

**UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSIMEIRE FERREIRA DINIZ**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA CIDADE DE  
FRUTAL/MG**

**UBERABA/MG**

**2019**



**IMEIRE FERREIRA DINIZ**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA CIDADE DE  
FRUTAL/MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria de Oliveira Vieira, na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

**UBERABA/MG**

**2019**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Diniz, Rosimeire Ferreira.

D615r Representações sociais dos alunos do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de professores de história na cidade de Frutal/MG / Rosimeire Ferreira Diniz. – Uberaba, 2019.  
129 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Ensino médio. 2. Representações sociais. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – História. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Rosimeire Ferreira Diniz

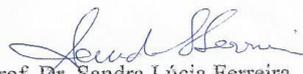
**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA CIDADE  
DE FRUTAL/MG**

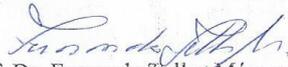
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17/06/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

  
Prof. Dr. Sandra Lúcia Ferreira  
UNICID - Universidade Cidade de São Paulo.

  
Prof. Dr. Fernanda Telles Márques  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



DINIZ, Rosimeire, Ferreira. **Representações Sociais dos alunos do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de professores de História na cidade de Frutal/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2019.

## RESUMO

Este estudo toma como pesquisa as “Práticas pedagógicas de professores de História, do Ensino Médio, na perspectiva dos alunos”. A linha de pesquisa é Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino aprendizagem. Parte da hipótese de que a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação e da maneira como se relaciona com os alunos, pode contribuir ou não para a aprendizagem escolar. Este estudo justifica-se, principalmente, pelos resultados das avaliações externas do Ensino Médio, apresentados nos últimos anos. O cenário se mostra preocupante, pois o Ensino Médio, no Brasil, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB encontram-se num patamar muito baixo, mostrando que os indicadores de fluxo do país não evoluem na velocidade desejada. Justifica-se também pelo fato de que o Ensino Médio, segundo o Ministério da Educação-MEC, é a etapa da vida escolar com o maior índice de evasão. Em razão disso e por considerar que a disciplina de História pode contribuir para a melhoria da educação no Ensino Médio, é que surge a proposta desta investigação. Caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa explicativa, este estudo busca, na TRS de Moscovici (1978) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2001), o respaldo teórico-metodológico. O estudo foi realizado em três escolas públicas de Frutal, situadas em diferentes regiões. Participaram dela três turmas do Ensino Médio, sendo uma de cada escola, totalizando 76 alunos participantes. Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais construídas pelos alunos sobre as práticas pedagógicas dos seus professores de História no Ensino Médio. E como objetivos específicos: descrever o perfil sociodemográfico dos participantes; identificar o núcleo central das representações sociais dos alunos com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores de História no Ensino Médio; e, compreender, na visão desses alunos, as implicações das práticas pedagógicas dos referidos professores sobre a aprendizagem escolar. Para a coleta dos dados, utilizou-se um



questionário contendo questões abertas e fechadas e a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, foi realizada também com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011) e do um *software* denominado Evocation - EVOC, desenvolvido por Vergès (2002), que tem como finalidade organizar as evocações realizadas na TALP, considerando a ordem de aparecimento. Quanto aos resultados do Núcleo Central das representações construídas pelos alunos do Ensino Médio, sobre as práticas pedagógicas dos seus professores de História, pode-se dizer que, ao serem constituídos pelos vocábulos: Cansativas, Conhecimento, Provas e Didática, ancoram-se em elementos que evidenciam sentimentos dilemático. Se, por um lado, os estudantes reconhecem que o conhecimento e as provas, compreendidas como uma avaliação formativa são importantes para a formação acadêmica, por outro, reconhecem que a didática, ou os procedimentos de aula de seus professores são cansativos e não auxiliam o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Ensino Médio. Disciplina de História. Representações Sociais.



## ABSTRACT

This study takes as a research the "Pedagogical practices of teachers of History, High School, from the students' perspective". It is based on the hypothesis that the way in which the teacher performs his / her pedagogical practices, from the teaching planning, the choice of the lesson strategies, the evaluation and the way in which it relates to the students, can contribute or not to the school learning. This study is justified mainly by the results of the external evaluations of High School, presented in recent years. The scenario is worrisome, because the High School in Brazil, according to the IDEB, is at a very low level, showing that the flow indicators of the country do not evolve at the desired speed. It is also justified by the fact that the High School, according to the MEC, is the stage of school life with the highest dropout rate. For this reason and considering that the discipline of History can contribute to the improvement of education in High School, it is the proposal of this research. Characterized by an explanatory quantitative-qualitative research, this study seeks, in the Theory of Social Representations of Moscovici (2003) and the sub-theory of the Central Nucleus of Abric (2001), the theoretical-methodological support. The study was carried out in three Frutal public schools located in different regions. Three high school classes participated, one from each school, totaling 76 students. It presents as a general objective to identify and understand the social representations built by the students on the pedagogical practices of their teachers of History in High School. And as specific objectives: to describe the sociodemographic profile of the participants; to identify the central nucleus of the students' social representations in relation to the pedagogical practices developed by their teachers of History in High School; and to understand, in their view, the implications of the pedagogical practices of these teachers on school learning. To collect the data, a questionnaire containing open and closed questions was used, and the TALP - Free Word Association technique. The analysis, in addition to the theoretical-methodological reference of the Theory of Social Representations and the sub-theory of the Central Nucleus, was also carried out with the help of the content analysis of Bardin (2011) and software called EVOC, developed by Vergès (2002) whose purpose is to organize the evocations carried out in the TALP, according to the order of appearance. Regarding the results of the Central Core of the representations constructed by the students of High School, about the pedagogical practices of their History teachers, it can be said that, being constituted by the words: Tough, Knowledge, Proofs and Didactics, anchor in elements that evidence antagonistic feelings. If, on the one hand, students recognize that knowledge and evidence, understood as a formative evaluation, are important for academic training, on the other hand, they recognize that the didactics or the teaching procedures of their teachers are tiring and do not help the learning process.

**Keywords:** Pedagogical practices. High school. Discipline of History. Social Representations.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>CAPES</b> Superior	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EVOC</b>	<i>Ensemble L'analysedes programmes desevoations Permettant de Vergés</i>
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OCDE</b> Econômico	Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OME</b>	Ordem Média de Evocações
<b>OTC</b>	Organização Técnica Contabilidade
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PROVA BRASIL</b>	Avaliação Nacional do Ensino Médio
<b>RS</b>	Representações Sociais
<b>Scielo</b>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>TALP</b>	Técnica de Associação Livre Palavras
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UNIUBE</b>	Universidade de Uberaba
<b>UNORP</b>	Centro Universitário do Norte Paulista



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Diferentes tipos de planejamento .....	27
Quadro 02: Estratégias de ensino e as respectivas definições .....	31
Quadro 03: Instrumentos de avaliação da aprendizagem .....	39
Quadro 04: Tipos de avaliação e seus respectivos objetivos .....	40
Quadro 05: Funções das representações sociais de acordo com Abric.....	55
Quadro 06: Funções básicas do Núcleo Central .....	58
Quadro 07: Características do Núcleo Central e Sistema Periférico .....	60
Quadro 08: Profissão dos pais dos participantes .....	66
Tabela 01: Com relação às estratégias e/ou procedimentos didáticos utilizados pelos professores .....	74



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planejamento para Gandin (2002) .....	23
Figura 2: Página inicial do Programa EVOC .....	51
Figura 3: Os processos para identificação das representações sociais .....	57
Figura 4: Quadro do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico.....	84



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Faixa etária dos participantes .....	62
Gráfico 02: Número de participantes por gênero.....	62
Gráfico 03: Com quem moram os alunos .....	63
Gráfico 04: Tipo de moradia dos alunos.....	63
Gráfico 05: Números de pessoas residentes na moradia.....	64
Gráfico 06: Grau de escolaridade do pai ou responsável.....	64
Gráfico 07: Grau de escolaridade da mãe ou responsável .....	65
Gráfico 08: Meios que os alunos utilizam para manterem-se atualizados sobre os acontecimentos atuais .....	67
Gráfico 09: Atividade de interesse dos participantes.....	68
Gráfico 10: Sentimento dos alunos com relação à escola em que estudam .....	70
Gráfico 11: Sobre o planejamento de ensino dos professores de História.....	72
Gráfico 12: O que pensam os alunos sobre o conteúdo da disciplina de História.....	73
Gráfico 13: Finalidades da avaliação da aprendizagem para os participantes.....	79
Gráfico 14: Comportamento dos professores em relação ao aluno .....	81
Gráfico 15: Comportamento do aluno em relação ao professor .....	82
Gráfico 16: Autoridade dos professores na percepção dos participantes .....	83



## SUMÁRIO

<b>PRÊAMBULO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1 O planejamento de Ensino .....	22
2.2 Procedimentos didáticos .....	27
2.3 A avaliação.....	34
2.4 Relação aluno-professor .....	41
2.5 A formação do professor de História .....	45
<b>3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORIDOS PELO ESTUDO</b> .....	<b>49</b>
3.1 Procedimentos metodológicos: o tipo de estudo, o <i>locus</i> , os participantes, o instrumento de coleta dos dados e as análises.....	49
3.2. A teoria das representações sociais.....	52
3.2.1 Teoria do Núcleo Central de Abric .....	57
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>61</b>
4.1 Perfis dos participantes .....	61
4.2 As práticas pedagógicas dos professores na visão dos alunos .....	71
4.2.1 O planejamento de ensino.....	71
4.2.2 Os procedimentos didáticos ou estratégias de ensino .....	73
4.2.3 A avaliação da aprendizagem .....	79
4.2.4 Relação professor-aluno como prática pedagógica .....	80
4.3 Técnica de associação livre de palavras – o EVOC.....	83
4.3.1 Primeiro quadrante – o núcleo central.....	85
4.3.2 Sistema periférico.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>98</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Questionário.....	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Assentimento .....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	<b>113</b>
<b>ANEXO A</b> – Relatório do Evoc.....	<b>114</b>



## PRÊAMBULO

Quando criança, em casa, minha brincadeira preferida era usar o quadro negro e o giz. Meus alunos eram as árvores do fundo do quintal. Lá, dialogando e brincando com o cenário em volta, ensinava o alfabeto. Foi assim, numa ânsia de buscar e tentar repassar o pouco conhecimento que tinha, que me dediquei aos estudos. Morava em uma cidade do interior de Minas Gerais, a pequena Frutal. Meu país, com quatro filhos, enfrentou muitas dificuldades financeiras; havia, pois, poucas perspectivas de um futuro melhor. Foi então que resolvi buscar ajuda naquilo que podia fazer, isto é, dedicar-me aos estudos e trabalhar na área da educação. Sendo a mais velha, sentia-me responsável para ajudar, tanto meus pais, quanto meus irmãos menores. Como não havia nenhum curso de graduação na minha cidade, fui para Barretos (SP), a cidade mais próxima de Frutal.

Em 1991, passei no vestibular de Pedagogia, na Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves Soares de Oliveira, em Barretos – SP. Foram três anos de dedicação e estudo, conhecendo o que era a docência. Passei por muitas dificuldades, mas sempre tive o apoio dos meus pais.

No ano seguinte, iniciei-me na docência, substituindo uma professora da disciplina de OTC (Organização Técnica Contabilidade). A partir dessa época, toda oportunidade que surgia para lecionar eu aproveitava e foram muitos os convites para substituir professores. Em 1994, terminei a graduação e em outubro de 1997, passei no concurso público e fui trabalhar na Prefeitura Municipal de Frutal. Nessa ocasião, participei de vários cursos de capacitação. Em 1997 passei no vestibular para o Curso de Geografia, do Centro Universitário do Norte Paulista - UNORP, de São José do Rio Preto, SP.

No ano de 2006, fiz Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, foi uma experiência enriquecedora, tanto profissional como pessoal. Em 2007, fui contratada como diretora da Escola Municipal Ana Maria de Jesus, de Frutal, desenvolvendo um trabalho gratificante e prazeroso. Nessa época, também trabalhei em um cargo do Estado, no Ensino Fundamental, como professora na disciplina de Geografia. Foi então que constatei a necessidade de fazer outra Faculdade. Ainda em 2007, tive também outra oportunidade de cursar mais uma graduação e, dessa vez, foi História, na Universidade Metropolitana de Santos – São José do Rio Preto - SP. Esse curso permitiu-me, principalmente, compreender as mudanças realizadas na

educação bem como a importância de ser um mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Sempre tive interesse pela profissão docente, pois tinha a convicção de que o professor deve ser um transformador, que muda um cenário para buscar o próprio conhecimento e de seus educandos. No ano 2013, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, como coordenadora do Departamento de Educação Inclusiva e Diversidade. Logo em seguida, fui em busca de mais conhecimentos, por meio da pós-graduação e especialização em Educação Especial e Inclusiva no Centro Universitário Barão do Mauá-SP.

Ressalto aqui uma experiência que vivenciei em uma escola da rede Estadual da cidade de Frutal-MG, em uma turma de 2º Ano do Ensino Médio, por ter sido importante na minha trajetória profissional. Nessa turma, estudavam quarenta e cinco alunos, entre 16 e 25 anos de idade. Além da diferença de faixa etária, havia também diferentes níveis socioeconômicos. Como em todas as turmas, alguns estudantes aprendiam com mais facilidade, enquanto outros demonstravam dificuldades. Alguns eram extremamente carentes afetivamente e outros se mostravam independentes e seguros. Foi nesse contexto de diferentes particularidades que vivenciei a prática como professora, trabalhando com a disciplina de História. Os alunos demonstravam interesse pelas aulas e eram bastantes críticos nas discussões realizadas. Vejo isso hoje como um ponto positivo que me estimulou a elaborar aulas interessantes, que pudessem prender a atenção e o interesse da turma. Desse modo, para que essas aulas ocorressem de forma prazerosa, foi necessário também um diálogo franco e sincero com todos. Percebo também a importância de ouvir a opinião dos alunos a partir de aulas democráticas e com criatividade.

Lembro também que, em uma dessas aulas, percebi que tinha um aluno com comportamento “diferente” dos outros, sentava sempre na primeira carteira, era muito tímido, inseguro e necessitava constantemente dos colegas para desenvolver suas atividades. Resolvi, então, chamá-lo para uma conversa, queria compreender melhor quais eram suas necessidades. E, para minha surpresa, descobri que era cego do olho direito e que tinha pouca visão do olho esquerdo. Percebi também que apresentava outras necessidades educacionais especiais. Meu próximo passo foi procurar a especialista para solicitar a presença dos responsáveis pelo aluno. A mãe relatou que seu filho nasceu cego de um olho e apresentava baixa visão do outro,

além da deficiência intelectual; isso porque, na gravidez, ela adquiriu toxoplasmose. Além disso, já havia sido diagnosticado como ADN - Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor. Então refleti: “como, em seis meses, convivendo com esse aluno, nada percebi?” Nem mesmo toda a equipe escolar sabia das suas reais necessidades. Foi então que procurei alguns professores para que, juntos, pudessemos ajudá-lo com atividades escolares diferenciadas. Essa experiência muito me fez pensar sobre as nossas práticas pedagógicas, desde a elaboração de um planejamento, a escolha dos procedimentos didáticos, a avaliação, até a relação professor-aluno dentro da sala de aula. Será que nossas práticas pedagógicas têm contribuído para a aprendizagem dos nossos alunos? Elas atendem às necessidades de cada um?

Foi com essas inquietações que surgiu o desejo de realizar esta pesquisa. Resolvi, assim, desenvolver um estudo que pudesse, de fato, auxiliar os professores, principalmente, os de História, a compreender a importância das práticas pedagógicas na aprendizagem e na permanência do aluno na escola.

Com esse desejo, surgiu também, a partir de incentivo de algumas amigas, a vontade de dar continuidade à minha formação docente, realizando agora um curso de mestrado. Foi então que pleiteei uma vaga na Universidade de Uberaba – UNIUBE, onde fui aprovada nas etapas do processo seletivo e pude, assim, dedicar-me a esse estudo. Após algumas orientações e discussões com minha orientadora, elegemos como objeto de estudo para minha pesquisa as práticas pedagógicas de professores de História na cidade de Frutal/MG. E, para realização desse estudo, partimos da hipótese de que a forma como os professores realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação e da maneira como se relacionam com os alunos, pode contribuir ou não para a aprendizagem escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo corrobora o pensamento de Krawczyk (2009, p. 754) quando afirma, com relação às reflexões sobre o sistema educacional brasileiro, a consensualidade de que o "Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade".

É nesse sentido que esta pesquisa busca colaborar com esse debate, ainda controverso, procurando investigar questões relativas ao Ensino Médio que possivelmente têm contribuído para os persistentes problemas nele encontrados.

De acordo com a legislação brasileira, o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 9.394/96, a Educação Básica tem por finalidade: "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Essa finalidade, de acordo com o portal do MEC, deve ser desenvolvida pelo Ensino Médio, uma vez que:

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando", a serem desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 2016, p. 18).

Encontramos também, nesse mesmo portal do MEC, a informação de que o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, sancionado pelo Congresso Nacional, ao estabelecer as metas para a educação no Brasil, prevê, no que tange ao Ensino Médio, a universalizar o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE (BRASIL, 2016).

Com relação à legislação, conforme aponta Krawczyk (2009) no início desta introdução, encontramos um discurso controverso sobre o Ensino Médio ao observar os resultados da pesquisa de Longarezi e Puentes (2010). Esse estudo evidencia que o Ensino Médio "está longe de cumprir com a finalidade para a qual foi criado,

que é a de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos e possibilitar a preparação básica para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos”. Para esses autores, além de tudo isso, o Ensino Médio tem oferecido também um estudo de baixa qualidade, não atende, principalmente, às camadas mais pobres da população brasileira.

A situação é preocupante com relação ao Ensino Médio e isso pode ser observado também pelos resultados das avaliações externas apresentados nos últimos anos, como: PROVA BRASIL - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar; ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica; ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio; e PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Evidencia-se, a seguir, do que se trata e o que propõe cada uma delas:

A Prova Brasil é uma avaliação censitária para os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Contém um questionário socioeconômico, onde os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

A ANEB utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil e é aplicada bianualmente. Avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira das regiões e das UFs das redes públicas e privadas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio.

O ENEM é aplicado anualmente, foi criado em 1998, pelo Governo Federal, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. “É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni)” (BRASIL, INEP, MEC, 2014)

Já o PISA é aplicado a cada três anos, de forma amostral. Destina-se a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse Programa é realizado pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que avalia sistemas educacionais de 65 países. Essa avaliação verifica a participação das escolas de cada país para a preparação dos seus jovens educandos com a finalidade de exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea, além de ter como objetivo produzir indicadores

que contribuam para a qualidade da educação nos países participantes, assim buscando apoio político para melhoria do ensino básico. (BRASIL, INEP, MEC, 2018).

Diante desses resultados, o cenário se mostra preocupante, pois o Ensino Médio, no Brasil, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) <sup>1</sup>, encontra-se num patamar muito baixo, mostrando que os indicadores de fluxo do país não evoluem na velocidade adequada.

Segundo Maria do Pilar Lacerda, ex-Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012, em entrevista concedida ao Jornal Globo Educação, o Ensino Médio é a etapa da vida escolar com o maior índice de evasão e continua sendo um dos grandes problemas da educação brasileira. Afirma também que o motivo principal desse abandono, por parte, de crianças e jovens, continua sendo o fracasso escolar, ou seja, problemas relacionados com o processo ensino-aprendizagem.

Para Lacerda (2011, p. 1)

As pesquisas mostram que os alunos que deixam de estudar o fazem porque estão indo mal na escola. O que precisamos fazer então é garantir o sucesso escolar. Quem vai bem, não sai. O aluno tem que sentir que pertence à escola, que é admirado, que tem amigos. O MEC tem feito mapeamentos constantes dos índices de evasão no Brasil. Realmente, o número de alunos que deixa a escola entre 15 e 17 anos é maior.

Mesmo que os docentes reconheçam os resultados das avaliações externas e os utilizem como diagnósticos, ações relativas a incentivo, formação e desenvolvimento profissional do professor são necessárias. Para conseguir mudar as estatísticas, concordando com Lacerda (2011), faz-se necessário repensar os motivos que contribuem para o fracasso escolar no Ensino Médio; refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores pode ser, nesse caso, um caminho promissor.

Sabemos, no entanto, que são muitos os fatores que podem contribuir para índices tão baixos, demonstrados nas pesquisas. Atentos a isso, dentre as diversas

---

<sup>1</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

causas, desse insucesso, elegemos, nesta pesquisa, o objeto de estudo “Práticas pedagógicas de professores de História do Ensino Médio” como um dos elementos que pode impactar a efetiva aprendizagem dos alunos. Portanto, por considerarmos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História podem contribuir para a melhoria da educação no Ensino Médio, é que surge a proposta desta investigação a partir da seguinte questão problema: quais são as representações sociais dos alunos do Ensino Médio de Frutal, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores e que resultados essas práticas mostram na aprendizagem dos alunos? Isto é, a forma como o professor de História, das escolas públicas de Frutal, realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação e da maneira como relaciona com os alunos, tem contribuído ou não para a aprendizagem escolar?

Concordamos com a concepção de Bittencourt (2009, p. 50), sobre o papel do professor na constituição das disciplinas, quando afirma que esse papel merece destaque: “O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber a ser aprendida, ação fundamental no processo de produção do conhecimento.”

Assim, propomos desenvolver um estudo de natureza quanti-qualitativa explicativa, a partir do suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961) e da subteoria do Núcleo central de Abric (2001).

A partir do problema de pesquisa: quais são as representações sociais dos alunos do ensino médio de Frutal, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores de história, apontamos a hipótese de que as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de História das escolas públicas de Frutal influenciam a aprendizagem dos alunos.

Com relação ao problema, buscamos compreender se a forma como os professores de História, das escolas públicas de Frutal, realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino; da escolha das estratégias de aula; da avaliação; e da maneira como relacionam com os alunos, tem contribuído ou não para a aprendizagem escolar.

Destacamos aqui a importância desse estudo ao pensar as práticas pedagógicas dos professores associadas aos sujeitos que aprendem. A partir das

vozes dos alunos vamos buscar compreender questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Elegemos assim, as práticas pedagógicas de professores de História do Ensino Médio, como objeto de pesquisa desse estudo. E como objetivo geral: identificar e compreender representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores de História, na perspectiva dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio das Escolas estaduais: Lauriston Souza, Maestro Josino de Oliveira e Vicente Macedo, de Frutal/MG. E para alcançar tal objetivo geral tomamos como objetivos específicos:

- Descrever o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.
- Identificar as representações sociais dos alunos das
- escolas públicas de Frutal, com relação as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores de História no Ensino Médio.
- Identificar o Núcleo Central das Representações Sociais dos referidos alunos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores de História.
- Compreender as implicações das práticas pedagógicas dos professores de história, do ensino médio das escolas públicas de Frutal, sobre a aprendizagem escolar, na visão dos alunos

E, para a organização da escrita, após essa introdução, na seção 2 intitulada, Práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio: um diálogo teórico, discutimos, a partir de vários autores, o objeto de pesquisa deste estudo: "as práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio".

Em seguida, na seção 3, Metodologia: durante a elaboração do estudo descrevemos os caminhos percorridos para a construção da pesquisa. Apresentamos, nesse contexto, inicialmente, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e, em seguida, discutimos o referencial teórico-metodológico adotado - a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

A quarta seção, *Análise dos dados*, dedicamos à apresentação e à discussão dos dados coletados por meio de um questionário aplicado aos estudantes do Ensino Médio, de três escolas estaduais de Frutal/MG. Contém essa seção as análises referentes às questões do perfil dos alunos, as representações sociais dos

alunos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores de História e a Técnica de Associação Livre de Palavras processadas no *software* EVOC; o que permitiu identificar o Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações.

Por fim, apresentamos nossas considerações sobre os resultados da pesquisa e apontamos algumas sugestões e possíveis encaminhamentos advindos deste estudo.

Esperamos que este estudo possa contribuir para reflexões e ações no sentido de melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio.

## 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO TEÓRICO

Esta seção dedica-se à discussão do objeto de pesquisa deste estudo: "as práticas pedagógicas de professores do Ensino Médio".

Para a compreensão do termo "práticas pedagógicas", recorreremos ao que afirma Franco (2016, p. 541) com o seguinte entendimento: "as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social". Para a autora, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas a partir de um diálogo crítico e reflexivo entre os participantes do processo educativo. Adverte assim, que "a retirada dessa esfera de reflexão crítica e do diálogo entre intencionalidades e ações implica o empobrecimento do sentido da prática educativa" (p.541).

Segundo Franco (2016, p. 536) é comum os termos, práticas educativas e práticas pedagógicas, serem tratados como sinônimos, no entanto, há, nesse caso, diferenças que precisam ser consideradas. Práticas educativas referem-se "às práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais". Já, quando se trata de práticas pedagógicas, objeto de pesquisa deste estudo, está-se referindo às "práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos". (p. 536).

Ainda sobre as diferenças, Franco (2016, p. 536) discute que a prática pedagógica, vista como uma práxis, "configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo". Nesse sentido, pode-se dizer que "o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui à prática".

Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) corroboram e complementam o pensamento de Franco (2016), com relação ao conceito de práticas pedagógicas, quando afirmam que as compreendem "como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento". As autoras acrescentam que, simultaneamente, estão

imbricadas, nas práticas pedagógicas, elementos de naturezas particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito:

[...] ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

Já os aspectos gerais das práticas pedagógicas dizem respeito aos elementos que as constituem, como os fatores históricos, políticos e sócio-econômico-políticos, que podem interferir no modo como são construídas e desenvolvidas. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

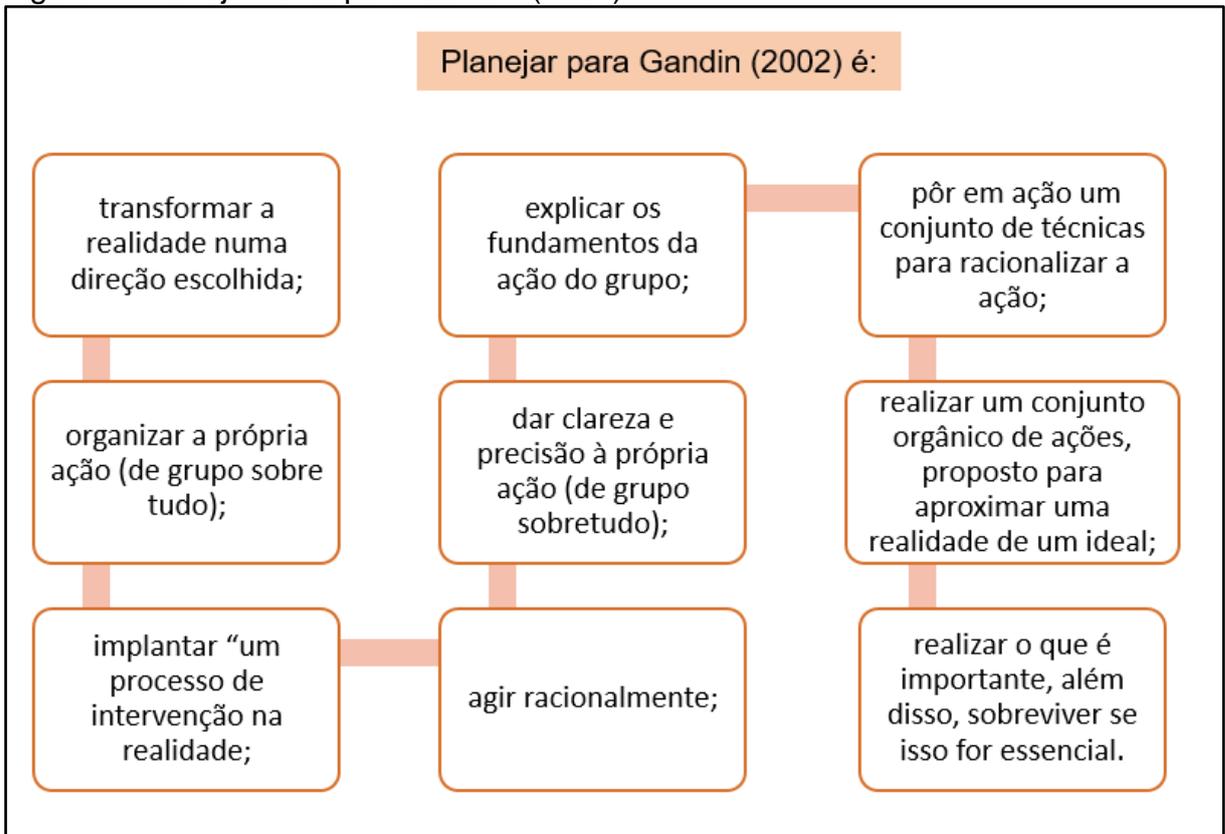
Neste estudo, consideramos como práticas pedagógicas o planejamento do professor; os procedimentos didáticos, ou seja, as estratégias de ensino, a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a interação professor-aluno. São esses os temas que passamos a discutir, no intuito de compreender melhor o objeto de estudo e apresentar a fundamentação teórica para a coleta e análise dos dados.

Nesta seção, discutimos também algumas questões ligadas à formação do professor de História, tendo em vista que os nossos estudos dizem respeito às práticas pedagógicas dos referidos professores.

## **2.1 O planejamento de Ensino**

É inegável a importância do planejamento de ensino. Muitos autores, dentre eles Gandin (2002), reforçam o significado dessa ação e a sua importância na orientação do trabalho do professor e da instituição de ensino em que atua. O autor afirma ainda que é fundamental, tanto o professor quanto a instituição, assumirem a responsabilidade diante do planejamento das atividades escolares. Para Gandin (2002, p. 19-20), não se pode falar em planejamento escolar sem considerar os pontos essenciais, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Planejamento para Gandin (2002)



Fonte: Gandin (2002, p. 19-20)

O autor destaca ainda que, em um processo de planejamento, são três as perguntas básicas a serem feitas e retomadas continuamente, de forma lógica: "O que queremos alcançar? A que distância estamos daquilo que queremos alcançar? O que faremos concretamente, num prazo determinado, para diminuir essa distância?" (GANDIN, 2002, p. 21). Assim, ao fazer essas perguntas, propostas pelo autor, pode-se perceber a importância do planejamento de aula.

No processo ensino-aprendizagem, a falta de planejamento pode ter como consequência aulas monótonas, desorganizadas e desestimulantes, o que, conseqüentemente, pode provocar no aluno a falta de interesse em aprender, em participar e se envolver.

A ação pedagógica envolve ações e situações do cotidiano escolar que acontecem a partir de interações entre alunos e professores. Sendo assim, dentro do planejamento de ensino, deve-se desenvolver um processo de decisão sobre a atuação concreta, por parte dos professores, como afirmam Turra *et al.* (1995, p.18-19):

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto suas possibilidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa, grande parte da eficácia de seu ensino depende da organização, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

O planejamento permite não só realizar previsões do que se deseja alcançar através dos objetivos, como também possibilita definir os resultados desses objetivos que se deseja alcançar.

Entendemos que o planejamento requer alguns requisitos importantes com relação aos instrumentos de trabalho e de medidas, que devem ser propostos de acordo com a realidade existente. Tanto os aspectos relacionados aos recursos materiais, quanto a estrutura do local, devem ser observados para que os resultados previstos possam ser validados.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos em Marques (1979) a afirmação de que o planejamento é uma atividade de importância para garantir a eficiência e o desempenho do processo educativo. Para isso, o autor sugere que é preciso adequar o planejamento às intenções almejadas, por meio da realização de atividades, cujos objetivos permitam ao professor orientar e corrigir, se preciso for, a sua prática pedagógica.

Segundo Marques (1979), o planejamento diz respeito também à escolha de estratégias e técnicas de ensino, à definição dos resultados que se quer alcançar, à definição dos recursos materiais e humanos e à definição de por qual meio de procedimentos metodológicos e em qual período de tempo ocorrerão as atividades. O autor relata ainda que o planejamento deve possibilitar ao aluno, de forma sequenciada, lógica e interessante, as condições de aprendizagem que lhe são realmente importantes.

O planejamento possibilita a distribuição equitativa da atividade do professor e do aluno, de forma a evitar que, em qualquer momento, o ensino assuma as características de um monólogo sem sentido [...] O planejamento é importante na educação porque garante ao professor um progressivo aperfeiçoamento, abrindo-lhe novas e mais ricas perspectivas quanto ao conteúdo e quanto ao método, torna o ensino

mais metódico, construtivo e eficaz, reajustando-o continuamente aos progressos da ciência, às necessidades reais dos alunos e às exigências da vida social em constante evolução (MARQUES, 1979, p. 115; 123).

Tendo em vista a importância do planejamento no âmbito educacional, pode-se conferir a ele, também, a característica de ser um momento de reflexão, ao qual o professor atribui sentido a sua ação de planejar. Segundo Fusari (1998, p.45):

O planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma "radical", "rigorosa" e "de conjunto", os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino.

Entendemos, então, que o planejamento não pode ser elaborado de qualquer forma, sem que haja uma criticidade ao refletir a respeito de para que e para quem ele esteja sendo realizado.

Todos os educadores que realizam trabalhos em sala de aula do Ensino Médio precisam ter suas práticas pedagógicas - dentre elas o planejamento - fundamentado em teorias que contribuam para o desenvolvimento do aluno como um todo. Nesse sentido, não é viável utilizar o mesmo planejamento em diferentes turmas, pois as necessidades de uma turma podem ser diferentes daquelas de outra.

Faz-se necessário considerar os limites e as possibilidades da turma, de modo que o planejamento aprimore o conhecimento dos alunos. Em razão disso, o trabalho pedagógico não deve estar voltado ao alcance de metas que agradem a gestores e educadores, mas sim, primeiramente, ao desenvolvimento do educando.

Gama e Figueiredo (2009, p. 24) enriquecem essa discussão mostrando que:

[...] entende-se que a escola tem um importante papel na formação e no desenvolvimento do homem e, um aliado insubstituível dessa concepção de escola é o planejamento educacional que possibilita a ela uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, baseado na necessidade e no conhecimento de mundo dos alunos, que por sua vez são os principais interessados e possivelmente os principais beneficiados com o sucesso nesse tipo de organização metodológica que visa o crescimento do homem dentro da sociedade.

Diante dessas concepções, não há como dissociar o ato de avaliar do planejamento, por se tratar de procedimentos que propiciam as mudanças indispensáveis para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, vemos o quanto o planejamento é importante para a instituição escola; para cumprir sua missão, deve ela buscar, a todo o momento, manter uma filosofia que contemple superar os desafios emergentes, questionando se os valores que por ela devem ser passados estão conseguindo ser transmitidos e pautando-se na busca de soluções que permitam ao professor obter êxito no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Assim, o planejamento pode obter novas ações diante das informações que poderão ser fornecidas por uma avaliação, conforme afirmam Gama e Figueiredo (2009, p. 7-8):

Estes procedimentos de avaliação permitem os ajustes que se fizerem necessários para a execução dos objetivos, demonstrando que o processo do planejamento é um “organismo vivo” flexível, adaptável a diferentes realidades e necessidades que possam surgir, contrariando os poucos que ainda acreditam que o planejamento por si só já é a solução de todos os possíveis problemas que possam surgir ao longo do desenvolvimento do trabalho em questão.

O bom planejamento deve despertar, na vida do indivíduo, enquanto cidadão, meios para que ele busque realizar o seu próprio projeto de vida. Nesse sentido, cabe à escola e aos professores a realização de um plano que permita a execução de ações educativas que possam contribuir para a construção do bem viver dos alunos.

A redação da LDB nº 9394/1996, orienta que:

[...] responsabilidade da instituição de ensino, junto com seu corpo docente, que por sua vez tem como incumbência não só ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, mas também participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento, além de participar, também, da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino a qual ele pertença (BRASIL, 1996, p. 6).

Alguns profissionais, além de considerarem o ato de planejar como mais uma atividade burocrática a ser cumprida, também demonstram dificuldades para identificar os diferentes tipos de planejamento. O quadro seguinte conceitua cada um deles:

Quadro 01: Diferentes tipos de planejamento

Planejamento Curricular	É a proposta geral das aprendizagens que serão desenvolvidas. Funciona como a espinha dorsal da escola. O planejamento curricular envolve os fundamentos das áreas que serão estudadas, a proposta metodológica escolhida e a forma como se dará a avaliação (BRASIL, 2006, p.30).
Planejamento de Ensino	É o processo de pensar, de forma "radical", "rigorosa" e "de conjunto", os problemas da educação escolar, no processo ensino aprendizagem. Consequentemente, planejamento de ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino. O planejamento, nessa perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente (FUSARI, 1990, p. 45).
Plano da Escola	É um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino aprendizagem (LIBÂNEO, 2001, p. 225).
Plano de Ensino	Momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano (FUSARI, 1990, p. 46).

Fonte: Dados do estudo (2018)

Como pode ser observado, há diferentes tipos de planejamentos, mas o ato de planejar, para todos eles, implica sempre um processo de reflexão.

De acordo com Padilha (2001, p. 30), o ato de planejar, além de ser um processo de reflexão, é também um processo de “tomada de decisão sobre a ação; [...] de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios e recursos disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos [...] e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações”. Aí reside a sua importância como prática pedagógica adotada pelo professor na condução do processo ensino-aprendizagem.

## 2.2 Procedimentos didáticos

Neste estudo, chamamos de procedimentos didáticos os recursos, ou seja, as estratégias, os métodos de ensino ou a metodologia que o professor utiliza para ministrar a sua aula. Estamos nos referindo, nesse aspecto, ao tipo de aula que o professor utiliza para ensinar os alunos. Interessa-nos, principalmente, discutir os procedimentos didáticos dos professores de História do Ensino Médio.

É comum encontrar, na literatura, a expressão “estratégias de ensino”, compreendida, neste estudo, como procedimentos didáticos. Embora as estratégias de ensino sejam caracterizadas como “atividades, tarefas, experiências de aprendizagem”, para Roldão (2009, p. 25), elas são muito mais complexas. Podem ser compreendidas como um “conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (ROLDÃO, 2009, p. 3). De modo geral, as estratégias referem-se aos meios utilizados pelos professores para ministrar suas aulas e articular o processo ensino-aprendizagem. Para isso, Anastasiou e Alves (2004, p.71) recomendam que as estratégias devam visar à consecução de objetivos; portanto, “há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos - professores e alunos”.

Masetto (1997, p. 95), assim como Roldão (2009), também compreende as estratégias de ensino como sendo “os meios de que o professor se utiliza para facilitar a aprendizagem, ou seja, para que os objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou de todo o curso sejam alcançados pelos participantes”. O autor acresce, ainda, que esses meios incluem as técnicas de ensino, as dinâmicas, os recursos audiovisuais, físicos, humanos, de informática etc. Para esse autor, as estratégias se revestem de uma característica instrumental e incluem toda a organização da sala de aula. Têm um caráter instrumental uma vez que:

[..] estão voltadas para consecução de objetivos definidos; [...] para a eficiência do processo ensino-aprendizagem; e não existem técnicas boas ou ruins. Temos estratégias adequadas (ou inadequadas) aos objetivos que pretendemos alcançar (MASETTO, 1997, p. 95).

Quanto a sua organização, para que elas facilitem, de fato, a aprendizagem do aluno, deve-se considerar:

[...] a disposição dos móveis e carteiras, organização e disposição do espaço de aula, exploração do deslocamento físico e professores e alunos, material a ser utilizado desde um simples giz ou lousa até os múltimes mais complexos e avançados (visuais, audiovisuais, sonoros, etc.), excursões a locais fora da escola, e assim por diante.

Quando os procedimentos didáticos são chamados de métodos de ensino ou metodologias, também são reconhecidos como sendo a forma como o professor

organiza as atividades de ensino para seus alunos, com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

Segundo Libâneo (1994, p. 160), “os métodos de ensino consistem na mediação escolar, tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria”. Isto é, são os métodos de ensino que criam condições para que haja interação entre professor-aluno-aprendizagem. De acordo com esse autor, o processo ensino-aprendizagem apresenta aspectos externos e internos. O primeiro aspecto diz respeito aos conteúdos de ensino; e o segundo, às condições mentais e físicas dos alunos para assimilarem o conteúdo. Assim, há também métodos de ensino com aspectos externos, “que indicam procedimentos e formas de dirigir o processo de ensino, ou seja, as relações professor-aluno-matéria. (LIBÂNEO, 1994, p. 160). Há, ainda, métodos de acordo com o seu aspecto interno, “que indica as funções ou passos didáticos de assimilação ativa da parte do aluno”. (LIBÂNEO, 1994, p. 161). Com isso, Libâneo (1994) intencionou dizer que os métodos de ensino se ligam aos métodos de aprendizagem.

Sobre os procedimentos didáticos utilizados pelos professores de História, Gebran (2003, p. 81) recomenda que esses devem garantir um ensino de qualidade para os alunos.

O processo pedagógico, portanto, deve garantir um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, que vise à formação do aluno-cidadão, considerando sujeito do processo histórico e que necessita desvelar a realidade concreta em que vive analisá-la e compreendê-la para sentir-se capaz de suscitar críticas no sentido de sua transformação.

Para esse autor, o professor, ao escolher um procedimento didático, deve priorizar os que auxiliam a apropriação do conhecimento histórico existente, isto é, os que possibilitam condições para que o aluno participe do processo de fazer e construir a História. Desse modo, ensinar História passa a ser um momento compreendido pelo aluno como construção de um conhecimento histórico, o qual não se adquire como um dom, e sim a partir de atividades realizadas com esforço e conflitos travados diante do próprio saber. Procedimentos didáticos, nessa concepção, são os que entendem a aula de História como um espaço de conflito, em que, de um lado, há opção de ouvir e aceitar o que os outros já disseram e, de outro,

a oportunidade de produzir um conhecimento histórico reflexivo que possa contribuir para a formação do aluno-cidadão, produtor do seu próprio saber.

Referindo-se aos procedimentos didáticos do professor de História, Fonseca (2003, p. 34) recomenda que, durante o desenvolvimento da aula, a discussão e a problemática do tema devem ser tratadas de forma que os estudantes encontrem significado no conteúdo que aprendem. Isso faz com que os estudantes assumam uma atitude positiva e motivadora na construção do conhecimento. Para o autor:

O professor de História, em sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. No espaço de sala de aula, num processo ativo de desalienação (FONSECA, 2003, p. 34-35).

Para isso, entretanto, faz-se necessário que o professor utilize procedimentos didáticos que possam propiciar a motivação do aluno e facilitar, assim, uma aprendizagem significativa.

Nessa mesma linha de pensamento, Ferreira (1999, p. 135) sugere o uso do computador para o ensino de História e mostra os possíveis objetivos que o professor pode alcançar com a sua utilização. São eles:

- a) desenvolver habilidades como criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva;
- b) motivar a pesquisa;
- c) pôr os alunos em contato com a realidade através do programa (“software”) escolhido;
- d) organizar as informações;
- e) classificar dados;
- f) traçar croquis, esboços e desenhos (fazer mapas, plantas da realidade estudada e outros); - organizar a vida escolar;
- g) produzir trabalhos escolares, através de “softwares” de planilhas, banco de dados e processadores de texto;
- h) elaborar gráficos estatísticos;
- i) fazer apresentações mais dinâmicas.

Em seus estudos, Mazzioni (2013, p. 93) procurou compreender as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas para os alunos. Para isso, elenca os principais tipos delas e apresenta os seus respectivos conceitos, como mostra o Quadro 02:

Quadro 02: Estratégias de ensino e as respectivas definições

Estratégia	Definição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).
Estudo de texto	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80)
Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84).
Estudo dirigido e aulas orientadas	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; prática dinâmica, criativa e crítica da leitura (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279-280).
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85).
Ensino à distância	As ferramentas usadas no ensino à distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de descrição e comunicação não presenciais via satélite, ou por redes de computadores (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 289-294).
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).
Resolução de exercícios	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor (MARION; MARION, 2006, p. 46).
Ensino em pequenos grupos	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278-279).
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser úteis para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87).

Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 88).
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90).
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91).
Júri simulado	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).
Simpósio	É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 93).
Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista dilemático na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).
Palestras	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante. (MARION; MARION, 2006, p. 42);
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).
Discussão e debate	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios (MARION; MARION, 2006, p. 42-44).
Oficina (laboratório ou workshop)	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).
Escritório, laboratório ou empresa modelo.	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 286-288).
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97).
Ensino com	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa:

pesquisa	Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).
Exposições, excursões e visitas.	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere (MARION; MARION, 2006, p. 37-38); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276-277).
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos (MARION; MARION, 2006, p. 50); (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p. 281-283).
Ensino individualizado	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 294-298).

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Acrescenta-se na lista de Mazzioni (2013), o livro didático de Almeida Filho (2007), considera uma importante ferramenta pedagógica, mas adverte que sua eficiência está associada ao controle do trabalho pedagógico do professor.

Corroborando Almeida Filho, (2007), Lopes (2008) acrescenta que o livro didático constrói políticas por meio de seus textos e exercícios ou atividades sugeridas”; o que o torna um orientador legitimado do trabalho em sala de aula. Em razão disso, o autor reforça a necessidade de uma avaliação criteriosa dessa estratégia não só em nível nacional, mas também pelo professor que vai utilizá-lo.

Segundo Santos *et al.* (2007, p. 112), assim como o livro didático, as apostilas também são muito utilizadas na Educação Básica, principalmente na disciplina de História. Para esse autor, a apostila constitui “um dos principais recursos utilizados, pelos professores, no seu trabalho diário de preparação de aulas; e, para os alunos, é uma das únicas fontes de pesquisa e estudo”. Fonseca e Vilela (2013) reforçam a afirmação de Santos *et al.* (2007), acrescentando que a busca por material didático mais objetivo para os alunos foi o que impulsionou o uso de apostilas na educação. Contrapondo Santos *et al.* (2007) e Vilela (2013), Gasparello (2006) pondera que o material didático depende muito de quem o elabora, assim a apostila pode não atingir os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. Pode ocorrer de o organizador da apostila, ou seja, do docente não estar comprometido em oferecer um ensino de qualidade.

Para Masetto (2010), o uso do *data show* constitui uma estratégia de ensino que pode ser considerada um recurso facilitador e mediador no processo ensino-aprendizagem. Com o seu auxílio, o professor integra, na sua aula, imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, *links* e, com isso, o aluno pode ter um interesse maior para compreender o conteúdo proposto. Nogueira (2011, p. 62) concorda com Masetto (2010), mas sua pesquisa mostra que algumas práticas referentes ao uso do “data show” não são aprovados pelos alunos tais como: “[...] a leitura do “slide”, a explicação/leitura acelerada [...] “slides” malfeitos [...] má qualidade da mensagem. A quantidade de informação por “slide” pela falta de seleção dos tópicos importantes”. O excesso do uso de “slides” pelos professores também gera queixas dos alunos.

### 2.3 A avaliação

Concordamos com Dalben (2005) quando aclara que a avaliação faz parte do cotidiano de todos os seres humanos. Para essa autora, estamos constantemente julgando, comparando e avaliando nossas atividades. E essas avaliações podem ocorrer no dia-a-dia, informalmente, como também formalmente, através de reflexões organizadas e sistematizadas, que definem a tomada de decisões.

Para conceituar avaliação, é preciso primeiro compreender a concepção que se tem de avaliar.

Numa concepção mais “tradicional” e que, segundo Luckesi (2002), ainda é comum em nossas escolas, a avaliação é caracterizada pela objetividade dos resultados e dos instrumentos que se utiliza; prioriza-se a avaliação do conhecimento; há uma preocupação maior em aprovar ou reprovar. Nessa concepção, há pouca participação dos sujeitos envolvidos, o que importa é o resultado demonstrado.

Vasconcelos (1994, p. 43) define avaliação num sentido mais amplo. “A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento”

Para Libâneo (1994, p.195): “A avaliação é uma tarefa didática necessária e

permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizado”. Dito com outras palavras, são os resultados da avaliação, obtidos no decorrer do trabalho do professor, indicando progresso ou dificuldades, que irão orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1993, p.173), a avaliação da aprendizagem pode ser definida “como o processo que: [...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar [...] um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas”.

A avaliação escolar, na concepção de Souza (1994. p. 89), “também chamada avaliação do processo ensino-aprendizagem ou avaliação do rendimento escolar, tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar”. Nesse sentido, pode-se dizer que, para Sousa (1994), a avaliação tem como finalidade auxiliar o professor e toda a equipe escolar. Sobre isso, Vieira (2009) explica que a avaliação da aprendizagem, nessa concepção, deixa de ser sinônimo de mensuração, pois não há preocupação técnica de medir o rendimento do aluno. A autora acrescenta, ainda, que a atenção, nesse contexto de avaliação,

[...] passa a centrar as atenções nas condições em que é oferecido o ensino. [...] a avaliação tem como função oferecer dados que permitam ao professor conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para providenciar os meios para que ele aprenda o necessário e dê continuidade aos estudos (VIEIRA, 2009, p. 9).

E, para que a avaliação assuma tais concepções, Tardif (1996 *apud* PERRENOUD, 1999), mostra as características que toda avaliação autêntica deve ter. São elas:

- A avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas.
- A avaliação aborda problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.
- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- Não há qualquer limitação de tempo fixada arbitrariamente quando da avaliação das competências.
- A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação.

- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes.
- A correção somente considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- Os critérios de correção são determinados, fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências visadas.
- A auto-avaliação faz parte da avaliação.
- Os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas.
- A avaliação deve determinar as forças dos estudantes.
- As informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, seus conhecimentos anteriores e seu grau atual de domínio das competências visadas.
- Os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades.
- A avaliação é guiada pelas exigências da validade ecológica. (TARDIF *apud* PERRENOUD, 1999, P.167).

Também Perrenoud (1993, p.173), na mesma linha de pensamentos que os autores anteriores, define avaliação a partir de uma concepção que a compreende como o processo que: “[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...]”.

Como relacionado anteriormente, há diferentes concepções de avaliação; o que resulta também em diferentes tipos. Dentre eles, destacamos a avaliação classificatória, diagnóstica, somativa e formativa,

A avaliação, na concepção classificatória, é descrita por Hoffmann (1993, p.87), como a que:

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas, [...].

Nesse sentido a avaliação assume um caráter disciplinar, punitivo e que não permite a reflexão sobre o processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica, segundo Ferreira (2009, p. 33) tem o objetivo de diagnosticar a realidade que se pretende examinar. Fornece informações sobre o processo de aprendizagem do aluno, portanto, pode ser utilizada para:

- a) conhecer o aluno, sua bagagem cognitiva e/ou suas habilidades;
- b) identificar possíveis dificuldades de aprendizagem;
- c) verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, identificando causas de não aprendizagem;
- d) caracterizar o aluno quanto a interesses ou necessidades;
- e) replanejar o trabalho.

Nas palavras de Hoffmann (2008, p. 68), uma das finalidades da avaliação diagnóstica é a de:

Investigar seriamente o que os alunos 'ainda' não compreenderam, o que 'ainda' não produziram, o que 'ainda' necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as 'práticas de recuperação'.

Santos e Varela (2007, p. 11), referindo-se às possibilidades que advêm de uma avaliação como um instrumento diagnóstico, asseguram que:

A avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios estão tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço.

As autoras afirmam, ainda, que os resultados advindos por meio dessa avaliação poderão motivar o aluno para os estudos, uma vez que lhe é oferecida a compreensão dos níveis de aprendizagem em que se encontra.

À avaliação somativa, segundo Haydt (1997, p. 18) assume uma "função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos".

Para Kraemer (2010, p. 141) já a “avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”. A autora acrescenta, ainda, que uma proposta de avaliação somativa pretende:

[...] ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só havia sido feitos juízos parcelados.

Vale lembrar o que esclarece Romanowski e Wachowicz (2003) bem como Rabelo (1998) sobre a avaliação formativa. Para as primeiras autoras, esse tipo de avaliação faz-se presente, principalmente, em propostas de abordagem tradicional, em que a condução do ensino centra-se no professor. Os testes e as provas são os instrumentos utilizados para avaliar os resultados e os registros são realizados de modo quantitativo e não qualitativo. Já Rabelo (1998, p. 72) sintetiza a sua compreensão sobre a avaliação somativa, afirmando que ela “faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar certificado, titular”.

