do qual ele faz parte. Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais busca recuperar a dimensão individual do ser social. Concordando com Cruz (2006, p. 118), consideramos que “a teoria serve de versão do real e caracteriza a crença concreta e abstrata das Representações Sociais e de seus elementos, constituindo-se como estatuto de percepção e concepção”.

A opção pela Teoria das Representações Sociais se justifica, ainda, por acreditarmos que os pensamentos e ações da vida cotidiana dos homens, em sua constante comunicação uns com os outros, favorece a construção da vida social e individual e, por sua vez, interfere nas representações das práticas pedagógicas.

Assim, a Teoria das Representações Sociais diz respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um. Refere-se aos determinantes sociais vivenciados pelos indivíduos e possibilita uma compreensão da dinâmica social, tanto do ponto de vista individual de cada sujeito, quanto numa perspectiva global, considerando os contextos que fundamentam a construção de suas representações.

O homem, apropriando-se dos objetos, palavras e ações do contexto vivenciado por ele, atribui sentido ao pensamento, elaborando o seu saber social. Os sentidos às coisas se formam em torno do objeto e dessa forma, constituem-se em conhecimento, focando as Representações Sociais por meio de informações e experiências que esse indivíduo vive e vivencia em determinada sociedade.

Nessa sociedade há uma forte presença da consciência coletiva, definindo as formas de agir e de pensar do grupo uma vez que, segundo Durkheim, “tudo é comum a todos”. As representações são então, uma maneira de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos. É nisso que consiste o senso comum que objetiva transformar o desconhecido em conhecido, o não familiar em familiar.

Assim, as representações sociais elaboram-se a partir do conhecimento individual, ancoradas na interação com o outro, no convívio social. A representação determina-se pelo social, pelo coletivo. No convívio social é natural que as pessoas expressem opiniões, pontos de vista, sentimentos, ideias a respeito de assuntos que despertam interesses comuns e que chamam a atenção. Essas ideias expressas, no entanto, são opiniões significativas sobre algo que as pessoas falam, afinal elas colocam em pauta seu pensamento próprio, ou seja, suas teorias sobre algo.

Por isso, conhecer tais aspectos é dar-se conta da complexidade, conflitos e contradições presentes no campo das práticas pedagógicas, como condição indispensável para se refletir sobre o que é ser professor nos tempos atuais.

Com isso, considera-se que o ambiente escolar é uma diversidade de situações que diferem entre si, no qual o saber prático traz em si a relação do saber do professor, dos alunos e do conceito pragmático da Instituição que estabelece essa mesma relação ambiente, na qual a prática e a cultura se diferem, mas que substancialmente se enriquecem na evolução do conhecimento.

2.1.1 Teoria do Núcleo Central

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 à adaptação do sistema central às necessidades cotidianas do indivíduo.

A ideia do núcleo central pode ser considerada uma subteoria das representações sociais, que, segundo Abric (2000), representa o elemento mais estável dentro da representação. Para o autor, as representações sociais apresentam uma organização formada por dois sistemas: um sistema central, ligado aos valores e normas historicamente associados ao objeto representado, que define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. Ele tem papel fundamental na coerência e estabilidade da representação. Um sistema periférico constitui-se de elementos periféricos que estão associados às características individuais e ao contexto nos quais os sujeitos estão inseridos.

Segundo Abric (1994, citado por SÁ, 2002, p. 72) “as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais.” Nesse sentido, a teoria do núcleo central tenta equilibrar as contradições com um sistema interno duplo por meio do **sistema central** que constitui o núcleo central da representação, ele sofre influência histórica, sociológica e ideológica, marcada nesse sentido, pela memória coletiva. É por ele que se realiza a homogeneidade de um grupo social. Já o **sistema periférico** atualiza e contextualiza constantemente as representações, dando flexibilidade e mobilidade para expressão individualizada, e, ainda é, graças a ele, que a representação pode se ancorar na realidade do momento. Sua elasticidade permite a integração na representação das experiências pessoais vividas.

2.2 Procedimentos metodológicos: os instrumentos, a coleta e análise dos dados

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus* Uberaba – MG. Participaram como sujeitos, 50% docentes 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 construído a partir de questões abertas e fechadas, com a finalidade de colher dados sobre o perfil dos professores, sujeitos da pesquisa, e sobre as representações sociais construídas por eles acerca da mediação e práticas pedagógicas. Uma das questões tinha como

objetivo específico identificar o núcleo central das representações sociais – a técnica de associação livre de palavras.

Com relação ao questionário, Gil (1987, p.124) o define como:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Todos os professores foram convidados a responder o questionário na instituição de origem, durante reuniões pedagógicas agendadas previamente, e/ou nos intervalos de aula, porém, pouco mais de 50% desse total retornaram com as respostas.

Os dados da pesquisa foram analisados com o suporte do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), da Teoria do Núcleo Central de Abric (2000) e dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

O próprio Moscovici (1978) afirma que tudo o que é falado ou escrito é susceptível a análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 48), essa análise consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Dentre as técnicas de análise utilizamos, em nosso estudo, a Análise Categorical Temática, que busca desdobrar o texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Essa técnica pressupõe três etapas: a pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Em síntese, podemos afirmar que a referida técnica de análise de informações parte de uma leitura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado, isso é, aquele que ultrapassa os significados manifestos.

A partir desses referenciais buscamos identificar onde e como se objetivam e ancoram as representações sociais que os professores estão construindo sobre a

mediação pedagógica expressa em suas práticas, para, a partir delas, compreender a relação desse processo com a permanência ou não dos alunos na escola.

A finalidade maior da identificação das representações sociais é tornar o não familiar em familiar, classificar, categorizar, já que o desconhecido gera intrigas e desconforto, o familiar é para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças. E segundo Moscovici, para compreendermos a construção de uma representação é preciso observar os processos de ancoragem e objetivação. Esses processos promovem a familiarização com o novo, permitindo inicialmente a integração do objeto num quadro de referência em que pode ser interpretado e depois reproduzido e colocado sob controle (MOSCOVICI, 1981). A objetivação liga um conceito a uma imagem, tornando concretas as noções antes abstratas. Já a ancoragem é responsável por dar sentido às imagens, é classificar, dar nome a alguma coisa. Está aí a grande contribuição das pesquisas em representações sociais e é o que propõe esse estudo.

Utilizamos também 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. Foram percorridas as seguintes etapas: Lexique - preparação e depuração do *corpus* de análise; Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; Listvoc – lista de todas as palavras; Rangmot - frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o Rangfrq; Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

2.3 *Locus* da pesquisa e o perfil dos sujeitos pesquisados: primeiras aproximações

O IFTM - *Campus* Uberaba, espaço onde se realizou essa pesquisa, diferencia-se de outras instituições de ensino por priorizar a educação profissional, que sendo centenária em nosso país, o Brasil, carrega consigo representações sociais sólidas, que possivelmente influenciam no perfil dos sujeitos pesquisados.

2.3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Triângulo Mineiro - *Campus* Uberaba

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.982, o governo federal criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre estes, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Um dos seus fundamentos é a organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, que permite aos docentes atuarem em diferentes níveis de ensino e aos discentes compartilharem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando, assim, trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

No seu processo instituinte estão presentes na composição de sua estrutura organizacional uma Reitoria localizada em Uberaba, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e as Unidades de Educação Descentralizadas de Paracatu e de Ituiutaba que, por força da Lei, passaram de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição, passando a denominar-se respectivamente: **Campus Uberaba**, *Campus* Uberlândia, *Campus* Paracatu e *Campus* Ituiutaba (PDI – IFTM / 2009 – 2013).

A estrutura multicampi e a definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, para identificar problemas e criar soluções técnicas e tecnológicas por meio das ações de ensino, da pesquisa e da extensão articuladas com as forças sociais da região para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Para atingir esse objetivo os cursos nas novas unidades deverão ser sempre definidos por meio da escuta às representações da sociedade. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2011).

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão subsídios para a definição da estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada e com princípios e valores que potencializem a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve

recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, buscando uma formação profissional mais flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho.

De acordo com seu Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI/2009-2013 a missão do IFTM é ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática. Os princípios de concepção curricular de acordo com seus Projetos Pedagógicos de Curso - PPC têm como fundamentos a interdisciplinaridade, a contextualização, associação da teoria à prática e a flexibilidade⁷. O seu fazer pedagógico deve valorizar o trabalho em grupo, a pesquisa, realização de projetos e a problematização.

O IFTM – *Campus Uberaba*, *locus* desta pesquisa, foi fundado em 1953 e começou a funcionar como Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural. Em 1954, o Centro foi transformado em Escola de Magistério de Economia Doméstica Rural Dr. Licurgo Leite. Posteriormente, a Escola passou a oferecer o curso ginásial e o curso de Magistério foi transformado em curso colegial de Economia Doméstica.

Em 04 de setembro de 1979, a instituição deixou de ser Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite”, passando à Escola Agrotécnica Federal de Uberaba – MG. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e de 2º Graus n. 5.692, de 11/08/1971, novas mudanças ocorrem e o curso colegial de Economia Doméstica foi transformado em curso técnico a partir de 1982. Nesse ano, ocorreu também a implantação do curso técnico em Agropecuária, viabilizado por meio da doação, pelo Município de Uberaba, de uma área destinada à instalação e funcionamento da escola-fazenda.

A partir de 2002, a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, e ocorreu a implantação dos primeiros cursos superiores, na modalidade de tecnologia. Em 10 de março de 2008, o CEFET – Uberaba teve seu projeto aprovado para a implantação do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, propondo a implantação de novos cursos Técnicos, Superiores (bacharelado e licenciatura).

⁷ Flexibilidade nesse caso significa liberdade para adaptar o currículo às necessidades locais e regionais.

Hoje, o IFTM – *Campus* Uberaba conta com cento e onze professores⁸ e dois mil e novecentos e trinta e dois alunos⁹. Seus cursos¹⁰ vão do nível básico ao superior, os quais são:

Cursos Presenciais:

- Técnicos concomitantes ao ensino médio - Agropecuária, Química, Informática; Técnicos integrados ao ensino médio -Agropecuária, Informática, Manutenção e Suporte em Informática.
- Tecnológicos - Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Alimentos; bacharelados - Engenharia Agrônômica, Zootecnia, Ciências Sociais.
- Licenciaturas - Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Química.

Pós-graduações:

- *Lato Sensu* – Sociologia e Filosofia da Educação, Saneamento Ambiental, Gestão Ambiental, Gestão da Aprendizagem Escolar.
- *Stricto Sensu* – Ciência e Tecnologia em Alimento.

Cursos a distância:

- Técnicos: Automação industrial, Edificações, Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Informática para internet, Manutenção e Suporte em Informática, Segurança do trabalho.
- Licenciaturas: Matemática, Letras/Português e suas Literaturas.

2.3.2 Perfil dos sujeitos pesquisados

Para conhecer as representações sociais dos sujeitos dessa pesquisa, faz-se necessário, inicialmente, identificar suas características pessoais e profissionais. Concebe-se, então, que o contexto pessoal e profissional dos docentes caracteriza seu aprendizado sobre questões pedagógicas e didáticas, influenciando assim, significativamente, as representações que têm sido construídas sobre a mediação e práticas pedagógicas vivenciadas por eles. É o que passaremos a descrever – as características dos professores do IFTM – *Campus* Uberaba, integrantes da pesquisa.

⁸ Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos – CGRH da Reitoria do IFTM.

⁹ Fonte: Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do MEC - SIMEC/1^o semestre de 2013.

¹⁰ Fonte: Pró-Reitoria de Ensino do IFTM.

Face às rápidas mudanças ocorridas no mundo globalizado, vários estudiosos dos fenômenos educativos procuraram descobrir o sentido da educação nas biografias e narrativas pessoais dos professores. Pesquisadores como Tardif e Raymond (2000) afirmam que a personalidade, o perfil do professores, sua trajetória de vida têm grande influência na sua atuação:

[...] os professores interiorizam ao longo de sua vida pessoal e profissional crenças, valores, competências que estruturam a sua personalidade e suas relações com os aprendizes, sendo reatualizados e reutilizados de maneira inconsciente, mas com grande convicção quando no exercício da docência.

Com efeito, a reformulação de experiências passadas, articulando-as com vivências que lhe são contemporâneas favorece a construção de identidades, como elemento de transformação de si mesmo. Lessard (1989 citado por ALVES, 2001) corrobora esse pensamento quando diz:

Este fato pode ser constatado pela análise do universo profissional dos professores, depreendido do discurso que elaboram sobre as suas *práticas pedagógicas*, sobre o *sistema educativo* e sobre a sua própria *profissão*, entendido esta como o corpo profissional dos professores, enquanto grupo específico.

Nesse sentido, é preciso estar atento ao perfil dos sujeitos pesquisados, pois sua história e suas características pessoais nos permitem compreender melhor as representações que estão sendo construídas. O delineamento do perfil nos permitiu reconhecer o sujeito pesquisado - a categoria a que pertencem suas características, motivações ou atitudes que os tornam únicos.

Ao se analisar o perfil de um determinado grupo de pesquisa, aprofunda-se questões tais como: o contexto social em que as pessoas vivem e sua forma de pensar, elementos relevantes na construção das representações sociais. Esses elementos formados no cotidiano, por um grupo, envolve uma codificação, conforme Moscovici (1985).

A similaridade entre as pessoas de um mesmo grupo cria a principal força de uma classe, dessa maneira, justifica estudar o perfil dos sujeitos investigados para identificar as especificidades desse grupo.

Ibanez (1988, apud SÁ, 2002) considera que:

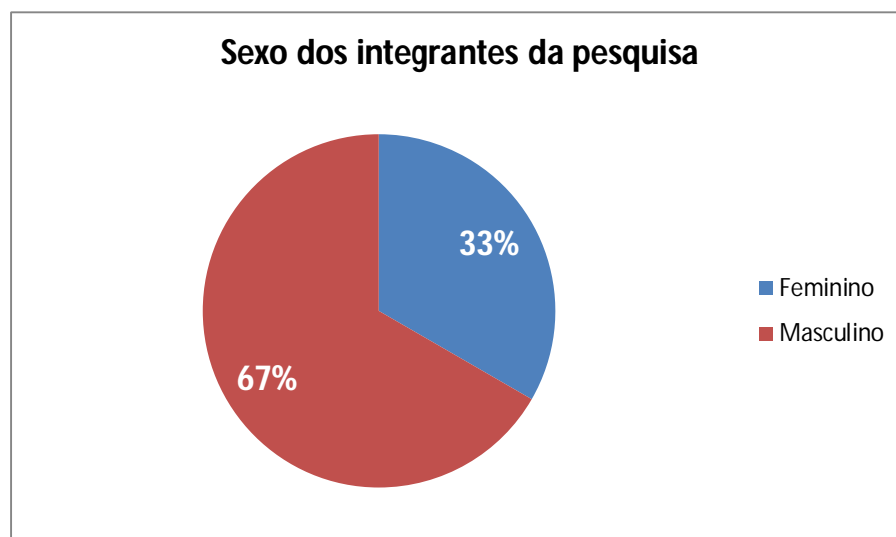
[...] grande parte desses materiais provêm do fundo cultural acumulado na sociedade ao longo da sua história. Esse fundo cultural comum circula através de toda a sociedade sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados como básicos e de referências históricas e culturais que conformam a memória coletiva e até a identidade da própria sociedade.

Ao definirmos o perfil do grupo pesquisado, organizamos os dados segundo o sexo, formação acadêmica, experiência profissional, entre outras dimensões da personalidade e identidade ocupacional dos sujeitos.

Quanto ao sexo, no Instituto pesquisado há uma predominância de 67% do sexo masculino, representada no gráfico 1.

A porcentagem maior de professores do sexo masculino pode ser explicada pela maioria dos cursos do IFTM - *Campus* Uberaba serem considerados pela sua história como cursos tipicamente “masculinos”, tais como técnicos, tecnológicos e graduações nas áreas de engenharias, zootecnia, agronomia, ciências agrárias, informação. Nesse sentido, também se explica a maioria dos sujeitos pesquisados terem formação nessas mesmas áreas respectivamente.

Gráfico 1: Percentual de professores e professoras do IFTM - *Campus* Uberaba.



