

APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Vania Maria de Oliveira Vieira²
Gustavo Resende Santos³
Marilene Ribeiro Resende⁴
Valeska Guimarães Resende Cunha⁵
Camilla de Oliveira Vieira⁶

RESUMO

Esta pesquisa, cujo objeto de estudo é a *aprendizagem escolar do adolescente*, é fruto de uma necessidade detectada pelos integrantes do grupo de estudo GEPRESPE e pela rede de pesquisa RIDEP do PPGE/Uniupe. Atentos a essa necessidade, que se evidencia um problema, e tendo em vista que a capacidade de aprender se mostra cada vez mais uma questão importante na educação, esta pesquisa toma como foco a indagação: como as representações sociais dos professores da Educação Básica, sobre a aprendizagem do adolescente, nos dias atuais, se mostram nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles? Apresenta como objetivo geral: identificar as representações sociais de professores da Educação Básica, de escolas públicas, sobre a aprendizagem escolar na fase da adolescência, sob a ótica das práticas pedagógicas realizadas por eles. Caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa utilizou como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). A coleta dos dados foi realizada a partir de um questionário, contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC. Participaram da pesquisa 66 professores de 4 escolas públicas que ministram aulas para alunos adolescentes. Os resultados mostram que os professores têm construído representações sociais, sobre suas práticas pedagógicas, fundadas em elementos que denotam

¹ Esta pesquisa contou com o apoio da FAPRMIG e PIBIC/Uniupe. Integra os estudos realizados pelo GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas e a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores do PPGE/Uniupe. Integra também a área de concentração “Representações Sociais e Educação”, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

² Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Rua Aristeu Pires França nº 477, apto nº 203, Bairro São Sebastião – Uberaba MG. CEP: 38060-490. E-mail: vaniacamila@uol.com.br

³ Mestrando pelo PPGE/Uniupe. Rua Piauí 1.290. Apto. 102. Bairro Universitário. Uberaba/MG. CEP: 28050-460 E-mail: gustavosantos94@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação em Matemática - PUCSP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Av. Leopoldino de Oliveira 4.190. Apto. 1501. Centro. Uberaba/MG. CEP: 38065-165 E-mail: marilene.resende@uniube.br

⁵ Doutora em Educação pela UFU. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Rua Padre Anchieta nº 155. Bairro Estados Unidos. Uberaba/MG. CEP: 38015-200 E-mail: valeska.guimaraes@uniube.br

⁶ Doutoranda pelo PPGE/Uniupe. Gestora do Curso de Administração da UNIUBE. Av. Filomena Cartafina 6.001, Casa 79. Recreio dos Bandeirantes. Uberaba/MG CEP: 38040-450 E-mail: gestor.administracao@uniube.br

sentimentos de que elas podem contribuir para o conhecimento do aluno desde que se tenha compromisso, paciência e desperte o interesse pela aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem na adolescência; Práticas pedagógicas; Representações Sociais.

ABSTRACT

This research whose study object is the school learning of the adolescent, is the result of a need detected by the members of the GEPRESPE study group and the PPID / Uniube RIDEP research network. Aware of this need, which shows a research problem, and considering that the ability to learn is increasingly an important issue in education, this research focuses on the question: how the social representations of Basic Education teachers, on the learning of adolescents, in the present day, are shown in the pedagogical practices developed by them? It presents as a general objective: to identify the social representations of teachers of Basic Education, public schools, about school learning in adolescence, from the perspective of pedagogical practices performed by them. Characterized by a quantitative-qualitative approach, the research used as a theoretical and methodological support the Theory of Social Representations of Moscovici (2003) and the sub-theory of the Central Nucleus of Abric (2000). The data collection was done from a questionnaire, containing open and closed questions and the free word association technique, treated by the EVOC software. Sixty teachers from 4 public schools that teach classes for adolescent students participated in the study. The results show that teachers have built social representations about their pedagogical practices, based on elements that denote feelings that they can contribute to the student's knowledge, since they have a commitment, patience and interest in learning.

Keywords: Adolescence learning; Pedagogical practices; Social Representations.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, frequentemente encontramos queixas de professores de que os adolescentes não se interessam pelas aulas. E como despertar nesses alunos o interesse pelos estudos? O planejamento do professor, os procedimentos didáticos de ensino, a avaliação e o modo como ele se relaciona com os alunos têm contribuído para a aprendizagem em sala de aula? O professor tem conhecimento dos aspectos que caracterizam a fase da adolescência? Como o professor pode contribuir para a aprendizagem do aluno, de modo que ele possa aprender e se tornar um sujeito capaz de se apropriar e de construir conhecimento? São essas e outras inquietações que permeiam a proposta desta pesquisa. E, para responder a essas inquietações, buscamos identificar as representações sociais (RS) de professores da Educação

Básica de escolas públicas, sobre a aprendizagem dos alunos adolescentes, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

Assim, considerando que a capacidade de aprender se mostra cada vez mais uma questão importante na educação e partindo da hipótese de que as representações dos professores, sobre a aprendizagem dos alunos adolescentes, podem influenciar a forma como tem ocorrido o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica, esta pesquisa toma como foco a seguinte indagação: como as RS dos professores sobre a aprendizagem do adolescente, nos dias atuais, se mostram nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles? Isto é, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, na forma como planejam o conteúdo a ser ministrado; escolhem os procedimentos didáticos de ensino (as estratégias de aula); avaliam o processo ensino-aprendizagem; e se relacionam com os alunos, levam em conta as características da fase da adolescência?

A análise dessas representações nos permitirá compreender como tem sido a aprendizagem dos adolescentes na Educação Básica e, imbricadas nesse processo, como têm ocorrido também as práticas pedagógicas dos professores.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, utilizou como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (2003), Jodelet (2001), e a subteoria do Núcleo Central de Abric (1998).