Em relação a avaliação formativa, a pesquisa de Vieira (2009) mostra que esse tipo de avaliação não é nova. Lembra que, há mais de 30 anos, esse modelo, proposto por Scriven em 1967, vem sendo objeto de estudo com crescente entusiasmo pela comunidade educativa.

Sobre isso, Hadji (2001, p. 10) esclarece também que, desde essa época, deseja-se uma avaliação que “se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir”.

Sobre a concepção dessa avaliação, Hadji (2001, p.10), afirma que:

O erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação; e isso tanto para o professor- cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

Para Villas Boas (2006), a avaliação escolar, numa concepção formativa, consiste em avaliar tanto a trajetória da construção da aprendizagem do aluno quanto o trabalho do professor, pois esse tipo de avaliação permite “analisar de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, [...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico”. (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5).

Villas Boas (2004, p. 35) acrescenta, ainda, que “a avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar a sua aprendizagem”. Com relação a isso, vale ressaltar a importância de o professor utilizar diferentes e diversos instrumentos para avaliar, pois, ao dispor apenas de provas escritas, os resultados podem ficar comprometidos por falta de dados necessários ao processo avaliativo.

Segundo Villas Boas (2004, p. 36)

A interação entre professor e aluno durante todo o período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem. Portanto, a utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. A prova é um instrumento que pode ser útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos.

O Quadro 03 mostra os principais tipos de instrumentos de avaliação e suas respectivas descrições, utilizados na escola.

Quadro 03: Instrumentos de avaliação da aprendizagem

Instrumento de avaliação	Descrição
1. Prova Dissertativa	Consiste no tipo de avaliação tradicional em que o professor propõe algumas questões para serem respondidas por escrito pelos alunos. [...] geralmente as questões incluem instruções, tais como: comente, explique, resuma, avalie, defina, compare, contraponha, descreva etc. (PILETTI, 1993, p. 205).
2. Prova Objetiva	Caracteriza-se por uma série de perguntas diretas para respostas curtas, com apenas uma solução possível ou em que o aluno tenha que avaliar proposições, julgando-as verdadeiras ou falsas (RAMPAZZO; JESUS. 2010, p. 12).
3. Prova com consulta	Apresenta características semelhantes às provas dissertativas, diferenciando – se pelo fato de o aluno poder consultar livros ou apontamentos para responder.
4. Prova oral	Os alunos, expõem individualmente seus pontos de vista sobre pontos do conteúdo ou resolvem problemas em contato direto com o professor. Bastante útil para desenvolver a oralidade e a habilidade de argumentação (ZANON; ALTHAUS, 2008, p. 11).
5. Auto-avaliação	A auto-avaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira. Os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar as suas próprias aptidões, atitudes,

	comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na concepção de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo (SANT'ANNA, 1998 p. 94).
6. Observação	A observação é um instrumento de avaliação utilizado na escola com fim informal. Nem sempre, é reconhecida pelo professor e outros envolvidos como parte do processo avaliativo ou como instrumento que traduz resultados significativos. Utilizada dessa forma, os dados colhidos, que poderiam tornar-se valiosas informações para a condução do processo de ensino e aprendizagem, são desprezados na tomada de decisão (RAMPAZZO; JESUS. 2010, p. 14).
7. Seminários	Objetiva investigar um problema; um ou mais temas sob diferentes perspectivas visando aprofundar a compreensão; analisar criticamente o tema ou ideias dos autores estudados (não é reprodução); propor alternativas para resolver as questões levantadas; instaurar o diálogo crítico, estimulando a produção do conhecimento de forma cooperativa (ZANON; ALTHAUS, 2008, p. 19).
8. Debate	O debate nos permite as situações de interação, trocar ideias com as pessoas, compreender as ideias dos outros, relacioná-las e ampliar conhecimentos sobre o tema ou assunto discutido (RAMPAZZO; JESUS. 2010).
9. Trabalho em grupo	Por meio dessa prática o aluno se relaciona de modo diferente com o saber. É um momento de troca em que a criança ou o adolescente se deparam com diferentes percepções. É todo tipo de produção realizada em parceria pelos alunos, sempre orientada pelo professor (RAMPAZZO; JESUS. 2010, p. 18).
10. Portfólio	O portfólio é um instrumento de avaliação constituído pela organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo (RAMPAZZO; JESUS. 2010, p. 18).
11 Relatório	Relatório escolar pode ser utilizado como instrumento de avaliação. Constitui um documento escrito pelo aluno, em forma de narrativa, a fim de expressar um estudo ou uma atividade desenvolvida. Tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados, experiências ao professor e a todos os envolvidos (SANT'ANNA, 1995, p.120).
12. Mapa conceitual	O mapa conceitual pode ser utilizado como recurso de ensino ou como instrumento de avaliação. Quando inserido como parte do processo avaliativo, é necessário que os alunos sejam informados e sejam orientações quanto à construção da atividade, visto que essa possui características específicas (RAMPAZZO; JESUS. 2010, p. 21).

Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica.

Sintetizando, de acordo com o estudo bibliográfico realizado, sobre a avaliação da aprendizagem como prática pedagógica, encontramos 4 tipos de avaliação, conforme mostra o Quadro 04:

Quadro 04: Tipos de avaliação e seus respectivos objetivos

<b>Classificatória</b>	<b>Diagnóstica</b>	<b>Somativa</b>	<b>Formativa</b>
Assume um caráter disciplinar, punitivo e não permite a reflexão sobre o processo de aprendizagem	Auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos.	Tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre.	Tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa bibliográfica.

Essas avaliações, como mostram as informações do quadro anterior, demonstram, nas suas características, as concepções que norteiam o processo ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, a prática pedagógica utilizada.

## **2.4 Relação aluno-professor**

Concordamos com Veras e Ferreira (2010, p. 220), quando afirmam que a “tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano [...] tem dificultado a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem”. Para essas autoras, isso tem limitado o processo de aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino.

Como mostra Freire (1996), a relação professor-aluno, de uma forma ou de outra, influencia o processo educacional. Em razão disso, Tiba (1998) reforça a necessidade de o educador conhecer as diferenças dos seus alunos e os diferentes tipos de linguagens que podem ser utilizadas, não só para ensinar o conteúdo escolar, mas também para proporcionar ao educando o conhecimento de si mesmo, a busca da autoconfiança, do engajamento e da motivação necessária à aprendizagem significativa.

Libâneo (1994) também valoriza a interação professor-aluno mediante o processo educativo, que deve desenvolver a compreensão, a experiência e a utilização de seu potencial emocional e cognitivo. Para esse autor, a ação pedagógica tem conseqüências individuais e sociais na condução do processo ensino-aprendizagem.

O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO 1994 p.56).

Acresce, ainda, que “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas”. (LIBÂNEO 1994, p.250).

Assim, a forma como esse processo é realizado, a partir das escolhas das atividades escolares e da forma como se estabelecem as relações do professor com

o aluno, na execução das atividades escolares, pode facilitar ou não o ensino-aprendizagem. Sobre isso, Freire (1997, p. 76) destaca a importância do comportamento do professor, não só atrelada ao processo ensino-aprendizagem, mas também à própria história pessoal do aluno:

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

É o que também aponta Monte-Serrat (2007, p.57), a relação ligada aos vínculos estabelecidos entre educador e educandos, está relacionada diretamente à afetividade na sala de aula. “Reprimir as emoções ou agir exclusivamente de acordo com elas são atitudes extremas e prejudiciais para a pessoa”.

É fundamental que o professor reconheça o seu compromisso com o educando, no sentido de não restringir o seu trabalho docente apenas aos conteúdos técnicos escolares. A participação do aluno no processo educativo é importante e, como bem lembra Morales, (2006, p. 37) “[...] podemos não mostrar uma proximidade afetiva que não está em nós, mas podemos tratar a todos com respeito o tempo todo”. Para esse autor, o professor não deve ser considerado o centro do processo educativo, mas aquele que propõe atividades criadoras que contribuirão para a formação do aluno. Assim, nessa perspectiva, o aluno deixará de ser considerado um simples objeto e passará a ser sujeito da sua história, como afirma também Paulo Freire (1996). Nas suas palavras:

O bom educador é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Corroborando com Freire (1996), Leite e Tassoni (2002, p. 11), sobre a afetividade em sala de aula, mostram que ela pode ser demonstrada, principalmente, “pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas”, e, assim, o professor qualifica “a relação que se estabelece

entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento”. (LEITE e TASSONI, 2002, p. 11).

Compreendemos, assim, que, na relação professor-aluno, a afetividade, em sala de aula, deve estar presente, principalmente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Libâneo (1994, p. 251) também comunga com esse pensamento quando afirma que:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. [...]. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

Se, por um lado, na sala de aula, consideramos apenas uma interação voltada para os objetivos e os conteúdos de uma disciplina, por outro, há também uma necessidade de trabalhar realidades competitivas que, muitas vezes, têm como objetivo apenas o sucesso pessoal. É visível, no cotidiano das pessoas, o andar apressado, a falta de comprometimento com o outro, o individualismo, os interesses individuais, como discute Freire (1996, p. 127-128), ao mencionar aspectos fundamentais do movimento afetivo das relações.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando para os outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas, é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o aluno que estiver ciente da sua responsabilidade para com o bom andamento do processo educativo, saberá ser cumpridor dos seus deveres, procurando sempre fazer o bem geral para que ele também possa estar em um ambiente agradável. Podemos afirmar, então, que, diante de tantos fatos acontecidos em sala de aula, o diálogo e a compreensão devem estar presentes nesse contexto; sobre isso, Haydt (1995, p. 87) ressalta a importância do diálogo.

Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão.

Já é tempo de o professor refletir mais sobre suas ações, a partir do momento em que o aluno sente que a instituição poderá funcionar melhor se ele for parte integrante desse processo, passará então a assumir maior responsabilidade. É importante que o professor deixe o aluno caminhar sozinho, mesmo que com isso as dificuldades apareçam e seja necessário recomeçar; Freire (1996, p. 160) afirma, nesse sentido, que:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor (...) não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Severino (1996) discute a relação professor-alunos, enfatizando a contribuição da filosofia da educação na compreensão desse tema. Para o autor, o professor “não pode realizar sua tarefa [...] se o seu projeto de trabalho não estiver lastreado nesta visão da totalidade humana. À filosofia da educação cabe então colaborar para que essa visão seja construída durante o processo de sua formação”. (SEVERINO, 1996, p. 14).

Concordando com o autor, cabe destacar que o professor, o mediador do processo ensino-aprendizagem, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião, deverá buscar, sempre, a motivação, o respeito mútuo e a valorização de cada aluno, de modo que ele possa, não só construir seu conhecimento, mas também expressar os seus sentimentos e emoções subjacentes à condição humana.

Sintetizando a compreensão sobre a relação professor-aluno como uma prática pedagógica, apoiamos em Leite e Tassoni (2002, p. 20) quando afirmam que:

A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais

fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Ainda, tendo como apoio Leite e Tassoni (2002, p. 21), podemos afirmar que “as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro [...]”.

## **2.5 A formação do professor de História**

Considerando o objeto de pesquisa deste estudo – as práticas pedagógicas dos professores de História da Educação Básica/Ensino Médio – faz-se necessário compreender também alguns elementos integrantes desse objeto, isto é, o contexto histórico da disciplina de História e a formação do professor que nele atua. Assim, embora o foco deste estudo seja as práticas pedagógicas do professor da Educação Básica, efetivamos um recorte, contemplando o Ensino Médio e os professores da disciplina de História.

Sobre o Ensino Médio, a pesquisa de Reis (2012, p. 627) concluiu que os jovens/alunos iniciam o Ensino Médio com uma imagem positiva da escola, mas que, apesar disso, a experiência escolar não possibilita a compreensão de aspectos específicos da apropriação dos saberes”. Ademais, outros problemas também foram identificados, dentre eles, o enfrentamento dos desafios relativos às dificuldades nos estudos - o que justifica, principalmente, o interesse e a possível relevância desta pesquisa. Esses resultados, por sua vez, sugerem investigar se essas dificuldades com os estudos podem estar relacionadas ou não as práticas pedagógicas dos professores. É o que discutimos.

Quanto ao ensino de História, sobretudo após a década de 1970, tem se constituído alvo de especial atenção dos reformadores e uma série de mudanças têm sido propostas. Sobre isso, Fonseca (1993, p. 25) clareia que essas mudanças:

Num primeiro momento [...] se processaram em estreita consonância com as diretrizes políticas do poder do Estado. No segundo momento, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de

democratização, intervindo diretamente nas mudanças afetas ao ensino e à produção da História (FONSECA 1993, p. 25).

No que se refere ao ensino de História e a formação de professores, Martins (2007, p. 13) registra que, se, por um lado, as mudanças, nas últimas décadas do século XX, aconteceram de modo lento e desigual, por outro, “ocorreram a implantação, consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em História, particularmente nas universidades públicas”. Isso significa que, embora a pesquisa tenha ganhado significativo impulso em programas de pós-graduação, o ensino e a formação docente ainda caminhavam a passos lentos.

Alguns estudos realizados em programas de pós-graduação mostram o interesse na formação de professores de História, como as pesquisas de Mariani e Alencar (2005), Monteiro, Gasparello e Magalhães (2007). Os resultados da primeira evidenciam que a liberdade e a paixão pelo trabalho foram os fatores mais enfatizados como facilitadores da criatividade do professor de História. Já a segunda identificou que as dificuldades dos professores estavam associadas a problemas no relacionamento professor-aluno, como a falta de habilidade de lidar com o discente.

Cabe, por conseguinte, destacar o que elucida Esteve (1999) sobre a formação de professores. Para esse autor, há três grandes linhas de atuação no processo de formação que antecede o trabalho profissional na docência. São elas:

[...] em primeiro lugar, o estabelecimento de mecanismos seletivos adequados ao acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade e não simplesmente, como até o momento, em critérios de qualificação intelectual. Em segundo lugar, a substituição dos enfoques normativo-idílicos, geradores de ansiedade, por enfoques da formação inicial claramente descritivos. Por último, a busca de uma maior adequação dos conteúdos dessa formação inicial à realidade prática do magistério, permitindo ao futuro professor tanto a compreensão do domínio técnico dos principais elementos que modificam a dinâmica de seus grupos de alunos quanto a dos elementos sociais cuja ação contextual acaba influenciando a relação educativa. (ESTEVE 1999, p. 118).

Como pode ser observado nas palavras de Esteve (1999) e reforçado por Lima (2016), a preocupação que anteriormente se tinha com o "o que ensinar" (os conteúdos das disciplinas), começa a ser repensada e assim dividida com o "como ensinar" (a forma de, as maneiras, os modos).

Faz-se importante, além de conhecer o conteúdo historicamente acumulado, dar a esses conteúdos significados práticos, funcionalidade para a vida. Papel preponderante não somente da História, mas das ciências humanas de modo geral, que dispõe os sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias, desnaturalizando o real (LIMA, 2016, p. 116).

Salientamos a importância da reflexão quanto a inserir, na sala de aula, novos conceitos e modelos de interpretação histórica, segundo os quais, a estimulação do professor é fundamental para o desempenho do aluno. É o que mostram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999, p. 26), com relação à necessidade de selecionar conteúdos que possibilitem a formação social e intelectual do aluno.

Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (BRASIL, PCN, 1999. p. 26).

Sendo assim, ressaltamos a necessidade de trabalhar com outros referenciais complementares, além dos livros didáticos bem como com outros métodos que possam auxiliar e facilitar a aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos.

Com relação à formação do professor para o Ensino Médio, os estudos de Kuenzer (2011, p. 686) mostram que:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao Ensino Médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas da área de trabalho a ser ensinada. Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos.

Assim, pode-se afirmar que a formação de professores do Ensino Médio deve contemplar conhecimentos sobre “o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente” (KUENZER, 2011, p. 683).

Comungamos com as afirmações de Cunha e Cardozo (2011, p. 146), quando asseguram que “Os paradigmas que permeiam as discussões atuais em torno da formação de professores não são preocupações novas. Estão anunciados em diversas políticas públicas ao longo da história da formação de professores no Brasil”. Para esses autores, essas preocupações continuam e as discussões devem permanecer, pois, nesse caso, são pertinentes também para a formação específica do professor que ensina História.

É o que nosso estudo propõe realizar na perspectiva do aluno do Ensino Médio em identificar e compreender, a prática pedagógica dos professores de História das escolas públicas de Frutal/MG, e as implicações dessas práticas na aprendizagem dos alunos.

### 3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ESTUDO

Nesta seção descrevemos os caminhos percorridos para a construção da pesquisa. Iniciamos apresentando os procedimentos metodológicos utilizados: o tipo de pesquisa, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta de dados e a proposta de análise. Em seguida, discutimos o referencial teórico-metodológico adotado - a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

#### 3.1 Procedimentos metodológicos: o tipo de estudo, o *locus*, os participantes, o instrumento de coleta dos dados e as análises

Este estudo, caracterizado por uma pesquisa mista ou quanti-qualitativa explicativa, apoiado por revisões bibliográficas, adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a subteoria do Núcleo Central de Abric. (2000).

A pesquisa mista ou quanti-qualitativa é definida por Creswell (2010) como “um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa”. Para esses autores, o que justifica o uso dessa abordagem é a interação entre eles; o que possibilita melhores condições de análises.

Nas palavras de Paranhos *et al* (2016, p. 389): “Entendemos que tanto as técnicas quantitativas quanto as qualitativas têm potencialidades e limitações”. Em geral, elas são utilizadas com propósitos distintos, mas têm a vantagem da integração; o que possibilita retirar o melhor de cada uma para responder a uma questão específica. Mostram também que cada abordagem tem uma contribuição diferente; o que pode enriquecer ainda mais a construção da pesquisa.

Ainda sobre a definição dos métodos mistos, Creswell (2010, p. 4), acrescenta que a pesquisa mista é definida “como aquela em que o investigador coleta e analisa os dados, integra os achados e extrai inferências, usando

abordagens ou métodos qualitativos e quantitativos em um único estudo ou programa de investigação”.

Quanto à pesquisa explicativa, segundo Lakatos e Marconi (2011), essa prática acadêmica procura registrar os fatos, analisá-los e identificar suas causas. Portanto, utilizamos uma pesquisa quanti-qualitativa, que considera tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos numa perspectiva explicativa. Assim, pode ser considerada uma pesquisa explicativa, uma vez que não só identifica as representações sociais dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos seus professores de História, como também busca compreender as implicações dessas representações na aprendizagem dos alunos.

Com relação ao *locus* do estudo, foi realizado em três escolas estaduais de Educação Básica de Frutal/MG, situadas em diferentes regiões e com maior número de alunos. São elas: Escolas Estaduais Lauriston Souza, Maestro Josino de Oliveira e Vicente Macedo.

Os participantes foram os alunos do 3º ano de três turmas do Ensino Médio, totalizando 76 participantes das respectivas escolas.

Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário (Apêndice A), contendo questões abertas e fechadas bem como a técnica de associação livre de palavras. Essa técnica foi tratada pelo *software* EVOG, com base no método Vergés (1992), que apresenta como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. O EVOG busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos.

Os questionários foram aplicados no mês de novembro de 2018, nas próprias escolas, em horários que foram cedidos pelos professores. Para isso, solicitamos aos pais dos alunos a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UNIUBE, CAAE: 01603318.1.0000.5145 (Apêndice B) e também a assinatura dos Termos de Assentimentos pelos alunos (Apêndice C).

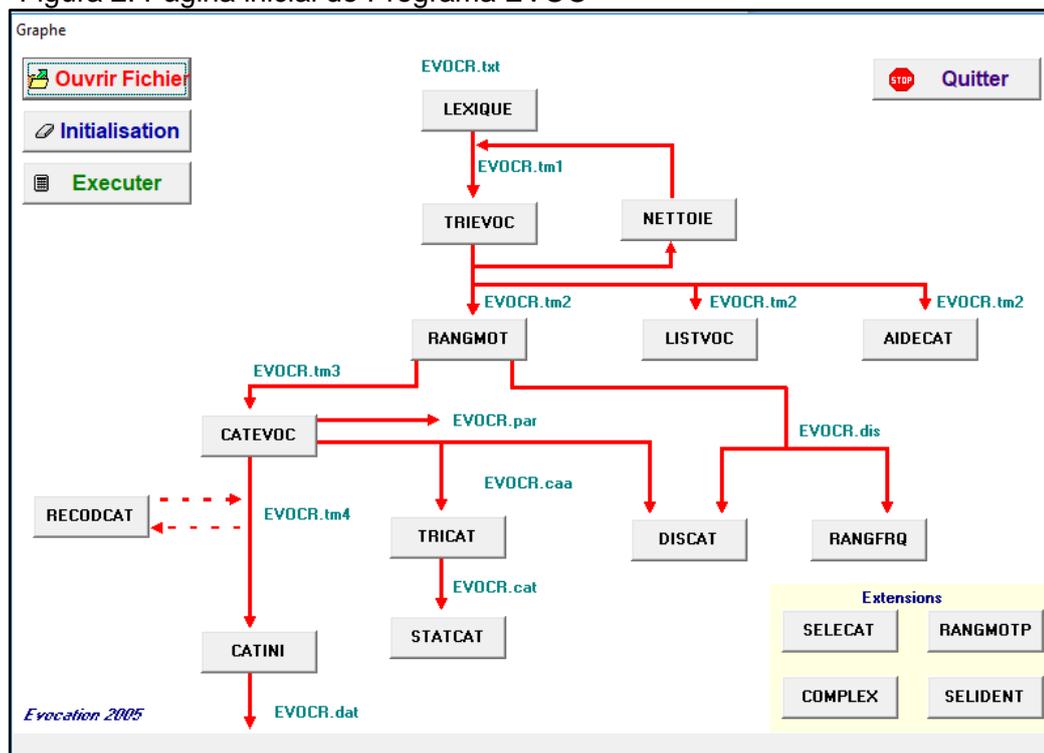
Com relação ao questionário, Gil (1999, p. 128) o define como sendo:

[...] 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.

Para esse autor, o questionário, como todo instrumento de coleta de dados, possui vantagens e desvantagens. Ressalta algumas vantagens, afirmando que “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa [...] e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (GIL, 1999, p. 129). Já quanto às desvantagens o autor cita o fato de o questionário impedir que o informante tenha auxílio quando não compreende corretamente as instruções.

Quanto à análise dos dados desta pesquisa, como já dito anteriormente, ela contou, não só com o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, elaborada por Moscovici (2003), e da subteoria do Núcleo Central de Abric (2001). Ressalva também o auxílio do *software* EVOC, que tem como finalidade organizar as evocações realizadas na TALP, de acordo com a ordem de aparecimento. Esse programa, desenvolvido por Vergés (2005), é composto por dez segmentos. Dentre eles, foram utilizados 5: 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; Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Página inicial do Programa EVOC



Fonte: EVOC

O perfil dos participantes foi identificado a partir da computação dos dados dos questionários. A análise desses dados foi de modo descritivo e explicativo, incluindo também tabulação e organização dos dados utilizando frequência e porcentagem em situações em que isso foi possível.

Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, utilizamos também os fundamentos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011). Para a realização dessa análise, Bardin (2011) recomenda percorrer três momentos: Pré-análise, Exploração do material e o Tratamento dos resultados. O primeiro momento refere-se à organização do material - escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores. O segundo é a etapa mais longa e cansativa - consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise. É o momento de codificação. Há a escolha das unidades de contagem, a seleção das regras de contagem e a escolha das categorias. E a última, o tratamento dos resultados, compreende a inferência e a interpretação dos dados.

### **3.2. A teoria das representações sociais**

No que se refere à Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e à Subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), referencial teórico-metodológico desta pesquisa, vale discutir e clarear alguns conceitos fundantes.

Essa teoria tem sua origem nos fundamentos teóricos das Representações Coletivas de Émile Durkheim. Segundo Crusoé (2004, p. 106). “A discussão inicial de Durkheim sobre representações coletivas foi crucial para que Moscovici buscasse na sociologia um contraponto para a perspectiva individualista da psicologia social, tão presente na psicologia social da América do Norte”. Como aponta o próprio Moscovici (1978, p. 25):

Émile Durkheim foi o primeiro teórico a falar em representações sociais como “representação coletiva”, foi incumbido da especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual, para o autor, o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais e o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral.

Assim, pode-se dizer que o conceito de Representações Sociais de Moscovici nasce de uma releitura crítica, realizada por ele, sobre as representações coletivas de Durkheim. Dessa releitura crítica surgem algumas mudanças importantes, como mostram Gama, Santos, Fofonca (2010, p. 2) quando afirmam que, na teoria de Durkheim, as representações coletivas “são por demais abrangentes para darem conta da produção do pensamento na sociedade na atualidade”. Os autores afirmam, ainda, que a representação social:

[...] refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos. Nesse sentido, as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno (GAMA, 2010, p. 2).

Sendo assim, cabe destacar a relevância social e psicológica de determinado objeto para uma época específica ou mesmo para a sociedade.

Para Farr (1995, p. 35),

[...] o estudo das representações coletivas ficaria com a responsabilidade da sociologia, de modo que Durkheim faz uma distinção entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas, tal fundamento por parte desse teórico estava na crença, de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1995, p. 35)

Portanto, por serem fruto dos acontecimentos sociais, as representações coletivas, de acordo com o autor, não se constituem de uma consciência individual e sim em caráter social e, como tal, são resultado de uma consciência coletiva. Sendo assim, segundo Durkheim, não podemos tratar as representações coletivas numa perspectiva individual.

Na perspectiva de Moscovici (1978), as representações sociais, ao funcionarem como reguladoras e orientadoras do comportamento, permitem aos indivíduos comunicarem e compreenderem-se. Dessa maneira, uma das formas de compreender uma representação social é compreender a forma como um grupo a estrutura e a organiza cognitivamente, uma vez que dão uma explicação, um sentido

à realidade (função de saber); assim, também consideradas, em sentido mais amplo, como pensamento social, são indispensáveis nas relações humanas.

Para Jodelet (2001, p. 22), discípula de Moscovici, a representação social “[...] é 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”. Portanto, apresenta, como finalidade, transformar o que é estranho, o que não é compreendido, em algo familiar. Compreendemos, assim, que as representações sociais são conjuntos de explicações, crenças, ideias que nos permitem recordar ou evocar acontecimento, pessoa ou objeto (VIEIRA, 2009).