Fonte: dados da pesquisa

Recente pesquisa realizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Viçosa – UFV confirma esse pensamento quando afirma que “mulheres são minoria nas áreas tecnológicas” (2010). A distribuição da amostra levantada, segundo áreas do conhecimento e sexo, revela

que há uma predominância de estudantes do sexo masculino nas áreas de engenharias e exatas e nas áreas mais ligadas à tecnologia. No caso da Unicamp foram pesquisados alunos e docentes da instituição. Já o estudo realizado pela UFV analisa a baixa frequência da participação das mulheres em cursos técnicos nas áreas rurais. A conclusão de ambos é que o maior fluxo de homens em cursos técnicos se deve a questões de fundo cultural e social, por existirem ainda muitos preconceitos (representações) arraigados em nossa sociedade. Segundo os autores da pesquisa, mesmo que no contexto atual haja muito pluralismo de papéis e condutas sociais, o estudo mostra que o principal motivo da baixa representatividade das mulheres nos cursos no campo das ciências agrárias teve como base a questão cultural, a qual acaba delimitando o conhecimento científico e técnico como áreas restritas ao universo masculino.

Corroboram nesse sentido, Sales e Paraíso (2010), quando afirmam:

[...] a tecnologia é divulgada como um saber que divide a juventude em termos de gênero e, no currículo de uma escola técnica profissionalizante, é prioritariamente atribuído aos rapazes em detrimento das garotas. [...] é como se os saberes tecnológicos fossem simultaneamente próprios à juventude e aos homens.

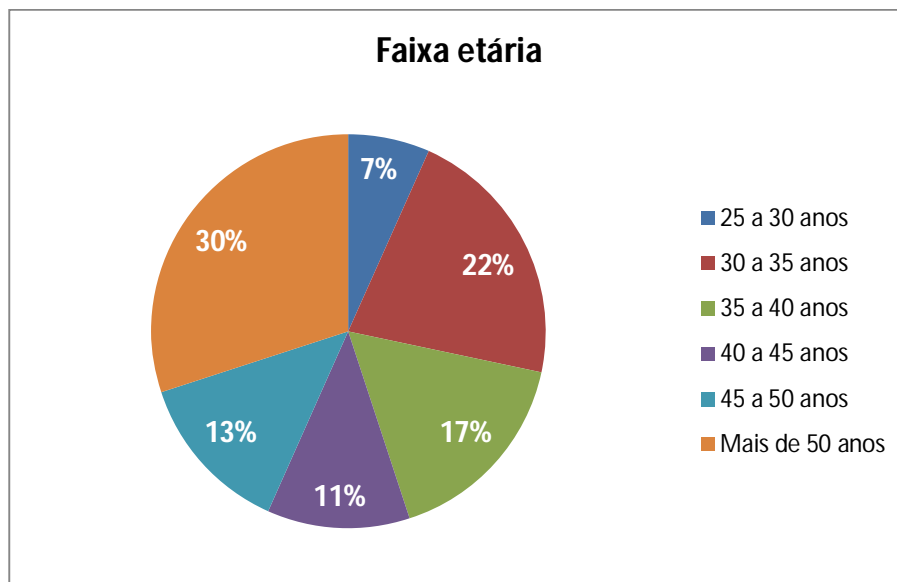
O estudo da Teoria do Núcleo Central segundo Abric (1994, citado por SÁ, 2002, p.73) pode nos explicar essas crenças, preconceitos marcados pela força de um grupo:

O núcleo central da representação é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é, nesse sentido, fortemente marcado pela *memória coletiva* do grupo e pelo sistema de norma ao qual ele se refere. [...] Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação.

De fato, por meio das atividades que caracterizam o gênero, absorvem-se as experiências de toda a humanidade em torno da construção da identidade profissional, ora atribuindo ao homem, ora à mulher ou a ambos. A atividade ocupacional, desse modo, possui sua representatividade profissional desde seu início, mediante a cooperação entre indivíduos do mesmo gênero. Dessa forma, a atividade humana se caracteriza pela ação ou cadeia de ações, caracterizando-se, ainda, pelas transformações sociais, terminando por alcançar diferentes gêneros.

Por sua vez, os dados referentes à idade (gráfico 2) indicam que 30% dos professores pesquisados situam-se na faixa etária de mais de 50, embora a faixa entre 30 e 45 anos somam-se 60%, ou seja, bem mais distante da aposentadoria.

Gráfico 2: Idade dos docentes que integraram a pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa

Neste estudo, a predominância da idade dos sujeitos pesquisados gira em torno de mais de 50 anos. Segundo Sikes (1992 apud ALVES, 2001), entre 40 a 55 anos os professores atingem a fase de maturidade. Nessa fase são sobrecarregados de funções gestoras e responsabilidades quanto ao funcionamento da escola. Para o autor, o professor a partir dos 55 anos diminui o rigor quanto às exigências para com os alunos. A idade dos balanços (50 aos 65 anos) é a época em que muitas vezes se faz um retrocesso profissional. Para Huberman (2000), nesse período, o professor está à procura da estabilidade. Nessa fase, em sua maioria, questionam sobre a própria eficácia docente.

De acordo com estudos de Fuller (1969 citado por ALVES, 2001), o papel do professor forma-se de acordo com o contexto vivido, definindo assim, três fases do tornar-se professor: a) da sobrevivência com preocupações situadas no plano da afirmação como professor, podendo como iniciante sentir-se constantemente avaliado pelos pares e alunos; b) da mestria, preocupação com as dificuldades presentes na sala de aula, tais como: adequação de seu trabalho às turmas

numerosas, à ausência de regras bem definidas, à falta de material e à falta de tempo para concretização de objetivos e conteúdos; c) da estabilidade cujas preocupações centram-se nos alunos, aproximando de suas expectativas, desejos e necessidades curriculares, sociais e mesmo familiares, surgindo, nessa fase, a estabilidade nas rotinas e a resistência à mudança.

Em uma instituição que se volta para cursos profissionalizantes, a graduação entre os professores é muito importante, além de ser exigência da atual legislação brasileira. Destacam-se as graduações na área da informática e ciências da computação, engenharia agrônômica e outras, ciências agrícolas, medicina veterinária. Em se tratando de licenciaturas, os cursos mais comuns entre os professores são educação artística, filosofia, biologia, geografia, matemática e física.

Com relação à formação profissional dos docentes percebe-se que a grande maioria das graduações se voltam para cursos tecnológicos ou bacharelado, embora para atuar na docência seja imprescindível conhecimentos pedagógicos e didáticos, entre outras dimensões requeridas na mediação da aprendizagem. O bacharelado e o tecnológico são modalidades de ensino voltadas para o exercício de uma determinada profissão, enquanto as licenciaturas detêm as disciplinas direcionadas para a docência.

Nas palavras de Cunha (2007, p.45), nos cursos de graduação “não há exigências legais que reconheçam a obrigatoriedade da formação pedagógica. Porém, também não há negação expressa de que esse conhecimento não seja útil e necessário”. Para Pimenta (2008, p.10) o exercício da docência é mais favorecido para os profissionais que cursaram as disciplinas pedagógicas: “não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico)”. Portanto, as ações educativas prescindem do embasamento filosófico, histórico e sociológico das ciências da educação para fundamentarem a prática pedagógica.

O novo paradigma educacional apresentado pelo recente Parecer CNE/CEB 11/2012 das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Técnicos de Nível Médio é o **professor mediador**: “[...] novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimento para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos” (p. 17).

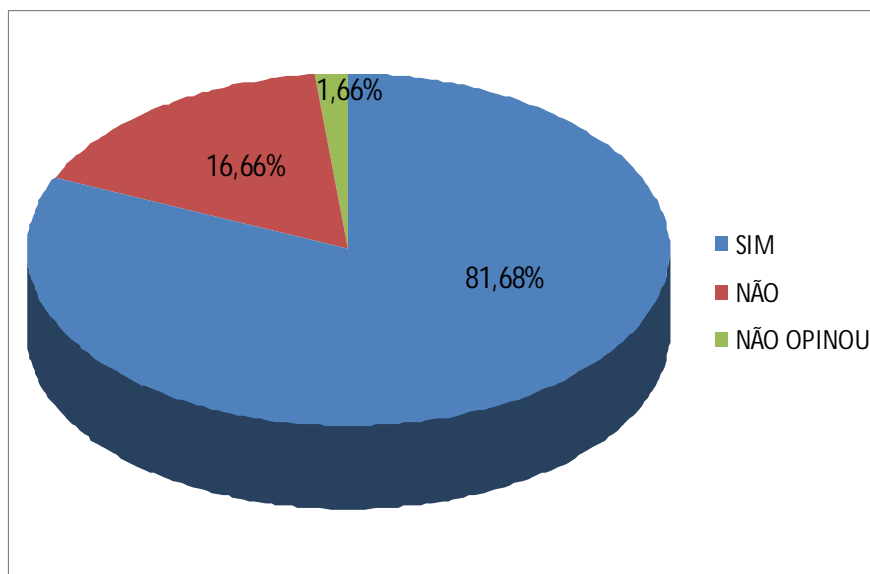
Nesse sentido, consideramos importante também para delinear o perfil do professor o pensamento de Tardif (2002, p.39) quando afirma:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

De fato, o conhecimento pedagógico é um saber essencial para a docência, que se refere a um conhecimento amplo, implicando o domínio do saber-fazer, utilizando-se estratégias e didáticas, fundamentadas em teorias educacionais e suas relações com o cotidiano escolar.

Ao argumentar se o sujeito pesquisado escolheria a docência outra vez, grande parte dos professores afirmaram que abraçariam a carreira de educador novamente, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Opção se os professores escolheriam a docência novamente



Fonte: dados da pesquisa

Quando se referem à escolha da profissão, seus valores e motivações demonstram ser de realização pessoal e altruísta. Suas representações estão ancoradas na imagem de si e na experiência do cotidiano, tais como o “*amor a profissão*”, “*fazer o que gosto*”, “*acreditar na docência como forma de formação de*

cidadãos solidários”, entre outras, como “*se sentir realizados*” e “*ser gratificante*”. 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.

Por outro lado, 16,66% dos professores disseram que não escolheriam novamente a docência. Esse percentual refere-se à desvalorização da profissão docente no quadro atual. Nessa linha de pensamento, Canário (2006, p. 07) afirma:

O diagnóstico atual da escola é sombrio e as referências às “sua crise” são recorrentes, por três razões principais: baseado em um saber cumulativo e revelado, a escola, é hoje, obsoleta, sofre de um déficit de legitimidade, na medida em que faz o contrário daquilo que promete, originando legiões de insatisfeitos.

Parece-nos que os dados revelam para além da insatisfação, pois as crenças e concepções teóricas inerentes à profissão docente podem indicar o modo como os professores valorizam a profissão.

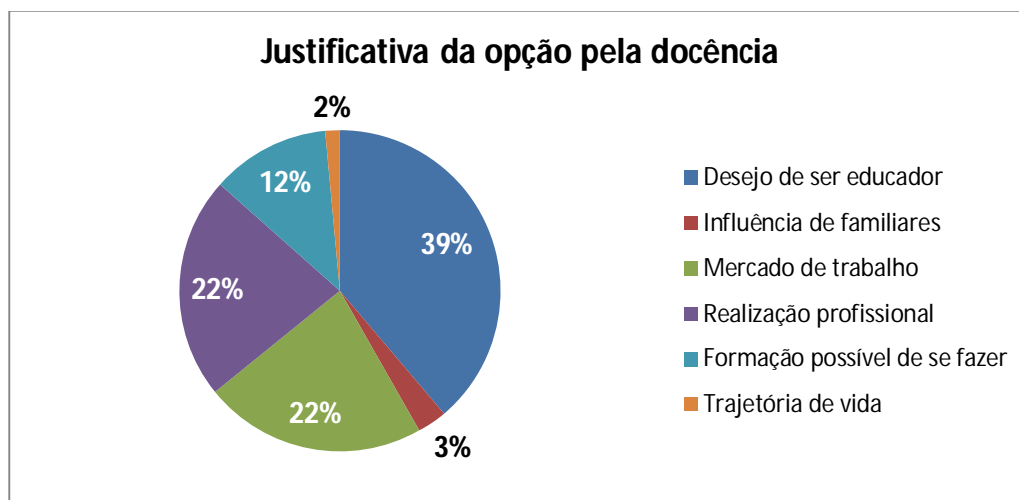
Libâneo (2011, p. 88a) confirma esse pensamento ao afirmar que: “[...] observa-se em todo o país a deterioração do ensino público, o desencantamento dos professores [...]”. Porém, o que os professores pensam sobre ensinar e aprender está relacionado, também, às suas experiências e à sua formação profissional.

Sobre a opção pela docência, o maior número percentual, ou seja, 39% dos sujeitos pesquisados, apontaram pelo item “o desejo de ser um educador”, seguido de 22%, com os itens “pela realização profissional” e “devido ao mercado de trabalho”. Na sequência, 12% declararam ser pela “formação acadêmica que foi possível”; 3% pela “trajetória de vida” e 2% pela “influência de familiares”.

O índice de 39% dos entrevistados que optaram pela docência, devido ao desejo de ser professor, pode significar que esses profissionais o fizeram pelo gosto pela docência. Isso, de certo modo, contribui para construções de representações positivas com relação à atuação e desenvolvimento profissional desses docentes.

A vontade de ser professor é uma dimensão subjetiva que se constrói segundo a natureza das relações sociais que efetuam por meio de interações nas instituições escolares, da pesquisa e das atividades educativas, tendo como referência o mundo objetivo. Para Vygotsky (1978), toda atividade se transforma e se enriquece durante a ação que dela transcorre, transformando também o sujeito e o objeto. O gráfico a seguir visualiza melhor a opção pela docência:

Gráfico 4: Opção pela docência entre os professores



Fonte: dados da pesquisa

Acreditamos que a arte de ensinar torna-se difícil para quem nela se envolve por outras questões que não seja o desejo de ser educador, pois a docência vai muito além do que somente dar aulas, faz-se fundamental a atuação profissional no processo de transformação social.

Considerando que 39% dos pesquisados escolheram a carreira pelo “desejo de ser professor”, pode-se dizer que a grande parte o fez por se identificar e gostar da carreira docente.

Ainda referindo-se à opção pela docência, Nóvoa (1992, p. 32) destaca a existência de perfis, tais como a indiferença, quando se escolhe a profissão a contragosto ou provisoriamente. Do mesmo modo, Toscano (2012) salienta que a atividade docente é influenciada e sofre pressão por conflitos econômicos, sociais e políticos, muitas vezes causando crise na identidade do professor. Por isso, hoje em dia, de acordo com o autor, é preciso ter gosto para ensinar, ou seja, identificar-se com a profissão para poder entrar na carreira.

Segundo Teixeira (1995, p. 161), a formação de professores não se baseia apenas na racionalidade técnica, é uma profissão altruísta, em que o professor:

[...] é um profissional da relação [...] é uma profissão com enormes possibilidades de realização pessoal e, simultaneamente, é uma profissão em que a frustração quando acontece, pode ter um dos efeitos mais destruidores, uma vez que, quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa.

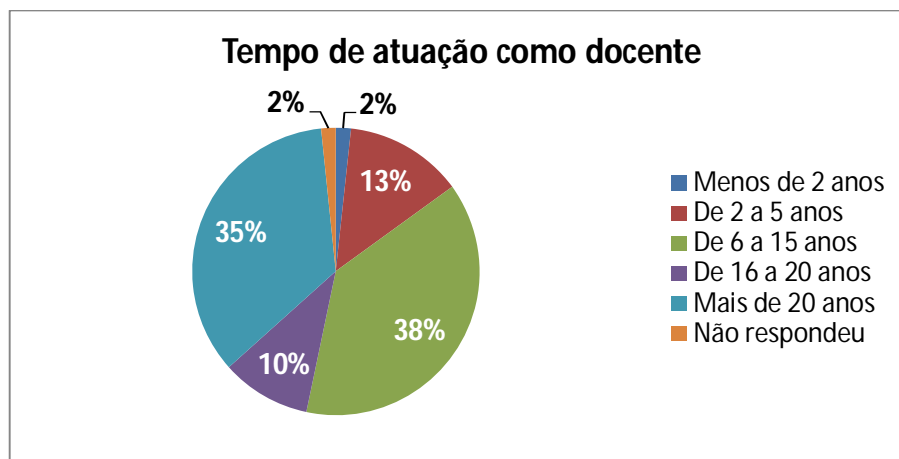
Pereira (2002, p. 23) traz os seguintes questionamentos nesse sentido: “Como é que alguém se torna professor? Como é que se dá essa escolha? Para o autor não é pelo fato de se exercer a carreira docente que alguém se torna professor”. Além disso, o contexto em que se dá a interação da prática educativa é relevante, pois o professor passa a compreender melhor o significado de sua profissão.