A pesquisa quanti-qualitativa, como o próprio nome sugere, representa a combinação das duas modalidades citadas. A primeira se fundamenta no pensamento positivista, assume o propósito de mensurar os dados coletados. A segunda, a qualitativa, norteadada pelo paradigma interpretativo, responde a questões dos tipos “o quê?”, “por quê?” e “como?”.

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras), que foram tratadas pelo *software* EVOC⁷.

Participaram da pesquisa 66 professores da Educação Básica⁸, de quatro escolas públicas, que ministram aulas para alunos adolescentes. A escolha dessas escolas se deve em

⁷ Esse *software* é baseado no método Vergés (1992), o qual tem como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras, permitindo identificar as RS e os elementos centrais e periféricos

razão do número elevado de professores presentes em cada uma, o que possibilita uma quantidade maior de dados para a identificação das representações que foram investigadas.

Os questionários foram aplicados nas próprias escolas, ocasião em que foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 51685715.3.0000.5145 - Parecer: 1.374.284).

Procuramos analisar os dados coletados com o intuito de desvendar o obscuro, o não familiar, em algo familiar, isto é, desvendar o que é para os professores da Educação Básica a aprendizagem do aluno na fase da adolescência. Para isso, além do suporte da TRS e subteoria do Núcleo Central, apoiamos-nos também nos fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e nos resultados do processamento da TALP no *software* EVOC, relacionados à estrutura das RS – o núcleo central e periférico das representações.

Com relação à TRS, pode-se dizer que ela foi criada por Serge Moscovici, em sua obra “A representação social da Psicanálise”, em 1978. Inicialmente, sofreu influência de Dürkheim, do seu conceito de representações coletivas, o qual afirmava que as representações eram permanentes, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura e transmitidas por gerações. O fenômeno social, nesta perspectiva, não depende da natureza pessoal dos indivíduos. Já para Moscovi, as representações deixam de ser coletivas para serem sociais, isto é, deixam de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento. Elas são dinâmicas, típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida, e o indivíduo tem um papel atuante e particular na sua construção.

Para Jodelet (2001, p. 22), RS “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Dito de outra forma, trata-se de um saber ingênuo de conhecimento, advindo do senso comum, mas tão importante quanto o saber científico.

Portanto, as RS são saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos. No dia a dia, as pessoas conversam, pensam, analisam, sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Estas, por sua vez, passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais. Com a elaboração das RS, transformamos o novo, o desconhecido, em algo familiar. O familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças,

⁸ Perfil dos participantes: 81,8% do sexo feminino; 33,3% com idade entre 30 e 40 anos; 45,4% com mais de 10 anos de profissão; 69,7% possui pós-graduação; 53% participam de cursos de formação continuada; 72,7% optaram pela docência pelo gosto de ser professor; 86,1% repetiriam essa escolha.

enquanto que o não familiar intriga e gera desconforto. Assim, representar é um meio de transformar o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, em algo familiar. Esse ato, de transformar o estranho e ameaçador, permite-nos evidenciar dois processos envolvidos na elaboração das representações: a ancoragem e a objetivação.

De acordo com a TRS, o “indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é criado por ela. Ele também tem participação na sua construção” (ALEXANDRE, 2004, p. 131). Pode-se dizer que as representações “são um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais” (Idem, p. 131).

Quanto à subteoria do Núcleo Central, considerada uma das abordagens⁹ da TRS, é representada por Abric (1998). Segundo esse autor, toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico.

Nas palavras de Sá (2002, p. 22), o núcleo central apresenta as características:

- 1) é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sóciohistóricas e os valores do grupo; 2) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações; 3) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando a continuidade e a permanência da representação; 4) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global dos elementos.

Já o Sistema Periférico, constituído pelos outros elementos da representação, tem a função de promover a interface entre a realidade concreta e o sistema central. É flexível e responsável pela atualização e contextualização da representação. Possui as seguintes características: “permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; é evolutivo e sensível ao contexto imediato” (SÁ, 2002, p. 22).

Gilly (2001, p. 321), ao se referir à utilização das RS no campo da educação, afirma que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Para esse autor, essas pesquisas oferecem um

⁹ A 1ª, defendida por Jodelet (2001), com foco antropológico; a 2ª, por Doise (1990), diz respeito às condições de produção e circulação das RS; a 3ª, representada por Abric (1998), denominada de Subteoria do Núcleo Central, ocupa-se da compreensão da estrutura das representações Sociais (SÁ 2002).

novo olhar para compreensão de fatores sociais que agem sobre resultados de processos educativos.

3 ADOLESCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo Frota (2007), embora a adolescência não possa ser compreendida somente como uma fase de transição, pois na verdade é bem mais que isso, a maioria dos estudos sobre o desenvolvimento humano a caracterizam como um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, traçam o perfil desse grupo. Esses estudos apontam também a adolescência como sendo uma ponte entre a infância e a idade adulta, e nessa perspectiva é compreendida como um período atravessado por crises, em que o jovem busca a construção de sua subjetividade.

Para Ozella (2003, p. 9), a adolescência é um período construído historicamente, re-constrói-se dentro de uma história e tempo específicos: “a abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto conceito importante para a Psicologia. Entretanto não a considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas como uma criação histórica da humanidade”.

Nessa mesma linha de pensamento, Aguiar; Bock e Ozella (2002), ao refletirem sobre a adolescência como construção histórica, reforçam a ideia de que as peculiaridades e especificidades históricas, culturais e sociais precisam ser consideradas. Recomendam também a despatologização da noção de adolescência, no sentido de não perder de vista o vínculo entre o desenvolvimento do homem e a sociedade.