De acordo com Moscovici (1978, p. 41), as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Esse pensamento está explícito em sua obra intitulada “A representação social da psicanálise”, em que o autor procura compreender as representações sociais enquanto produto social ligado a condutas imaginárias e simbólicas da coletividade. Para Moscovici (1978), a construção das representações sociais se dá, ao mesmo tempo, de modo individual e coletivo, numa dupla dimensão, Sujeito e Sociedade, e situa-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos, como corrobora Alves-Mazzotti (2000, p. 59):

[...] 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, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Segundo Abric (1998, p. 28-30), as representações sociais possuem as seguintes funções: função do saber, função identitária, função de orientação e função justificatória, como descritas no Quadro 05:

Quadro 05: Funções das representações sociais de acordo com Abric

Função do <b>saber</b>	Permite compreender e explicar a realidade, saber prático do senso comum, ela possibilita que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.
Função <b>identitária</b>	Define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, a função identitária das representações

	assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social, (...) por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros e, em especial, nos processos de socialização.
Função de <b>orientação</b>	Guia os comportamentos e as práticas, enquanto representações sociais, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescrita de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
Função <b>justificatória</b>	Permite justificar, a posteriori, as tomadas de posição e os comportamentos, elas (representações sociais) intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face a seus parceiros. (ABRIC 1998, pp.28-30)

Fonte: Abric (1998, pp.20-30). Elaborado pela autora Rosimeire Ferreira Diniz.

A função de saber das representações permite aos sujeitos compreenderem e explicarem uma determinada realidade, em consonância com o funcionamento do seu sistema cognitivo e com seu universo de valores e crenças. Já a função identitária funciona como uma proteção à especificidade dos grupos na medida em que situa os indivíduos ou grupos no campo social, enquanto a função de orientação atua como guia de comportamentos e práticas. A função justificadora da representação atua “a posteriori” no sentido de justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou com relação aos seus parceiros (ABRIC, 1994, p. 15-16).

Dessa forma, a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, nas pesquisas em educação, implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo, condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico.

Sendo assim, o referencial teórico das Representações Sociais, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação.

O fato de a teoria das representações sociais considerar o conhecimento de

senso comum como um conhecimento verdadeiro permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que identificar as representações dos professores e alunos, em relação a um determinado objeto, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula.

E, para que as representações sociais possam ser identificadas, dois processos são necessários: a ancoragem e a objetivação. Então, é a partir da compreensão desses processos que podemos identificar e compreender as representações.

Para Moscovici (2003, p.78), os processos de ancoragem e objetivação não ocorrem em momentos distintos, eles se desenvolvem ao mesmo tempo, se inter-relacionam e dão sentido à representação. Para esse autor, a ancoragem é o processo que “mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome”. Por isso, é correto afirmar que esse processo, juntamente com a objetivação, podem ser considerados as maneiras de lidar com a memória.

Quanto à objetivação, Moscovici (2003), esclarece que ela, por ser mais ou menos direcionada para fora, ou para os outros, pode ser compreendida como uma imagem, que, ao ser exposta no mundo exterior, torna possível conhecer coisas desconhecidas a partir do que já é conhecido.

Ainda sobre a ancoragem e objetivação, Moscovici (2003, p. 61) explica que o primeiro processo “transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Ancorar para esse autor é o mesmo que classificar ou dar nome a alguma coisa. Já o segundo processo, a objetivação, “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

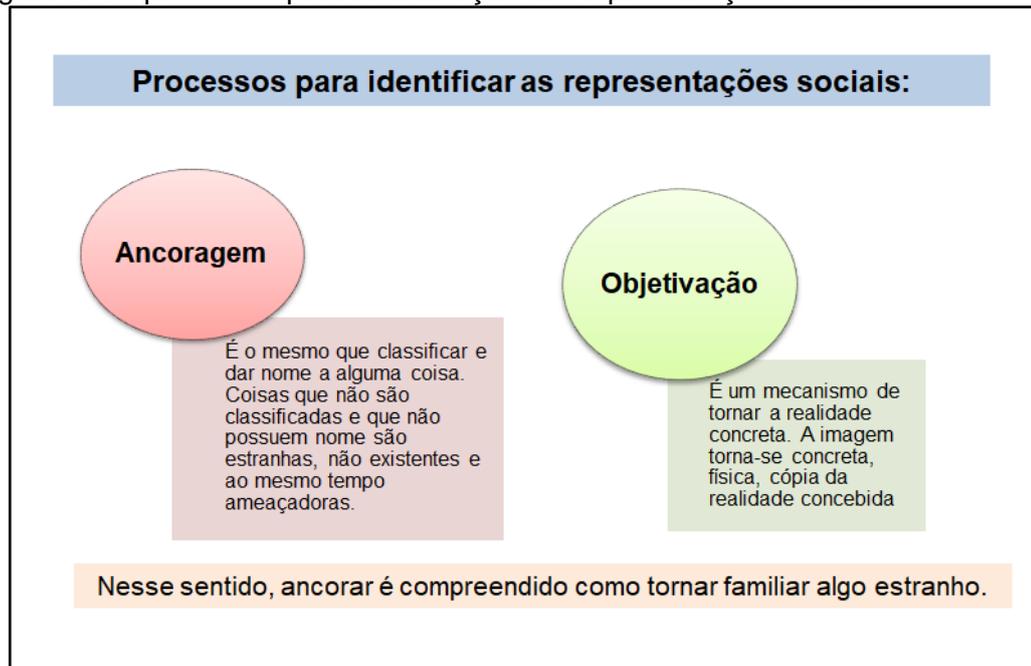
Segundo Bertoni e Galinkin (2017, p.104-5):

[...] o objetivo da ancoragem e da objetivação é transformar o “não-familiar” em “familiar”, ou seja, trazer as representações do senso comum e torná-las compreensíveis pela ciência, sem alterar o universo no qual se originam. Para tanto, a pesquisa em RS exige a compreensão do processo de construção do conhecimento do senso comum que na perspectiva de Moscovici pressupõe analisar os

processos de objetivação e ancoragem subjacentes a essas representações.

A Figura 3, na sequência, apresenta uma síntese da compreensão dos processos de ancoragem e objetivação, discutidos por Moscovici (2003) e seus seguidores.

Figura 3: Os processos para identificação das representações sociais



Fonte: Moscovici (2003)

Ligadas à Teoria das Representações Sociais, há diferentes abordagens que muito têm auxiliado a condução das pesquisas. Segundo Bertoni e Galinkin (2017, p.106-7), temos Jodelet com a abordagem cultural, reforçando as concepções de Moscovici; a abordagem societal, liderada por Willen Doise, também conhecida como a Escola de Genebra e a abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric e também conhecida como subteoria do Núcleo Central e Sistema Periferico. É sobre essa última que discutiremos um pouco mais, por ser a abordagem que adotamos na nossa pesquisa.

### 3.2.1 Teoria do Núcleo Central de Abric

Nas palavras de Bertoni e Galinkin (2017, p.110), Jean-Claude Abric e seus colaboradores desenvolveram o que chamaram de "Teoria do Núcleo Central" para

entender a estrutura de uma representação social. Assim, Abric anuncia “que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que é seu elemento fundamental e é ele quem determina sua significação e sua organização” (BERTONI e GALINKIN, 2017, p.111).

A Teoria do Núcleo Central, para Abric (2003) pode ser considerada como uma grande contribuição para teoria maior, porque mostra a centralidade na estruturação das representações, permitindo, assim, compreender e estabelecer comparações entre elas.

O Núcleo Central, segundo Abric (2003), tem especial importância por ser responsável pela elaboração, manutenção e atualização das representações. Para Sá (2002, p. 62):

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado.

Dias (2013, p. 48), menciona que o sistema central para Abric (2003) é o responsável por toda a estruturação do campo representacional, é constituído como “elemento fundamental da representação, o que significa dizer ser ele o que gera o seu significado, bem como o organiza internamente [...]”. Portanto, ele possui duas funções básicas, como pode ser visto no Quadro 06:

Quadro 06: Funções básicas do Núcleo Central

Função geradora	Função organizadora
Ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos tomam um sentido, um valor	É o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação

Fonte: ABRIC (1998, p. 31).

Ainda, segundo Dias (2013, p. 48), o sistema central tem como “responsabilidade a organização da representação social” e, nesse sentido, confere-lhe “um significado específico, apresenta também como característica a estabilidade, sendo esta propriedade exclusiva do sistema central”. A autora acrescenta também

que esse sistema possui “um caráter marcadamente resistente à mudança, sendo o que promove a permanência e a continuidade da representação”.

Dito de outra forma, segundo Amaral e Alves (2013, p.31), o Núcleo Central é o responsável pelo significado das representações sociais, é o elemento que garante o prosseguimento de uma representação. As autoras acrescentam, ainda, que para Abric (2003):

O núcleo central é o elemento que garante o prosseguimento de uma representação em “contextos móveis e evolutivos”, ou seja, ele resiste às mudanças, garantindo a estabilidade da RS. Por isso, é considerado por alguns pesquisadores como um dos critérios para se definir RS; sua identificação possibilita a comparação entre as representações. (AMARAL; ALVES, 2013, p.31).

Já o Sistema periférico é constituído por elementos que se organizam em torno do núcleo central e são também chamados de elementos da periferia. Esses elementos, segundo Abric (2003, p. 2), são mais dinâmicos e concretos.

Sobre o sistema periférico, Flament (2001 apud Soares; Machado, 2017, p.63), com base nos estudos, afirma que:

[...] os elementos periféricos desempenham papel fundamental na representação: organizados em torno do núcleo central, esses elementos constituem a parte operatória da representação, servem de proteção em relação a possíveis transformações do núcleo central, podendo estar situados mais próximos ou mais distantes dos elementos centrais.

Para Sá (1996, p. 22), o sistema periférico, constituído pelos demais elementos de uma representação social, promove a “interface entre a realidade concreta e o sistema central [...]”. Isto é, para o autor o sistema periférico “atualiza e contextualiza as determinações normativas e consensuais do sistema central [...], daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada das representações sociais” (SÁ, 1996, p.22).

Nas palavras de Sá (1996, p. 22), o sistema periférico apresenta 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”.

Sintetizando, as funções do sistema periférico “consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central”. (SÁ, 1996, p.22).

O Quadro 07 mostra as características do Núcleo Central e Sistema Periférico.

Quadro 07: Características do Núcleo Central e Sistema Periférico

<b>Núcleo Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
Ligado à memória coletiva e história do grupo.	Permite a integração das experiências e das histórias individuais.
Consensual: define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável, coerente e rígido.	Flexível, suporta contradições.
Resiste a mudança.	Transforma-se, é evolutivo.
Pouco sensível ao contexto imediato.	Sensível ao contexto imediato.
Tem como função: gerar a significação da representação, determinando sua organização.	Tem como função: permitir a adaptação à realidade concreta e à diferenciação do conteúdo, isto é, protege o sistema central.

Fonte: Abric (2003).

Como podemos observar através dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, é possível delimitar o significado atribuído pelos sujeitos a um determinado fenômeno e compreender a estrutura interna das suas representações.

Assim, ao compreendermos como esses significados se organizam num determinado grupo no nosso caso os alunos do Ensino Médio, será possível verificar até que ponto essas representações sobre as práticas dos professores de História norteiam as ações dos indivíduos; o que constitui, no nosso entendimento, uma possibilidade de leitura de questões que envolvem a realidade educacional.

A escolha dessa teoria para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, as práticas pedagógicas dos professores de História do Ensino Médio, permitirá não só, por meio de sua abordagem, conhecer as construções sociais da realidade pesquisada, que influenciam e guiam o comportamento dos professores e alunos, como também construir conhecimentos, que podem possibilitar discussões e reflexões acerca dos questionamentos apontados neste estudo – práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, dialogamos com os dados que foram coletados a partir de um questionário aplicado a 76 estudantes do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais: Lauriston Souza, Maestro Josino de Oliveira, e Vicente Macedo de Frutal/MG.

Inicialmente, traçamos o perfil dos alunos. Em seguida, analisamos as questões abertas e fechadas do questionário para identificarmos as representações sociais dos alunos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores de História e, por último, a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras, identificamos, com o auxílio do *software* EVOC, o Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações.

### 4.1 Perfis dos participantes

Conforme já registrado anteriormente, participaram da pesquisa 76 estudantes; todos cursando o 3º do Ensino Médio da cidade de Frutal/MG.

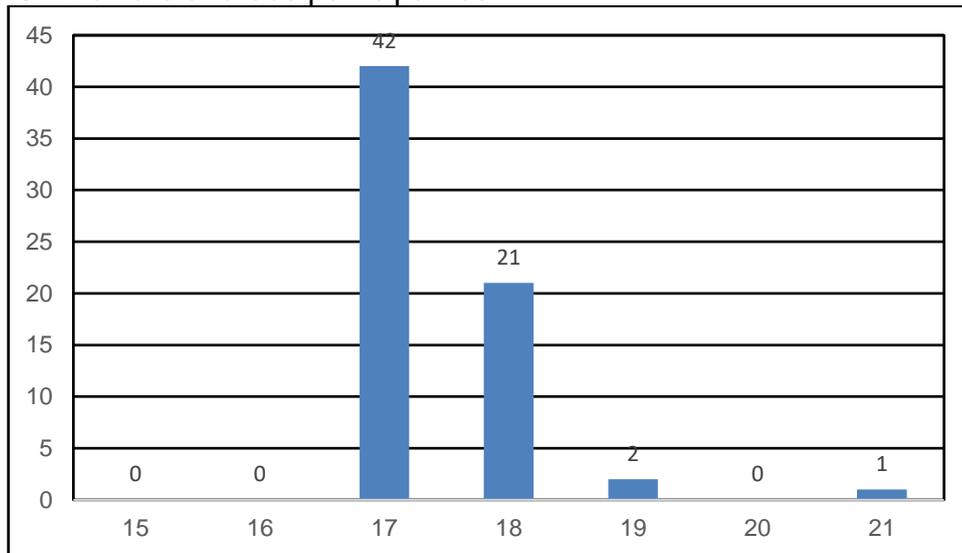
Na primeira parte do questionário aplicado (questões de 1 a 12), o objetivo era identificar o perfil dos alunos. Buscamos, assim conhecer as variáveis que pudessem influenciar na construção das representações sociais desses alunos sobre as práticas pedagógicas dos seus professores de História.

Os gráficos seguintes, que integram a primeira etapa do questionário, apresentam dados que compõem o perfil sócio-econômico-cultural dos alunos.

Nessa análise, consideramos os dados quantitativos e qualitativos como elementos integradores de um mesmo processo.

Os Gráficos 1 e 2 mostram a faixa etária e o sexo dos alunos. Quanto à faixa etária, a maioria tem de 17 a 18 anos, representando, portanto, um público jovem e de acordo com o esperado para o Ensino Médio.

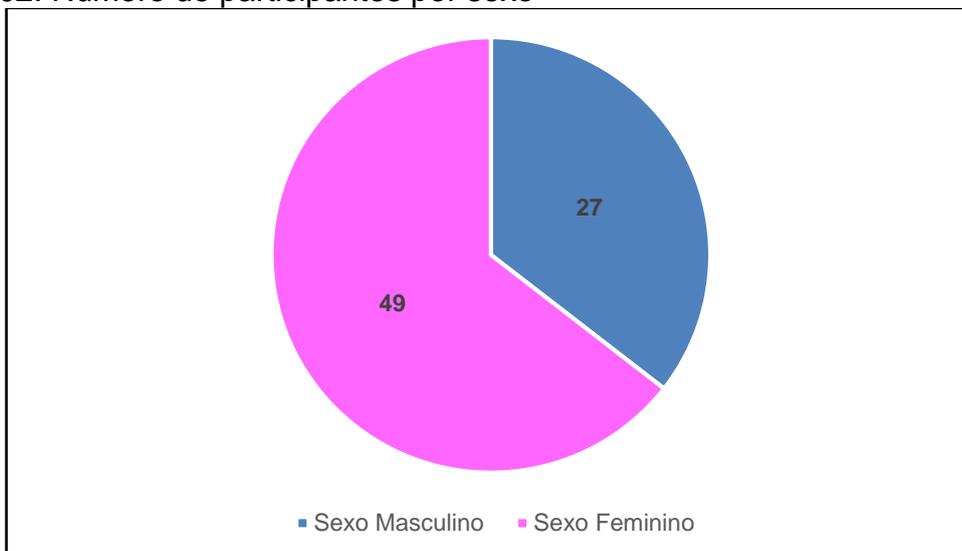
Gráfico 01: Faixa etária dos participantes



Fonte: Dados do estudo (2018).

Quanto ao sexo, como pode ser observado no Gráfico 2, a maioria é feminino (64%), evidenciando uma predominância desse sexo nas respostas do questionário.

Gráfico 02: Número de participantes por sexo



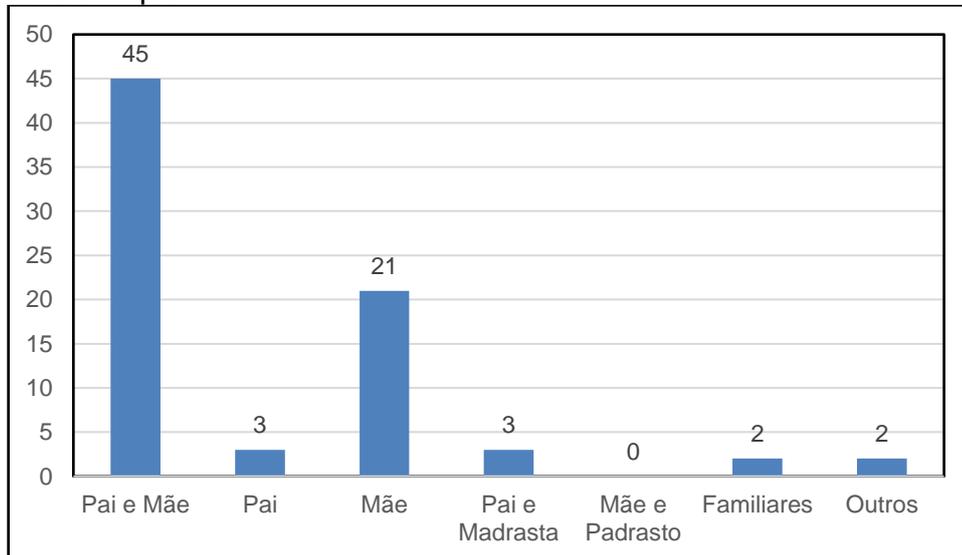
Fonte: Dados do estudo (2018).

Investigamos também, para melhor compreender o perfil sócio-cultural e econômico dos alunos, com quem eles moram, tipo de residência, número de pessoas em casa, o grau de escolaridade dos pais, o que utilizam para manter-se informados, as atividades de interesse e o que pensam da escola.

O gráfico 3 mostra que a maioria dos alunos, 59%, mora com os pais e, na sequência, 27% somente com a mãe. Os demais, somente com o pai (3,9%), com o

pai e a madrasta (3,9%), com familiares (2,6%) e outros (2,6%). Ressalta-se, portanto, que a maioria (93,8%) mora com os pais ou com um dos pais.

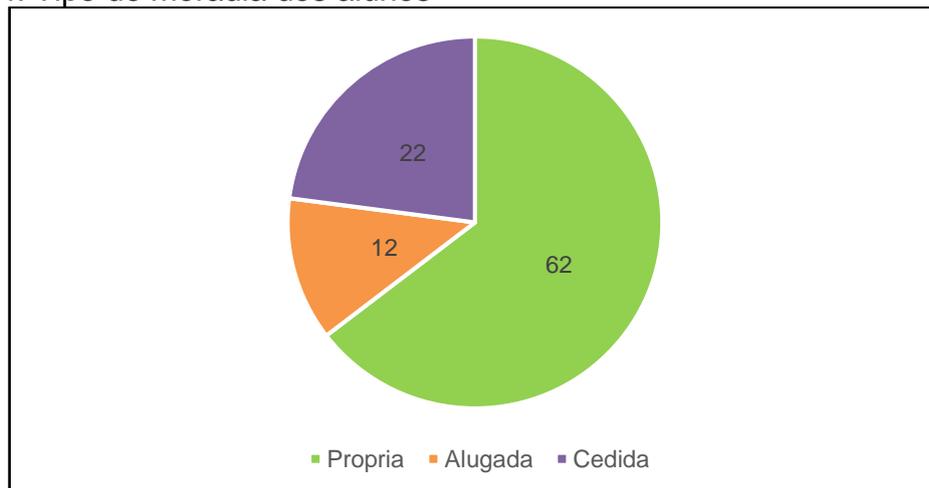
Gráfico 03: Com quem moram os alunos



Fonte: Dados do estudo (2018).

Quanto ao tipo de residência (Gráfico 4), observamos que a maioria (81,5%) mora em casa própria, 28,9% moram em casa cedida, 15,7% pagam aluguel. Os participantes que assinalaram a opção outros não as identificaram.

Gráfico 04: Tipo de moradia dos alunos

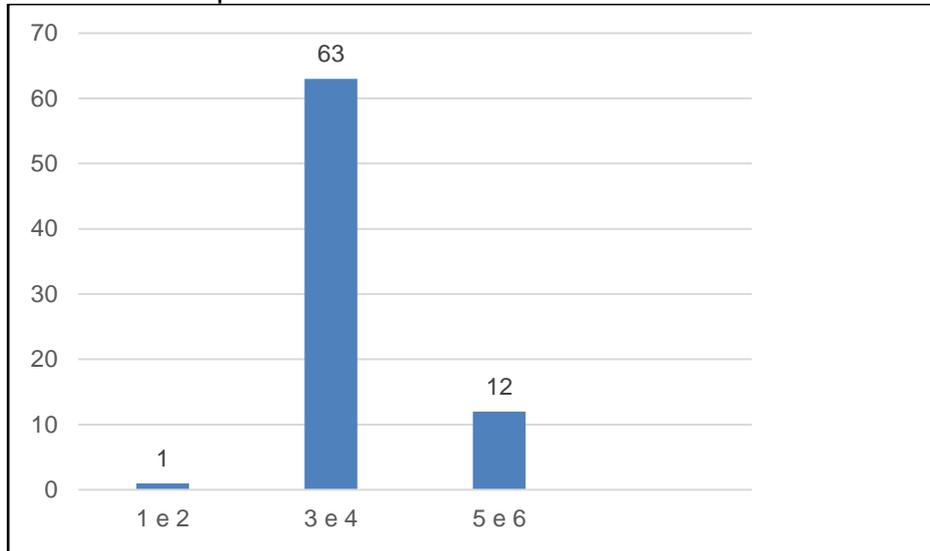


Fonte: Dados do estudo (2018).

Conforme mostra o gráfico 05, há uma prevalência do número de 2 a 4 pessoas que moram na residência dos participantes, perfazendo um total de 82,8%. Em seguida, registra-se o número de 5 a 6 pessoas com 15,7%. Apenas um

participante encontra-se na faixa de uma a 3 pessoas. Percebe-se, assim, que os números de pessoas que moram na residência dos alunos são relativamente pequenos, isto é, são famílias constituídas com poucos integrantes.

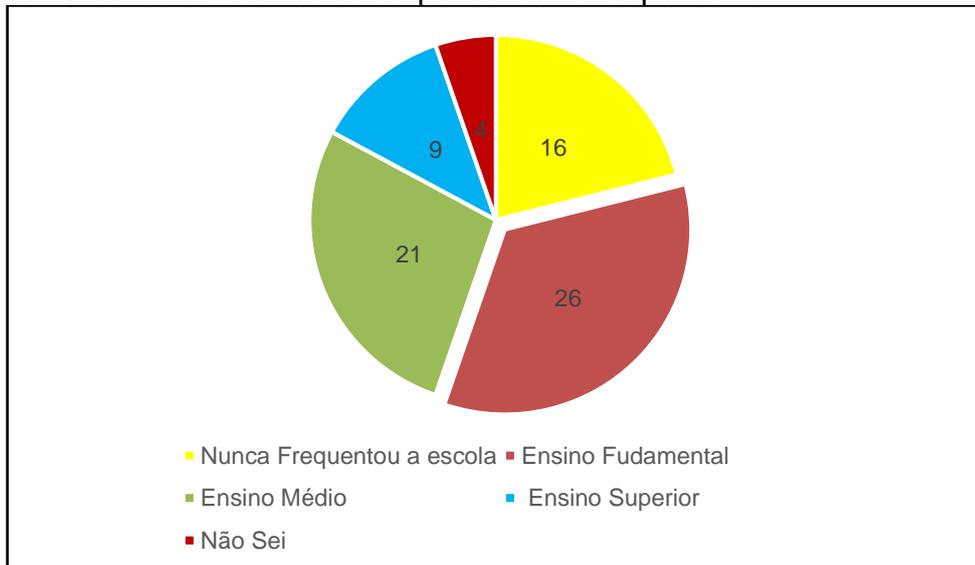
Gráfico 05: Números de pessoas residentes na moradia



Fonte: Dados do estudo (2018).

Com relação ao grau de escolaridade dos pais dos participantes, o Gráfico 6 evidencia dados referentes à escolaridade do pai. Como pode ser observado, a maioria possui apenas o Ensino Fundamental (34,2%) ou Ensino Médio (27,6%). Apenas 11,8% possuem Ensino Superior, contrapondo-se com 21% que nunca frequentaram a escola.

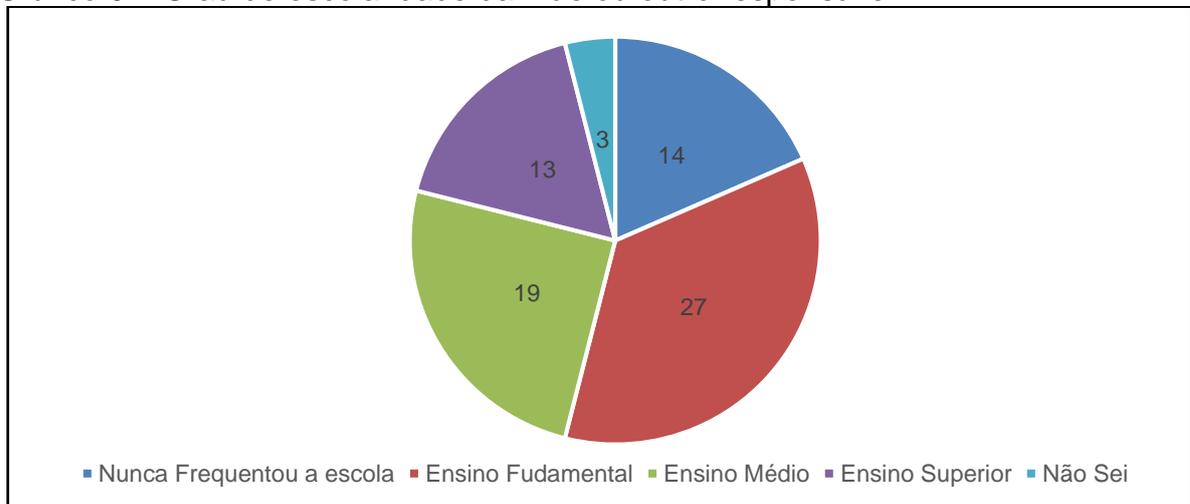
Gráfico 06: Grau de escolaridade do pai ou outro responsável



Fonte: Dados do estudo (2018).