De acordo com o pensamento de Placco (2006, p. 45), aprender a ensinar e tornar-se professor “é um processo contínuo que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes”.

Segundo Nóvoa (1992, p. 14), a escola constantemente apela à criatividade do professor, pois existem “[...] factores aleatórios e imprevisíveis no acto educativo.” O autor considera os professores “atores”, tendo que representar em vários contextos dentro da escola. A consciência da profissão e as representações sociais inerentes a ela são tecidas, ainda, com ideias e interação verbal, tendo no outro, um papel de destaque na construção da identidade do professor, pois o mais experiente medeia ao novato, estratégias mais especializadas de atuação.

Na presente pesquisa, grande parte dos docentes possui entre 06 e 15 anos de magistério, sendo expressivo o número de professores com mais de 20 anos de profissão (35%). A experiência ao longo dos anos é importante para a construção coletiva da profissão docente, sobretudo a identidade da própria escola. Esse tempo está exposto no gráfico 4.

Gráfico 5: Experiência no magistério.



Fonte: dados da pesquisa

Aprender a ensinar significa percorrer um caminho profissional, reconhecendo que esse processo é, de acordo com Pacheco (1995), personalizado e individual e que depende das crenças, das atitudes, das experiências, das motivações, dos interesses e das expectativas de cada pessoa, com diversas influências e interações.

Nesse sentido, Huberman (2000) identifica os ciclos de vida dos docentes como: a) entrada na carreira, tatear, exploração para a sobrevivência; b) estabilização, nessa fase já possui independência e emancipação, normalmente pertencendo a um corpo profissional; c) busca de diversificação de métodos e materiais de ensino; c) questionamento sobre seu trabalho, desencantamento com a rotina; d) serenidade e distanciamento afetivo; e) queixas dos alunos e da política educacional; f) desinvestimento com relação à carreira, retirando-se do exercício profissional.

O período de exercício da docência influi sobremaneira no desenvolvimento e na atuação profissional. Day (2001, p. 18) afirma que:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

De acordo com Gonçalves (2009, p. 26, citado por TOSCANO, 2012), o tempo de magistério que ocorre entre os cinco e os dez anos é um período de estabilidade. Nesse período, o docente se conscientiza que é competente para gerir o processo de ensino-aprendizagem, sente-se envolvido pela satisfação, pelo gosto de ensinar. Nóvoa (2007) corrobora esse sentido, quando afirma que o período de sete a vinte e cinco anos é um período de ativismo e diversificação. Segundo o autor, nessa fase de estabilização, os professores sentem-se seguros quanto à experiência pedagógica, relatam uma maior flexibilidade na gestão da turma, afirmam-se diante dos colegas com mais experiência e nesse momento são tomados pelo sentimento de pertencimento ao grupo profissional, assumindo coletivamente sua identidade. Para Huberman (2007, p. 42), “Os professores, nessa fase das suas

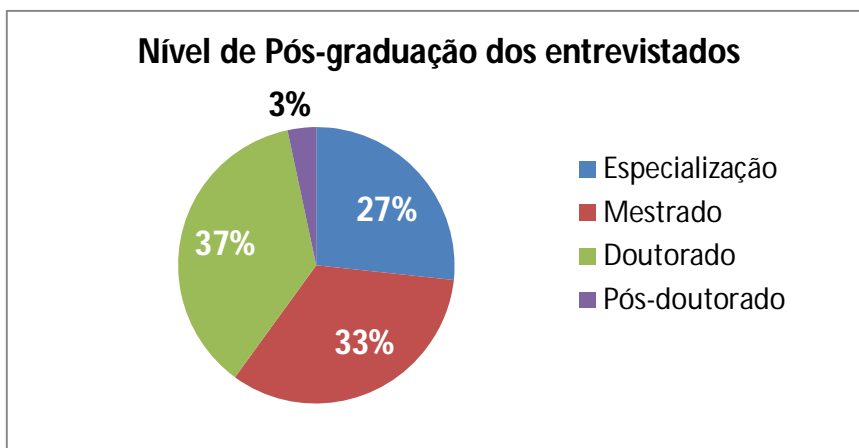
carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas [...]”.

No conjunto dos professores entrevistados, a maioria dos docentes não exerce outra atividade que seja a docência. Esse ponto é positivo, pois, segundo Almandoz e Vitar (2006, p. 43), “professores que trabalham em mais de uma instituição enfraquece as possibilidades de identificação e sentido de pertencer à escola, de gerar trabalho coletivo, assim como de gerar laços com os estudantes”. Com efeito, é fundamental que os docentes reconheçam que também estão exercendo papéis sociais entre si, pois estão reconstruindo cotidianamente os saberes em torno de seu próprio fazer pedagógico.

Moran (2009) reforça esse pensamento quando afirma que um ensino de qualidade deve proporcionar circunstâncias favoráveis para uma relação afetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los e orientá-los. Na interação professor/aluno, a afetividade é a “mola” propulsora do ato educativo, visto que implica atenção, sensibilidade, acolhimento. Nesse sentido, o aluno se sente seguro, motivado para a aprendizagem.

Sobre a formação dos professores que participaram da pesquisa, o nível de pós-graduação pode ser analisado, a partir do gráfico 5.

Gráfico 6: Nível de titulação dos professores do IFTM - *Campus Uberaba*.



Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que todos os professores possuem pós-graduação, sendo que a maioria, 37% possuem doutorado. Em uma segunda posição, os que possuem

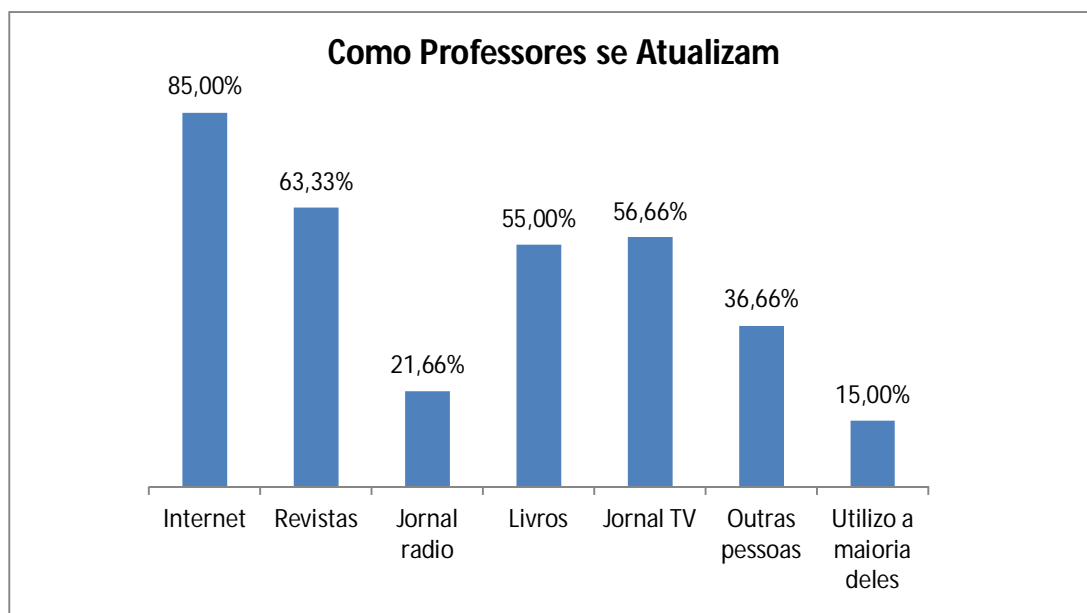
mestrado com 33%. Um nível muito alto de qualificação, importante quesito para a busca da excelência na qualidade de ensino da instituição.

Segundo Mileo; Kogut (2009) cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender às necessidades de seus alunos, bem como da sociedade, uma vez que a escola atual busca um profissional melhor qualificado, flexível e disposto a enfrentar os desafios propostos nos espaços escolares, visando uma melhoria na qualidade de ensino. Portanto, apenas a formação inicial não é suficiente para a garantia da qualificação docente na atualidade. Os apontamentos do gráfico acima mostram que a formação dos docentes pesquisados vai muito além da formação inicial. Nesse sentido, concluímos que o professorado possui qualificação para assegurar a qualidade de ensino de acordo com as exigências atuais.

No entanto, a formação não se restringe aos títulos acadêmicos, pois o professor necessita se atualizar constantemente. Dessa forma, a própria instituição deve permitir e incentivar a pesquisa, os grupos de discussão, as decisões participativas, a construção de novos materiais pedagógicos, entre outras maneiras de se atualizar.

Existem diferentes maneiras de se atualizar as quais são de iniciativa do próprio professor, cujos resultados estão representados no gráfico 6.

Gráfico 7: Como os professores se atualizam



Fonte: dados da pesquisa

Entre os docentes do IFTM - Campus Uberaba, 85% usam a *internet* para se atualizarem. Esse dado parece indicar que a maioria dos professores pesquisados tem domínio das novas tecnologias da educação, imprescindível para os tempos atuais, quando impera a sociedade da informação, da tecnologia e da globalização.

Segundo Moran (2009, p. 30), a *internet* possibilita participar de uma pesquisa em tempo real, de uma investigação sobre um problema da atualidade. O autor afirma que “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende”. Sendo assim, é importante que a escola incentive o professor a utilizar as novas tecnologias, inclusive em sala de aula, não restrita, apenas, aos laboratórios de informática.

Outras fontes de atualização, além da *web*, foram citadas: as revistas, com 63%, cujo número constata uma realidade vivida por nós pesquisadores, pois a revista por ser periódica traz mais rápida e amíúde a informação; o livro tem sua importância com 56%, porém, dependendo do assunto, desatualiza-se rapidamente, suas publicações nem sempre conseguem acompanhar as mudanças internacionais e nacionais.

Ao identificarmos o perfil do grupo de professores pesquisados, pudemos esboçar as características individuais desses sujeitos e também compreender as representações sociais que têm permeado a construção de sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, os professores indicaram se participam de cursos e ou atividades de formação continuada (gráfico 8).

Gráfico 8: Participação do professores em formação continuada



Fonte: dados da pesquisa

Os dados do gráfico acima demonstram que 70%, ou seja, a maioria dos professores pesquisados não participa de cursos de formação continuada. Isso reflete que, após suas especializações, os professores não mais buscaram encontros para compartilhar novas aprendizagens, estratégias e inovações pedagógicas.

Segundo Veiga; Leite; Duarte (2005):

A capacitação de professores tem sido apontada como um dos fatores favoráveis à melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Estudos sobre o assunto ressaltam a sua importância, considerando-a como variável que tem impacto diferencial no rendimento da aprendizagem dos alunos, embora reconheçam a dificuldade de serem oferecidos cursos eficazes e que atinjam a grande maioria dos profissionais da área. A extensão territorial e as diferenças regionais do país permitem colocar em dúvida se cursos pontuais, padronizados e definidos por um sistema central, refletem, de fato, as necessidades dos professores que, a partir dos anos 90, passaram a desempenhar um novo papel no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento dos autores quanto à possibilidade dos cursos de capacitação oferecidos não serem pontuais, porém, nada impede aos professores de propor cursos com profissionais que realmente irão trazer algo de novo para sua prática pedagógica. Esses momentos de formação continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos professores e, por isso, devem ser pensado com eles e para eles.

Libâneo (1998); Behrens (1996) afirmam que os professores que desenvolvem uma qualificação continuada percebem que podem mudar, aprendendo a aprender ante aos desafios da sua prática. Isso ocorre por meio de uma postura crítico-reflexiva, praticada pelo docente ao final de seu horário de aula, pontuando assim o que precisa ser melhorado e o que deve ser mantido em seu planejamento.

Ao analisarmos o perfil dos sujeitos desta pesquisa, visualizamos também o que significa, para eles, ser professores nos dias de hoje. Pudemos perceber que, para a maioria, a profissão docente é um desafio, como afirma (P. 55): é *“Desafiador, importante e uma busca constante pelo ideal e pela excelência”¹¹.*

¹¹Nesse estudo os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, ou seja, as respostas às questões abertas serão aqui citadas em itálico e identificadas numericamente e acompanhadas da palavra “P” que significa professor.

Houve professores que trouxeram a ideia de responsabilidade perante a criticidade dos alunos (P. 06): *“Ter a responsabilidade de desenvolver a criticidade discente frente aos acontecimentos cotidianos”*.

Ora, esse pensamento demonstra que o professor pesquisado é um profissional em constante mudança, já que a concepção de educar mudou muito nos últimos tempos, sobretudo pelas inovações tecnológicas. Nisso tudo há uma oportunidade de crescimento, estar sempre atualizado e agregar saberes das ciências da educação.

Muitos buscam o ideal de realização profissional, com o privilégio de auxiliar na formação pessoal e profissional dos alunos. Para tanto, é necessário ter motivação para pesquisar e compartilhar ideias, conhecimentos e cultura para os alunos, participando de sua formação integral. Não que seja um caminho fácil, mas sim, uma grande responsabilidade, pois há muitos alunos com deficiência e limitações cujo acolhimento é essencial para acompanhar a turma, é o que aponta o sujeito (P.19):

Professor hoje é uma tarefa bem difícil, mas prazerosa, pois ele precisa se dedicar, e muito, aos estudos, a pesquisa, ao seu desenvolvimento e aos seus alunos. A profissão docente é uma das mais difíceis, pois temos desafios todos os dias, como ensinar o aluno a pensar, a pesquisar.

Podemos observar que a maioria dos sujeitos concorda com essa postura, acrescentando o fato de o professor ser um mediador de conhecimentos, com a oportunidade de formar cidadãos mais conscientes e responsáveis com seu papel social e profissional. Para (P. 18): *“A oportunidade de formar cidadãos mais conscientes e responsáveis com seu papel social”*. Além disso, o exemplo do professor pode ser vital e essencial na vida dos alunos, acreditando na função social da atuação docente.

Alguns professores disseram que durante o processo de mediação deve-se observar o desenvolvimento de inteligências múltiplas, de forma articulada com as demais esferas sociais para uma profissão, como é a especialidade do IFTM. Nessa perspectiva, o professor (P. 24) considera o ofício:

Difícil descrever, pois, daria uma folha ou mais. Sinteticamente: um profissional que atua na mediação entre o conhecimento

sistematizado, o mundo concreto e os alunos. Não tem mais o papel de ser o dono do saber e nem de transmiti-lo, mas, de ensinar a refletir, associar, relacionar, enfim, usar a informação disponível.

Em síntese, embora desafiadora, a profissão e o exercício da docência podem contribuir com a formação humana e profissional de todos aqueles que necessitam, fazendo com que os conhecimentos sejam socializados e tenham seu real valor e importância na vida de cada ser humano.

Ao trazermos as reflexões dos professores para o sistema educacional vigente, novos conceitos à identidade do professor têm sido incorporados, sobretudo, com o advento das tecnologias da informação, da globalização, da grande diversidade em consequência das políticas públicas de inclusão. Tudo isso demanda uma (re) conceituação e novos ideais para que o professor possa alcançar os conhecimentos emergentes e saiba mediar de forma a despertar o julgamento crítico dos alunos.

Na **Tabela 01** organizamos uma síntese do perfil dos docentes descrito neste capítulo seguido do percentual dominante.