De acordo com Vigotski (1991), as manifestações humanas resultam do próprio desenvolvimento histórico. Com relação a isso, Koshino (2011, p. 11) acresce que, na perspectiva de Vigotski (1991), “os modos como os homens se relacionam com a natureza, entre si e consigo mesmos retratam a relação entre o espaço e o tempo, caracterizando fenômenos ligados ao movimento dos seres e das coisas”.

Nesse sentido, o adolescente que passa por um processo de aprendizagem na escola se mostra como um ser histórico, dotado de singularidade. “Ele se constitui e é constituído em movimento pelas relações sociais e culturais vividas ao longo do tempo. O seu movimento e suas características são compreendidos no processo sócio-histórico cultural de sua constituição” (KOSHINO, 2011, p. 10).

Ora, esse processo de aprendizagem perpassa as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores. Neste estudo, consideramos como práticas pedagógicas, o planejamento, os procedimentos didáticos de ensino, a avaliação e a relação professor/aluno.

O planejamento de ensino, segundo Libâneo (1994), é uma tarefa docente que tem como propósito a previsão, a organização e coordenação das atividades escolares a serem propostas para os alunos juntamente com os objetivos de ensino.

Em um sentido amplo, planejar “é um processo que visa dar respostas a um problema, [...] para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado” (PADILHA, 2001, p. 63).

Os procedimentos didáticos de ensino, ou seja, as estratégias utilizadas pelo professor dizem respeito aos meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Em se tratando de aprendizagem de alunos adolescentes, vale salientar a importância de adequar o contexto da sala de aula às características e necessidades de desenvolvimento dessa fase. Procedimentos didáticos de ensino que valorizam a forma de aprender do adolescente têm maiores possibilidades de desencadear comportamentos positivos em relação à aprendizagem escolar.

Quanto à avaliação, de acordo com Luckesi (2002, p. 5), avaliar a aprendizagem dos alunos deve ser tomado como “um ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”.

No que diz respeito à relação professor e aluno, nas palavras de Freire (1996), toda prática pedagógica ocorre a partir de um sujeito que ensina e outro que aprende - o que significa que a aprendizagem decorre da relação entre professor e aluno. Acresce, ainda, que essa relação não é neutra, ela influencia a aprendizagem dos alunos de forma positiva ou negativa, dependendo da sua qualidade. Daí a importância de estabelecer relacionamentos harmoniosos no contexto escolar de modo a favorecer a participação e o interesse do aluno pelo ensino.

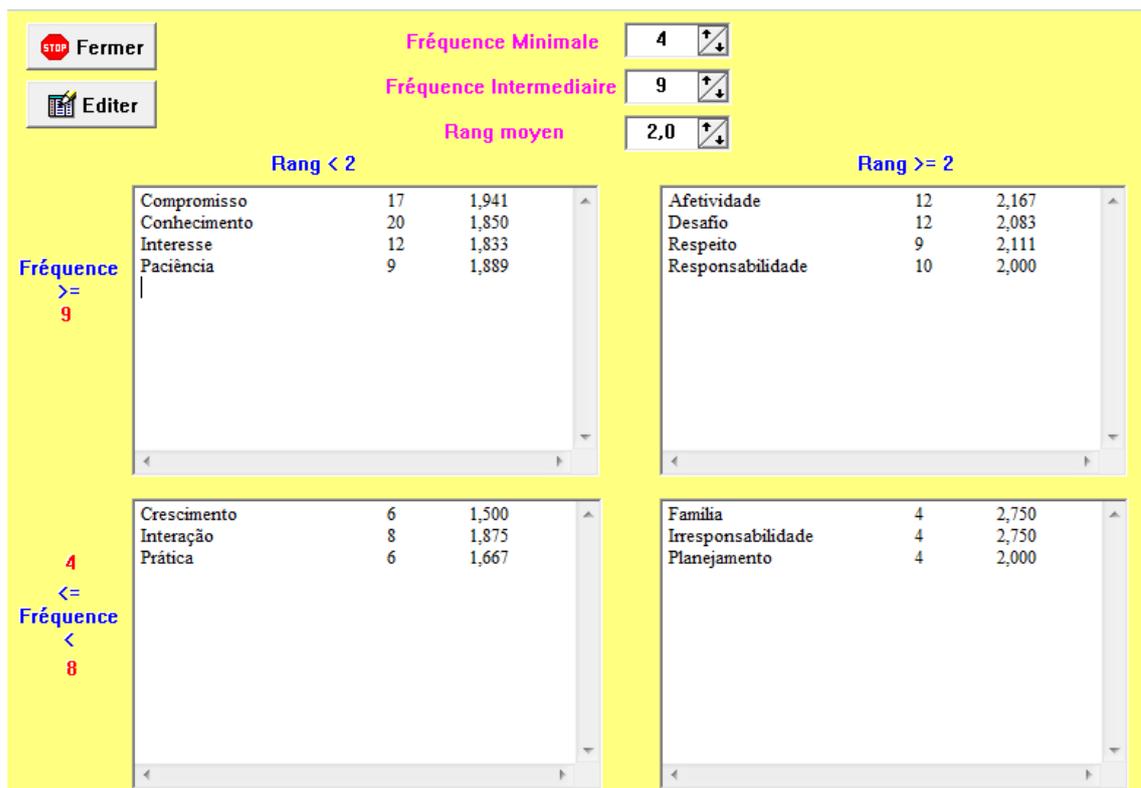
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA

As discussões quanto à identificação das RS dos professores, sobre a aprendizagem na adolescência, serão expostas aqui a partir de duas análises: na primeira, com o auxílio do *software* EVOC, serão apresentadas as discussões sobre o Núcleo Central e Periférico das RS. A segunda diz respeito às categorias referentes à questão aberta - *Em sua opinião, as práticas pedagógicas, ou seja, o planejamento, a escolha do conteúdo, os procedimentos didáticos de ensino, a avaliação e a relação professor/aluno, desenvolvidas por você com seus adolescentes têm contribuído ou não para a aprendizagem escolar deles?*

4.1 Análises do Núcleo Central e periférico

Como dito anteriormente, durante a coleta dos dados realizamos a TALP. Solicitamos a cada participante que escrevesse, a partir do termo indutor “**aprendizagem do adolescente**”, três palavras que lhe viessem à mente, e, em seguida, apontasse a mais importante, justificando sua escolha. Dessa técnica obteve-se uma lista de 198 palavras evocadas por 66 participantes. Após o tratamento dessas palavras, processamos o resultado no *software* EVOC. Esse processamento utilizou as etapas que, segundo Sarubbi Junior *et al.* (2013), possuem as seguintes funções: Lexique - prepara e depura o *corpus* de análise; Trievoc - corrige as palavras e limpa as inúteis; Listvoc – apresenta a lista de todas as palavras; Rangmot – fornece a frequência e classifica as palavras; Rangfrq e Tabrgfr – identifica as palavras que compõem o núcleo central e periféricos, como pode ser visualizado na figura 1.

Figura 1: Quadrantes do *Evoc*



Fonte: dados da pesquisa.

Segundo Vergès (2002), todo esse processo permite visualizar tanto o núcleo central quanto o sistema periférico, que trazem informações importantes para a compreensão da estrutura das RS construídas pelos professores. Esse sistema considera não só as palavras evocadas, como também a frequência, ordem e média (OME) de cada uma delas.

O primeiro quadrante (superior à esquerda) contém as palavras que provavelmente constituem o núcleo central. Apresenta os elementos mais relevantes e os mais evocados e citados com frequência elevada. O segundo quadrante (superior à direita) contém os elementos citados com frequência elevada e se posicionam nas últimas evocações. O terceiro (inferior à esquerda) contém os elementos citados numa frequência baixa, porém indicados como as mais importantes. E o quarto (inferior à direita) contém os elementos menos citados e menos evocados.

A média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang*, foi igual a 2; a frequência média ficou estabelecida em 9, e a mínima, em 4.

4.1.1 Primeiro quadrante: o Núcleo Central das representações

Compõem este quadrante as palavras *conhecimento*, *compromisso*, *interesse* e *paciência*, que provavelmente constituem o Núcleo Central. Como dito anteriormente, este núcleo se caracteriza por conter memórias coletivas que refletem os valores de um grupo. É estável, coerente e resistente a mudança. É ele que assegura a continuidade e permanência da representação. (SÁ, 2002).

A palavra *conhecimento* foi a mais evocada pelos participantes (20). Para esse grupo, **a aprendizagem do adolescente** deve-se traduzir em conhecimento, como pode ser confirmado pelas justificativas dos participantes: “*Adquirindo conhecimento se prepara para a vida [...] (OE61); A falta de pré-requisitos é um sério problema enfrentado na aprendizagem. O aluno não consegue aprofundar os seus conhecimentos (FE42)*”¹⁰.

Mostram a necessidade de a aprendizagem do adolescente traduzir-se em conhecimento, mas advertem, também, que esse conhecimento muitas vezes fica comprometido pela falta de pré-requisitos dos adolescentes, impedindo-os de aprofundar a aprendizagem escolar.

A palavra *compromisso*, a segunda mais evocada (17), mostra nas justificativas dos participantes que **a aprendizagem do adolescente** só ocorre se o professor tiver compromisso e responsabilidade com a aprendizagem dos seus alunos. “*O compromisso é um importante fator em qualquer área e na educação não pode ficar sem essa característica*” (FE44); “*É responsabilidade com a aprendizagem*” (SM08).

Quanto à palavra *interesse* (evocada 12 vezes), é justificada pelos participantes como sendo condição necessária para a aprendizagem do adolescente, porém reconhecem que nesta fase é comum comportamentos de rebeldia e desinteresse pela escola. “*Aluno estimulado interessa em participar e conseqüentemente ocasiona o aprendizado*” (SM14); “*Na fase da adolescência é comum rebeldia e falta de interesse, porém o professor que aproxima desses alunos, consegue melhores resultados*” (FE55).

Paciência é a outra palavra constituinte do Núcleo Central. Evocada 9 vezes, demonstra no conjunto de suas justificativas que, para o adolescente aprender, é necessário que o professor tenha paciência tanto para acompanhar e atender as dificuldades como também com relação aos problemas e conflitos desta fase. “*Paciência, pois cada aluno tem seu tempo e temos que ter muita paciência para acompanhar e entender suas dificuldades*” (FE39);

¹⁰ As respostas dos questionários dos sujeitos da pesquisa serão transcritas na íntegra, em itálico e na forma de citação direta. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram nomeados com duas letras maiúsculas e um número de 01 a 66. As letras correspondem às escolas onde foi realizada a pesquisa, a saber: SM; FE; e OE.

“Paciência, pois muitas das vezes o aluno não faz questão nenhuma de aprender por ter preguiça e não querer mesmo” (FE40).

Ora, essas informações contidas no Núcleo Central podem indicar que os participantes desta pesquisa estão construindo RS ancorados em elementos estáveis, coerentes e resistentes a mudanças. Esses elementos refletem os valores desse grupo, mostrando que a aprendizagem do adolescente deve resultar em *conhecimento*, e para isso o professor deve ter *compromisso* e *paciência* com os alunos além de despertar o *interesse* pelos estudos.