Quanto à escolaridade da mãe, os dados mostram que ela se assemelha à do pai. A maioria também possui apenas o Ensino Fundamental (35,5%) ou Ensino Médio (25%). Somente 17,1% possuem Ensino Superior enquanto 18,4% nunca frequentaram a escola. Chama a atenção, nesses dados, tanto na escolaridade do pai quanto da mãe, a porcentagem de pais que nunca frequentaram a escola. Esses dados podem evidenciar que, na região onde residem os participantes da pesquisa (alunos do Ensino Médio de Frutal), ainda há muitas pessoas que não foram alfabetizadas.

Gráfico 07: Grau de escolaridade da mãe ou outro responsável



Fonte: Dados do estudo (2018).

Ainda a respeito dos pais dos participantes, perguntamos sobre a ocupação ou profissão de cada um deles.

Como pode ser constatado no Quadro 08, a profissão do pai mais citada foi a de motorista, com 16 registros; seguida de pedreiro, com 7 registros; autônomo e operador de máquinas, ambas com 6 registros. Na sequência, com 4 registros, aparece a profissão de engenheiro (2 civil, um eletrônico e outro de produção). Com três registros, aparecem as profissões: comerciante, tratorista, aposentado e vendedor. Desempregado também foi considerado por eles nas respostas e contam, nesse caso, 2 registros. As demais, como podem ser observadas aparecem citadas apenas uma vez.

Já com relação à profissão da mãe, do lar lidera, com quinze registros. Em seguida, aparece a profissão doméstica, com nove registros. Na sequência, vendedora, autônoma, serviços gerais e desempregadas aparecem, com quatro

registros cada. Com dois registros, aparecem: comerciante, confeitadeira, manicure, cozinheira e aposentada. Por último, aparecem as que foram citadas apenas uma vez, como pode ser constatado no Quadro 08.

Quadro 08: Profissão dos pais dos participantes

<b>Profissão do pai</b>	<b>Total</b>	<b>Profissão da mãe</b>	<b>Total</b>
Aux. Administrativo	1	Aposentada	2
Balconista	1	Atendente	1
Costureiro	1	Autônoma	4
Entregador	1	Aux. Administrativa	1
Segurança	1	Aux. Geral	1
Carpinteiro	1	Baba	1
Mecânico	1	Bancária	1
Atendente	1	Cabeleira	2
Aposentado	3	Camareira	1
Trabalhador rural	1	Comerciante	2
Serralheiro	1	Confeitadeira	2
Comerciante	3	Cozinheira	3
Desempregado	2	Cuidadora	1
Cobrador	1	Depiladora	2
Frentista	2	Desempregada	4
Carroceiro	1	Diarista	1
Motorista	16	Do Lar	15
Autônomo	6	Doméstica	10
Eletricista	1	Empresaria	1
Fazendeiro	1	Manicure	2
Recepcionista	1	Militar	1
Engenheiro	4	Nutricionista	1
Auxiliar geral	1	Padeira	1
Laticínio	1	Professora	2
Vendedor	3	Psicóloga	1
Operador de máquinas	6	Recepcionista	1
Empresário	1	Secretaria	1
Serviços gerais	1	Serviços gerais	4
Tratorista	3	Supervisora	1
Pedreiro	7	Tec. Enfermagem	1
Policial militar	1	Trab. Braçal	1
Não sabe	1	Vendedora	4

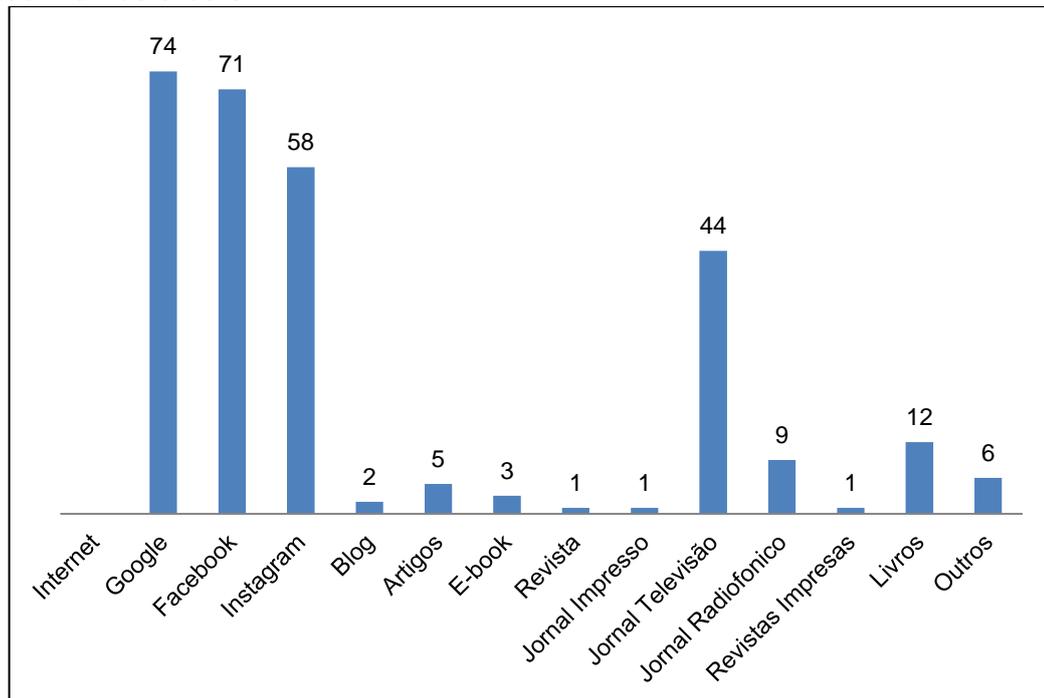
Fonte: Dados do estudo (2018). Elaborado pela autora Rosimeire Ferreira Diniz.

Quanto aos dados referentes à profissão dos pais e das mães, podemos observar que eles mostram relação com as análises realizadas nas questões anteriores, em que identificamos a escolaridade do pai e da mãe. Constata-se,

assim, que a maioria dos pais possuem apenas o Ensino Médio ou Fundamental e poucos haviam cursado o ensino superior; o que pode indicar relação recíproca entre escolaridade e profissão, uma vez, que para exercer a profissão de motorista, pedreiro, do lar e doméstica, as mais citadas, não há exigência de maior nível de escolaridade.

Perguntamos também aos estudantes, os participantes desta pesquisa, quais os meios, ou qual o meio, eles utilizam para se manter informados sobre os acontecimentos atuais. Das opções oferecidas, como pode ser observado no Gráfico 8, a mais assinalada foi o Google, por 97,3% dos participantes. Em seguida, com 93,4%, aparece o Facebook; com 76,3%, o Instagram e, com 57,8%, o jornal/televisão (TV). Os livros, com 15,7% e o jornal radiofônico, com 11,8%, embora citados por uma minoria, não deixaram de aparecer. 7,8% dos participantes, que assinalaram a opção outros, não as identificaram.

Gráfico 08: Meios que os alunos utilizam para manterem-se atualizados sobre os acontecimentos atuais



Fonte: Dados do estudo (2018).

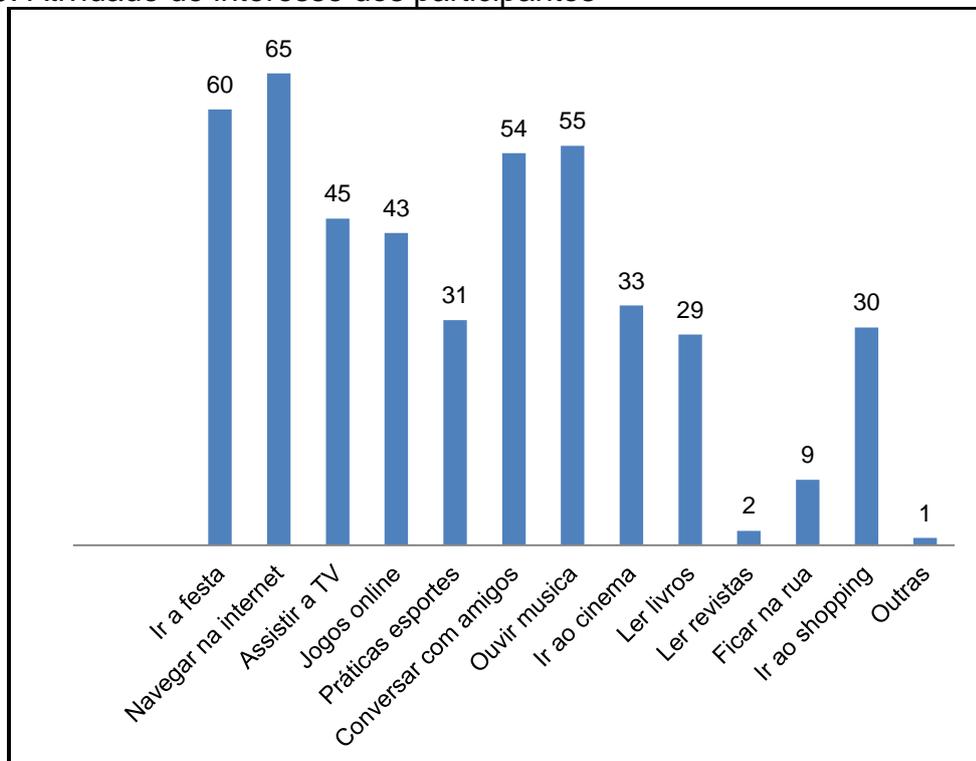
Como podemos constatar, os nossos participantes preferem se manter atualizados por meio das redes sociais, principalmente o *Google*, o *Facebook* e o *Instagram*.

Junqueira (2011, p. 13) corrobora os resultados anteriores, afirmando que atualmente são utilizados vários meios de comunicação para se atualizar:

Neste início do século XXI diversos acontecimentos de importância histórica têm apresentado um novo cenário social para a humanidade. As tecnologias da informação remodelam a base material da sociedade e nos encaminham para novos padrões sociais, políticos e econômicos. Economias mundiais apresentam-se cada vez mais interdependentes e esta característica pode ser percebida em todas as esferas, seja política ou culturalmente. Podemos dizer, neste contexto, que as tecnologias da comunicação e informação são grandes responsáveis por tal integração global, a partir de um sistema de comunicação digital que, ao mesmo tempo em que engloba diferentes culturas, as torna únicas, personalizadas de acordo com as identidades dos indivíduos. (JUNQUEIRA, 2011, p. 13).

Na sequência, indagamos também quais eram as atividades de interesse dos participantes. O gráfico 9 apresenta a quantidade de vezes que cada opção foi assinalada. Assim, como na questão anterior, o respondente podia assinalar mais de uma opção.

Gráfico 09: Atividade de interesse dos participantes



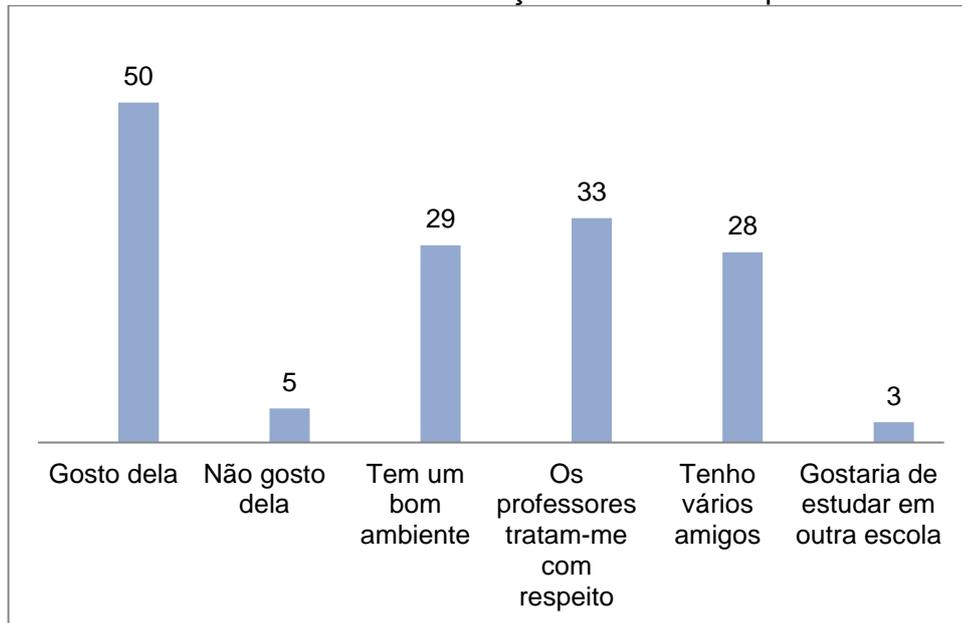
Fonte: Dados do estudo (2018).

Com relação às atividades de interesse dos alunos, o Gráfico 9 evidencia uma diversidade de opções. Com exceção do ficar na rua e ler revistas, assinaladas, respectivamente, por apenas 11,8% e 2,6% dos participantes, as demais opções foram citadas pela maioria ou quase maioria. Mais uma vez, ressaltam-se, nesse contexto, o uso das tecnologias da comunicação e informação - navegar na internet e jogos online foram assinaladas por 85,5% e 56,5% respectivamente. Há também interesse por atividades relacionadas com o convívio social, importante, principalmente nessa faixa etária, reconhecida como a adolescência. Ir a festas, com 78,9%; conversar com amigos, com 71%; ir ao cinema, com 43,4%; praticar esportes, com 40,7% e ir ao shopping, com 39,4%, também lideram as escolhas. O participante que assinalou a opção outros não a identificou.

Os estudos de Berger (2003) mostram que o convívio social é muito importante e influencia a formação da personalidade do adolescente. As relações com os colegas e o ambiente social, para esse autor, possibilitam ao adolescente ter contato com outros jovens que também passam pelas mesmas transformações. Nesse sentido, conviver em grupo, ir a festas, conversar com amigos, ir ao cinema, praticar esportes, além de serem consideradas atividades prazerosas, podem também, como afirma Berger (2003), contribuir para a formação e o desenvolvimento do adolescente.

Por fim, para compreender melhor o perfil dos participantes, perguntamos também o que pensavam da sua escola. Interessávamos, nesse aspecto, indagar sobre o sentimento que esses alunos têm a respeito da escola em que estudam. Como pode ser visto no Gráfico 10, a afirmação que liderou as opções foi gosto dela, assinalada por 65,7% dos participantes. Esse dado contrasta com 6,5% que afirmaram não gosto dela e 3,9% gostaria de estudar em outra escola. Na sequência, reforçando a opção que liderou essa questão, temos 43,4% que assinalaram os professores tratam-me com respeito, 38,1%, tem um bom ambiente e 36,8% tenho vários amigos.

Gráfico 10: Sentimento dos alunos com relação à escola em que estudam



Fonte: Dados do estudo (2018).

A análise desses dados nos remete à compreensão de que, para a maioria dos participantes, o sentimento com relação à escola pode estar contribuindo para construções de representações positivas quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores.

A pesquisa de Auriglietti (2014), sobre as causas e consequências da evasão e do abandono escolar, mostra que há vários fatores motivacionais que podem influenciar a permanência do aluno na escola; dentre eles, por gostar da escola, dos professores e dos colegas. Sintetizando, a autora afirma que “há maior vinculação da escola como um contexto que promove convívio interpessoal, tanto com colegas quanto com professores” (AURIGLIETTI, 2014, p.7).

Sintetizando, quanto ao perfil dos participantes dessa pesquisa, podemos inferir que:

- A maioria é do sexo feminino (64%) e mora com os pais ou um dos pais (93,8%) em residência própria (81,5%).
- A maioria dos pais possui apenas o Ensino Fundamental e Médio e uma porcentagem preocupante (21% dos pais e 18,4% das mães) nunca frequentou a escola.
- Motorista (21%) e Pedreiro (9,2%) são as profissões dos pais que lideram

a pesquisa. Do mesmo modo, do lar (19,7%) e doméstica (11,8%) lideram as profissões das mães. Esses dados encontram relação com a escolaridade dos pais, em que a maioria só possui Ensino Fundamental ou Médio.

- Para se manterem informados sobre os acontecimentos atuais, utilizam, principalmente, as redes sociais - o Google, o Facebook e o Instagram.
- Há uma diversidade de opções quanto às atividades de interesse dos alunos; dentre elas, destacam-se: uso das tecnologias da comunicação e informação, navegar na internet (85,5%) e jogos online (56,5%) bem como também há interesse relacionado com o convívio social: ir a festas (78,9%), conversar com amigos (71%), ir ao cinema (43,4%), praticar esportes (40,7%) e ir ao shopping (39,4%).
- Demonstram um sentimento positivo com relação à escola, uma vez que afirmam gostar da escola (65,7%) e serem bem tratados pelos professores (43,4%).

## **4.2 As práticas pedagógicas dos professores na visão dos alunos**

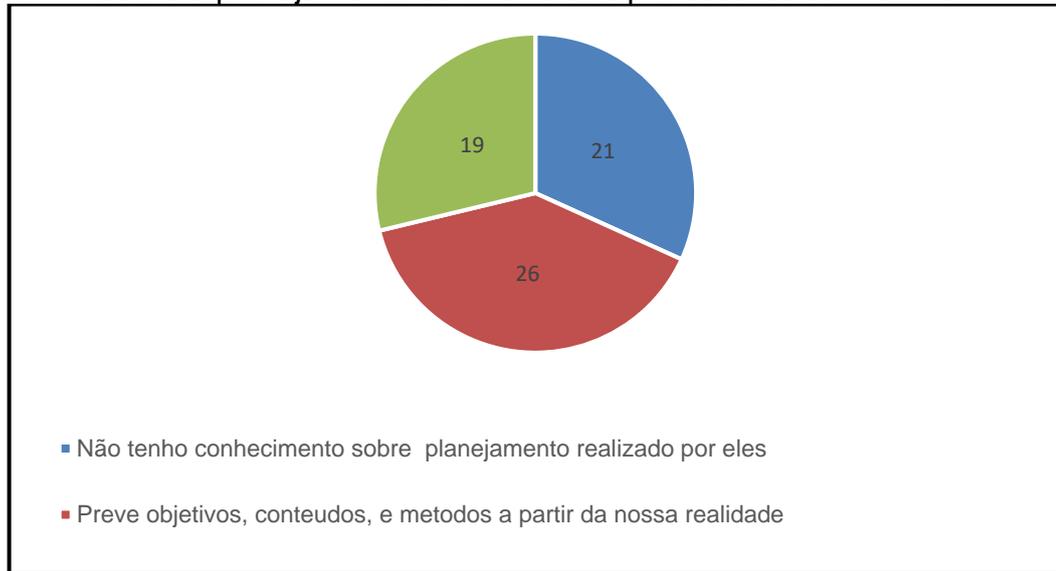
Como dito anteriormente, neste estudo consideramos como práticas pedagógicas a forma como o professor realiza o planejamento escolar e propõe os conteúdos, escolhe os procedimentos didáticos (estratégias), avalia e relaciona com os alunos. E foi sobre isso que investigamos com os participantes da pesquisa, para identificarmos as representações sociais que estão sendo construídas por eles sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores de História.

### *4.2.1 O planejamento de ensino*

Sobre o planejamento de ensino dos professores, como mostra o Gráfico 11, não há um consenso entre os participantes. Embora 34,2% afirmem que o planejamento dos professores prevê objetivos, conteúdos e métodos a partir da realidade, 25% parecem compreender que seus professores não têm hábito de realizar o planejamento, que decidem, no início da aula, o que vai ser dado. Há também um dado preocupante quando 27,6% dos alunos assinalaram a opção não tenho conhecimento sobre o

planejamento realizado pelos meus professores; o que pode parecer, que para os alunos, o planejamento e todas as questões que o envolvem não são socializadas pelos seus professores. Mas também é preciso relativizar essa questão.

Gráfico 11: Sobre o planejamento de ensino dos professores de História.

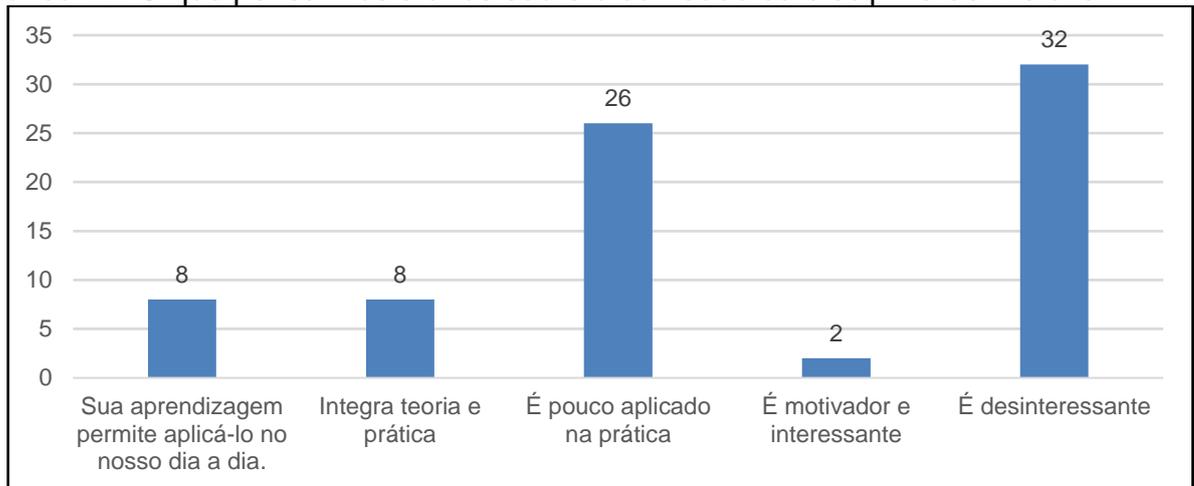


Fonte: Dados do estudo (2018).

Relacionada com os dados dessa questão encontramos, na pesquisa de Scarinci e Pacca (2015, p.260), a afirmação de que, embora o processo de planejamento de ensino do professor deva ser entendido como um processo “de pensar o ensino e a aprendizagem, seus objetivos e suas condições de concretização”, o que se vê atualmente são processos sendo realizados apenas como “ação meramente burocrática e que não atende à sua importantíssima função educativa para o aluno e de servir como valioso instrumento de reflexão para o professor” (SCARINCI e PACCA, 2015, p.260).

Ainda relacionado com o planejamento de ensino dos professores, indagamos sobre os conteúdos estudados na disciplina de História. O Gráfico 12 traz alguns dados também preocupantes. A maioria (42,1% e 34,2%), respectivamente, afirma que o conteúdo é *desinteressante e pouco aplicado a prática*. Os demais (9,2%) assinalaram que *sua aprendizagem permite aplicá-lo no nosso dia a dia*; com a mesma porcentagem, 9,2% afirmam que *integra teoria e prática* e apenas 2,6% o consideram *motivador e interessante*.

Gráfico 12: O que pensam os alunos sobre o conteúdo da disciplina de História.



Fonte: Dados do estudo (2018).

Esses dados se assemelham à questão anterior, em que parece evidenciar-se que o planejamento não é discutido e nem socializado com os alunos e, como afirmam Scarinci e Pacca (2015), constitui uma ação meramente burocrática.

#### 4.2.2 Os procedimentos didáticos ou estratégias de ensino

Para investigar sobre os procedimentos didáticos (estratégias) utilizados pelos professores, solicitamos que os respondentes observassem as seguintes informações:

A Tabela 01 com cinco colunas, apresenta, na 1ª, algumas estratégias e/ou procedimentos didáticos. Leia-as com atenção e assinale:

- Na 2ª coluna, as estratégias e/ou procedimentos didáticos que seus professores de História *mais utilizam nas aulas*.
- Na 3ª coluna, as estratégias e/ou procedimentos didáticos já utilizadas pelos seus professores de História e que *facilitam a sua aprendizagem*.
- Na 4ª coluna, assinale as estratégias e/ou procedimentos didáticos, já utilizadas pelos seus professores de História e que *não facilitam a sua aprendizagem*.
- Na 5ª coluna, assinale as estratégias e/ou procedimentos didáticos que seus professores de História não utilizam e você gostaria que utilizassem.

Tabela 01: Com relação às estratégias e/ou procedimentos didáticos utilizados pelos

professores<sup>2</sup>

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna	5ª coluna
Estratégias e/ou procedimentos didáticos.	Mais utilizadas pelos meus professores de História.	Utilizadas pelos meus professores e facilitam a minha aprendizagem.	Utilizadas pelos meus professores e não facilitam a minha aprendizagem.	Meus professores não utilizam, mas gostaria que utilizassem.
a) Aula expositiva dialogada	42	27	16	15
b) Estudo de texto	30	32	13	13
c) Livro didático	41	32	8	13
d) Apostila	5	8	5	47
e) Data show	15	28	11	25
f) Portfólio	2	4	6	37
g) Mapa conceitual	1	7	7	48
h) Estudo dirigido	12	9	14	32
i) Atividade virtual	2	6	4	46
j) Resolução de exercícios	36	28	10	16
k) Atividades em grupo	29	30	19	17
l) Dramatização	12	3	12	26
m) Seminário	13	21	14	25
n) Estudo de caso	7	7	7	39
o) Júri simulado	1	4	3	49
p) Simpósio	2	3	2	43
q) Painel	3	4	5	40
r) Palestras	5	12	7	27
s) Fórum	2	2	15	45
t) Discussão e debate	21	24	2	21
u) Oficina	2	0	9	44
v) Ensino com pesquisa	15	19	6	26
w) Excursões e visitas	2	6	3	57
x) Jogos	2	1	2	54
y) Ensino individualizado	11	8	10	28

Fonte: dados da pesquisa (2018). Elaborado pela autora Rosimeire Ferreira Diniz.