Tabela1 – Síntese dos dados do perfil

Perfil dos Docentes	Opções Predominantes	Percentual predominante
Sexo	Masculino	67%
Faixa etária	Mais de 50 anos	30%
Graduação	Engenharias/Informação/ Zootecnia/Ciências Agrárias e Veterinária	61,28%
Sua opção pela docência	Desejo de ser educador	39%
Escolheria a docência outra vez	Sim	81,68%
Tempo de atuação no magistério	06 a 15 anos	38%
Trabalham além da docência	Não trabalham	70%
Nível de pós-graduação	Doutorado/Mestrado	70%
Formas dos professores se atualizarem	Internet	85%
Professores que participam de formação continuada	Não participam	70%

Fonte: dados da pesquisa

O perfil traçado na **Tabela 1** mostra que a maioria dos docentes do IFTM – *Campus* Uberaba são homens, por ser a maior parte de seus cursos técnicos e tecnológicos nas áreas de ciências agrárias, informação e engenharias. O que delimita por questão estritamente cultural, o conhecimento científico e técnico como

áreas restritas ao universo masculino, explicando, nesse caso, a baixa representatividade feminina.

A maioria optou pela docência pelo “desejo de ser educador” e escolheria novamente a profissão. Considerando nesse sentido o pensamento de Toscano (2012), nossos professores estão preparados para enfrentar os desafios da profissão, pois, segundo esse autor, a atividade docente sofre fortes pressões por conflitos econômicos, sociais e políticos, por isso, hoje em dia é preciso ter gosto para ensinar, ou seja, identificar-se com a “profissão professor” para entrar na carreira, “ter alma de educador.” (LEAL, 2004, p. 2). 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 dos professores trabalharem em uma instituição pública federal, 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 exerce outras atividades enfraquece o compromisso com a escola, com o trabalho coletivo, assim como enfraquece a possibilidade de gerar laços com os estudantes.

Os apontamentos da tabela acima mostram que o nível de pós-graduação dos docentes pesquisados é doutorado. 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.

A formação não deve se restringir aos títulos acadêmicos, pois o professor necessita se atualizar constantemente, num aprendizado contínuo para acompanhar 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.”

3. MEDIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE REVELAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1 Práticas Pedagógicas

Quando nos propomos a analisar mediação e práticas pedagógicas, percebemos que, por trás das ações dos professores, há sempre um conjunto de ideias que os orientam, mesmo não se tendo consciência delas. A isso podemos 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 passaremos a analisar. Buscaremos 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.

Destacaremos em nosso estudo a análise das representações sociais dos professores sobre planejamento, conteúdo programático, aula, avaliação da aprendizagem e interação professor/aluno.

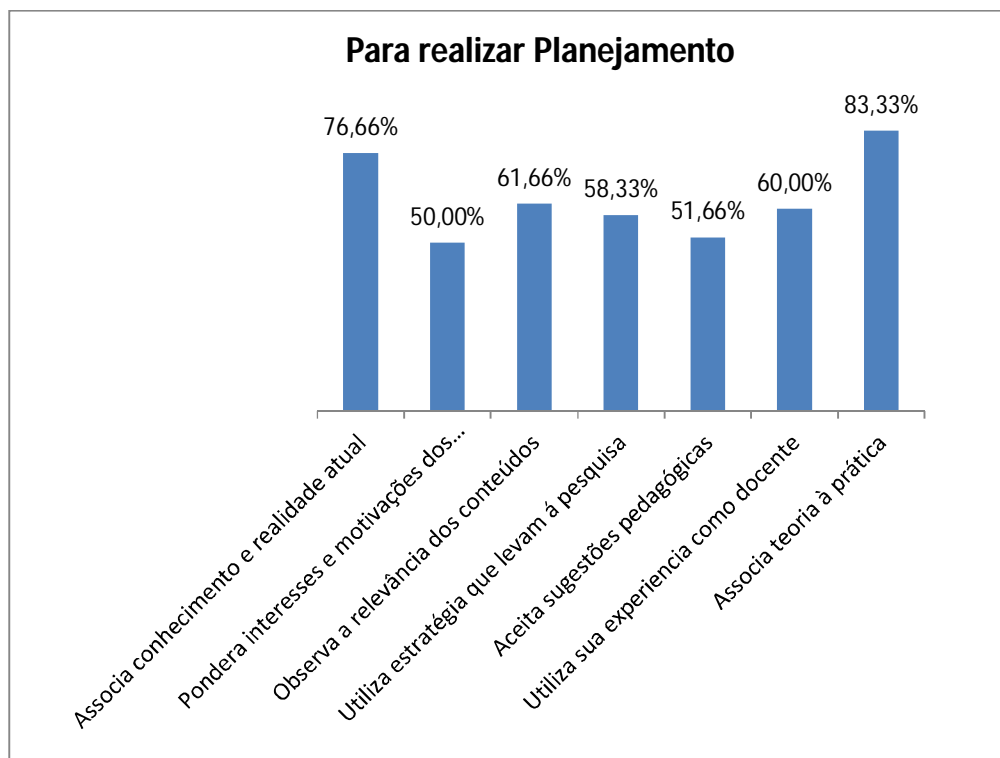
3.1.1 Planejamento escolar

Os dados coletados na pesquisa sobre a realização do planejamento do ensino demonstram que grande parte dos professores, quando planejam, o fazem associando teoria e prática com um percentual de 83,33%, seguidos de 76,66%¹² 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

¹²Lembramos que 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.

constatação é relevante, pois de acordo com Libâneo (2011, p. 93b) "o aluno faz parte de uma determinada sociedade, faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações".

Gráfico 9: Requisitos importantes do Planejamento



Fonte: dados da pesquisa

Ora, para os professores do IFTM - *Campus* Uberaba planejar na educação implica uma associação de vários requisitos importantes, tais como: associação da teoria à prática, relevância do conteúdo, contextualização do conhecimento à realidade e outros.

Sabemos que o uso de metodologias diferenciadas possibilita situações de aprendizagem variadas e significativas que relacionam permanentemente a teoria com a prática. Além disso, os professores fazem uso também de *suas experiências* com um percentual de (60%). Nesse sentido, Libâneo (2010a, p.225) afirma que: "[...] a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino." Outro dado que também merece destaque é que 51,66% dos professores

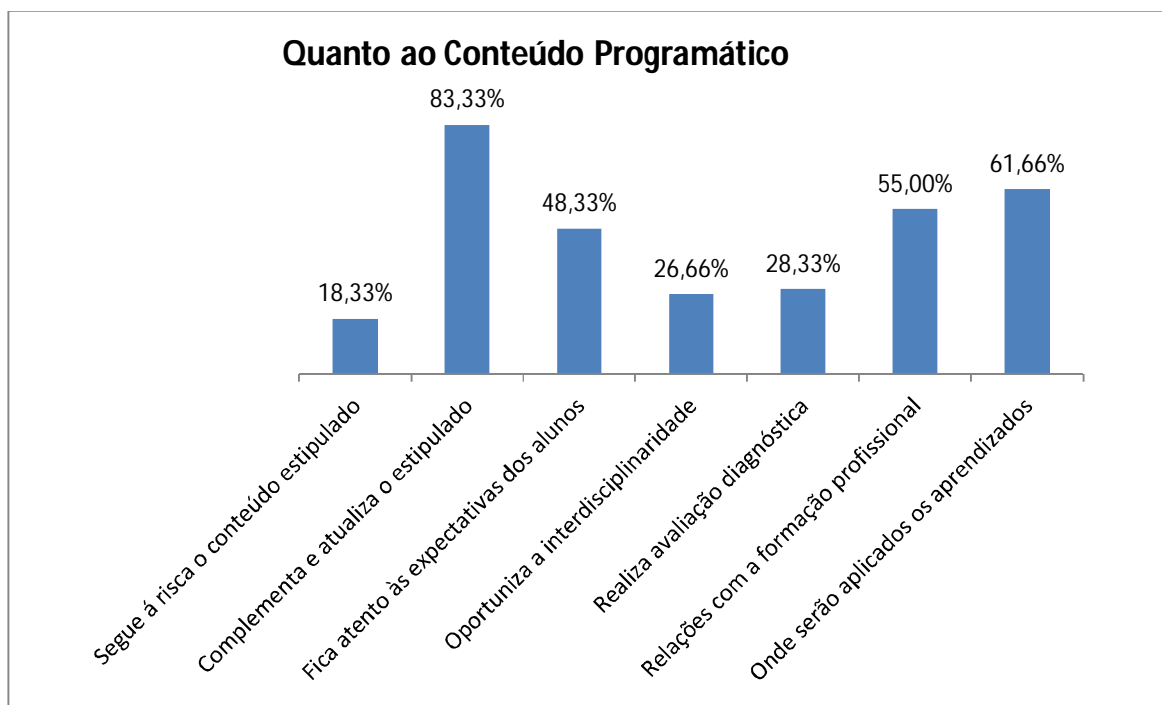
do IFTM - *Campus Uberaba aceitam trocas pedagógicas*, fator imprescindível para transformar qualitativamente a prática, segundo Bolzan (2002). Também utilizam estratégias que levam à pesquisa, (58,33%) coincidindo suas metas com o Parecer CNE/CEB 11/2012 sobre as novas diretrizes para o ensino técnico de nível médio, que invoca a pesquisa como “princípio pedagógico”. Embora o item menos citado *ponderam interesse e motivação dos alunos, para a realização do planejamento*, com 50% não deixa de ser uma expressiva escolha que demonstra a preocupação com os fatores *interesse e motivação* e os consideram fundamentais para o envolvimento do estudante no processo de aprender e construir conhecimento. Libâneo (2011b, p. 92), nesse sentido, afirma que “um bom planejamento de ensino depende da análise e organização dos conteúdos junto com a análise e consideração dos motivos dos alunos.”

É importante salientar que as representações sociais apresentadas pelos professores revelam 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.

3.1.2 Conteúdo programático

A compreensão, a escolha e a ênfase que atribuímos ao conteúdo programático podem evidenciar os fundamentos que direcionam nossa mediação pedagógica. É sobre isso que discutiremos a seguir.

Gráfico 10 Percentuais com relação ao conteúdo programático



Fonte: dados da pesquisa

Com relação à escolha do conteúdo programático, a maioria dos professores do IFTM – *Campus Uberaba* (83,33%), o faz *complementado o que está estipulado pelos órgãos oficiais* (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais) demonstrando que é importante atualizar os conhecimentos em sala de aula, mostrando aos alunos o quanto é relevante manter-se atualizado. Porém, apenas 28,33% realizam avaliação diagnóstica. Esse dado é preocupante, pois segundo Hoffman (2005) é a partir da avaliação diagnóstica é que se dá o ponto de partida do ensino. O uso da avaliação diagnóstica é um fator que propicia obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem. Ao desconhecer as dificuldades de aprendizagem do aluno, isso pode provocar o seu desinteresse pela escola. Nesse sentido é necessário apontar que o conteúdo programático e a avaliação diagnóstica precisam estabelecer estreita relação viabilizando assim, que o processo de ensinar e aprender seja cada vez mais aprimorado.

Para 61,66% dos sujeitos pesquisados, *observar em que contexto os conhecimentos serão utilizados* é um fator importante para que o ensino tenha significado na formação do aluno, objetivo primordial quando se trata de educação

profissional. Vasconcellos (2002) afirma que o conteúdo significativo é aquele que tem uma aplicação palpável, que corresponde a alguma necessidade do aluno no seu processo de desenvolvimento, para compreender a realidade e poder intervir nela.

Entre os professores pesquisados, apenas 26,66% oportunizam a interdisciplinaridade, número ainda discreto, pois é importante tomar os conteúdos em diálogo com outras ciências, pois isso ajuda a minimizar a fragmentação do conhecimento por disciplinas, possibilitando, assim, uma melhor compreensão da realidade. Confirma esse pensamento o Parecer CEB/CNE 11/2012 (BRASIL/MEC, 2012) que define as novas diretrizes do ensino técnico de nível médio: “a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade deverão ser entre outros, uns dos princípios norteadores ao se utilizar as estratégias educacionais.

A atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (2005), significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também entre as pessoas, no sentido de propiciar a troca de conhecimentos e experiências. Esses elementos são essenciais em uma mediação pedagógica emancipadora, pois a interdisciplinaridade emerge da interação entre os envolvidos no processo educativo, sejam eles professores, estudantes, pedagogos, dentre outros.

Portanto, a escolha e a forma de conduzir o conteúdo programático também é um fator preponderante para motivar o aluno para o desejo de aprender.

3.1.3 A aula: um momento de aprendizagem

Referindo-se ao tipo de aula ministrada pelos professores, os dados apontados no gráfico 11 revelam que algumas tentativas de mudanças se esboçam no contexto educacional, mas ainda não se conseguiu colocar em prática a interdisciplinaridade, o que é, ainda, influenciado por representações enraizadas num modelo tradicional, reflexão que abordamos anteriormente.

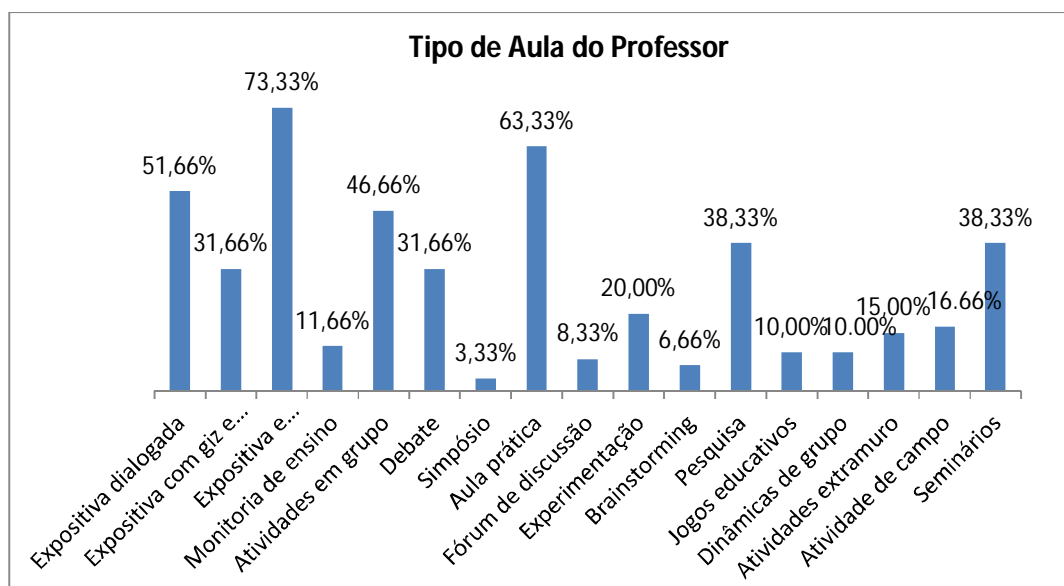
Nesse sentido, alerta Morin (2001, p. 14-15) “a inteligência que só sabe separar, fragmenta o conhecimento em pedaços, em vez de perceber suas correlações e assim fazendo, atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão”.

De acordo com Lopes (1996, p. 111) a aula é:

Uma situação dialógica, de discussões, descoberta e transformações. Essa postura condiciona novas perspectivas para a sala de aula. Discursos diversos nela se formam, envolvendo professores e alunos [...]. Os procedimentos adotados nessa práxis é a presença constante na sala de aula da discussão, do questionamento, da curiosidade em investigar os “porquês” e os “comos.”

Podemos visualizar melhor essa situação observando abaixo o gráfico 11:

Gráfico 11: Tipos de aulas ministradas pelos professores



Fonte: dados da pesquisa

Dentre vários tipos de aulas, 73,33% dos professores assinalaram a opção pela *aula expositiva com auxílio de recursos audiovisuais*, seguidas de *aulas práticas* com 63,33%. Esses dados demonstram que, embora, há um percentual significativo de aulas que primam pela atividade prática, a maioria demonstra preferência pela utilização dos recursos audiovisuais. Nesse sentido, alertamos que apesar da aula expositiva com audiovisual ser a técnica mais utilizada nas escolas, nossa experiência no campo educacional nos permite reconhecer que ela está distante de ser dialogada. Geralmente o aluno, diante desse método torna-se passivo e mero expectador. Há uma carência de *feedback* e discussões que ampliam a aprendizagem.

A *aula prática* parece minimizar essa questão, pois aparece em segundo lugar, demonstrando que os professores associam teoria à prática, método oportuno

para contextualização dos conteúdos e importante no sentido de preparar o aluno para o mundo do trabalho.