4.1.2 Sistema periférico

Os demais quadrantes se organizam ao redor do núcleo central, constituindo o sistema periférico. Segundo Sá (2002), esse sistema possui elementos com características mutáveis e flexíveis, contrárias ao Núcleo Central. Possui variedade maior de palavras com uma frequência menor e podem apresentar elementos que denotam interação entre as experiências cotidianas dos participantes.

Neste estudo, o sistema periférico constituiu-se a partir das palavras: *afetividade*, *desafio*, *responsabilidade*, *respeito* (quadrante superior à direita); *interação*, *crescimento*, *prática* (quadrante inferior à esquerda); *família*, *irresponsabilidade*, *planejamento* (quadrante inferior à direita).

As palavras *afetividade*, *desafio*, *responsabilidade* e *respeito* referem-se à forma como os participantes compreendem como deve ser a **aprendizagem do adolescente**. “Se não houver *afetividade*, você não consegue conquistar seu aluno” (OE57); “É um *desafio*, um *confronto*” (FE28); “*Responsabilidade é compromisso com a aprendizagem*” (OE65); “Devemos ter *respeito ao adolescente [...]*” (SM22).

As palavras *interação*, *crescimento* e *prática* mostram, nas justificativas dos participantes, que, para eles, a **aprendizagem do adolescente** deve ocorrer em ambiente interativo, a partir de atividades práticas que possam auxiliar a participação e desenvolvimento de todos. “*Interação é amizade, participação*” (SM14); “*Professor comprometido se preocupa com o crescimento do seu aluno na aprendizagem*” (SM04); “*Aulas práticas, interativas, nas quais o aluno participa - debate, seminário, dramaturgia*” (FE48).

Já as palavras *família*, *irresponsabilidade* e *planejamento* mostram representações negativas com relação à aprendizagem do adolescente. Embora esses professores percebam a necessidade de uma aula bem planejada, afirmam, também, que a falta de compromisso do

aluno e ausência do incentivo familiar prejudicam o processo de aprendizagem escolar. “*Sinto falta de interesse da família com a educação de seu filho, acompanhamento nas atividades diárias*” (OE60); “*Irresponsabilidade do aluno, falta compromisso*” (FE30); “*Uma aula bem organizada/preparada dificilmente deixa o aluno desmotivado*” (FE53).

4.2 A análise do conteúdo

Dos 66 participantes, três não opinaram sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas por eles. Contamos, assim, com 63 justificativas que deram origem a nove categorias. Destas, seis referem-se às categorias identificadas nas respostas dos participantes que responderam SIM. E três contidas nas respostas dos participantes que responderam “NEM SEMPRE”. Nenhum participante respondeu “NÃO”.

Para a identificação dessas categorias, utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Foram percorridos 3 passos: Pré-análise: organização do material - hipóteses e indicadores; Exploração do material: a escolha das categorias; Tratamento dos resultados - inferência e a interpretação dos dados.

4.2.1 Categorias decorrentes das práticas pedagógicas dos professores sobre a aprendizagem dos alunos

O gráfico 01 mostra o conjunto das categorias identificadas nas respostas dos participantes que responderam SIM, com suas respectivas quantidades de participantes em cada uma.

Gráfico 01: categorias “Sim”, com suas respectivas quantidades de participantes.



Fonte: dados da pesquisa

a) Práticas diferenciadas e dinâmicas que envolvem a participação dos alunos.

Compõe essa categoria um número expressivo de professores. São 12 participantes justificando que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles em sala de aula contribuem para a aprendizagem do aluno adolescente.

Essas justificativas contêm afirmações que mostram a preocupação dos professores com o desenvolvimento de práticas diferenciadas e dinâmicas que possam privilegiar o envolvimento e participação do aluno, conforme mostra o relato seguinte:

Procuro trabalhar o conteúdo de formas diferenciadas, para estimular o aluno e despertar o seu interesse, usando filmes, trabalhos de pesquisa e debates, sempre buscando associar o conhecimento da disciplina a vida cotidiana do aluno. (OE62).

Sobre aulas diferenciadas, dinâmicas e que possibilitam a participação do aluno, Libâneo (2008, p. 30) expõe que o ensino realizado exclusivamente de modo “verbalista”, entendido como uma mera transmissão de conteúdo, não encontra mais espaço nos dias atuais. Para esse autor, “É preciso que o professor medeie a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os alunos trazem para sala de aula, o potencial cognitivo, capacidades, interesses, modo de pensar e de trabalhar”. Daí a importância de romper com aulas voltadas apenas para o livro didático ou o quadro de giz. Essa forma de ensinar, segundo Coutinho e Cigollini (2014, p. 02), “já não é aceita pelos jovens nos dias de hoje, pois o perfil é de querer mais, querer aprender de forma contextualizada com o seu cotidiano, de forma dinâmica, prazerosa, com encaminhamento

metodológico que propicie a aprendizagem”. É preciso, portanto, preparar aulas diversificadas e dinâmicas, de modo que os alunos possam aprender de forma participativa e contextualizada.

b) Práticas realizadas a partir de uma boa relação com os alunos

Esta categoria é composta por oito professores. Para eles, suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula têm contribuído com a aprendizagem dos adolescentes, uma vez que são pautadas, principalmente, mediante uma boa relação entre professor/aluno.

As justificativas evidenciam a importância dessa relação para a aprendizagem, como pode ser observado a seguir: “[...] *A relação professor/ aluno é um fator que abre caminhos para a disponibilidade e o interesse em aprender. Isso acontece em minhas práticas, trazendo um bom resultado* (FE42)”.

Nas palavras de Santos e Soares (2011, p. 360-1), uma interação professor/aluno só será saudável e poderá efetivamente contribuir para aprendizagem dos alunos se o professor “[...] investe na aprendizagem significativa do estudante, se busca todos os meios de conquistar o estudante para o desafiante processo de se abrir para o novo, de ressignificar as marcas da omissão, da passividade e da memorização, de construir conhecimentos e atitudes de forma ativa e autônoma”.