A partir dos dados coletados, podemos realizar as seguintes análises:

a) A aula expositiva dialogada é reconhecida, por 42 participantes, como sendo a estratégia ou procedimento didático mais utilizado pelos professores de História. Na

<sup>2</sup> Nessa questão, o aluno foi orientado no sentido de que poderia assinalar mais de uma coluna; portanto, o número total de respostas não confere com o número de participantes.

visão de 27 participantes, essa estratégia também facilita a aprendizagem.

b) O mesmo pode ser dito com relação ao estudo de texto; 30 participantes a reconhecem como a estratégia mais utilizada pelos professores e 32 como sendo também a que facilita a aprendizagem.

c) Da mesma forma que as anteriores, o livro didático também é reconhecido por 41 participantes como o mais utilizado pelos professores e 32 a percebem como a estratégia que facilita a aprendizagem.

d) Já a apostila foi afirmado por 47 alunos que é uma estratégia não utilizada pelos professores, mas eles gostariam que a utilizassem.

e) Quanto ao data show, embora 28 participantes afirmem que é uma estratégia utilizada pelos professores e facilita a aprendizagem, 25 afirmam que os professores não a utilizam, mas gostariam que a utilizassem.

f) O portfólio é citado por 37 participantes como uma estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que a utilizassem.

g) O mesmo ocorreu com o mapa conceitual, citado também por 48 participantes como uma estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que a utilizassem.

h) A estratégia atividade virtual foi citada pela maioria, 46 participantes, como sendo a não utilizada pelos professores, mas gostariam que eles a utilizassem.

i) Já a resolução de exercícios, citada por 36 alunos como sendo a estratégia mais utilizada pelos professores, foi citada também por 28 participantes como sendo um procedimento que facilita a aprendizagem.

j) Da mesma forma, a atividade em grupo foi reconhecida, por 29 alunos, como a estratégia mais utilizada pelos professores e 30 como sendo a que facilita a aprendizagem.

k) O estudo de caso foi citado pela maioria, 39 participantes, como sendo uma estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que a utilizassem.

l) Da mesma forma ocorreu com o júri simulado, 49 alunos afirmam que os professores não o utilizam, mas gostariam que o utilizassem.

m) O simpósio também citado por 43 participantes, como uma estratégia que não é utilizada pelos professores, mas gostariam que a utilizassem.

n) O painel foi citado por 40 alunos como uma estratégia que não é utilizada pelos professores, mas gostariam que a utilizassem.

- o) O fórum, da mesma forma que o júri simulado, foi citado por 45 alunos, que afirmam que os professores não o utilizam, mas gostariam que o utilizassem.
- p) As oficinas foram citadas pela maioria, por 44 participantes, como sendo a estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que as utilizassem.
- q) Ensino com pesquisa também foi citado por 26 alunos como sendo a estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que a utilizassem. Esse dado é reforçado quando 19 alunos afirmam que ela é utilizada pelos professores e facilita a aprendizagem.
- r) As excursões e visitas foram citadas pela maioria, 57 alunos, como sendo as estratégias que os professores não utilizam, mas gostariam que as utilizassem.
- s) Da mesma forma, aparecem os jogos, citados por 54 alunos como sendo estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que a utilizassem.
- t) Quanto ao estudo dirigido, embora 32 alunos tenham afirmado que os professores não o utilizam, mas gostariam que o utilizassem, 14 afirmam que é utilizado pelos professores, mas não facilita a aprendizagem.
- u) A dramatização, embora tenha sido citada por 28 participantes, como sendo a que os professores não utilizam, mas gostariam que utilizassem, 12 alunos afirmam que ela é utilizada pelos professores, mas não facilita a aprendizagem.
- v) Quanto ao seminário, embora 25 alunos tenham dito que ele não é utilizado pelos professores, mas gostariam que fosse, 14 afirmam que ele é utilizado pelos professores, mas não facilita a aprendizagem.
- w) As palestras foram citadas por 27 participantes como uma estratégia que não é utilizada pelos professores, mas gostariam que a utilizassem embora 12 alunos tenham assinalado que são utilizadas pelos professores e facilitam a aprendizagem.
- x) A discussão e o debate parecem ser estratégias bem aceitas pelos participantes. Apenas 2 alunos assinalaram que eles são utilizados pelos professores, mas não facilitam a aprendizagem. No entanto, 24 afirmam que não são utilizados pelos professores e facilitam a aprendizagem. Existe também 21 alunos que gostariam que fossem utilizadas pelos professores.
- y) Já o ensino individualizado foi citado por 28 participantes como sendo a estratégia que os professores não utilizam, mas gostariam que a utilizassem. No entanto, 10 alunos assinalaram que ela é utilizada pelos professores, mas não facilita a aprendizagem.

Para melhor compreender as análises até aqui realizadas, consideramos, em seguida, as estratégias que foram mais citadas pelos alunos de acordo com as categorias apresentadas na coleta dos dados.

### **1. Quanto às estratégias mais utilizadas pelos professores de História.**

A aula expositiva (42), o livro didático (41) e a resolução de problemas (36) foram as estratégias mais citadas pelos alunos como sendo as mais utilizadas pelos professores. Alguns alunos reconhecem também que essas estratégias facilitam a aprendizagem.

### **2. Quanto às estratégias utilizadas pelos professores e que facilitam a aprendizagem**

No que refere a esse grupo, os alunos citam o *estudo de texto* (32), o uso do “*data show*” (28) e as *atividades em grupo* (30) como sendo as que mais facilitam a aprendizagem. Embora essas estratégias não tenham sido apontadas como sendo as mais utilizadas pelos professores, em algumas, pode-se observar que há um número expressivo deles que as utilizam.

O estudo de texto foi citado por 30 alunos como sendo utilizado pelos seus professores.

Já o “*data show*”, apenas 15 alunos citaram como sendo utilizado pelos seus professores enquanto 13 afirmaram que o uso dele facilita a aprendizagem, mas não o apontaram como sendo utilizado pelos professores.

Quanto às atividades em grupo, há um certo equilíbrio; 29 afirmam que são utilizadas pelos professores e 30 a reconhecem como facilitadora da aprendizagem.

### **3. Quanto às estratégias utilizadas pelos professores e que não facilitam a aprendizagem.**

A *atividade em grupo* (19), a *aula expositiva* (16) e o *fórum* (15), foram as mais citadas como sendo as estratégias que são utilizadas pelos professores e que não facilitam a aprendizagem.

Enquanto 19 alunos citam a *atividade em grupo* como sendo uma estratégia que não facilita a aprendizagem, 30 pensam o contrário, afirmam que facilita a aprendizagem.

O mesmo ocorre com a aula *expositiva*, embora 27 alunos afirmem que essa estratégia facilita a aprendizagem, 16 pensam o contrário.

Quanto ao *fórum*, enquanto 15 alunos afirmam que essa estratégia não facilita a aprendizagem, outros 45 se contrapõem a essa afirmação assinalando a opção: *Meus professores não utilizam, mas gostaria que utilizassem*.

#### **4. Quanto às estratégias que os professores não utilizam, mas gostariam que utilizassem.**

*Excursões e visitas* (57), *jogos* (54) e *júri simulado* (49) foram as mais assinaladas como sendo as estratégias que os professores não utilizam, mas os alunos gostariam que utilizassem.

Como pode ser observado, essas estratégias guardam em comum o fato de serem atividades dinâmicas, que demandam participação ativa de todos os alunos.

Sintetizando, dessas análises podemos inferir, também, que, para os 76 alunos do Ensino Médio, participantes desta pesquisa, há muitos procedimentos didáticos ou estratégias de ensino que deveriam ser utilizados pelos seus professores de História, por facilitarem a aprendizagem, mas ainda não são, como: apostila, portfólio, mapa conceitual, estudo dirigido, atividade virtual, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, palestras, fórum, oficina, ensino com pesquisa, excursões e visitas, jogos e ensino individualizado.

Esses dados podem sinalizar também que os professores não têm conseguido diversificar as estratégias de ensino para ministrar as suas aulas, embora o estudo de texto, o uso do “data show”, as atividades em grupo, a discussão e o debate sejam reconhecidos por eles como constituintes de procedimentos didáticos utilizados pelos seus professores e que facilitam a aprendizagem.

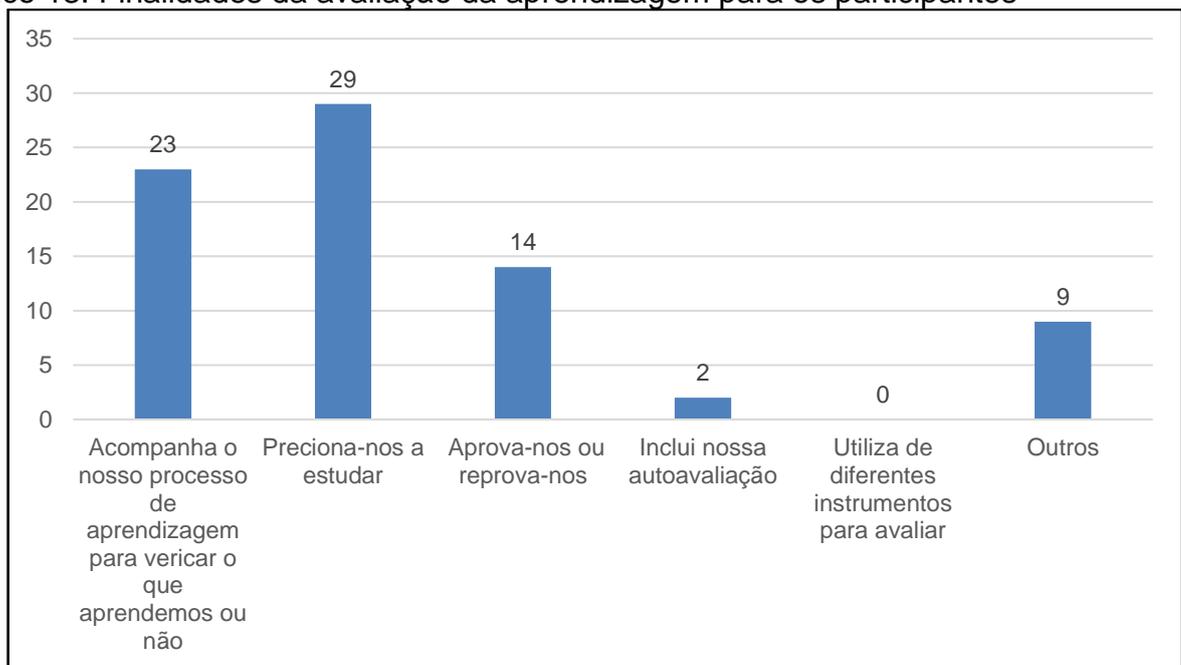
Vale lembrar, nesse sentido, o que aponta Masetto (1997, p. 95), na seção 2 deste estudo, ao referir-se às estratégias de ensino: “não existem técnicas boas ou ruins. Temos estratégias adequadas (ou inadequadas) aos objetivos que pretendemos alcançar”.

### 4.2.3 A avaliação da aprendizagem

Dando prosseguimento às análises, investigamos sobre a avaliação da aprendizagem, mais uma prática pedagógica considerada neste estudo.

Como pode ser observada no gráfico 13, para a maioria dos participantes deste estudo, a avaliação da aprendizagem, realizada pelos seus professores de História, apresenta como objetivo, *pressionar os alunos a estudar*, quesito assinalado por 40,4% dos participantes, e para *acompanhar o processo de aprendizagem para verificar o que aprendemos ou não*, assinalado por 30,2% dos alunos. Na sequência, 18,4% afirmam que é para reprovar ou aprovar os alunos. 11,8% dos participantes que assinalaram a opção *outros* não as identificaram.

Gráfico 13: Finalidades da avaliação da aprendizagem para os participantes



Fonte: Dados do estudo (2018).

Se, por um lado, alguns participantes compreendem que a avaliação tem por finalidade acompanhar o processo de aprendizagem para verificar o que o aluno aprendeu ou não, o que pode ser indício de construção de representações positivas com relação a essa prática, por outro lado, torna-se preocupante a maioria afirmar que a avaliação é para pressionar os alunos a estudar e para reprovar ou aprovar. Essa concepção de avaliação como consta no gráfico acima, não faz parte de uma avaliação formativa.

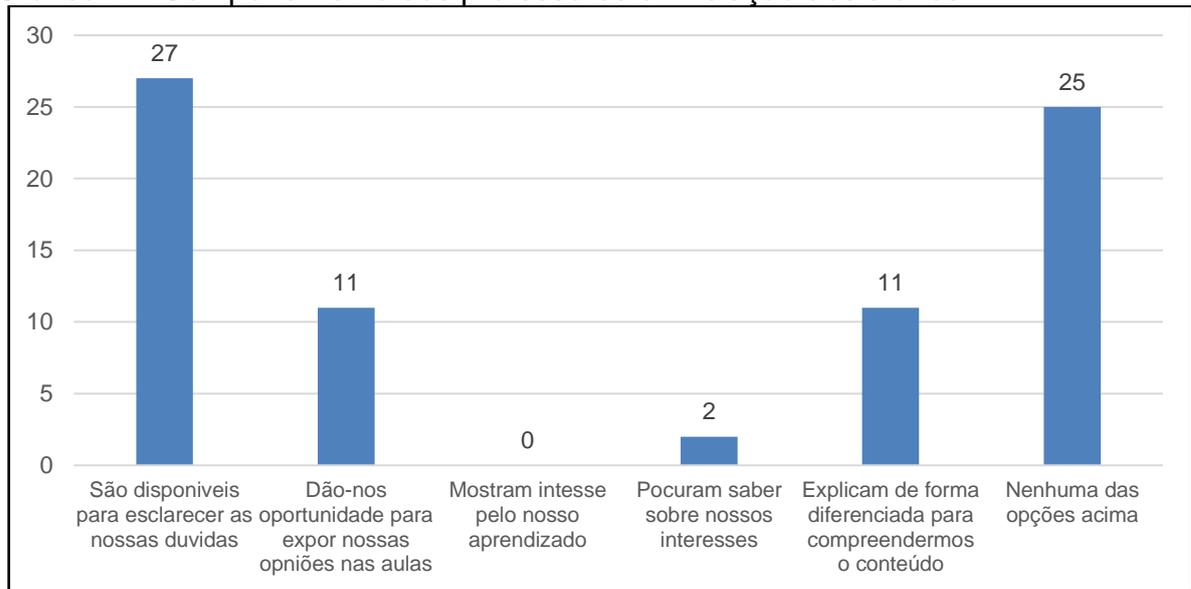
Preocupante também é o fato de apenas 2,6% dos participantes citarem a inclusão da *autoavaliação* e a opção *utiliza diferentes instrumentos para avaliar*, não ter sido assinalada por nenhum aluno; o que pode sinalizar presença de representações negativas. Sobre a importância de utilizar diferentes instrumentos para avaliar o aluno, vale retomar o que aponta Villas Boas (2004, p. 35) na seção 2: “a avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar a sua aprendizagem”.

#### 4.2.4 *Relação professor-aluno como prática pedagógica*

Em seguida, investigamos sobre a relação professor-aluno como prática pedagógica. Para isso, havia, no questionário, três questões. A primeira, de modo geral, buscou compreender quais as qualidades dos professores eram percebidas pelos alunos.

Como pode ser observado no gráfico 14, embora 32,8% não reconheçam nenhuma qualidade dos professores, pois assinalaram a opção *nenhuma das opções acima* e também nenhum aluno assinalou a opção *mostram interesse pelo nosso aprendizado*, há contraposição de 35,5%, ao afirmarem que *são disponíveis para esclarecer as nossas dúvidas* e de 14,4% ao assinalarem que *dão-nos oportunidade para expor nossas opiniões nas aulas*. Assim, considerando que nenhum aluno afirma que os professores mostram interesse pelo aprendizado do aluno. Em relação a esses dados há indícios da existência de dois grupos de representações, ou seja, a relação professor-aluno é representada ora positiva ora negativa.

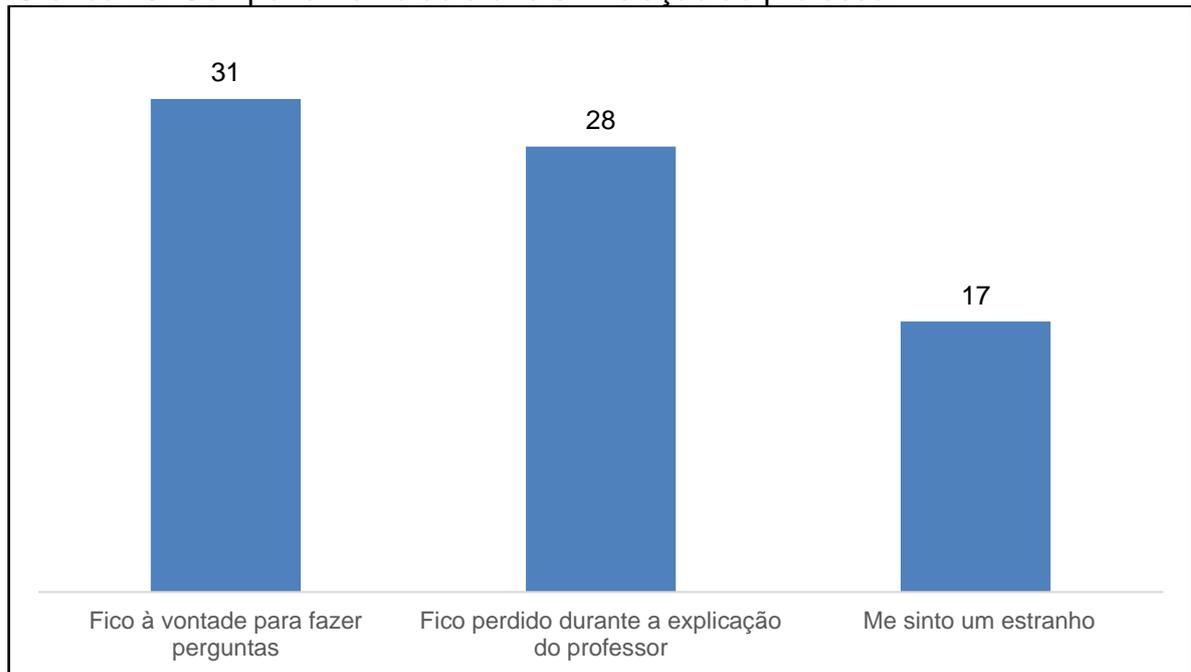
Gráfico 14: Comportamento dos professores em relação aos alunos



Fonte: Dados do estudo (2018).

A segunda questão, referente à relação professor-aluno, buscou compreender como os participantes se sentiam na sala, durante as aulas. Os dados dessa questão parecem corroborar com outro dado da questão anterior quando nenhum aluno assinalou a opção, os meus professores de História mostram interesse pelo nosso aprendizado. Como pode ser visto no Gráfico 15, apenas 40% disseram que ficam à vontade para fazer perguntas aos professores, os demais, 36,8%, afirmaram que ficam perdidos durante a explicação do professor, e 22,3% se sentem estranhos durante as aulas. Essa última constatação, os alunos ficam perdidos, ou sentem-se como estranho, também pode ser relacionada com os procedimentos que não são utilizados pelos professores, mas que eles gostariam que fossem.

Gráfico 15: Comportamento do aluno em relação ao professor



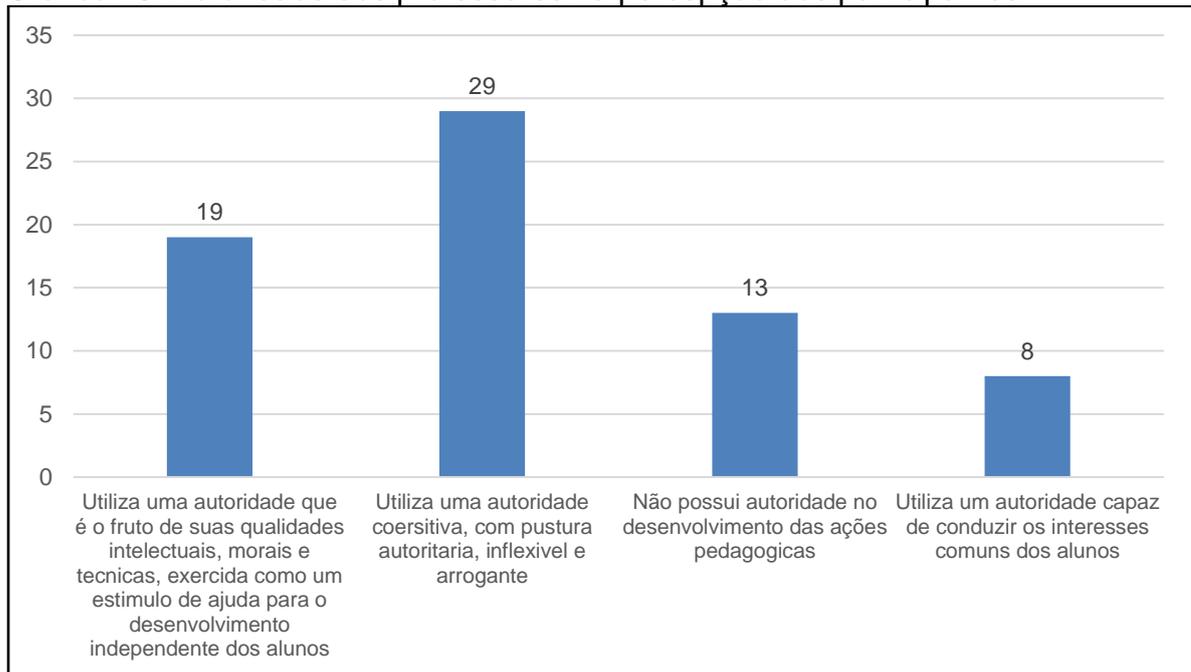
Fonte: Dados do estudo (2018)

A terceira e última questão dessa prática pedagógica – a relação professor-aluno intencionou compreender como tem sido a construção das representações sociais dos alunos sobre a autoridade do professor.

No Gráfico 16 a seguir, é possível perceber que a maioria (38,1% dos participantes) assinalou a opção, utilizam uma autoridade que impõe, com postura autoritária, inflexível e arrogante. Na sequência, contrastando a análise anterior, 25% dos alunos afirmam que os professores utilizam uma autoridade que é fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. Apenas 10,5% afirmaram que seus professores utilizam uma autoridade capaz de conduzir os interesses comuns dos alunos. E 17,1% assinalaram a opção meus professores não possuem autoridade no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Como visto nas questões anteriores, os dados sobre a autoridade do professor apresentam também elementos que podem contribuir para construções de representações negativas acerca das práticas pedagógicas dos professores, principalmente quando afirmam que os professores possuem autoridade caracterizada por uma postura autoritária, inflexível e arrogante.

Gráfico 16: Autoridade dos professores na percepção dos participantes



Fonte: Dados do estudo (2018)

Desse modo, para os alunos participantes desta pesquisa, a relação professor-aluno, se, por um lado pode apresentar elementos que a identifiquem como positiva, por outro, evidencia indícios de que tais representações possam estar ancoradas em elementos negativos.

Sobre isso, Leite (2006, p. 149) corrobora nossas análises, afirmando que:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê- da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê- afetam profundamente as relações professor e aluno e conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.

Nesse sentido, a relação professor-aluno, na disciplina de História, por ser reconhecida por alguns alunos como uma relação autoritária e arrogante, pode influenciar, como afirma Leite (2006), o processo de aprendizagem dos alunos.

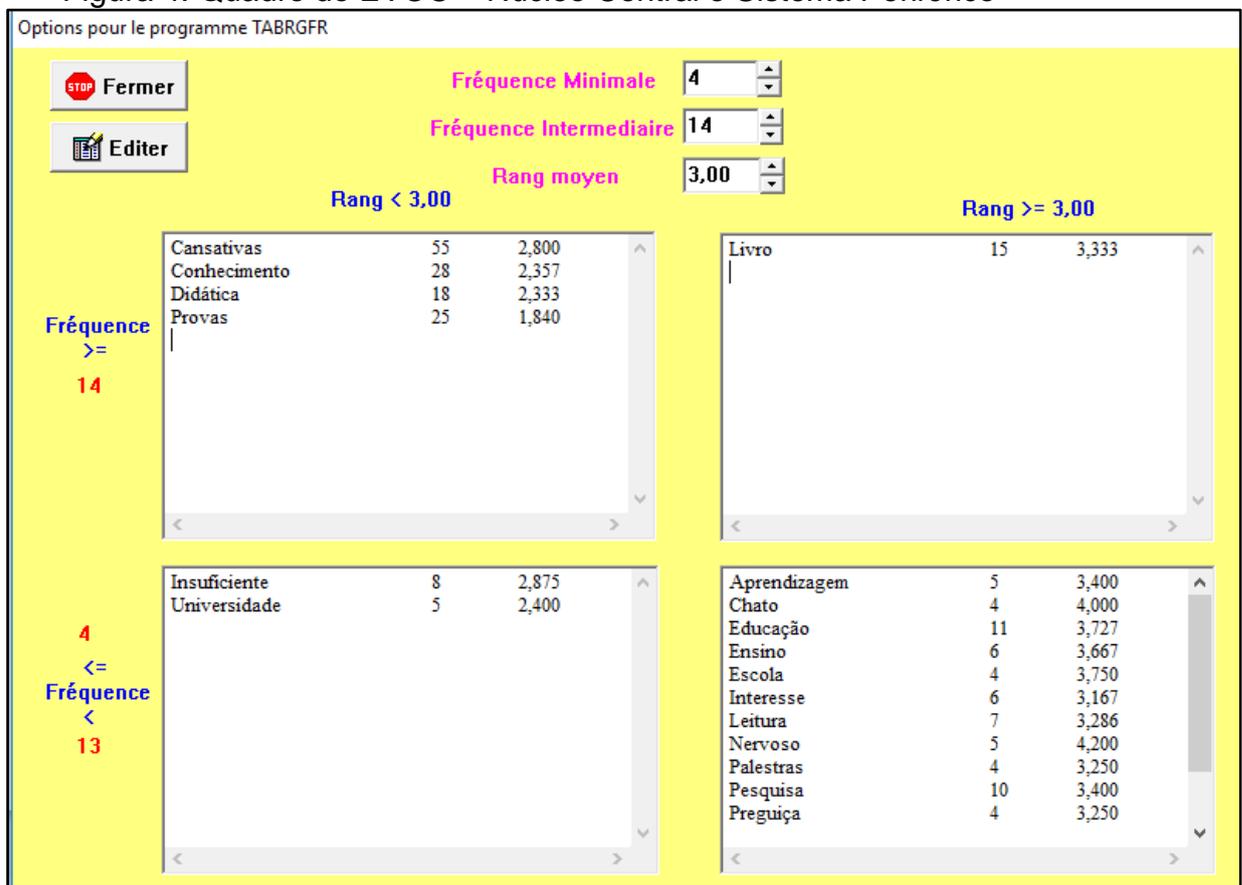
### 4.3 Técnica de associação livre de palavras – o EVOC

Como anunciado na seção 2, uma das questões do questionário era a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, que tinha como objetivo identificar, por

meio do auxílio do *software* EVOC, o núcleo central e sistema periférico das Representações Sociais. A partir do termo indutor “As práticas pedagógicas dos meus professores de História”, os participantes escreveram cinco palavras. Dessas cinco apontaram a mais importante e, em seguida, justificaram a escolha. Solicitamos também que escrevessem os sinônimos das outras quatro. Após o tratamento das palavras evocadas, em que foi realizado um trabalho para identificação e substituição das que tinham o mesmo significado, a lista foi transcrita em uma tabela no Excel e processada no EVOC.