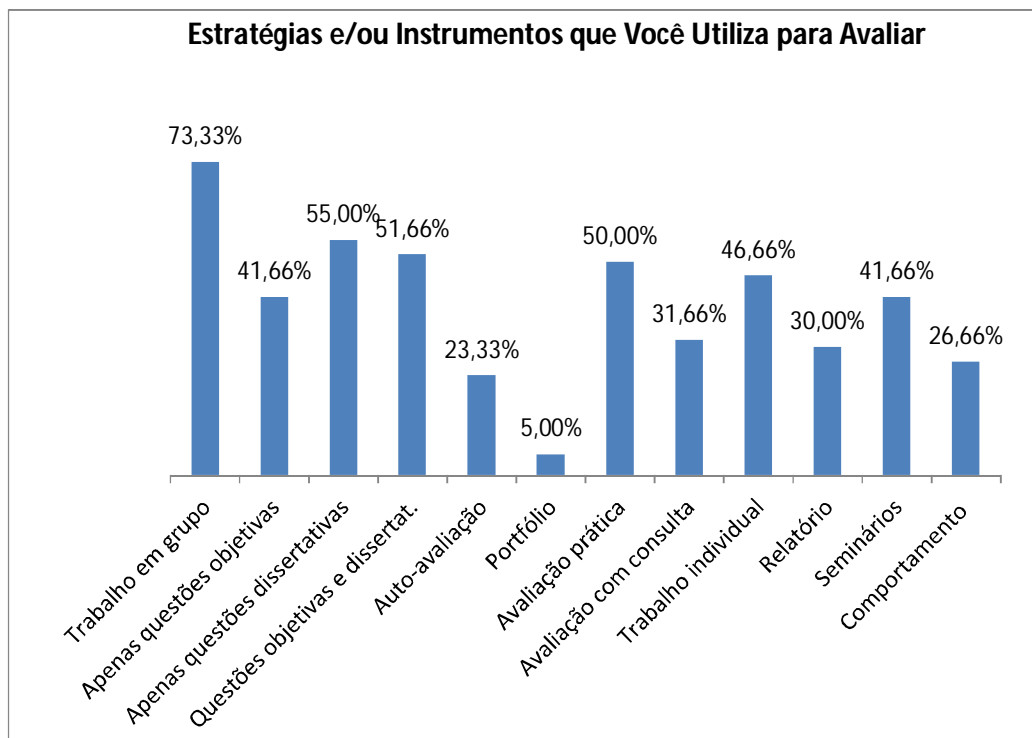
Os professores pesquisados ainda utilizam as *atividades em grupo*, (46,66%), o *seminário*, a *pesquisa* (38,33%) e o *debate* com 31,60% como estratégias de aula. Reconhecemos a importância desses tipos de aulas, principalmente para a busca e socialização de novos conhecimentos, mas, reconhecemos também que poderiam ter sido mais citados, pois, quando um aluno participa de um espaço em que há diversidade de argumentos, aprende a ter flexibilidade na escuta, a partilhar informações, a tomar decisões em consenso, aprende a ter responsabilidade. Além disso, tais técnicas exigem um envolvimento maior com as atividades. Ressaltamos também que o uso da pesquisa ainda não é o desejável, considerando a sua importância no ensino-aprendizagem, pois instiga o aluno à curiosidade, gera inquietude, possibilitando a busca de respostas em seu processo autônomo de (re) construção dos conhecimentos.

3.1.4 A avaliação: um processo construtivo da aprendizagem

Com efeito, integra a identidade do professor, os modos como concebe não apenas a mediação dos conhecimentos, mas ainda de que forma avalia os alunos. A avaliação é um componente importante no processo de ensino-aprendizagem, influenciando inclusive na evasão ou permanência do aluno. Avaliar é oportunizar ao aluno demonstrar o que sabe, para o professor se orientar em como melhor conduzir seu desenvolvimento.

Os principais instrumentos de avaliação usados pelos professores pesquisados podem ser vistos no gráfico a seguir:

Gráfico 12: estratégias e/ou instrumentos utilizados para avaliar



Fonte: dados da pesquisa

Os *trabalhos em grupo* são os mais freqüentes, (73,33%), o que denota o valor de se atuar profissionalmente em equipe, forma frequente na atualidade, porém, há uma diversidade de instrumentos usados para avaliar os alunos no IFTM - *Campus* Uberaba. Dentre estes: despontam *questões dissertativas*, com um percentual de 55%, seguidos de *questões objetivas e subjetivas* (55%) e *aulas práticas* (50%).

A utilização *dos seminários* como instrumento de avaliação também aparece expressivamente com 41,66%. Essa modalidade enriquece o processo avaliativo, pois oportuniza aos alunos visões diferentes dos conteúdos estudados. Já quanto ao uso da autoavaliação, o número de professores que a usam ainda é discreto, 23,33%, nesse sentido, alertamos que esse instrumento ajuda o aluno a tornar-se sujeito do processo de aprendizagem, adquire responsabilidade sobre ele, aprende a enfrentar suas limitações, adquire a capacidade de analisar seus pontos fracos e fortes.

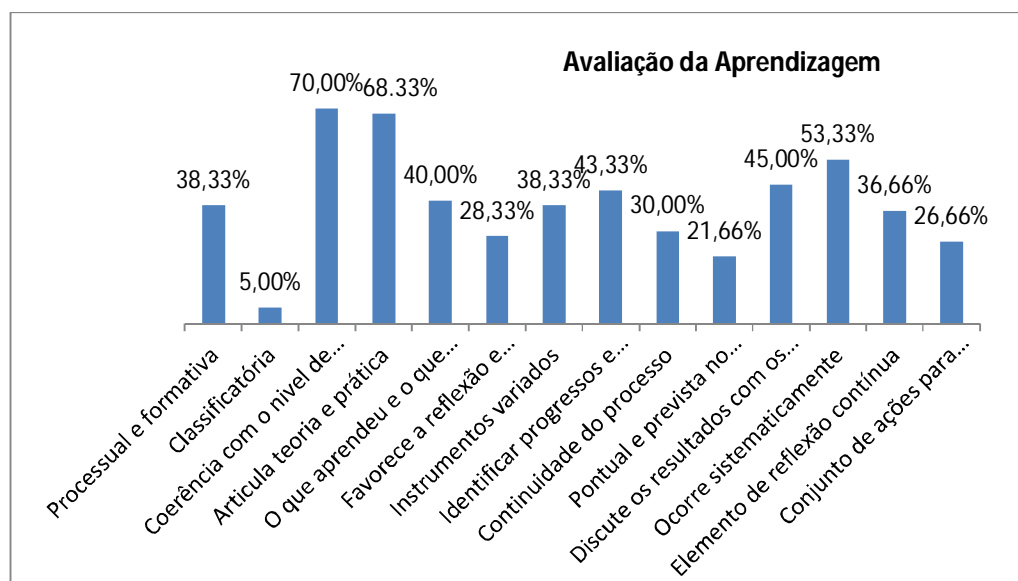
Observamos também, pelos dados do gráfico 12 que o item *comportamento* foi pouco citado, com apenas 26,66%.

Nesse sentido, alertamos que o uso da *autoavaliação* e a observação do *comportamento* do aluno são fatores fundamentais para uma avaliação qualitativa, pois, segundo Coll (2003), é preciso avaliar qualitativa e continuamente para uma aprendizagem efetiva e estimulante.

Porém, quando se observa com maior amplitude, o gráfico 12, percebe-se um esforço dos professores quanto às mudanças nos instrumentos de avaliação, o que é muito importante para transformar a prática de ensino e quebrar as representações vigentes.

Quanto à avaliação da aprendizagem propriamente dita, observamos os seguintes dados referentes ao IFTM – *Campus Uberaba*, que podem ser percebidos no gráfico 13.

Gráfico 13: Concepções de avaliação entre os professores



Fonte: Dados da pesquisa

As principais visões dos sujeitos pesquisados sobre o processo de avaliação 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 nesse sentido. Libâneo (2011b) 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 prática, favorecendo a reflexão. Do mesmo modo, é importante para eles identificar constantemente os progressos e dificuldades dos alunos para propor recuperação paralela, envolvendo instrumentos variados no momento das avaliações, observando a continuidade do processo de aprendizagem.

Os dados mostram 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 se aproxima dos dados do gráfico 12, em que as porcentagens de 26,66% e 28,33% dos professores valorizam o *comportamento* do aluno e o uso da *autoavaliação*, elementos importantes para a realização de uma avaliação formativa.

Percebe-se que há uma discrepância nos valores das porcentagens, quando se compara a *avaliação classificatória* com a *processual e formativa*. Se considerarmos que uma é inversamente proporcional à outra, como se explica que apenas 5% dos professores citaram a realização de *avaliação classificatória*, enquanto 38,33% citaram *realização processual e formativa*.

Portanto, diante desses dados, acreditamos que muitas vezes o professor age mais pelo padrão inconsciente do que por um ato consciente, o que quer dizer que, em sua prática pedagógica com relação à avaliação da aprendizagem, o professor orienta-se muitas vezes por representações sociais do que por decisões conscientes.

No entanto, é preciso destacar que em uma desejada avaliação qualitativa, nenhum instrumento pode ser descrito como prioritário, ao contrário, assim como nos dados coletados, deve ocorrer a diversidade, possibilitando ao professor obter mais e melhores informações sobre a aprendizagem do estudante.

3.1.5 A interação professor/aluno no processo educativo

Com relação à interação com os alunos, outra prática pedagógica considerada por nós neste estudo, solicitamos 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 podemos citar o que descrevem os professores (P. 21): *“Tento sempre proporcionar liberdade ao aluno de forma que fique à vontade para perguntar e questionar.”*; (P. 06) *“Temos uma relação interpessoal equilibrada e sadia. Procuo manter a autoridade sem ser autoritária, demonstrando apreço pelo aprendizado dos alunos. Sou aberta a críticas e sugestões e faço o possível para o meu desenvolvimento profissional.”*; (P. 51) *“Procuo me interagir bem com os alunos de forma que possamos estabelecer uma relação de respeito e confiança.”*; (P. 33) *“Uma relação respeitosa, compreensiva, mas rigorosa quanto aos compromissos combinados com eles.”*

Dentre as descrições, encontramos 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 podemos exemplificar no depoimento de alguns deles: (P. 27) *“[...] É uma relação educativa, não somente pelo ensino e aprendizagem do conteúdo, mas também de cidadania, de valores éticos”*.

Ora, para esse grupo, na interação com os alunos, há professores que têm exercitado uma relação educativa, não somente pelo ensino e aprendizagem do conteúdo, mas também pelos valores de cidadania e preceitos éticos que permeiam as relações humanas até mesmo profissionais. Segundo o professor (P. 04) *“A construção do conhecimento ocorre negociando os conceitos de ambas as partes. Relação respeitosa onde cada um tem o direito de expor seu ponto de vista sem deixar de cumprir suas responsabilidades”*.

É importante que o professor se faça compreender, mas é muito bom também ser compreendido pelos alunos. Um ambiente propício à aprendizagem é aquele em que há uma relação saudável e respeitosa entre professores e alunos.

A postura dos professores pesquisados é o caminho certo para motivar o aluno a querer aprender, pois, segundo Coll (2003), a maneira como o professor apresenta os temas, a interação que favorece e o clima afetivo que promove, influi

no 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). As representações sociais são modos inconscientes de compreender uma determinada prática individual ou coletiva, que se expressam por meio de falas cotidianas, pelos modos de agir e foi nessa visão que analisamos as práticas pedagógicas: o planejamento, o conteúdo programático, a aula, a avaliação da aprendizagem e a interação professor/aluno para percebermos o que elas expõem sobre a mediação pedagógica dos professores.

Nesse sentido, passaremos agora à análise do núcleo central dessas representações.

3.2 O núcleo central e periférico das representações sociais: o cerne da questão

Analisamos as evocações dos docentes a partir da frase indutora “**Minha prática pedagógica no IFTM – Campus Uberaba**”. Para isso processamos os dados no software EVOC, que permitiu-nos revelar importantes significados associadas ao termo.

No que se referem às palavras evocadas pelos docentes em relação às práticas pedagógicas, os resultados da técnica de Associação Livre das Palavras (ALP) tratados pelo software EVOC deram origem aos seguintes quadrantes:

QUADRO 01: Palavras evocadas nos quatro quadrantes em relação às práticas pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa obtidos no software EVOC realizado em outubro/2012

Segundo Moreira *et al* (2005), as palavras pertencentes aos quatro quadrantes acima apresentam as seguintes funções: **primeiro quadrante:** maior possibilidade de pertencer ao núcleo central; **segundo quadrante:** elementos intermediários com alta frequência, evocadas mais pelo sujeito e não da pergunta indutora, possibilidade de migrar para o núcleo central; **terceiro quadrante:** elementos de contraste, isso é, para compreender as mudanças na representação, pode representar a formação de um outro grupo e **quarto quadrante:** elementos menos frequentes, evocados por último, dando indícios de processo de ancoragem.

O Programa EVOC possibilitou distinguir por meio de seus quadrantes os elementos do núcleo central e do sistema periférico das representações. Nesse

sentido, o primeiro quadrante, provável núcleo central das representações dos professores pesquisados do IFTM – *Campus* Uberaba 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, 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, para formar um cidadão crítico e autônomo e também com subsídios necessários para se adequar as exigências do mundo do trabalho.

Quanto aos demais quadrantes, se referem 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 marcada por fortes diferenças interindividuais.”

Ainda sobre a evocação das três palavras, pedimos aos sujeitos pesquisados que também apontassem a palavra mais importante e em seguida justificassem a escolha. A análise dessas palavras demonstrou que a maioria delas era a mesma identificada nos quatro quadrantes do *software* EVOC.

Após leitura cuidadosa das justificativas, organizamos os textos, ou seja, as práticas pedagógicas dos professores em quatro categorias – construídas, pelos pressupostos de Bardin (2011):

- a) **Os conhecimentos didático-pedagógicos – conteúdo, aprendizado, construção, prática.** Expressões como: (P. 45) “O conteúdo é o que prepara tecnicamente para o mundo de trabalho.”; (P. 41) “Acredito que o ensino conteudista sozinho não é capaz de formar pessoas que farão a diferença. Somente trabalhando valores e cidadania é que podemos formar pessoas preparadas para melhorar o mundo em que vivemos.”; (P. 18) “Construção: a prática pedagógica deve estar sempre sendo trabalhada, estudada de modo que o aluno responda com motivação, interesse, participação e resultados.”; (P. 50) “Construção: penso que estamos em processo de desenvolvimento e a palavra construção é a que melhor participa deste caminho que estamos vivendo em nossa escola.”; (P. 55) “A prática pedagógica deve buscar resultados positivos no quês e refere a aprendizagem dos alunos, por mais desafiadora que seja a prática pedagógica é importante refletir sobre os resultados alcançados.”; (P. 12) “Aprendizado. É preciso aprender para prosseguir”, exemplificam essa categoria.
- b) **A formação continuada – desenvolvimento, aprendizado.** As expressões: (P. 06) “Desenvolvimento – Se eu me considerar “pronta”, não haverá qualidade no meu ato pedagógico.”; (P. 43) “Desenvolvimento – Acredito que a prática pedagógica esteja sempre em desenvolvimento, pois as metodologias, com o avanço tecnológico, também passam por isso. Assim, temos que nos adaptar constantemente. O que não é fácil.”; (P. 23) “Aprendizado – estudar frequentemente para passar aos alunos o que há de atual”, justificam essa categoria.
- c) **O amor ao desempenho da profissão - comprometimento, dedicação, zelo, empenho.** Exemplos de expressões como: (P. 53) “A prática que considero mais importante é a dedicação, pois [...] com dedicação conseguimos alcançar todos os bons objetivos da educação.”; (P. 14) “Dedicação – comprometimento com aquilo que faz.”; (P. 44) “Comprometimento - O professor deve ser extremamente comprometido com a aprendizagem do futuro profissional a partir da inovação constante de sua prática pedagógica.”; (P. 28) “Compromisso. Assumindo com as

responsabilidades que me propus desde minha formação docente, consigo realizar todas as atividades com muito zelo, cuidadas e acima de tudo cumprindo com meu papel de educador.”; (P. 57) “O zelo pelo meu trabalho me faz sentir que faço algo de bom para o aluno, me sinto responsável pela sua formação, gerando oportunidades futuras de inserção no mercado de trabalho e em uma sociedade produtiva. Para tanto preciso ter responsabilidade ao preparar meu conteúdo que surta o feito necessário.”; (P. 54) “Dedicação – O professor precisa de dedicação contínua à profissão e somente assim ele se adequará às constantes mudanças de ambiente, turma, rotina, conteúdo e tecnologias de ensino/aprendizagem.”; (P. 33) “Dedicação para incorporar novas práticas às suas aulas”, exemplificam essa categoria.

d) Os requisitos inerentes à prática – importante, dinâmica, interdisciplinaridade, integrada, pesquisa, desafio, respeito, ética, motivação, transformação.