Sobre isso, Nóvoa (2002, p. 23) também se pronuncia afirmando que a relação professor/aluno pode ser considerada uma das questões mais complexas do processo ensino-aprendizagem, pois “o trabalho do professor depende da colaboração do ‘aluno’. [...] Ninguém ensina quem não quer aprender”.

c) Práticas que auxiliam o desenvolvimento do aluno

Compreendem essa categoria as afirmações de oito professores. Na perspectiva desse grupo, suas práticas pedagógicas têm promovido a aprendizagem no sentido de auxiliar, principalmente, o desenvolvimento de seus alunos. É o que mostra a afirmativa seguinte: “*Com muita certeza, [...] chego a essa conclusão a partir das respostas que observo no dia a dia quanto ao desenvolvimento dos alunos, os questionamentos lógicos e resultados de avaliações internas e externas*” (FE29).

Vygotsky (1984, p. 110) corrobora com esse grupo quando explica que, “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

d) Práticas que orientam e avaliam o processo de aprendizagem

Compõem essa categoria 8 participantes que identificam suas práticas pedagógicas, desenvolvidas com os adolescentes, como atividades que orientam e avaliam o processo de aprendizagem. Exemplo disso, temos a afirmação: “*Sim, permite verificar se os objetivos foram alcançados e o que precisa ser relampejado*” (FE43).

Com relação ao foco dessa categoria – práticas que orientam e avaliam, vale lembrar as recomendações de Luckesi (2005) sobre uma boa avaliação. Para esse autor, o ato de avaliar “[...] implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão, é um processo abortado” (LUCKESI, 2000, p. 8).

Nesta mesma linha de pensamento encontramos a afirmação de Vasconcelos (2002, p. 51): “[...] este diagnóstico deve servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”.

e) Práticas de acordo com as necessidades e características da adolescência

Integram essa categoria seis participantes. Para esse grupo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles levam em conta as características da fase da adolescência, principalmente por utilizarem uma linguagem de acordo com a realidade dos seus alunos. “*Sim, aproximação da linguagem deles neste momento da adolescência favorece o interesse e reflete o aprendizado*” (SM10).

Considerando o objetivo desta pesquisa, o de verificar se as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica favorecem a aprendizagem dos adolescentes, concordamos com Abreu e Masetto (1990) quando mostram que a forma de agir do professor em sala de aula pode influenciar de modo negativo ou positivo a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que conhecer quem são os alunos que aprendem, suas características, interesses, saberes está intimamente relacionado com a organização do processo pedagógico.

f) Práticas realizadas a partir o uso das tecnologias

Nessa categoria estão incluídos 3 professores cujas práticas pedagógicas são realizadas a partir do uso das tecnologias. Para esse grupo, o uso das tecnologias tem contribuído para a aprendizagem dos alunos, pois elas se apresentam como “aulas diferentes”, isto é, incentivam e possibilitam a pesquisa e a aprendizagem do conteúdo proposto. “*Sim, aos poucos vou*

“adequando” ensino/aprendizagem, com a utilização de mídias visuais, digitais e auditivas. É preciso usar estratégias para que o conteúdo seja apreendido” (SM11).

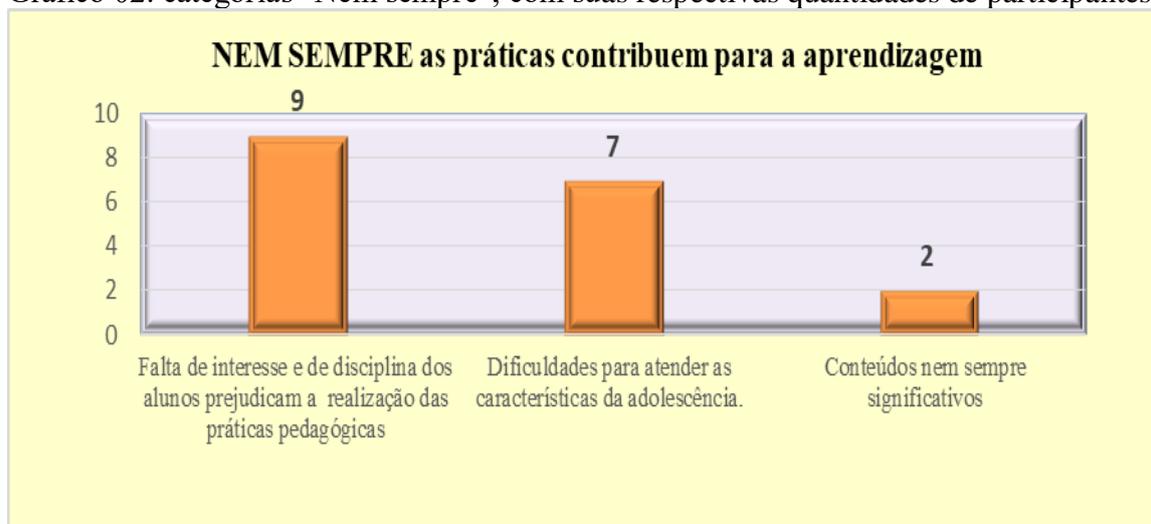
Sobre esse assunto, Almeida; Vieira; e Alonso (2003, p. 114) dissertam que o uso das tecnologias na escola “contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais [...]”.