Desse processamento resultou a figura de 4 casas

Figura 4: Quadro do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico



Fonte: EVOC

Quanto à utilização do *software* EVOC, a TALP forneceu um total de 380 palavras. Desse total as palavras pouco frequentes não são consideradas e nem interessam para a análise das evocações. Assim, estabelecemos uma frequência mínima para a inclusão das palavras, que foi 4, e o cálculo de uma frequência intermediária, que foi 14.

A frequência média foi determinada a partir da frequência acumulada inversa, considerando a que corresponde à frequência acumulada de 50% (ou próxima dela). Desse modo, o *Software* considerou 50% das palavras mais frequentes.

A frequência intermediária foi obtida dividindo-se a soma das frequências consideradas pelo número de palavras que correspondeu a essas frequências. A etapa que operacionaliza essa fase do *Software* recebe a denominação de *Rang*, que ficou estipulada em 3,0.

Sintetizando, nesta pesquisa, a frequência mínima ficou estabelecida em 4; a frequência intermediária em 14, e a média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang*, foi igual a 3,0, como mostra a Tabela 1:

Quadro 9: Dados do EVOc

Nº total de palavras citadas	380
Nº total de palavras distintas	119
Frequência mínima	4
Frequência intermediária	14
Frequência média (rang)	3,0

Fonte: EVOc

Ainda com relação ao quadro do EVOc (Figura 4), o primeiro quadrante superior esquerdo constitui o provável Núcleo Central das representações. No segundo, superior direito, estão os elementos intermediários, ou primeira periferia. No terceiro, inferior esquerdo, estão os elementos de contraste. E, no quarto, inferior direito, estão os elementos da segunda periferia.

#### 4.3.1 Primeiro quadrante – o núcleo central

Compõe esse quadrante as palavras Cansativas, Conhecimento, Provas e Didática. Essas palavras foram evocadas com maior frequência como podemos ver na Figura 4, gerada pelo Evoc e, provavelmente, constituem o núcleo central das representações. Essas evocações tiveram uma alta frequência, ou seja, maior que 14, e uma ordem média de evocação de 3; o que significa dizer que elas foram citadas por um maior número de participantes e apareceram nas primeiras posições.

O núcleo central, segundo Abric (2000), constitui a parte mais rígida da representação e contém elementos que estão diretamente ligados à memória

coletiva e à história do grupo. O autor afirma, ainda, que esses elementos são influenciados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas dos participantes. É correto afirmar que os elementos do Núcleo Central se caracterizam por serem de natureza estável, coerente, rígida e resistente à mudança; o que assegura a função de continuidade e permanência da representação.

Contudo, podemos afirmar também que a representação social de um objeto ou de um fenômeno pode ser modificada, dependendo das relações e práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos. Mesmo que o núcleo central se caracterize por ser estável e rígido, a sua modificação provocará transformação em toda a representação. (ABRIC, 2000).

A palavra “cansativa”, a mais evocada (55), traz, nas justificativas e sinônimos dos participantes, a compreensão de que, para eles, as práticas pedagógicas dos seus professores de História não auxiliam a aprendizagem escolar. Isto é, são cansativas, desinteressantes, desgastantes e causam sono, uma vez que os professores utilizam apenas métodos maçantes, não há inovação, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

*Aula de história impossível não ter sono<sup>3</sup> (L2).*

*É muito cansativo e causa desinteresse (L7).*

*Pois usa métodos muito maçantes (L17).*

*Muitos textos (L15)*

*Assunto não muito bem trabalhado deixando a aula insuficiente incoerente (M12).*

*Durante os 03 anos a didática era a mesma e não houve inovação (L11).*

Com relação à aula ser cansativa, o estudo de Ribeiro e Ribeiro (2011, p 76), sobre a sala de aula como um espaço/tempo de produção de conhecimento, mostra a necessidade de o professor não resistir às tecnologias educacionais inovadoras. Para esses autores “É inadiável a inovação no modo de ensinar e de aprender”. Mas advertem também que só isso não é suficiente, é preciso ter clareza de que

---

<sup>3</sup> As falas dos participantes serão descritas, nesse texto, em itálico e na forma de citação direta, seguida de uma letra (L, M, V) e de um número. As letras referem-se às iniciais do nome das escolas e os números para identificarem os participantes.

nenhuma estratégia ou procedimento didático, por si só, produz o interesse e o conhecimento por parte do aluno. “O que vale e faz a diferença é a vontade firme dos sujeitos das ações educativas – professores e alunos – de entrar no complexo processo de desconstrução e reconstrução, cada um de si e cada um de todos” (RIBEIRO e RIBEIRO, 2011, p.76).

A palavra “conhecimento” foi a segunda mais evocada (28). No contexto das justificativas e sinônimas dos participantes, pode-se perceber que, para eles, a prática pedagógica dos seus professores, contrariando o significado da palavra anterior, *cansativa*, ancora em elementos positivos que podem favorecer a aprendizagem. Para esse grupo, conhecimento tem relação com aprender (M8), conteúdo (M10), aprendizagem (M13), saber (M15), pesquisa (M21), explicação (V24), necessário (V21) e professor (M17) - esses foram os sinônimos atribuídos a ela. E as justificativas evidenciam também a importância que os participantes conferem ao conhecimento.

*Pois sou bastante interessada em querer saber mais, aprender mais e também porque nos ajuda a sair da escola sabendo um pouco como vai ser assim não cometendo erros do passado (M2)*

*Existem muitas formas de conhecimento (M4)*

*Pois para mim considero importante que o indivíduo tenha um amplo conhecimento e entendimento de várias áreas (M6)*

*Através do conhecimento eles podem passar a sabedoria, e determinado educador na sua área específica (M17)*

Vale lembrar o que aponta a pesquisa de Leal, Novais e Fernandez (2015, p.725), com relação ao conhecimento escolar. Para esses autores, “É reconhecido que o conhecimento do conteúdo específico desempenha um papel importante dentre a base de conhecimentos para o ensino”. No entanto, lembram também, apoiados em Shulman (1986), que:

[...] o conhecimento dos professores é formado pelos conhecimentos pedagógico geral, do tema, do contexto e pedagógico do conteúdo, sendo que este último encontra-se posicionado no centro do modelo, exercendo uma influência recíproca em relação aos demais domínios do conhecimento.

Sendo assim, é preciso compreender o sentido e o significado da palavra “conhecimento”, para os participantes desta pesquisa, sob o ponto de vista de Shulman (1986), quando reforça o conhecimento pedagógico do conteúdo. Em razão disso, torna-se preocupante a questão pedagógica dos professores, quando afirmam que as aulas são cansativas.

A palavra Prova, evocada 25 vezes, é um potencial componente do núcleo central. Para os referidos alunos, as práticas pedagógicas dos seus professores de História têm relação com os seguintes sinônimos: avaliação (V3), aprendizagem (V4), estudo (V5), conhecimento (V7), essencial (V21) e ansiedade (V8). Nas justificativas, encontramos a compreensão de que as provas, além de serem uma forma de saber o que realmente foi aprendido, são também um meio de saber sobre o ensino que é passado pelo professor.

*Porque avalia o conhecimento do aluno (V2)*

*É uma maneira de sabermos se realmente aprendemos (V6)*

*Porque é o meio de saber sobre o ensino que é passado pelo professor (V17)*

*Pois através dela a minha professora irá avaliar o meu desempenho durante todas as aulas pedagógicas (V23)*

Embora o sentimento de *ansiedade* tenha aparecido como sinônimo de provas, a maioria dos outros sinônimos e justificativas reforçam uma ideia positiva dessa palavra, contribuindo, portanto, com uma construção de representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores que tem favorecido a aprendizagem dos alunos.

A forma como os participantes descrevem os sentimentos com relação à prova demonstra também relação com os princípios de avaliação formativa, uma vez que esse tipo de avaliação apresenta como objetivo possibilitar aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados por eles e, ao mesmo tempo, permite ao professor analisar e refletir sobre os processos de aprendizagem oferecidos aos alunos (VILAS BOAS, 2009).

A Didática, outra palavra constituinte do núcleo central, foi evocada 18 vezes. Para os participantes desta pesquisa, as práticas pedagógicas dos seus professores de História guardam relação com o modo como eles ministram suas aulas. Embora a

maioria dos sinônimos referidos à *Didática* indique positividade com relação a ela, como: Atividades (M4) Explicações (M5) Dinâmica (M9) Livros (M19) Conhecimento (M27) Necessário (V21), o mesmo não pode ser dito com relação às justificativas. Os participantes que indicaram essa palavra como a mais importante e, portanto, a justificaram afirmaram o seguinte:

*A forma como a didática é passada para os alunos muita das vezes é desinteressante e monótona (V23)*

*Os professores não buscam meios que envolva seus alunos e fazer adquirir conhecimento de forma mais lúdica (M1)*

Como podemos inferir, esses dados corroboram o sentido e o significado que foram atribuídos também à palavra mais evocada desse quadrante, cansativa, analisada anteriormente.

Sobre a didática, ou estratégias de ensino, Moreira (2014, p.16) mostra que o professor deve utilizar “estratégias que desafiam as capacidades dos alunos, organizando atividades de ensino que atendam às características do conteúdo, dos cursos, da disciplina e dos alunos envolvidos no processo”.

Sintetizando, quanto ao Núcleo Central das representações sociais, construídas pelos alunos do Ensino Médio, sobre as práticas pedagógicas dos seus professores de História, podemos dizer que ele, constituído pelas palavras Cansativas, Conhecimento, Provas e Didática, ancoram em elementos que evidenciam sentimentos dilemático. Se, por um lado, reconhecem que o conhecimento e as provas, compreendidas como uma avaliação formativa é importante para a formação acadêmica, por outro lado, reconhecem que a didática, ou os procedimentos de aula utilizados pelos seus professores são cansativos e não auxiliam o processo de aprendizagem.

Atreladas a esses resultados, as análises das questões do questionário também corroboram nossas discussões. Quanto ao planejamento de ensino e escolha dos conteúdos, os dados parecem evidenciar que eles não são discutidos e nem socializados com os alunos. Com relação aos procedimentos didáticos ou estratégias de ensino, os participantes registram que muitos deles deveriam ser utilizados pelos seus professores de História, por facilitarem a aprendizagem, mas ainda não são.

Quanto à avaliação da aprendizagem, se, por um lado, alguns a compreendem como um processo que verifica se o aluno aprendeu ou não, por outro, a maioria afirma que é para pressionar os alunos a estudar e para reprovar ou aprovar. Lembramos, então, que um dos sinônimos da palavra **provas**, do núcleo central, era ansiedade; o que pode estar relacionado com afirmação de que as provas são apenas para reprovar ou aprovar.

Já a relação professor-aluno, nas questões do questionário, aponta resultados preocupantes, pois é reconhecida por alguns alunos como uma relação autoritária e arrogante. O sentimento dessa relação pode, portanto, estar vinculado aos sentidos e aos significados das palavras do núcleo central: *cansativas e didáticas*.

#### 4.3.2 Sistema periférico

Os demais quadrantes do EVOC constituem o sistema periférico das representações sociais.

Esse sistema, como já dissemos anteriormente, contém os elementos mais flexíveis e adaptáveis. Embora seus elementos ainda não sejam considerados representações sociais, pois são apenas indícios, podem vir a ser, isto é, podem migrar para o Núcleo Central.

Neste estudo, o sistema periférico está representado pelas seguintes quadrantes e respectivas palavras:

##### a) Quadrante superior direito, ou primeira periferia

Esse quadrante contém as palavras intermediárias, com alta frequência, por isso possuem maior possibilidade de migrar para o núcleo central. Neste estudo, esse quadrante apresenta apenas a palavra *livros*, evocada 15 vezes.

De acordo com os sinônimos e as justificativas dos participantes, as práticas pedagógicas dos seus professores de História lembram o livro didático e trazem uma conotação positiva, isto é, ele ajuda no desenvolvimento da aula, como pode ser observado nos sinônimos e justificativas:

*Leitura (L15)*

*Informações (M6)*

*Matéria (V5)*

*Estudo (V7)*

*Conhecimento (V11)*

*Essencial (V21)*

*Ler (V20)*

*Ajuda no desenvolvimento da aula nos mostra a prática (L1)*

*O livro, pois aprendemos no bimestre o que buscamos (V22)*

b) Terceiro quadrante inferior esquerdo, ou casa dos contrastes:

Esse quadrante contém as palavras menos frequentes, evocadas por último, dando indícios de processo de ancoragem. São elas: *Insuficiente (8)* e *Universidade (5)*.

A palavra *Insuficiente*, a mais evocada nesse quadrante, traz, nos sinônimos e na justificativa dos participantes, a compreensão de que as práticas pedagógicas dos professores são insuficientes, falta nelas alguma coisa para prender a atenção do aluno, como pode ser observado nas afirmações seguintes:

*Aquele sentimento que está faltando algo para prender atenção (L4)*

*Irrelevante (L11)*

*Pouco (L17)*

*Cansativo (L18)*

A palavra *Universidade*, contrariando o sentido e o significado da palavra anterior, traz uma conotação positiva. Para esses alunos, as práticas pedagógicas dos professores de História lembram aprendizagem, cujo objetivo é a preparação para, no futuro, entrarem na Universidade.

*Mais preparação para essa nova fase (V9)*

*Aprendizagem (V10)*

*Objetivo (V11)*

*Futuro (V12)*

Como podemos verificar, nesse quadrante, temos uma ambivalência de sentimentos; enquanto alguns acham que as práticas são insuficientes e cansativas, outros a veem como uma aprendizagem que prepara para entrar na Universidade.

Considerando também que os elementos desse quadrante se posicionam de forma a contrastar com o núcleo central, é possível observar que, enquanto as

palavras conhecimento e provas são compreendidas como uma avaliação formativa e, portanto, importantes para a formação acadêmica, nesse quadrante, a palavra insuficiente mostra o contrário.

Da mesma forma, as palavras didática e cansativa, do núcleo central, trazem um sentimento de que as práticas não auxiliam o processo de aprendizagem. Já, nesse quadrante, a palavra Universidade lembra aprendizagem que prepara para o futuro, que é a Universidade.

c) Quarto quadrante inferior à direita ou segunda periferia.

Esse quadrante contém as palavras menos frequentes, evocadas por último, dando indícios de processo de ancoragem. São elas: educação (11), pesquisa (10), leitura (7), interesse (6), aprendizagem (5), nervoso (5), preguiça (4), palestra (4), chato (4) escola (4); ensino (4).

Para os participantes desta pesquisa, as práticas pedagógicas dos seus professores de História, de acordo com sinônimos e justificativas, denotam os seguintes sentimentos:

*Porque precisamos da **educação** para saber muitas coisas (M10).*

***Pesquisa:** Informação (M23), Internet (M6)*

*A **leitura** ajuda no desenvolvimento da aprendizagem (L5)*

*O professor fundamental para que os alunos ter **interesse** para aprender, pois acredito que influencia no rendimento do aluno (M8)*

***Aprendizagem** é conhecimento (V2)*

*Nervoso por ser chato (I2) e mentir (L6)*

***Preguiça** por ser desinteresse (L2)*

***Palestra** é uma boa forma de adquirir conhecimento (M5)*

*É **chato** por ser horrível (L3), enjoado (I18)*

*Escola é onde tudo começa (V18), aprender (V25)*

*Pois é a partir do **ensino** aplicado pelo professor que nós alunos absorvemos a aprendizagem devida e necessária para nosso futuro (V7)*

Com relação a esse quadrante, ainda que distante do núcleo central, observa-se que os participantes pensam as práticas pedagógicas dos seus professores

também com sentimentos dilemático: ora auxiliam a aprendizagem quando reconhecem que precisam da educação, ajudam no desenvolvimento da aprendizagem, trazem informações, conhecimentos e ensino; ora, de modo negativo, atribuem às práticas dos professores sentimentos de que elas são chatas, causam nervoso e preguiça

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo corroborando o pensamento de Krawczyk (2009) ao afirmar que o Ensino Médio tem sido motivo de intensos debates e controvérsias, principalmente, quanto aos problemas que dizem respeito ao acesso, permanência e qualidade da educação.

Ciente dos inúmeros fatores que podem estar contribuindo para os problemas instalados nesse nível de ensino e preocupada com esses debates, ainda controversos, elegemos, dentre muitos, um problema de pesquisa - quais são as representações sociais dos alunos do Ensino Médio de Frutal, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores de História?

Partimos da hipótese de que a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação e da maneira como se relaciona com os alunos, pode contribuir ou não para a aprendizagem escolar. E, assim, procuramos desvendar, na perspectiva dos alunos, as implicações das práticas pedagógicas dos professores sobre a aprendizagem escolar. A ideia principal foi a de pensar as práticas pedagógicas dos professores associadas aos sujeitos que aprendem. E foi o que fizemos. Procuramos dar vozes aos alunos com o intuito de compreender questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem realizado por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

De posse dos resultados e das análises dessa pesquisa e ao responder às questões sobre a identificação e a estruturação das representações sociais dos alunos, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores, apresentamos nossas considerações finais, apontando também algumas sugestões e possíveis encaminhamentos advindos deste estudo.

Quanto ao perfil dos participantes, considerando sua importância para a compreensão da construção das representações sociais, podemos dizer que a maioria das características identificadas parece contribuir com elementos que podem influenciar tanto representações positivas, quanto negativas, com relação ao problema desta pesquisa.

Assim, algumas considerações podem ser postas. Embora 21% dos pais e

18,4% das mães nunca frequentaram a escola e os demais, a maioria, possui apenas o Ensino Fundamental, os participantes, para se manterem informados utilizam, principalmente, as redes sociais - o Google, o *Facebook*, Instagram. E navegar na internet, jogos “online”, ir a festas, conversar com amigos, ir ao cinema, praticar esportes e ir ao “shopping” são as atividades de interesses desses alunos. Assim, se muitos pais, por não saberem ler, conseqüentemente não têm acesso a essas informações, seus filhos as têm.

Por outro lado, dados negativos observados no núcleo central, quando os participantes reconhecem que a didática, ou os procedimentos de aula utilizados pelos seus professores são cansativos e não auxiliam o processo de aprendizagem, podem estar atrelados ao fato de serem estudantes acostumados com outras formas mais atrativas de aprender ou de buscar conhecimento e até mesmo de divertir.

Ainda sobre o perfil, há um dado relevante que merece ser destacado – a maioria demonstra sentimentos positivos com relação à escola, uma vez que muitos afirmam gostar dela e serem bem tratados pelos professores.

No que diz respeito às representações sociais dos participantes, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores de História, sinteticamente podemos dizer que, embora algumas sejam vistas como facilitadoras do processo de aprendizagem, outras já não são.

A exemplo disso, o planejamento escolar dos professores e a escolha do conteúdo curricular parecem não ser socializados com os alunos. Em razão disso, podem não ver significado nos conteúdos estudados e nem relação deles com as estratégias escolhidas.

Com relação aos procedimentos didáticos, para a maioria, há muitas estratégias de ensino que deveriam ser utilizadas pelos seus professores de História, por facilitarem a aprendizagem, mas ainda não são, como é o caso da apostila, portfólio, mapa conceitual, estudo dirigido, atividade virtual, dramatização, seminário e outros. Como dito anteriormente, esses dados podem indicar que, para os alunos, seus professores não têm conseguido diversificar as estratégias de ensino durante as aulas de História.

Quanto à avaliação da aprendizagem, embora alguns a vejam como uma atividade de cunho formativo, outros a percebem como uma prática ainda atrelada

ao sentido e ao significado de “provas”, isto é, uma atividade que gera ansiedade e é realizada para aprovar ou reprovar o aluno.

No que diz respeito à relação professor-aluno, surge um dado preocupante: os resultados mostram que alguns alunos a veem como sendo uma relação com autoritarismo e arrogância.

Corroboram os dados acima o resultado do processamento da Técnica de Associação Livre de Palavras no *software* EVOC e a identificação do possível Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais.

A análise do quadrante de quatro casas permitiu-nos compreender que as palavras *Cansativas*, *Conhecimento*, *Provas* e *Didática*, possivelmente constituem o Núcleo Central das representações dos alunos sobre as práticas pedagógicas dos seus professores. Essas palavras, de acordo com as justificativas e sinônimos a elas atribuídos, mostram também sentimentos dilemático em que, se, por um lado, os alunos reconhecem que o conhecimento é importante para a formação acadêmica, por outro lado, reconhecem que a didática, ou os procedimentos de aula utilizados pelos seus professores são cansativos e não auxiliam o processo de aprendizagem.

Com relação à periferia, embora os elementos que a compõem, ainda não sejam considerados representações sociais, lembramos que podem vir a ser. Assim, esses elementos, por serem flexíveis e adaptáveis, podem migrar para o Núcleo Central. Vale lembrar, nessa periferia, a palavra *Livros*, com alta frequência, presente no segundo quadrante ou primeira periferia. Essa palavra mostra, a partir dos sinônimos e justificativas, que, para os alunos participantes, as práticas pedagógicas dos seus professores de História lembram o livro didático e trazem uma conotação positiva, isto é, ele ajuda no desenvolvimento da aula.

Diante de tais resultados e das possibilidades de análises realizadas neste estudo, propomos algumas sugestões para enfrentamento do problema enunciado no início desta pesquisa, com relação às práticas pedagógicas dos professores constituírem elementos que têm contribuído para resultados negativos do Ensino Médio, nos últimos anos. Essas sugestões, como bem lembra Marcelo Garcia (1999), não devem ser entendidas como ações pontuais e esporádicas de formação, mas sim, consideradas dentro de um processo que pode ser reconhecido, de fato, como *desenvolvimento profissional docente*. Importa, por conseguinte, lembrar que, para esse autor, o desenvolvimento profissional docente pode ser conceituado como

“o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.144). É nessa perspectiva que apontamos sugestões para que possam ser realizadas a partir de momentos formativos institucionalizados pela própria escola. São elas:

- Socializar o planejamento escolar com os alunos, bem como a escolha e a relevância do conteúdo curricular.
- Estudar e conhecer diferentes procedimentos didáticos que possam facilitar a aprendizagem dos alunos.
- Trocar, com os pares, experiências de procedimentos didáticos exitosos que contribuíram para a aprendizagem dos alunos.
- Compreender a avaliação da aprendizagem como um processo de avaliação formativa.
- Refletir sobre a relação professor/aluno e sua implicação no processo de ensino-aprendizagem.

E, para finalizar, embora os resultados aqui apresentados tenham sido suficientes para responder aos objetivos da pesquisa – o de identificar e compreender as representações sociais dos alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Frutal/MG, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores e a relação delas com a aprendizagem escolar –, acreditamos que ainda há muitas questões sobre essa temática que necessitam ser pesquisadas. Dentre elas, atrelados às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, sugerimos estudos que possam discutir as representações sociais sobre: as condições de trabalho do professor, a formação e o desenvolvimento profissional docente na Educação Básica, as políticas educacionais e as representações sobre o acesso, a permanência e a qualidade da educação nesse nível de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social** (1998- p. 27-38). Goiânia: AB.

\_\_\_\_\_. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: D. Jodelet (Org.). **As representações sociais** (2001- p. 155-172). Rio de Janeiro: EdUERJ

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loreiro (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pratiques e représentations sociales**. 1994, Paris: PUF.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2002. p. 27-38

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27 -38.

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loreiro (Org.). **Representações sociais e práticas educativas** (2003 - p. 37-57). Goiânia: UCG.

\_\_\_\_\_. **Pratiques sociales et représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA FILHO, O. J. de. **Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil**. Universidade São Francisco – SP, 2007. Disponível em: Acesso em: 15 maio 2012.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n<sup>o</sup> 2, mai/ago, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

AMARAL, L. S; ALVES, M.S. Nó ou Núcleo central e esquema periférico. **Cadernos CESPUC**. N<sup>o</sup>. 23. Belo Horizonte.2013.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala. Joinville: Univille, 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.

AURIGLIETTI, R.C.R. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. In: Cadernos PDE. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Artigos, vol. I, 2014.

BECKER, D.I. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BERGER, K. S. **O desenvolvimento da pessoa**: do nascimento a terceira idade. 5 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos, 2003.

BERTONI, L. M; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>>. Acesso em: 17 fev. 2019..

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. INEP. **História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias**: livro do professor: ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília: MEC: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, 1996, Art. 12-14.

\_\_\_\_\_. MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC (Ministério da Educação). **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2002, p. 219.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências** (PNE). Brasília, DF: 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em 10 maio de 2019.

BRASIL. Portal do MEC. **Pressupostos para a Construção de um Projeto Escolar Democrático**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar?id=13563>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 01, p. 17-79, 2011.

CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CHAVES, S. N.. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir**. (Tese de Doutorado) UNICAMP, Campinas 2000.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto** (3. ed.). Porto Alegre: Artmed. 2010.

CRUSOÉ, N.M.C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia**. da Educação. Vitória da Conquista. Ano II. n. 2. 2004 (p. 105-114).