Exemplos de expressões como: (P. 56) “Importante – trabalhar o desenvolvimento cultural dos alunos é de suma importância para suas vidas e para a sociedade.”; (P. 10) “Dinâmica – ativa, em movimento, participativa.”; (P. 23) “Interdisciplinaridade – interação do conteúdo trabalhado com outras áreas de conhecimento.”; (P. 33) “Integrada. Procuo associar e relacionar os conhecimentos com o mundo do trabalho e os conhecimentos das disciplinas correlatas.”; (P. 09) “Pesquisa: o envolvimento do aluno em pesquisa, o envolver-se de maneira integrada entre o conhecimento acadêmico e a prática é o que lhe confere habilidade para a vida.”; (P. 17) “Desafiadora – O perfil dos alunos tem mudado a cada dia, sendo necessário buscar melhoras no ensino.”;“(P. 49) “Desafios – É impressionante como o comportamento dos adolescentes vem sofrendo alterações em um espaço pequeno de tempo. O professor deve ser rápido e encarar desafios na elaboração de propostas pedagógicas para o sucesso do ensino - aprendizagem de seus alunos.”; (P. 58) “Motivação – alegria e disposição naquilo que faz.”; (P. 29) “Incentivador/Motivador – Pois o professor atuando como um incentivador, ou seja, um motivador do aluno relativo aos assuntos abordados, faz com que a relação ensino aprendizagem se torne mais eficiente.”; (P. 58) “Respeito é alicerce de toda convivência.”; (P. 35) “Ética – pois atuando à luz deste

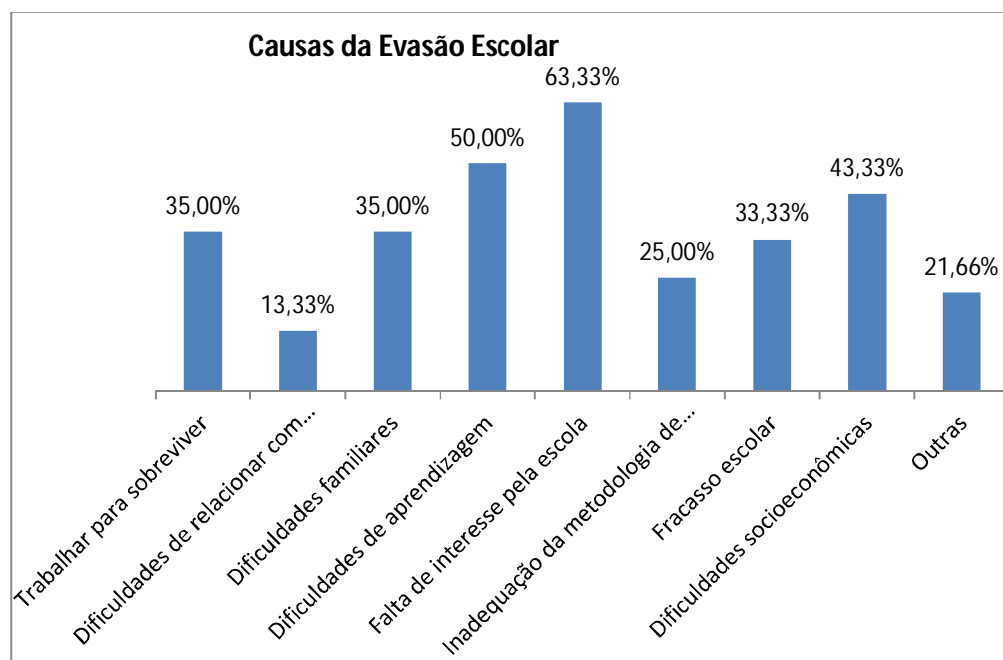
princípio seremos humanos e profissionais, buscando sempre entender as necessidades e deficiências de cada um, valorizando seus pontos fortes e trabalhando em prol da superação de suas fraquezas com o objetivo de sua plena formação humana e profissional, pois, jamais termos sucesso na atuação pedagógica se não colocarmos o ser humano em primeiro lugar.”; (P. 07) *“Transformação. Não adianta ensinar se não consegue modificar. É o resultado do conhecimento gerado como modificador do espaço que ocupa o aprendizado.”*, justificam essa categoria.

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 situam-se numa dimensão qualitativa e configuram-se como importantes para o ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, é possível afirmar que as representações dos professores do IFTM, sobre suas práticas pedagógicas têm se ancorado em alguns elementos que denotam comprometimento, desafio, aprendizado e construção.

As respostas dadas pelos professores pesquisados mostram que eles possuem conhecimentos sobre o objeto representado e esses conhecimentos advêm das experiências consolidadas pelo grupo. Assim, as representações sociais construídas constituem a referência que os professores do IFTM – *Campus Uberaba* têm de suas práticas pedagógicas, o que nos permite também estender essas representações para a questão problema desse estudo: a evasão escolar no IFTM.

3.3 Causas da evasão: a voz dos professores

Caminhando para as considerações finais deste estudo, analisamos as respostas dos professores com relação ao que seriam para eles, as causas da evasão escolar dos alunos dos IFTM. Em seguida, analisamos e categorizamos as respostas referentes aos possíveis impactos das suas práticas pedagógicas sobre a evasão escolar de seus alunos.

Gráfico14: Motivos mais frequentes da evasão no IFTM - *Campus Uberaba*

Fonte: dados da pesquisa

A maioria dos professores (63,33%) assinalou como causa da evasão escolar o item *falta de interesse pela escola*. 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. Comungamos o pensamento de Tapia, mas também reconhecemos 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. Essas práticas estão presentes na forma como ele planeja suas aulas, seleciona os conteúdos, escolhe as estratégias de ensino, avalia o processo de aprendizagem e relaciona-se com seus alunos.

Outro grupo significativo, com um percentual de 50%, aponta o item *dificuldades de aprendizagem*. Nesse sentido, quando as dificuldades de aprendizagem aparecem, acreditamos que elas podem estar relacionadas à ausência de uma avaliação diagnóstica (destacada no gráfico 11). Segundo Hoffmann (2005), a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do ensino. Quando o aluno encontra muita dificuldade para acompanhar o conteúdo proposto, ele se desmotiva, perde o interesse, provocando, com isso, fracasso escolar e sua

consequente evasão. No entanto, ao se apresentar conteúdos relacionados com o que eles já sabem, aumenta-se a possibilidade de elevar seu nível de envolvimento (ZABALA, 1998). Na sequência aparecem as *dificuldades socioeconômicas*, com 43,33%; *dificuldades familiares* e *necessidade de trabalhar para sobreviver* com 35%. Na opinião dos professores pesquisados, ainda que os cursos sejam gratuitos, caso do IFTM – *Campus Uberaba*, *locus* da nossa pesquisa, um dos motivos da evasão também considerado foi o socioeconômico, pois muitos alunos têm que trabalhar para se manter.

Embora os itens menos citados fossem *dificuldades relacionadas com o professor* (13,33%) e *inadequação da metodologia de ensino* (25%), o que, nesse estudo, a princípio, pode significar para os sujeitos questões de pouca importância para a evasão, acreditamos que elas estão intrinsecamente ligadas ao item mais assinalado, a *falta de interesse pela escola*.

E nesse sentido, compartilhamos o pensamento de Tomazello e Cunha (2011) quando afirmam que analisar as causas da falta de interesse do aluno, suas dificuldades de aprendizagem, faz parte da tarefa do professor mediador.

3.4 Imbricações entre mediação pedagógica, práticas de ensino e evasão

Com relação aos impactos da mediação dos professores sobre a evasão escolar de seus alunos, os dados demonstram que a maioria dos sujeitos pesquisados concorda que suas práticas pedagógicas têm influenciado positivamente sobre a permanência do aluno na escola.

Com o apoio do suporte teórico da Análise Conteúdo de Bardin (2011), organizamos as respostas dos professores em três categorias, as quais revelam a forma como eles têm construídos as representações acerca das imbricações entre mediação pedagógica, práticas de ensino e evasão. São elas: a) A mediação pedagógica: práticas que facilitam a permanência do aluno na escola; b) A mediação pedagógica: práticas que favorecem a evasão escolar; c) Evasão escolar: causas externas a mediação e práticas pedagógicas.

a) A mediação pedagógica contribui de forma positiva na permanência do aluno.

Para esse grupo de professores, a mediação transcrita nas práticas pedagógicas utilizadas por eles tem se revelado como elemento inibidor da evasão escolar no IFTM. 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 a escola.

Algumas expressões justificam essa categoria: (P. 10) *“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”*; (P. 22) *“Trabalho o conteúdo sempre utilizando o quadro, explicando e de tempo em tempo perguntando se o aluno está entendendo. Creio que o diálogo contínuo motiva o aluno a continuar no curso.”* (P. 50) *“Penso que a mediação é o eixo central da ação pedagógica, na medida em que ela é realizada adequadamente, respeitando as individualidades (dentro do possível) a possibilidade de permanência dos alunos na escola é maior.”*; (P. 58) *“A permanência do aluno na escola depende da interação do professor com o aluno, da forma como constroem o conhecimento e se o mesmo deixa de forma clara que contribuirá no perfil do futuro profissional.”*; (P. 44) *“O impacto é de forma positiva, uma vez que o aluno percebe que o professor não é um mero transmissor de conteúdos e sim um desbravador do seu complexo universo enquanto aprendiz, abrindo novos caminhos, buscando novas formas de ensino e aprendizagem.”*; (P. 14) *“O processo de mediação é o grande motivador da aprendizagem e o desejo do aluno em aprender.”*

b) A mediação pedagógica não influi na permanência do aluno.

Compõe essa categoria um grupo de professores que sinalizam como causas da evasão escolar questões externas a mediação e práticas pedagógicas.

Exemplos de expressão que justifica: (P. 54) *“Não creio que apenas uma disciplina ou professor possam criar um impacto sobre a permanência ou não do aluno. Pode até existir, mas é uma situação extremada e rara. Por sua vez quando o curso todo é ruim, então o aluno fica desmotivado e sai, o que não é o caso do IFTM. Abandonam por motivos muitas vezes pessoais e econômicos e familiares.”*; (P. 20) *“Muitos alunos já chegam até nós com um monte de problemas familiares, de ordem disciplinar, de ordem psicológica e sem base nenhuma. Isso leva o aluno a tomar algumas atitudes: ele procura ajuda para melhorar o conteúdo ou sai da escola. Muitos alunos nos confessam ter sido passados (empurrados) de um ano*

para outra em muitas escolas. Falta a base e ele chega aqui na escola já tendo problema de muitas vezes, não fica. Outros já vêm obrigados pelos pais e avós e a coisa aí complica. O aluno fica na marra por obrigação e entristece. Se ele não é feliz., para que os pais obrigam ele a ficar? Só por que é escola de graça? Os pais querem jogar sobre nós toda a responsabilidade do insucesso de seu filho. Não podemos assumir isso. Os pais deve participar e nos ajudar, e não atrapalhar.”; (P. 31) “Infelizmente tal impacto pode ser avaliado como insipiente ou até inexistente. Não só nesta instituição, estendendo para praticamente todas ao longo de quase 40 anos de exercício.”

c) A mediação pedagógica tem contribuído para a evasão.

Os professores desse grupo estão construindo representações que mostram ser a mediação pedagógica um fator agravante para a evasão escolar. Para eles a falta de experiência na docência e o descompromisso de alguns docentes podem contribuir para o desinteresse do aluno e sua conseqüente evasão da escola. Expressões com as que seguem justificam essa categoria: (P. 26) *“Reconheço que a não permanência de alguns alunos pode ser conseqüência da minha ainda pouca desenvoltura e domínio de certos conhecimentos. Acredito que com a evolução inevitável e gradativa do meu desempenho, poderei contribuir melhor para a permanência dos alunos na escola.”; (P. 36) “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.”*

De acordo com as respostas dos sujeitos pesquisados, a maioria concorda que a mediação pedagógica contribui positivamente para a permanência do aluno na escola quando destaca em suas respostas a importância do diálogo, da postura do professor, da maneira de conduzir uma aula, quando o professor se preocupa com o lado humano do aluno, quando o respeita e se preocupa em elevar sua autoestima, quando ele busca aprimoramento nos conteúdos e nas metodologias, em variar os instrumentos de avaliação para aumentar a chance de sucesso do aluno.

Nesse sentido, os sujeitos pesquisados acreditam que levam à evasão: o autoritarismo, a falta de equilíbrio no nível das provas aplicadas com o conhecimento passado para o aluno, o descompromisso e a falta de experiência do professor.

A minoria dos sujeitos pesquisados acredita que a mediação pedagógica não tem influência na permanência ou não do aluno na escola, ponderando que o aluno na sua maioria abandona a escola por fatores externos à escola, tais como: escolha errada de curso, falta de base, problemas pessoais, familiares e econômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos sobre os processos de mediação pedagógica foram sendo construídos à medida que o instrumento de coleta de dados foi revelando o perfil do professor e suas representações sociais sobre os saberes e práticas docentes, colecionadas e categorizadas para a discussão junto com o material disponibilizado pelos professores do IFTM – *Campus* Uberaba.

Quanto ao perfil dos participantes é importante revelar que os professores pesquisados do IFTM - *Campus* Uberaba, *a maioria conta com experiência no magistério entre 6 a 15 anos e numa segunda posição, com mais de 20 anos, portanto*, encontram-se numa fase dinâmica de suas vidas, de acordo com teóricos do tema e a maioria escolheu o magistério por identificação com a profissão, fatos esses, que os ajudam a enfrentar o desafio da profissão como prática social. Nesse sentido, têm que enfrentar a inclusão, a diversidade cultural e o advento das novas tecnologias da informação. Os professores todos são pós-graduados, a maioria em nível de doutorado e mestrado, um requisito que contribui para a busca da excelência na qualidade de ensino do IFTM – *Campus* Uberaba. Percebemos, nesse sentido, que a maioria dos professores se preocupam em atualizar e aprofundar seus conhecimentos, haja vista, o alto nível de suas titulações acadêmicas, portanto, quando a maioria cita que não faz formação continuada, acreditamos ser com relação à sua formação pedagógica. Esse fato pode refletir na eficácia de sua mediação pedagógica, pois o aprendizado deve ser contínuo, para que esse profissional possa se situar frente às rápidas mudanças e, nesse sentido, alertamos que as ações educativas prescindem também do embasamento das ciências da educação para fundamentarem a prática pedagógica, aprimoradas e atualizadas por meio desses cursos de formação.

Nesse processo investigativo e com a participação dos professores, tivemos a oportunidade de conhecer o que pensava o educador sobre sua mediação pedagógica no IFTM – *Campus* Uberaba. Dessa forma, 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 EVOC.

Nesse contexto, as representações sociais dos professores foram sendo emitidas por cada docente, posteriormente agrupadas para serem analisadas à luz das teorias apresentadas no referencial teórico. Como resultado dessa investigação, é possível dizer que o núcleo central das representações sociais do IFTM – *Campus Uberaba* é: **comprometimento, aprendizado, desafio e construção**. Isso revela que a formação do aluno é prioridade para o professor pesquisado, ele se dedica para atingir esse fim. Nesse sentido reconhece que é preciso aprender sempre, se atualizar para construir uma base sólida para o aluno enfrentar o mundo lá fora. Com certeza, um grande desafio além dos avanços tecnológicos e da informação. Quanto ao sistema periférico destacaram-se **dinâmica, importante, interdisciplinaridade, motivação e prática**, requisitos fundamentais para uma mediação pedagógica eficaz capaz de contribuir para a permanência e sucesso do aluno na escola. O sistema periférico são evocações individuais que contribuem para as mudanças acontecerem no contexto vivido, quebrando as representações já consolidadas. Portanto, o processo de construção das representações sociais pôde ser concebido a partir das contribuições dos professores e, coletivamente, foram analisadas para trazer à discussão a prática educacional desenvolvida no IFTM – *Campus Uberaba*.