Dada a importância de tais práticas, parece preocupante que apenas três professores compõem essa categoria. Ora, concordamos com Vieira (2012) quando afirma que as tecnologias agregam valores ao processo ensino-aprendizagem, modificando a interação professor/aluno e a forma de ensinar/aprender. Para esse autor, o professor, ao utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, torna-se um estimulador da curiosidade do aluno na busca de novos conhecimentos, ele “transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber [...]” (p.6).

4.2.2 Participantes que responderam “Nem sempre” as práticas contribuem para a aprendizagem dos alunos

Como foi dito anteriormente, dos 63 participantes, 18 responderam que suas práticas pedagógicas “nem sempre” contribuem para a aprendizagem dos alunos. Desses 18, foi possível, de acordo com Bardin (2011), identificar três categorias, como mostra o gráfico 02:

Gráfico 02: categorias “Nem sempre”, com suas respectivas quantidades de participantes.



Fonte: Dados da pesquisa

a) Falta de interesse e de disciplina dos alunos prejudicam a realização das práticas pedagógicas

Com o maior número de integrantes, compõem esse grupo 9 participantes. Para eles, suas práticas pedagógicas “nem sempre” favorecem a aprendizagem, e isto se dá em decorrência da falta de interesse e de disciplina dos alunos. Dados esses que podem ser verificados na afirmação do professor FE36: “[...] *A aprendizagem é dificultada pela falta de envolvimento, disciplina e responsabilidade dos alunos em relação as atividades escolares de modo geral*”.

Com relação à falta de interesse do aluno para os estudos, diversas pesquisas já foram realizadas. Dentre elas, destacamos a de Lourenço e Paiva (2010), que mostra ser a motivação um meio para que o aluno tenha interesse pela aprendizagem. Para os autores, “a relação entre a aprendizagem e a motivação vai além de qualquer pré-condição estabelecida, ela é recíproca e, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 132).

Esses autores acrescem que a motivação em sala de aula tem sido um desafio para os professores, pois tem implicações diretas no envolvimento, compromisso e aprendizagem dos alunos. “Aluno motivado revela-se activamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio” (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 139).

Relacionada ao interesse, como mostram as afirmativas dos participantes, temos a indisciplina dos alunos. Ora, um aluno desmotivado para os estudos ocupa o seu tempo com outras atividades, e muitos elegem os comportamentos indisciplinados. Para Oliveira (2009, p. 304), um dos determinantes da indisciplina dos alunos pode estar ligado à ausência de uma proposta pedagógica bem elaborada. “Os conteúdos ministrados e a metodologia utilizada muitas vezes não condizem com as expectativas e a realidade dos alunos, ou seja, os alunos não conseguem entender para que aprender determinadas matérias que não fazem sentido algum para sua vida cotidiana”. Nesse sentido, vale lembrar o que afirma Içami Tiba (1996, p.124): “o professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito humano e disciplina”.

Ainda sobre a indisciplina, a pesquisa de Checchia (2010, p. 135) mostra que os adolescentes, ao fazerem alusão sobre bagunça e discussões no dia a dia escolar, atribuem-

nas, ora aos alunos, ora aos professores. Aos alunos, referem-se àqueles “que ficam só fazendo vandalisse”. E aos professores, “em razão da falta de autoridade em sala de aula”. Apontam também aspectos pedagógicos que contribuem para a indisciplina, por exemplo: “A ausência de atividades recreativas (esporte e lazer) na escola, que seria um meio de expressão e extravasamento da energia represada durante as aulas expositivas” (CHECCHIA, 2010, p. 135).

b) Dificuldades para atender as características da adolescência.

Compõem essa categoria os assertivos de 7 participantes. Para esse grupo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nem sempre contribuem para a aprendizagem dos adolescentes, pelo fato de sentirem dificuldades para atender as características dessa fase. “[...] gostaria de melhorar as minhas práticas, pois as constantes mudanças dos adolescentes nos fazem correr atrás de novas alternativas. Às vezes me pergunto em que mudar para resolver estes questionamentos? ” (FE49).

Concordamos com Frota (2007, p. 151) quando afirma que “ser adolescente é viver um período de mudanças físicas, cognitivas e sociais que, juntas, ajudam a traçar o perfil desta população”. Para esse autor, a adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que ocorre entre a infância e a idade adulta, “compreendida como um período atravessado por crises, que encaminham o jovem na construção de sua subjetividade”. Acresce, ainda que a adolescência “não pode ser compreendida somente como uma fase de transição. Na verdade, ela é bem mais do que isso” (FROTA, 2007 p. 151).

No entanto, sabemos que nem sempre os professores, a família, as políticas públicas conhecem e compreendem que a fase da adolescência não se resume apenas em “crises” ou uma “transição”, como aponta Frota (2007). Segundo Proença (2010, p. 10), as “concepções a respeito do adolescente, em boa parte dos textos das políticas públicas vigentes, associam-no à violência, a drogadição, ao descontrole social e sexual, enfim a uma série de elementos pouco favoráveis”. E, de acordo com Moscovici (2003), esses elementos podem estar contribuindo para uma representação social negativa sobre a adolescência. Para Jodelet (2001, p. 17), as RS “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Ora, essas reflexões apontam algumas preocupações. Se os professores não compreendem, ou ainda sentem dificuldades para desenvolverem práticas pedagógicas que

reconhecem as características da adolescência, parece-nos que a aprendizagem, nesse sentido, pode ficar comprometida.

c) Conteúdos nem sempre significativos

Apenas dois professores integram essa categoria. Para eles, suas práticas pedagógicas contribuem apenas em partes para a aprendizagem do aluno, isso em decorrência de um conteúdo não atraente e já estipulado para ser adotado, como mostra a afirmativa seguinte: “*O estudo da história, diante da nossa matriz curricular, eu não sinto que seja atrativo, pois fala mais dos acontecimentos externos e menos da história do Brasil. [...] os alunos não são capazes de um debate, não sabem se posicionar*” (OE66).