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011. Editora UFPR

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DALBEN, Â.I. L. de F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC; Unesco, 1998.

DIAS, S. T. G. **Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3 ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FERREIRA, C. A. L. A importância das novas tecnologias no ensino de História. **Universa**. Brasília, n. 1, fevereiro de 1999.

FERREIRA, Paula. **Pesquisa aponta retrocesso no aprendizado do ensino médio brasileiro**. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

FERREIRA, S. M. M. **Os recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem**: estudo de caso da escola Cônego Jacinto. Cabo Verde, 2007.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 173-186.

FONSECA, A.G. VILELA, D. S. Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio. 2014. 23 p. Artigo Científico. **Bolema**, Rio Claro - SP 2014. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a05>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FONSECA, S.G.. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas (SP): Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**, Brasília, v. 97, n. 247, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**, 1990.

GAMA, A. F; SANTOS, A. R. B; FOFONCA, E. Teoria das representações sociais: uma análise crítica da comunicação de massa e da mídia. **Revista Eletrônica Temática**. Ano VI, n. 10 – Outubro/2010.

GAMA, A. S.; FIGUEIREDO, S. A. de. **O Planejamento no Contexto Escolar**. 2009. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GANDIN, D. **Planejamento Como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 2002.

GASPARELLO, A. M. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. In: **Encontro Nacional de História**, 12, 2006, Rio de Janeiro. Usos do passado. Rio de Janeiro. 10 p.

GEBRAN, A. R. **A Geografia no Ensino Fundamental – Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas**. UNOESTE. São Paulo. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

HAYDT, R. C.. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Curso de didática geral**. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

INGLEZ DE SOUZA, L. F. N. **Estratégias de Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados**. Educar, Curitiba, v. 36, p.95-107, 2010.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAEMER M. E. P.. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Revista da Rede Institucional da Educação Superior**. V.10. N. 2. 2005.

KUENZER , A. Z.. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação Social**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** In: **Educação Social**. Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010.

KRAWCZYK, N.. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. In: **Anais do XV ENDIPE**. 2009.

LACERDA, M. P. Índice de evasão escolar é maior entre estudantes do Ensino Médio. In: **Globo cidadania**. 2011. Disponível em: <<http://www.visaomundial.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo : Atlas 2003.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidade de Fortaleza, Brasil, v.37, n. 3, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197145>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

LEAL, S.H; NOVAIS, R.M; FERNANDEZ, C. Conhecimento pedagógico do conteúdo de “estrutura da matéria” de uma professora de química experiente em aulas de química geral. **Ciência da Educação**. Bauru, v. 21, n. 3, p. 725-742, 2015.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Cap. 2. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. Casa do Psicólogo. 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 17, 2001.

LIMA, A. C. S. Ensino de História e ensino médio integrado: uma análise das práticas pedagógicas vivenciadas no Cefet-RN/IFRN (2005-2011) **Revista História Hoje**, v. 5, nº 10, p. 110-132 - 2016

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. O lugar da Didática nas Pesquisas e Produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR. In: **Anais do XV ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, Editora Autentica, v. 1, p. 2-14, 2010.

LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. 1. ed. Rio de Janeiro: **EdUERJ / FAPERJ**, 2008. v. 1. 184 p.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem Escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Les representations des mathématiques et de leur enseignement: exemple des pourcentages**. 1997. Tese (Doutorado) – Lille: Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 1997.

\_\_\_\_\_. O que há de concreto no ensino de matemática? **Revista ZETETIKÉ**. Campinas: CEPMPPEM – FE/Unicamp, v. 9, n. 15/16, jan./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003 MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de themat. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. .Petrópolis: Vozes, 2003. p. 215-250

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANI, M. F. M. e ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Revista Abrapee - Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, n. 9, v. 1, p. 27-35, jul. 2005.

MARQUES, J. C. **A aula como processo: um programa de auto ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979.

MARTINS, I. L. História e Ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MASETTO, M.T. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**. vol. 2, n. 1, 2013.

MÉNDEZ, J. M. A.. A avaliação em uma prática crítica. **Revista Pátio** n.27, agosto/outubro, 2003.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 1992.

MIZUKAMI, M.G.N.. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.S. (Org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MONTE-SERRAT, F.. **Emoção, afeto e amor**: ingredientes do processo educativo. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MOREIRA, A. E. C.. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MOSCOVICI, S.. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, E. J.; GOMES, L. F.; SOARES, M. L. A. Data show em sala de aula: fetiche tecnológico contemporâneo. **Revista EDaPECI**, v.9, n.9, p. 54-67, 2011.

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

PARANHOS, R; (et al). Uma introdução aos métodos mistos. **Interface**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411  
Paulo: Cortez, 2009

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

\_\_\_\_\_. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação** – USP. São Paulo, v.22, n.2, p-72-89 jul/dez. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, E. H. **Avaliação:** novos tempos e novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMPAZZO, S. R. R; JESUS, A. R. **Instrumentos de avaliação:** reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). NRE – Londrina. V. 1. 2010.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo , v. 38, n. 3, p. 637-652, set. 2012.

RIBEIRO, V.M.B; RIBEIRO, A.M.B. A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões.** 2011; 38(1). Disponível em: <URL: <http://www.scielo.br/rcbc>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ROLDÃO, M. C. (2009). Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In: **Estratégias de Ensino.** O saber e o agir do professor, (4), 55-73. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

ROMANOWSKI, Joana P., WACHOWICZ, Lílian A. **Processos de ensinagem na universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. SC: UNIVILLE, 2003.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro. EdUERJ. 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Central das representações Sociais.** Petrópolis: vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento do cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas de Psicologia**. Rio de Janeiro. 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Uduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALOMAO, T., NASCIMENTO, M.C. M. A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória. **XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Desafios Atuais para a Educação. 2014.

SANTOS, J. C. et al. Análise comparativa do conteúdo filo mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. **Ciência & Educação**, Cascavel, Paraná. v. 13, n. 3, p. 311-322, 2007.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

SCARINCI, A. L; PACCA, J. L. A. O planejamento do ensino em um programa de desenvolvimento profissional docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31|n.02|p. 253-279 |Abril-Junho 2015.

SEVERINO, A. J. **Educação Ideologia e Contra-ideologia**. EPU Pedagógica e Universitária, São Paulo: 1996.

SOARES, M. B.; M.B; MACHADO, L.B. O Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. **Revista Interações**. n. 45, p. 59-76, 2017.

SOUZA, Ana, PATO, A., CANAVILHAS, C.. **Novas estratégias, novos recursos no ensino de História**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1993.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Escolar: da prática à teoria**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto alegre: Sagra, 1995.

VASCONCELOS, C. S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1994.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A.. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educação em Revista**. Curitiba, n. 38, p. 219-235, 2010.

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

VIEIRA, V. M. O.. Avaliação educacional: algumas contribuições teóricas para a formação de professores. In: **Revista profissão docente**. Uberaba, v.8, n. 17, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/225/218>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. (1941/s.d.) Editorial Andes, Rio de Janeiro, s.d.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. M. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária. In: **Colóquio de Didática – UEPG**. Ponta Grossa: 2008. Disponível em: <<https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleos/nad/arquivos/apoio10.pdf>>. 2008. Acesso em: 10 set. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, intitulada, Representações Sociais dos alunos do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de professores de História na cidade de Frutal/MG.

Os dados coletados permitirão analisar e discutir as representações sociais que estão sendo construídas sobre as práticas pedagógicas dos professores de História, e as possíveis implicações dessas práticas na aprendizagem do aluno.

Responda as questões com liberdade. Em algumas, pode ser assinalado mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Profa. Rosimeire Ferreira Diniz  
(Orientanda)

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira  
(Orientadora)

---

**A. PERFIL DOS ALUNOS**

**1. Sexo:**

a.  feminino      b.  masculino.

**2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**3. Com quem mora:**

a.  pai e mãe    b.  pai    c.  mãe  
d.  pai e madrasta    e.  mãe e padrasto  
f.  familiares  
g.  Outros \_\_\_\_\_

**4. Moradia:**

a.  própria    b.  alugada    c.  cedida

**5. Nº de pessoas que moram em sua casa:** \_\_\_\_\_

**6. Escolaridade do seu pai ou responsável:**

a.  nunca frequentou escola  
b.  ensino fundamental  
c.  ensino médio  
d.  ensino superior      e.  não sei

**7. Ocupação profissional exercida por seu pai ou responsável:**

---

**8. Escolaridade de sua mãe ou responsável:**

a.  nunca frequentou escola  
b.  ensino fundamental

c.  ensino médio

d.  ensino superior

e.  não sei

**9. Ocupação profissional exercida pela sua mãe ou responsável:**

---

**10. Qual(is) meio(s) você utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais:**

a. internet:  google  facebook  instagram  
 blog  artigos  e-book  revistas.  
b.  jornal impresso    c.  jornal televisivo (TV)  
d.  jornal radiofônico    e.  revistas impressas  
f.  livros  
g.  outros \_\_\_\_\_

**11. Atividades de interesse:**

a.  ir a festas      b.  navegar na internet  
c.  assistir a TV      d.  jogos online  
e.  praticar esportes    f.  conversar com amigos  
g.  ouvir música      h.  ir ao cinema  
i.  ler livros      j.  ler revistas  
k.  ficar na rua      l.  ir ao shopping  
m.  outras \_\_\_\_\_

**12. A escola que estudo:**

a.  gosto dela  
b.  não gosto dela  
c.  tem um bom ambiente  
d.  os professores tratam-me com respeito  
e.  tenho vários amigos  
f.  gostaria de estudar em outra escola

## B. SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MEUS PROFESSORES

Nesse estudo estamos considerando como práticas pedagógicas a forma como seu professor realiza o planejamento escolar e propõe os conteúdos; escolhe os procedimentos didáticos (estratégias); avalia; e relaciona com os alunos.

### 1. O planejamento de ensino dos meus professores de História:

- a ( ) não tenho conhecimento sobre o planejamento realizado por eles.  
 b ( ) prevê objetivos, conteúdos e métodos a partir da nossa realidade.  
 c ( ) eles não têm hábito de realizarem o planejamento, o professor decide no início da aula o que vai ser dado.

### 2. O conteúdo estudado na disciplina de História

- a ( ) sua aprendizagem permite aplicá-lo no nosso dia a dia.  
 b ( ) Integra teoria e prática.  
 c ( ) é pouco aplicado na prática.  
 d ( ) é motivador e interessante.  
 e ( ) é desinteressante

3. O quadro seguinte, com cinco colunas, apresenta na 1ª, algumas estratégias e/ou procedimentos didáticos. Leia-as com atenção e assinale:

- Na 2ª coluna, as estratégias e/ou procedimentos didáticos que seus professores de História mais utilizam nas aulas.
- Na 3ª coluna, as estratégias e/ou procedimentos didáticos, já utilizadas pelos seus professores de História e que facilitam a sua aprendizagem.
- Na 4ª coluna, assinale as estratégias e/ou procedimentos didáticos, já utilizadas pelos seus professores de História e que não facilitam a sua aprendizagem.
- Na 5ª coluna, assinale as estratégias e/ou procedimentos didáticos que seus professores de história não utilizam e você gostaria que utilizassem.

1ª Estratégias e/ou procedimentos didáticos	2ª Mais utilizadas pelos meus professores de História	3ª Utilizadas pelos meus professores e facilitam a minha aprendizagem	4ª Utilizadas pelos meus professores e não facilitam a	5ª Meus professores não utilizam mas gostaria que utilizassem
Aula expositiva dialogada				
Estudo de texto				
Livro didático				
Apostila				
Data show				
Portfólio				
Mapa conceitual				
Estudo dirigido				
Atividade virtual				
Resolução de exercícios				
Atividades em grupo				
Dramatização				
Seminário				
Estudo de caso				
Júri simulado				
Simpósio				
Painel				
Palestras				
Fórum				
Discussão e debate				
Oficina				
Ensino com pesquisa				
Excursões e visitas				
Jogos				
Ensino individualizado				
Outro				

**4. A avaliação da aprendizagem realizada pelos meus professores de História:**

- a. ( ) acompanha o nosso processo de aprendizagem para verificar o que aprendemos ou não.  
 b. ( ) pressiona-nos a estudar.  
 d. ( ) aprova-nos ou reprová-nos.  
 e. ( ) inclui a nossa autoavaliação.  
 f. ( ) utiliza diferentes instrumentos para avaliar  
 g. ( ) Outro(s) \_\_\_\_\_

**5. Os meus professores de História:**

- a. ( ) são disponíveis para esclarecer as nossas dúvidas.  
 b. ( ) dão-nos oportunidade para expor nossas opiniões nas aulas.  
 c. ( ) mostram interesse pelo nosso aprendizado.  
 d. ( ) procuram saber sobre os nossos interesses.  
 e. ( ) explicam de forma diferenciada para compreendermos o conteúdo.  
 f. ( ) nenhuma das opções acima.

**6. Durante as aulas de História:**

- a. ( ) fico à vontade para fazer perguntas.  
 b. ( ) fico perdido durante a explicação do professor.  
 c. ( ) me sinto como um estranho.

**7. Sobre a autoridade dos meus professores de História:**

- a. ( ) utilizam uma autoridade que é fruto de suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos.  
 b. ( ) utilizam uma autoridade que impõe, com postura autoritária, inflexível e arrogante.  
 c. ( ) não possuem autoridade no desenvolvimento das ações pedagógicas.  
 d. ( ) utilizam uma autoridade capaz de conduzir os interesses comuns dos alunos.

**C. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

1. a) Escreva 5 (cinco) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS MEUS PROFESSORES DE HISTÓRIA
--

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_  
 4. \_\_\_\_\_  
 5. \_\_\_\_\_

- b) Entre as palavras que você escreveu, destaque a que considera mais importante.  
 c) Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- d) Dê os significados (sinônimos) das outras quatro palavras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração

## APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Local e data

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: *As representações sociais dos alunos do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de professores de História na cidade de Frutal/MG.*

Partimos da hipótese de que a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação, e da maneira como se relacionam com os alunos, pode contribuir ou não para a aprendizagem escolar. Considerando isso estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo identificar e compreender as representações sociais construídas pelos alunos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História no Ensino Médio.

Este estudo justifica-se, principalmente, pelos resultados das avaliações externas do Ensino Médio apresentados nos últimos anos. O cenário se mostra preocupante, pois o Ensino Médio, no Brasil, de acordo com o IDEB, encontra-se num patamar muito baixo, mostrando que os indicadores de fluxo do país não evoluem na velocidade desejada. E, para o desenvolvimento desta pesquisa, solicitamos que responda um questionário, contendo questões abertas e fechadas. Para respondê-lo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. O seu nome ou qualquer identificação, como voz, foto, imagem, jamais aparecerá. Os incômodos decorrentes da participação envolvem a dedicação do tempo de uma hora para responder o questionário.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, aluno (a) do \_\_\_º ano, da Escola \_\_\_\_\_ tomei conhecimento das atividades de pesquisa que serão realizadas na escola e, por minha livre e espontânea vontade, decidi que:

- ( ) Aceito participar das atividades de pesquisa.  
( ) Não aceito participar das atividades de pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Pesquisador Responsável: Rosimeire Ferreira Diniz ([rosimeireferreirediniz@gmail.com](mailto:rosimeireferreirediniz@gmail.com))

## PÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Local e data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do responsável do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

Nome do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do responsável: \_\_\_\_\_

Título do projeto: *As representações sociais dos alunos do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de professores de História na cidade de Frutal/MG*

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Rosimeire Ferreira Diniz ([rosimeireferreiradiniz@gmail.com](mailto:rosimeireferreiradiniz@gmail.com))

CEP-UNIUBE: Av. Nené Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br)

Solicitamos a sua permissão para o(a) aluno(a): \_\_\_\_\_ participar da pesquisa *As representações sociais dos alunos do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de professores de História na cidade de Frutal/MG*. A contribuição do aluno será a de responder um questionário, com questões abertas e fechadas.

Partimos da hipótese de que a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação, e da maneira como se relacionam com os alunos, pode contribuir ou não para a aprendizagem escolar. Este estudo justifica-se, principalmente, pelos resultados das avaliações externas do Ensino Médio apresentados nos últimos anos. O cenário se mostra preocupante, pois o Ensino Médio, no Brasil, de acordo com o IDEB, encontra-se num patamar muito baixo, mostrando que os indicadores de fluxo do país não evoluem na velocidade desejada. Em razão disso e por considerar que a disciplina de História pode contribuir para a melhoria da educação no Ensino Médio, propomos identificar e compreender as representações sociais construídas pelos alunos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de História no Ensino Médio. Serão convidados para participar da pesquisa os alunos do último ano do Ensino Médio.

Ao participar da pesquisa o(a) aluno(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Assim, como você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do(a) aluno(a) a qualquer momento. A participação do(a) aluno(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. O nome do(a) aluno(a) ou qualquer identificação jamais aparecerá. Os incômodos decorrentes da participação envolvem a dedicação do tempo de uma hora para responder o questionário.

Os resultados estarão à disposição quando finalizada a pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ele.

Rosimeire Ferreira Diniz  
Responsável pelo projeto

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável do aluno

## ANEXO A – Relatório do Evoc

```

fichier initial : EVOCR.CSV
fin de la transformation
nombre de lignes du fichier initial : 76
nombre de lignes du fichier final : 76

fichier initial      :   C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC      ROSI
hoje\EVOCR.TXT
Fin creation mots
nombre de ligne en entree : 76
nombre de mots : 380

Fichier Initial      :   C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC      ROSI
hoje\EVOCR.tm1
NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER
FIN TRI SANS PROBLEME
Nombre d enregistrements en entree : 380
Nombre d enregistrements en sortie : 380

Fichier Initial      :   C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC      ROSI
hoje\EVOCR.tm2
Nous avons en entree le fichier :
C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC ROSI hoje\EVOCR.tm2

fichier initial      :   C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC      ROSI
hoje\EVOCR.Tm2
NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
Nous avons en entree le fichier :
C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC ROSI hoje\EVOCR.Tm2
ON CREE LE FICHER : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC ROSI
hoje\EVOCR.dis et C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC ROSI
hoje\EVOCR.tm3

ENSEMBLE DES MOTS RANGS
:FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *
AProvasção : 2 : 0* 0* 2*
Aluno : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*
Amizade : 1 : 1*
Angustia : 1 : 0* 0* 1*
prendizagem : 5 : 1* 0* 1* 2* 1*
moyenne : 3.40
Atenção : 1 : 0* 0* 0* 1*
Atividades : 1 : 0* 0* 0* 1*
Aula : 1 : 1*

```

Aulas : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Avaliação : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Bagunça : 2 : 1\* 1\*  
 Boa : 3 : 1\* 0\* 0\* 0\* 2\*  
 rilhante : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Caderno : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Calma : 2 : 1\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Cansativas : 55 : 12\* 14\* 12\* 7\* 10\*  
 moyenne : 2.80  
 Cansativass : 2 : 1\* 1\*  
 Cansaço : 2 : 0\* 0\* 1\* 1\*  
 arteira : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*

Chatas : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Chato : 4 : 0\* 0\* 1\* 2\* 1\*  
 Ciências : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Complicado : 1 : 0\* 1\*  
 Comunista : 2 : 0\* 0\* 0\* 2\*  
 Confiança : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Conhecimento : 28 : 12\* 6\* 2\* 4\* 4\*  
 moyenne : 2.36  
 Conhecimentos : 1 : 0\* 1\*  
 Conservação : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Conteúdo : 3 : 0\* 0\* 2\* 0\* 1\*  
 Coral : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Criança : 1 : 1\*  
 Debate : 1 : 1\*  
 Desanimo : 3 : 0\* 1\* 0\* 0\* 2\*  
 Desgastante : 2 : 0\* 0\* 1\* 1\*  
 esinteressante : 1 : 0\* 1\*  
 Desinteresse : 2 : 0\* 1\* 1\*  
 Desorganizado : 2 : 1\* 0\* 1\*  
 Despreparada : 1 : 0\* 1\*  
 Didática : 18 : 4\* 8\* 3\* 2\* 1\*  
 moyenne : 2.33  
 Dificuldade : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Dinamicas : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Dinâmica : 2 : 1\* 0\* 1\*  
 Disciplina : 2 : 1\* 0\* 0\* 1\*  
 iscurção : 2 : 0\* 0\* 0\* 0\* 2\*  
 Discursões : 1 : 1\*  
 Diálogo : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Doido : 1 : 0\* 1\*  
 Dor : 3 : 0\* 0\* 0\* 2\* 1\*  
 Dramático : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Durmo : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Educação : 11 : 0\* 2\* 1\* 6\* 2\*  
 moyenne : 3.73  
 Eficaz : 3 : 0\* 0\* 1\* 1\* 1\*  
 Enjoativas : 1 : 0\* 0\* 1\*

Ensino : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 nsino : 6 : 1\* 0\* 2\* 0\* 3\*  
 moyenne : 3.67  
 Escola : 4 : 0\* 1\* 1\* 0\* 2\*  
 Escrever : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Estresse : 3 : 0\* 2\* 0\* 1\*  
 Estudo : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Estudos : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Exercício : 1 : 1\*  
 Explicação : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Explicações : 1 : 0\* 1\*  
 Extremista : 1 : 0\* 1\*  
 Faculdade : 3 : 1\* 0\* 1\* 1\*  
 Frustração : 2 : 1\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Gosto : 1 : 0\* 1\*  
 Humanas : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Ignorante : 1 : 0\* 1\*  
 Incompreensível : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Inflexível : 1 : 1\*  
 Informação : 2 : 0\* 1\* 1\*  
 Insuficiente : 8 : 2\* 0\* 3\* 3\*  
 moyenne : 2.88  
 Interessante : 2 : 1\* 0\* 0\* 1\*  
 Interesse : 6 : 0\* 1\* 4\* 0\* 1\*  
 moyenne : 3.17  
 Leitura : 7 : 2\* 1\* 0\* 1\* 3\*  
 moyenne : 3.29  
 Letras : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Liberdade : 2 : 1\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Livro : 15 : 1\* 3\* 5\* 2\* 4\*  
 moyenne : 3.33  
 Matéria : 2 : 0\* 0\* 1\* 1\*  
 Método : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Nervoso : 5 : 0\* 0\* 2\* 0\* 3\*  
 moyenne : 4.20  
 Paciência : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Palestras : 4 : 0\* 1\* 2\* 0\* 1\*  
 Partidário : 1 : 1\*  
 Passado : 2 : 0\* 0\* 1\* 0\* 1\*  
 Passeios : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Pesquisa : 10 : 1\* 2\* 2\* 2\* 3\*  
 moyenne : 3.40  
 Pesquisas : 2 : 0\* 0\* 2\*  
 Política : 3 : 3\*  
 Prática : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Preguiça : 4 : 1\* 1\* 0\* 0\* 2\*  
 Professor : 11 : 0\* 2\* 3\* 2\* 4\*  
 moyenne : 3.73  
 Professores : 1 : 0\* 1\*  
 Provas : 25 : 12\* 8\* 3\* 1\* 1\*

moyenne : 1.84  
 Prática : 3 : 0\* 1\* 1\* 1\*  
 Raciocínio : 2 : 0\* 0\* 0\* 0\* 2\*  
 ReProvas : 1 : 0\* 1\*  
 ReProvasr : 1 : 0\* 1\*  
 ReProvasção : 2 : 0\* 0\* 0\* 0\* 2\*  
 Recuperação : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Repetitivo : 2 : 0\* 0\* 0\* 2\*  
 Respeito : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Segredo : 2 : 0\* 1\* 1\*  
 Seminário : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Sensacional : 2 : 1\* 0\* 0\* 1\*  
 Tarefas : 2 : 0\* 0\* 0\* 2\*  
 Tediosa : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Trabalha : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Trabalho : 6 : 1\* 1\* 0\* 2\* 2\*  
 moyenne : 3.50  
 Ultrapassada : 1 : 1\*  
 Universidade : 5 : 1\* 3\* 0\* 0\* 1\*  
 moyenne : 2.40  
 Vestibular : 1 : 1\*  
 Viagens : 1 : 0\* 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Visitas : 1 : 0\* 1\*  
 Visto : 2 : 0\* 0\* 1\* 1\*  
 Vistos : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 Vídeo : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
 Área : 1 : 0\* 0\* 1\*  
 DISTRIBUITION TOTALE : 380 : 76\* 76\* 76\* 76\* 76\*  
 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 : 119  
 Nombre total de mots cites : 380  
 moyenne generale des rangs : 3.00  
 DISTRIBUITION DES FREQUENCES  
 freq. \* nb. mots \* Cumul evocations et cumul inverse  
 1 \* 64 64 16.8 % 380 100.0 %  
 2 \* 26 116 30.5 % 316 83.2 %  
 3 \* 9 143 37.6 % 264 69.5 %  
 4 \* 4 159 41.8 % 237 62.4 %  
 5 \* 3 174 45.8 % 221 58.2 %  
 6 \* 3 192 50.5 % 206 54.2 %  
 7 \* 1 199 52.4 % 188 49.5 %  
 8 \* 1 207 54.5 % 181 47.6 %  
 10 \* 1 217 57.1 % 173 45.5 %  
 11 \* 2 239 62.9 % 163 42.9 %  
 15 \* 1 254 66.8 % 141 37.1 %  
 18 \* 1 272 71.6 % 126 33.2 %  
 25 \* 1 297 78.2 % 108 28.4 %  
 28 \* 1 325 85.5 % 83 21.8 %

55 \* 1 380 100.0 % 55 14.5 %

Fichier Initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC ROSI  
hoje\EVOOCR.tm2

Nous avons en entree le fichier :  
C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC ROSI hoje\EVOOCR.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 4

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 14

et

le Rang Moyen < 3

Cansativas	55	2,800
Conhecimento	28	2,357
Didática	18	2,333
Provas	25	1,840

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 14

et

le Rang Moyen >= 3

Livro	15	3,333
-------	----	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 14

et

le Rang Moyen < 3

Insuficiente	8	2,875
Universidade	5	2,400

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 14

et

le Rang Moyen >= 3

Aprendizagem	5	3,400
Chato	4	4,000
Educação	11	3,727
Ensino	6	3,667
Escola	4	3,750
Interesse	6	3,167
Leitura	7	3,286
Nervoso	5	4,200
Palestras	4	3,250
Pesquisa	10	3,400
Preguiça	4	3,250
Professor	11	3,727
Trabalho	6	3,500