A relevância desses depoimentos e a sua condensação em representações sociais estão em compreender que a união entre a ação e o pensamento é, de alguma forma, resultado de um processo coletivo. Nesse sentido, encontramos na presente pesquisa, pontos de intersecção entre mediação da aprendizagem, avaliação, sucesso ou evasão escolar, o que possibilita compreender as representações sociais, sobretudo sua dimensão periférica, como integrante do processo de transformação, caso da interdisciplinaridade, muito importante para minimizar a fragmentação das disciplinas e ampliar a visão do conhecimento.

Nota-se nas representações dos professores, que para planejar o processo de ensino - aprendizagem, o professor deve compreender que a vida e a educação são elementos de um mesmo processo. O conhecimento tem que ter sentido para vida do aluno, tem que ser contextualizado, pois, com isso, a escola devolve ao aluno o prazer de estudar, e, conseqüentemente, o desejo de permanecer na escola e terminar seu curso. Importante também é o respeito, a ética, a parceria na

interação professor-aluno, pois quando o aluno sente-se aceito, respeitado, sua autoestima se eleva e isso também devolve a ele o desejo de seguir em frente. A avaliação, segundo os teóricos que fundamentaram esta pesquisa, deve ser diagnóstica e qualitativa, visando sempre sanar as dificuldades rumo ao desenvolvimento humano, pois se for só pontual pode provocar o rótulo *reprovado*, um fator que também provoca fracasso escolar e a conseqüente evasão. Nesse sentido, os professores pesquisados realizam uma avaliação qualitativa, mas a minoria realiza avaliação diagnóstica e observa o comportamento do aluno, que é um fator altamente preponderante para o processo da aprendizagem e um fator que influencia na causa da evasão, pois quando a dificuldade de aprendizagem persiste, os alunos se sentem impotentes e tendem a se desinteressar. Portanto, esses itens devem ser observados com mais atenção entre os professores do IFTM – *Campus Uberaba* para uma mediação eficaz que atinja plenamente a missão da escola, ou seja, o sucesso escolar do aluno.

Quanto ao impacto da mediação pedagógica sobre a permanência ou não do aluno na escola, a maioria dos professores o considera positivo para a permanência quando essa mediação é eficaz e acreditam que fatores negativos advindos dessa mediação, podem levar à evasão, tais como autoritarismo e falta de nivelamento entre os temas propostos e a avaliação. No entanto, com relação às causas da evasão, os professores citaram, na sua maioria, *desinteresse pela escola*, e em uma segunda posição, *dificuldades de aprendizagem*. Apesar de essas “causas” responsabilizarem o aluno pela evasão escolar, de acordo com os teóricos desse estudo, cabe ao professor mediador analisá-las para, a partir delas, conseguir sanar as dificuldades de aprendizagem dos seus aprendizes e devolver a eles o desejo de aprender. Podemos dizer, então, que esse pensamento vem ao encontro das representações dos professores, pois a maioria concorda que sua mediação pedagógica pode mudar esse quadro.

Mais do que isso, pelas representações sociais, é possível compreender quais os valores conferidos ao trabalho docente e quais os resultados obtidos junto aos alunos, reconhecendo o que os levou a avançar ou impediu sua permanência na escola. Portanto, a reflexão sobre a mediação pedagógica possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de práticas educativas possíveis, a partir do planejamento educacional, conferindo aos alunos maior autonomia na resolução dos problemas práticos de cada profissão. Nesse sentido, notamos a presença da **pesquisa** com

relevância no planejamento, mas discreta na prática. Alertamos que esse caminho metodológico é importante para o aluno atingir sua autonomia.

Assim, a abordagem das representações sociais demonstra a profundidade dos depoimentos que foram se construindo na tessitura da própria pesquisa e da predisposição dos professores em contribuir para melhor compreendermos a relação entre mediação da aprendizagem, avaliação e evasão escolar. Desse modo, foi possível constatar, pela construção do núcleo central, que o processo de apropriação de conhecimentos perpassa pelo comprometimento e pela ética do professor. Os achados desta pesquisa demonstram, por fim, a relevância de estudos sobre a mediação de aprendizagens significativas, do planejamento, da avaliação e seus instrumentos diferenciados, na procura por fatores que determinam a evasão escolar, abrindo caminhos para uma melhor valorização dos processos educativos com base na interação saudável e produtiva entre professor e aluno.

Como alunos que fomos e ainda somos, à guisa de conclusão, podemos afirmar que o bom professor devolve aos alunos o encantamento para aprender. A maneira como apresenta os temas, o clima afetivo que promove, os problemas que propõem, e, principalmente como avalia, podem influir na maneira como o aluno enfrenta a aprendizagem. A aula do bom professor é sempre desejada, vai além do proposto, enriquece seu saber com suas constantes leituras, faz *links* com nossa realidade, com nossa memória. O bom professor tem *fome* de saber para nos envolver, para enfim, desejarmos aprender. O bom educador, o aluno nunca esquece, pois aprendemos com eles que a busca do conhecimento pode ser prazerosa.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. **Acolhimento**: uma condição para a aprendizagem. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre: n. 15, 2001. p.17-20.

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

_____. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In A. S. P. Moreira, & D. C. Oliveira, Estudos interdisciplinares de representação social (p. 27-37). Goiânia: AB, 2000.

ALONSO TAPIA, J. **Motivación y aprendizaje en el aula**. Cómo enseñar a pensar. Santillana. Madrid. 1991.

ALVES, F. C. **A dimensão preocupacional do professor**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança: 2001.

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

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. 15-47.

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

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

ARAÚJO, K. S. S. (2005). **O currículo e seus entraves**. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=17751>. Acesso em: 03/07/2013.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1998.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, Champagnat, 1996.

BLAZUS, C. A. **Sistemas de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2004. p. 204 Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – UFSC, Florianópolis, 2004.

BONZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre. Mediação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Centenário da Rede federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Parecer CEB/CNE Nº11/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico de Nível Médio**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da educação – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRIZOLLA, F.; SILVA. L. M.; FAGUNDES, M. C. Ousadia emancipatória no ensino superior: relato de uma experiência didática no Campus Litoral da Universidade Federal do Paraná. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, C. e SUANNO, M. V. R. (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar: causas e consequências**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf>. 2008. Acesso em: 23/03/13.

CHIOVATTO, M. **O Professor Mediador**. Boletim n. 24, Outubro/Novembro, 2000. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=13. Acesso em: 15/09/2011.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, F. M. L.; CAVALCANTE, P. S. Avaliação da aprendizagem: anúncios e práticas nas abordagens conservadora e transformadora no ensino presencial e no ensino mediado pelas tecnologias. **Revista de Educação - Anec**. Brasília. nº. 148, Ano 37, jul./set. de 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DALBEN, A. I. L. F. Escola para o conhecimento e aprendizagem ou escola para o acolhimento: são compatíveis? In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 59-74

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FERNANDES, Elisângela. Aula expositiva: o professor no centro das atenções. **Rev. Nova Escola**, n. especial, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/aula-expositiva-professor-centro-atencoes-645903.shtml>. Acesso em: 31/05/2013.

FEUERSTEIN, R. **Es Modificable la inteligencia?** Madrid, Bruño, 1997.

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: 19/10/2012.

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

FREITAS, R. A. M de M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de VasiliDavydov. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 71-84.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

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

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ática, 2003.

_____. 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. 91-107.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 09/10/1012. .

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora: 1999.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Editora Atlas, 1987.

GIORDAN, André. As principais funções de regulação do corpo humano. In: MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. 3º ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

GOMES, A. A. M.; MARQUESIN, D. F. B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. **Rev. Horizontes**, v. 24, n. 1, p. 101-103, jan./jun. 2006

GONÇALVES, R. C. P. A mediação como tarefa do professor. **Rev. Teoria e Prática da Educação**. v. 8, n.1, p. 63-71, jan./abr. 2005.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **La mediación pedagógica**: apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Ciccus – La Crujía, 6. ed. 1999.

HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação. 20 ed. 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007, 2ª ed. Trad. CASEIRO, M. dos A.; FERREIRA, M. F. p. 31-61.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. (org.) As representações sociais. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. _____. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEAL, R. B. L. **A discussão contemporânea do saber-fazer do professor**. Universidade de Fortaleza. Programa de Capacitação e Atualização Pedagógica Permanente para Docentes da UNIFOR. Curso: A didática do ensino superior. Mimeo, 2004.

LEAL, R. B. Proposta pedagógica para adolescente. In: **Rev. Ibero-americana**, Ceará, UNICEF, 1998.

LEAL, A. M. B.; ANDRADE, F. B. de. **Prática educativa no contexto do proeja**. Uberaba: IFTM, 2008.

LEMOS, R. M. **Representações sociais e práticas pedagógicas de professores da educação profissional técnica de nível médio do CEFET-MG-Araxá**. (Dissertação - Mestrado em educação). Uberaba: Uniube, 2011.

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

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. 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, 2011a. p. 75-95.

_____. SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011b. p. 85-100

LOPES, F. L.; MENEZES, N. A. Reprovação, Avanço e Evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, n. 32, 2002.

LOPES, J. B. de O *et al.* **Princípios orientadores e ferramentas para desenvolver a mediação de professores de Ciências Físicas em sala de aula**. Projeto apresentado à Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. PTDC/CED/66699/2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** SP: Cortez, 2001.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf. Acesso em: 28/05/2012.

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

MELO, K. A. Pensamento complexo: uma nova e desafiadora forma de pensar a educação com base nas idéias de Edgar Morin. In: LIBÂNEO, J. A.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança.** Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 85-100

MILEO, T. R.; KOGUT; M. C. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3010_1682.pdf. Acesso em: 03/12/2012.

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

_____; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 9/10/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCACIÓN Y CIENCIA – MEC (1989). **Diseño Curricular Base.** Educación Primária e Secundária. Madris: Ministério de Educación y Ciencia.

MONASTA, A. (Org.). **Antonio 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.

MONTEIRO, Juliana Lima. **Jogo, interatividade e tecnologia: uma análise pedagógica.** Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2007.

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

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 11-65.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

MORATORI, P. B. **Porque utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/PatrickMaterial/TrabfinalPatrick2003.pdf>. Acesso em: 24/10/2012

MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C. NÓBREGA, S. M da (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/ Ed. Universitária, 2005.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse: Son image et son public.** 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar , 1978.

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

MOURA, T. M. de M. **Processo ensino-aprendizagem com/de alunos professores jovens e adultos** (2007). Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br>. Acesso em: 27/03/20011.

Mulheres são minoria nas áreas tecnológicas. (2010). Disponível em: http://www.labjor.unicamp.br/midiaciencia/article.php3?id_article=723. Acesso em: 04/07/2013.

NADAL, B. G; PAPI, S. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007. p. 17-33.

NÓVOA, A. Vidas de professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **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.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PACHECO, E. M. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, J. A. B. **Formação de professores: teoria e práxis**. Portugal: Appacdm, 1995.

PARDO, A.; TAPIA, J. A. **Motivar en el aula**. Madrid: Universidad Autónoma. 1990.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições do ensino superior**. 2003, p. 173. Tese (Doutorado de Engenharia de Produção)– UFSC, Florianópolis, 2003.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. LINHARES, C. F. Rio de Janeiro: D P& A, 2002.

PERRUSI, A. F. de A. **Imagem da loucura: representação social da doença mental na psiquiatria**. São Paulo, SP/ Recife, PE: Cortez/ Ed. Universitária, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Construção do objeto de pesquisa em representações**. RJ: EDUERJ, 1998.

SALES, S. R. e PARAÍSO, M. A. Tensão entre gênero e geração no currículo do ensino médio profissionalizante. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 308, jul/dez. 2010.

SELMES, I. **La mejora de las habilidades para el estudio**. Barcelona: Paidós, Mec, 1988.

SILVA, A. A possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica. In: LIBÂNEO. J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC, 2011.

SILVA, C. J. R. (Org.) **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Natal, RN: IFRN, 2009.

SILVA FILHO, R. L.L.; LOBO, M. B. C.B; HIPÓLITO, O. **Evasão no ensino superior**: causas e remédios. Disponível em http://www.clipping.uerj.br/0008444_v.htm. 2010. Acesso em 10/05/2012.

SILVA, C. C. A possibilidade da didática na perspectiva fenomenológica. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Goiânia: CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011. p. 45-69.

SILVA, J. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SIMAS, C.; COMCIÊNCIA/LABJOR/DICYT. **Mulheres são minoria nas áreas tecnológicas**. 2010.

SINISI, L. Um estudo sobre o programa de fortalecimento institucional nas escolas de ensino médio da cidade de Buenos Aires. In: VITAR, L. *et al.* (Org.). **Inovações no ensino médio**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SOUSA et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos e novos dilemas? **Revista Vértices**, v. 13, nº 1, jan/abr, 2011.

SOUZA, P. N. P. de. **LDB e Educação Superior**: estrutura e funcionamento. 2.. ed. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2001.

TAPIA, A. J. Motivação e aprendizagem no ensino médio. In: COLL, C. *et al.* **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto alegre: Artmed, 2003.

TAPIA, J. A.; GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. De Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED). Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TEIXEIRA, M. **O Professor e a Escola**: perspectivas Organizacionais. Amadora: McGraw-Hill, 1995

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf. Acesso em: 27/05/2013.

TOGNI, A. C.; SOARES, M. J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de educación**. N. 44, 2007, p. 61-76.

TOMAZELLO, M. G. C.; CUNHA, M. O. da. Concepções de mediação de docentes do ensino fundamental e médio: argumentos a favor da pesquisas sobre a mediação do professor. In: TOSCANO, P. C. M. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula**. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, 2012. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2354/1/TesePaulaToscano.pdf> Acesso em: 05/11/2012.

TOSCHI, M. S. CMDI – Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (ORG.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 113-131.

TOSQUELLES, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In : IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2000.

TRIVELATO, S. L. F.; OLIVEIRA, O. B. **Praticas docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação**. Artigo apresentado no XIII ENDIPE. Rio de Janeiro. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/PR. **Projeto político pedagógico**: Setor Litoral. Matinhos: UFPR, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1989.

VECTORE, C.; DECHICHI, C. e FERREIRA, J. M. **Mediação pedagógica como estratégia de atuação junto aos alunos do AEE**. Uberlândia: UFU, 2010.

VEIGA, L. da; LEITE, R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 9, .n. 3, .Curitiba , 2005.

VERGÉS, Pierre. **L'analysedesdomnées par lês graphes de similitude**. UniversitéofAixem - Provence. Unpublishedmanuscript, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. 7 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Autorização para a pesquisa



Uberaba-MG, 27 de junho de 2012

Prezada Sra. Cristiane Corrêa Resende
 Coordenadora Geral de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba

Magali Aparecida Mendes de Queiroz, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e a orientadora Prof.^a. Dr.^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira, propõe-se a desenvolver a Pesquisa "A mediação pedagógica nos cursos do IFTM – Campus Uberaba: um estudo em Representações Sociais". A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais construídas pelos professores dos cursos dos níveis ensino médio, técnico, tecnológico, licenciaturas e bacharelados do Instituto Federal do Triângulo Mineiro-Campus Uberaba, sobre a mediação pedagógica vivenciada por eles.

Serão sujeitos dessa pesquisa todos os professores dos respectivos níveis do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, perfazendo um total de 120 docentes.

Esclarecem que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados a essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confiabilidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados da investigação poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos. As informações pessoais que possam identificar o sujeito serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, entendemos que empreender uma pesquisa, procurando desvendar as Representações Sociais construídas pelos professores, podem traduzir-se em contribuições relevantes, principalmente por instigar discussões e reflexões para melhoria das práticas pedagógicas e conseqüente, melhoria da educação.

Assim sendo, a mestranda e sua orientadora solicitam autorização para efetivação do estudo nos Cursos do IFTM-Campus Uberaba, por meio da aplicação de questionário e entrevistas..

Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
 Professora orientadora da pesquisa

Magali Aparecida Mendes de Queiroz
 Mestranda

Parecer:

Autoriza o presente estudo nos cursos desta Instituição.

CRISTIANE CORREIA RESENDE
 Coordenadora Geral de Ensino
 IFTM - campus Uberaba/MG
 Portaria n. 303 de 02/05/2011

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores



UNIUBE

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DO IFTM – CAMPUS UBERABA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Orientanda: Magali Aparecida Mendes de Queiroz
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria de Oliveira Vieira

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Os dados coletados nos permitirão analisar quais as Representações Sociais que os professores atuantes no ensino Médio, na Educação Técnica e Tecnológica, bacharelados e licenciaturas do IFTM-Campus Uberaba estão construindo sobre mediação pedagógica, aqui entendida como a forma pela qual o professor pensa e articula o conteúdo, realiza o planejamento, a avaliação, utiliza as estratégias de ensino e como interage com os alunos.

Responda as questões com liberdade, não sendo necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Magali Aparecida Mendes de Queiroz

Número do Sujeito:

A) PERFIL

1. Sexo

a. feminino b. masculino

2. Idade

a. até 24 anos b. de 25 a 30 anos
c. de 30 a 35 anos d. de 35 a 40 anos
e. de 40 a 45 anos f. de 45 a 50 anos
g. mais de 50 anos

3. Qual é a sua(s) graduação(ões)?

4. Sua opção pela docência se deve:

ao desejo de ser educador
 a influência de familiares
 ao mercado de trabalho
 a realização profissional
 a formação acadêmica que foi possível
 Outro: _____

5. Você repetiria essa escolha? Por que?

6. Há quanto tempo você trabalha como docente?

Menos de 2 anos () De 2 a 5 anos
 De 6 a 15 anos () De 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

7. Você exerce outra atividade profissional que não a de docência? Qual (ais)?

8. Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, especifique nível e área. a. Não

b. Especialização. Área: _____

c. Mestrado. Área: _____

d. Doutorado. Área: _____

e. Pós doutorado. Área: _____

9. Para manter-se informado sobre acontecimentos atuais você utiliza:

a. Internet b. revistas
c. jornal falado (rádio) d. livros
e. jornal falado (TV) f. outras pessoas
g. não utilizo nenhum h. utilizo a maioria deles
i. não utilizo nenhum por falta de tempo

10. Participa de cursos e/ou atividades de formação continuada? Não () Sim

Em caso afirmativo, especifique: _____

Qual(ais) _____

Carga horária: _____

11. O que é, para você, ser professor hoje?

B) SOBRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

12. a) Escreva 3 (três) palavras que lhe vêm na sua mente ao ler a frase em destaque:

**MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
IFTM-CAMPUS UBERABA**

1. _____
2. _____
3. _____

b) Das palavras que escreveu, assinale a que você considera mais importante.

c) Justifique a resposta acima.

d) Dê o significado (sinônimo) das outras duas palavras:

_____ :

_____ :

13. Para realizar o planejamento você:

- a. () aproxima o conhecimento ministrado com a realidade do aluno.
- c. () pondera os interesses e motivações dos alunos.
- d. () observa a relevância dos conteúdos para a formação profissional e humana dos alunos.
- e. () utiliza estratégias que incentivam a pesquisa, ensino e extensão.
- f. () observa sugestão da pedagoga.
- g. () utiliza sua experiência como docente
- b. () aproxima a teoria da prática.

14. Quanto ao conteúdo programático que você ministra:

- a. () segue a risca o conteúdo estipulado no plano de ensino.
- b. () complementa e atualiza o conteúdo estipulado no plano de ensino.
- b. () fico atento as expectativas dos alunos quanto a aprendizagem.

- c. () favorece a interdisciplinaridade
- d. () faz avaliação diagnóstica
- e. () estabelece relação com a formação profissional do aluno.
- f. () preocupa-se como e onde os alunos aplicarão o que aprenderam.

15. O tipo de aula que mais se aproxima de sua prática:

- a. () expositiva dialogada
- b. () expositivas com o auxílio do quadro e giz
- c. () expositivas com o auxílio de recursos audiovisuais.
- d. () monitoria de ensino
- e. () atividades em grupo
- f. () debate
- g. () simpósio
- h. () aula prática.
- i. () fórum de discussão
- j. () experimentação
- l. () brainstorming (tempestade de palavras))
- m. () pesquisa
- n. () jogos Educativos
- o. () outros.

Quais? _____

16. Estratégias e/ou instrumentos que você utiliza para avaliar

- a. () trabalho em grupo.
- b. () avaliações com questões objetivas.
- c. () avaliações com questões dissertativas.
- d. () avaliações com diferentes tipos de questões (objetivas, dissertativas)
- e. () auto-avaliação.
- f. () portfólio.
- g. () avaliação prática
- b. () avaliação com consulta
- i. () trabalho individual
- j. () relatório
- l. () seminários.
- m. () Observação do comportamento do aluno
- n. () outros _____

17. Como você descreve sua interação com os alunos:

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do sujeito da pesquisa:

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa:

Nome do responsável (quando aplicável):

Identificação (RG) do responsável:

Título do projeto: "Mediação pedagógica nos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba: um estudo em representações sociais"

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Magali Aparecida Mendes de Queiroz

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, telefone: (34)3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Você _____ está sendo convidado para participar da pesquisa "Mediação pedagógica nos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba: um estudo em Representações Sociais" de responsabilidade de Magali Aparecida Mendes de Queiroz, desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

O estudo tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais que os professores do IFTM – *Campus* Uberaba estão construindo sobre a mediação pedagógica vivenciada por eles.

A pesquisa justifica-se por trazer contribuições relevantes para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que pesquisar sobre as representações sociais que os professores estão construindo sobre suas mediações pedagógicas, transcritas na forma como eles interagem com os alunos, organizam o conteúdo, utilizam as estratégias de ensino e avaliam, podem traduzir-se em reflexões e compreensão de como tem sido o impacto dessa mediação na permanência ou não do aluno na escola.

Esse estudo, de caráter qualitativo, utiliza o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e do Núcleo Central, propostos por Moscovici (2003), Abric (2002) e outros. Conta com pesquisa bibliográfica e de campo. As informações serão trabalhadas metodologicamente, garantindo a privacidade e o anonimato pessoal de todos os participantes.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada, que tem por objetivo aprofundar e complementar os dados obtidos anteriormente por meio de um questionário. A entrevista semiestruturada tem sido muito utilizada em pesquisas no campo da educação. É guiada por um roteiro de questões, mas permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos durante o processo de coleta de dados.

A entrevista ocorrerá em um sala apropriado na própria instituição de ensino do professor. Serão utilizados gravadores, porém os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Você não receberá nenhum pagamento nem terá custos para participar desse estudo. A qualquer momento, pode interromper a sua participação, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar os esclarecimentos que julgar necessários. Caso você decida por não participar, ou por não ser submetido(a) a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade lhe será imposta. Você receberá uma cópia deste termo, assinada pela equipe, onde constam a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do sujeito e assinatura

Magali Aparecida Mendes de Queiroz; telefone: (34) 91183737 e assinatura do pesquisador 1

Vânia Maria de Oliveira Vieira; telefone: (34) 9166-1291 e assinatura do pesquisador 2

APÊNDICE D: Dados do EVOC**fichierinitial : evocmagali001.CSV**

fin de latransformation

nombre de lignesdufichierinitial : 62

nombre de lignesdufichier final : 62

fichier initial :**C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI01\evocmagali001.TXT**

Fin creation mots

nombre de ligneentree : 62

nombre de mots : 190

FichierInitial :**C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI01\evocmagali001.tml**

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 190

Nombre d enregistrements en sortie : 190

fichierinitial : C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI01\evocmagali001.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier :

C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI 01\evocmagali001.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI
01\evocmagali001.dis et C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI
01\evocmagali001.tm3

	<i>ENSEMBLE DES MOTS</i>					<i>RANGS</i>			
<i>:FREQ.:</i>	<i>1 *</i>	<i>2 *</i>	<i>3 *</i>	<i>4 *</i>	<i>5 *</i>				
<i>Palavra</i>						<i>: 3 :</i>	<i>1*</i>	<i>1*</i>	<i>1*</i>
<i>adequada</i>						<i>: 1 :</i>	<i>0*</i>	<i>1*</i>	
<i>agradavel</i>						<i>: 2 :</i>	<i>1*</i>	<i>1*</i>	
<i>ambiente</i>						<i>: 1 :</i>	<i>0*</i>	<i>1*</i>	
<i>amizade</i>						<i>: 1 :</i>	<i>0*</i>	<i>1*</i>	
<i>amor</i>						<i>: 1 :</i>	<i>1*</i>		
<i>apoio</i>						<i>: 1 :</i>	<i>0*</i>	<i>1*</i>	
<i>aprendizado</i>						<i>: 21 :</i>	<i>5*</i>	<i>7*</i>	<i>9*</i>
<i>moyenne :</i>	<i>2.19</i>								
<i>atitude</i>						<i>: 1 :</i>	<i>0*</i>	<i>0*</i>	<i>1*</i>

atualizada	:	1	:	0*	0*	1*
boa	:	2	:	0*	2*	
bom	:	2	:	1*	1*	
busca	:	2	:	0*	1*	1*
cativante	:	1	:	1*		
cidadania	:	2	:	1*	1*	
compartilhamento	:	1	:	0*	0*	1*
comprometimento	:	27	:	14*	8*	5*
moyenne : 1.67						
comunicacao	:	1	:	1*		
conhecimento	:	1	:	0*	0*	1*
construcao	:	10	:	3*	6*	1*
moyenne : 1.80						
conteudos	:	1	:	0*	0*	1*
continua	:	1	:	1*		
contudente	:	1	:	1*		
critica	:	1	:	0*	1*	
critico	:	1	:	0*	0*	1*
critico-reflexiva	:	1	:	1*		
desafio	:	6	:	3*	2*	1*
moyenne : 1.67						
desarticulacao	:	1	:	0*	0*	1*
dificil	:	1	:	0*	1*	
dificuldade	:	1	:	0*	1*	
dinamica	:	4	:	3*	0*	1*
moyenne : 1.50						
disciplina	:	1	:	0*	1*	
diversidade	:	3	:	1*	1*	1*
doacao	:	1	:	0*	0*	1*

dos	:	1	:	0*	0*	1*
emancipadora	:	1	:	0*	1*	
envolvimento	:	1	:	1*		
equilibrio	:	1	:	0*	0*	1*
esforco	:	2	:	2*		
esforço	:	1	:	0*	1*	
etica	:	2	:	1*	0*	1*
experiente	:	1	:	0*	0*	1*
extenuante	:	1	:	0*	0*	1*
facilitador	:	2	:	1*	0*	1*
futuro	:	1	:	0*	1*	
gratificante	:	3	:	2*	1*	
historia	:	1	:	0*	0*	1*
humana	:	1	:	0*	1*	
humanidade	:	1	:	0*	0*	1*
iluminativa	:	1	:	0*	0*	1*
importante	:	4	:	2*	0*	2*
moyenne :		2.00				
informacao	:	1	:	1*		
inovacao	:	2	:	1*	1*	
inovadora	:	1	:	0*	0*	1*
inseguranca	:	1	:	0*	1*	
integrada	:	1	:	0*	1*	
intensa	:	2	:	2*		
interdisciplinaridade	:	4	:	1*	2*	1*
moyenne :		2.00				
liberdade	:	2	:	0*	1*	1*
mediador	:	1	:	0*	0*	1*

melhoria	:	1	:	0*	0*	1*
motivacao	:	5	:	1*	1*	3*
moyenne : 2.40						
motivação	:	2	:	0*	0*	2*
objetiva	:	1	:	0*	1*	
oportunidades	:	1	:	1*		
paradigmatica	:	1	:	0*	0*	1*
participacao	:	1	:	1*		
perseveranca	:	1	:	1*		
persistencia	:	1	:	0*	0*	1*
pertinente	:	1	:	0*	1*	
poder	:	1	:	0*	0*	1*
pratica	:	4	:	0*	2*	2*
moyenne : 2.50						
profissional	:	2	:	0*	1*	1*
profissionalismo	:	1	:	0*	1*	
realista	:	1	:	0*	0*	1*
realizacao	:	2	:	0*	1*	1*
recursiva	:	1	:	0*	1*	
reflexao	:	2	:	1*	1*	
relacionamento	:	1	:	1*		
resultados	:	2	:	0*	0*	2*
satisfacao	:	2	:	2*		
segura	:	1	:	0*	0*	1*
serenidade	:	1	:	0*	0*	1*
simplicidade	:	1	:	1*		
social	:	1	:	0*	0*	1*

```

trabalho          : 1 : 0* 0* 1*
tradicional      : 1 : 0* 0* 1*
transformacao     : 2 : 0* 1* 1*
transformadora    : 1 : 0* 1*
transicao         : 1 : 0* 0* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 190 : 62* 62* 66* 0* 0*
RANGS 6 ... 15      0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
0* 0*
RANGS 16 ... 25     0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
0* 0*
RANGS 26 ... 30     0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 90
Nombre total de mots cites      : 190

```

moyennegenerale : 2.02

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. *	nb.mots	*Cumul evocations	et cumul inverse
1 *	60	60	31.6 % 190 100.0 %
2 *	18	96	50.5 % 130 68.4 %
3 *	3	105	55.3 % 94 49.5 %
4 *	4	121	63.7 % 85 44.7 %
5 *	1	126	66.3 % 69 36.3 %
6 *	1	132	69.5 % 64 33.7 %
10 *	1	142	74.7 % 58 30.5 %
21 *	1	163	85.8 % 48 25.3 %
27 *	1	190	100.0 % 27 14.2 %

**FichierInitial : C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI
01\evocmagali001.tm2**

Nous avons en entree le fichier :

C:\Users\Uniube\Documents\EVOCMAGALI 01\evocmagali001.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

Les3colonnescorrespondentrespectivement :

auMot

àsaFréquence

àsonRangMoyen

Le Fréquenceminimaledesmots est 4

Cas ou laFréquence>= 5


```
et
leRangMoyen< 2,4

aprendizado 21 2,190
comprometimento 27 1,667
construcao 10 1,800
desafio 6 1,667
Cas ou laFréquence>= 5
et
leRangMoyen>= 2,4

motivacao 5 2,400
Cas ou laFréquence< 5
et
le Rang Moyen< 2,4

dinamica 4 1,500
```

APÊNDICE E: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PROJETO DE PESQUISA

Título: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DO IFTM-CAMPUS UBERABA:UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05026812.5.0000.5145

Pesquisador: Magali aparecida Mendes de Queiroz

Instituição: Universidade de Uberaba - UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 85830

Data da Relatoria: 30/08/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto definido como de "cunho qualiquantitativo" sobre representações de professores em relação à "mediação pedagógica por eles vivenciada. Para a coleta de dados, serão utilizados questionários, e quando necessário, entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados segue indicada como descritiva, e se dará pelo cálculo de medidas estatísticas em situações que forem possíveis, pelo respaldo teórico-metodológico da teoria das representações sociais, pela técnica da associação livre de palavras, a partir do software EVOC, baseado no método Vergés, que busca identificar nas representações sociais os elementos centrais e periféricos, e pelos pressupostos da teoria da análise de conteúdo de Bardin, cujos procedimentos de análise foram devidamente explicados e detalhados.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as representações sociais que os professores do IFTM-Campus Uberaba/MG, estão construindo sobre a mediação pedagógica vivenciada por eles.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos. Em relação a estes, foram indicados os devidos cuidados a serem tomados quanto à garantia da confidencialidade, do anonimato e do sigilo e à guarda do material coletado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e poderá agregar contribuições científicas aos estudos da área e do tema. O protocolo segue reformulado e apresenta, de modo claro e detalhado, as alterações que atendem ao teor das recomendações feitas, no referente à natureza da abordagem da pesquisa e melhor adequação da metodologia ao indicado ou vice-versa, ao detalhamento da análise de conteúdo, à revisão e adequação do TCLE [eliminando o uso de gravação de imagem] e à apresentação do modelo de entrevista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram devidamente anexados.

Recomendações:

Não há o que recomendar.

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8959

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 30 de Agosto de 2012

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8959 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br