Vale lembrar a pesquisa de Gonçalves (2009) sobre as expectativas de ensino-aprendizagem dos adolescentes. Seus estudos mostram que, na opinião da maioria dos adolescentes pesquisados, a escola tem grande influência nas suas vidas, chegam a dizer que é, para muitos, a salvação que encontram para viver. Diante desses dados, repensar o conteúdo escolar que está sendo oferecido aos alunos pode ser importante, principalmente para os educadores que ainda não observam significação nos conteúdos que ministram. Nesse sentido, Gonçalves (2009) sugere que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais significativa. “É muito importante que os professores estudem formas de lidar com os adolescentes reconhecendo suas potencialidades e limites, respeitando-os na complexidade da fase em que se encontram” (p. 92).

Nessa mesma linha de pensamento, Davis e Oliveira (1994, p. 90) reforçam a ideia de que o professor deve conhecer “seus alunos para estar familiarizado com os modos através dos quais eles raciocinam”. Isto porque, conhecendo a forma como pensam, terá condições de organizar a aprendizagem e, principalmente, eleger os conteúdos de ensino, de modo que possa ajudar seus alunos “a elaborar hipóteses pertinentes a respeito do conteúdo em pauta, por meio de constante questionamento”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, realizado a partir de algumas inquietações sobre a aprendizagem do adolescente, após a discussão dos dados colhidos possibilitou traçar algumas considerações e sinalizar alguns encaminhamentos.

Nosso interesse foi o de compreender como as RS dos professores da Educação Básica, sobre a aprendizagem do adolescente, nos dias atuais, se mostram nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Essas práticas compreendem o planejamento, a escolha do conteúdo, os recursos didáticos, a avaliação e a relação professor/aluno.

Quanto à estrutura das RS construídas pelos professores, sobre a **aprendizagem do adolescente**, embora ela apresente um núcleo central constituído de elementos positivos, que evidenciam a compreensão de que essa aprendizagem deve resultar em *conhecimento*, *compromisso* e *paciência* com os alunos, além de despertar o *interesse* pelos estudos, o sistema periférico mostra, ainda, algumas fragilidades. Essa periferia contém elementos que denunciam algumas contradições com relação ao Núcleo Central quando evidenciam que a falta de compromisso do aluno e ausência do incentivo familiar prejudicam o processo de aprendizagem escolar.

Corroborando com os resultados da estrutura das representações, encontramos também, na análise de conteúdo sobre a opinião dos professores a respeito de suas práticas pedagógicas, afirmativas que mostram representações que podem ser consideradas positivas. Isto quando a maioria evidencia que suas práticas pedagógicas contribuem para a aprendizagem do adolescente, pois são diferenciadas, dinâmicas e envolvem a participação dos alunos. Por outro lado, há afirmações que também evidenciam contradições da positividade de tais representações, como ocorre no sistema periférico. Para alguns professores, nem sempre suas práticas contribuem para a aprendizagem, uma vez que observam a falta de interesse e de disciplina dos alunos; a dificuldades para atender as características da adolescência; e a presença de conteúdos nem sempre significativos.

Ora, esses resultados chamam-nos atenção para a necessidade de investigar melhor questões relacionadas à formação e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica. A pergunta continua: as práticas pedagógicas dos professores levam em conta as características da fase da adolescência? Essas características, nos dias atuais, se mostram nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles?

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.

AFONSO LOURENCO, A; ALMEIDA DE PAIVA, M. O. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010 .

AGUIAR, W; BOCK, A; OZELLA, S. A. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez. 2002, p. 163-178.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, RJ. v. 10, n. 23, p. 122-138, julh/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/publicações/comum/comum23/artigo7.pdf>> . Acesso em: 4/10/2007.

ALMEIDA, M. E. B.; VIEIRA, A. T. ALONSO, M. (Orgs). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004, p. 67-100.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições. 2011.

CHECCHIA, A. K. A. **Adolescência e escolarização: uma perspectiva crítica em psicologia escolar**. Campinas: Alínea. 2010.

COUTINHO, J.S; CIGOLLINI, A. A. Alternativas Metodológicas para o ensino da geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. In: Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**. Paraná. V. 1. 2014.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 7, n. 1, jun. 2007 .

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.), **As representações Sociais**, Rio de Janeiro: Ed Uerj. 2001.

GONÇALVES, H. C. **As expectativas de ensino-aprendizagem dos adolescentes da 8ª série do município de Palotina /PR.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Marília – SP. 2009.

JODELET, D. **Representação sociais:** um domínio em expansão. In: _____ (Org) **Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 17-44.

KOSHINO, I. L. A. **Vigotski:** desenvolvimento sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docentes- São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. A avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol 4, fac 02, Universidade Nove de Julho. São Paulo. 2002.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev. /abr. 2000.

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

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **A Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M.I. Fatores Psico-Sociais e Pedagógicos da Indisciplina: da Infância à Adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul./dez. 2009.

OZELLA, S. (Org). **Adolescências construídas** – a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez.2003.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico:** Como construir o projeto políticopedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez. 2001.

PROENÇA, M. Prefácio. In: CHECCHIA, A. K. A. **Adolescência e escolarização:** uma perspectiva crítica em psicologia escolar. Campinas: Alínea. 2010.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro. EDUERJ, 2002.

SANTOS, C. P; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor/aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011.

SARUBBI JÚNIOR, V. (et al). **Tecnologias Computacionais para o auxílio em Pesquisa Qualitativa**. São Paulo. Schiba, 2013.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC**: manual. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

VIEIRA, M. M. Educação e novas tecnologias: O papel do professor nesse novo cenário de inovações. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. N^o 129. Fev. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.