

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA E MATEMÁTICA, NA MODALIDADE PRESENCIAL E A
DISTÂNCIA, SOBRE UMA “BOA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**

Vania Maria de Oliveira VIEIRA¹
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Kamilla Paulina ALVES²
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Carmélia Bugiato Faria SALGE³
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Agências Financiadoras: FAPEMIG, CNPq e PROPEPE/UNIUBE

RESUMO

Formação de professores, práticas, mediação pedagógica, processo ensino-aprendizagem são atualmente assuntos que ganham destaque no campo da educação. Essa pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa tem como propósito o estudo das mediações ocorridas entre aluno e conhecimento no âmbito dos cursos de Pedagogia e Matemática de algumas Instituições de Ensino Superior da região do Triângulo Mineiro - Universidade de Uberaba, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Fundação Carmelitana Mário Palmério. Tem como foco as Representações Sociais construídas a partir da pergunta: “O que é uma boa prática pedagógica para você?”. Apresenta como objetivo geral identificar as Representações Sociais que estão sendo construídas por alunos concluintes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial e a distância, sobre o que pensam ser uma boa prática pedagógica, a partir dos processos de mediação da aprendizagem. A pesquisa encontra-se em andamento e no momento os dados coletados a partir de um questionário estão sendo tabulados, para em seguida, proceder as análises. Toma como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), a subteoria do Núcleo Central de Abric (2000) e os aportes teóricos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A partir dos resultados deste estudo, pretendemos oferecer subsídios que possam contribuir para discussões e reflexões no sentido de melhorar a qualidade da educação.

Palavras-chaves: Formação de professores. Mediação pedagógica. Práticas Pedagógicas. Representações Sociais.

¹ Orientadora – vaniacamila@uol.com.br

² Bolsista de Iniciação Científica da FAPEMIG – E-mail: kamillapaulina@edu.uniube.br

³ Bolsista de Iniciação Científica do CNPq - E-mail: carmelia_salge@hotmail.com

Introdução

Nos últimos anos, a formação docente tem sido um tema discutido amplamente no meio acadêmico, principalmente por ser considerado um fator de influência no processo ensino e aprendizagem. Discussões mostram a relação existente entre a formação do professor e o impacto dessa formação na aprendizagem dos seus alunos.

A escola é um local marcado pela presença de mediações entre o aluno e o conhecimento, e, imbricadas nessa relação estão as práticas pedagógicas (as ações dos professores), o contexto sociocultural, e as representações sociais construídas pelos sujeitos – os atores envolvidos neste processo. A partir dessas interações, que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar, a mediação estabelecida por elas é reveladora de representações que estão sendo construídas acerca do processo ensino aprendizagem.

Pode-se dizer, assim, que o processo ensino-aprendizagem ocorre mediante a realização de ações mediadoras. Essas ações estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores.

Sforni (2008) alerta que o termo *mediação*, de modo geral, tem sido usado de forma restrita: considera-se apenas como sinônimo de ajuda do professor às tarefas escolares dos alunos. E, com base na teoria histórico-cultural, a autora identifica as implicações desse conceito para a organização do ensino “ao se compreender os conteúdos escolares como mediadores culturais a atenção volta-se não apenas para a relação professor-aluno, mas, sobretudo, para a relação entre professor-conhecimento-aluno.” (SFORNI, 2008, p. 01).

Nessa perspectiva, os “instrumentos” e os “signos” constituem os mediadores culturais do processo de aprendizagem dos alunos. Os instrumentos são os artefatos utilizados pelos professores, e os signos, instrumentos da atividade psicológica, potencializam a ação mental da aprendizagem. Instrumentos e signos podem ser compreendidos como as ações mediadoras direcionadas para a aprendizagem. Essas ações compõem as práticas pedagógicas presentes na educação escolar, que podem ser traduzidas na forma como o professor interage com os alunos; planeja e organiza o conteúdo a ser ministrado; utiliza as estratégias de ensino; e avalia o processo de aprendizagem.

Pode-se dizer, portanto, que, a partir dessa abordagem, o professor não é o mediador direto da aprendizagem do aluno, ele é bem mais que isso – ele é o organizador das ações mediadoras. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que haja ações mediadoras organizadas pelos professores – “o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento” (SFORNI, 2008, p.

07). A mediação é um meio para se chegar à apropriação do conhecimento, não um fim em si mesmo, isto é, não basta apenas a presença dos instrumentos mediadores para se chegar a ela - é necessária também a interação social. Essa interação ocorre mediante ações do professor. “O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos” (SFORNI, 2008, p. 03).

Compreende-se aqui uma mediação docente para além de uma relação interpessoal entre professor e aluno. O papel mediador do professor é valorizado pelo conhecimento mediante um processo sistematizado, em que o foco recai sobre o conteúdo a ser ensinado e o modo como o aluno se apropria desse conteúdo (conhecimento). Reconhece-se com isso que a mediação docente começa antes mesmo de acontecer a aula. Inicia-se na organização das atividades de ensino, quando o professor se propõe a planejar e organizar o conteúdo, quando ele escolhe as estratégias de ensino e quando avalia a aprendizagem. Neste sentido, “a mediação do professor pode ser promotora de desenvolvimento dos estudantes quando os conceitos científicos – mediadores culturais - estão presentes nessa interação”. (SFORNI, 2008, p. 01).

Esta pesquisa busca respaldo teórico metodológico na Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (2003) e seus seguidores. Essa teoria tem sua origem na sociologia de Durkheim, que junto com Max Weber, foi um dos fundadores da sociologia moderna.

As representações, segundo Moscovici (2003), são expressões do conhecimento reconstruído pelo sujeito a respeito de sua realidade cotidiana; são entidades quase palpáveis - circulam, cruzam-se e se cristalizam através de uma fala, de um gesto, um encontro; expressam a forma como cada grupo social se organiza e constrói seus significados; fazem uma ponte entre o conhecimento de senso comum e o científico; tornam o não familiar em algo familiar.

Trindade; Santos; e Almeida (2011, p. 107) arrolam que Moscovici, (1978) sustenta que “quando o sujeito exprime suas **opiniões** e atitudes sobre um objeto ele já formulou uma representação deste objeto, o que equivale dizer que estímulo e resposta se formam junto, ao contrário da dicotomia até então sustentada” (grifo nosso).

Para melhor identificar as representações sociais dos sujeitos, necessitamos compreender os processos de objetivação e ancoragem descritos por Moscovici (2003) e Jodelet (1992). Estes processos estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais. De modo geral, eles mostram como o social transforma um conhecimento

em representação e como essa representação transforma o social (JODELET, 1992, *apud* CHAMONP, 2006).

Segundo Chamont (2006, p. 23), a objetivação “é o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em objeto e os torna intercambiáveis [...] ela substitui o conceito pelo que é percebido, o objeto pela sua imagem”. Acresce ainda, citando Rouquette (1994, p.172), que a objetivação “é vista como forma de verdade [...] e a maior parte do tempo, cada um está convencido de que fala da realidade das coisas, quando apenas exprime sua própria compreensão daquilo que percebe”.

Dito de outra forma, a objetivação diz respeito “à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural” (CABECINHAS, 2004, p. 6).

Quanto à ancoragem, Trindade; Santos; e Almeida (2011, p. 110) explicam que esse processo “permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social”. Acresce ainda que, nesta mesma direção, “um novo objeto é ancorado quando passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes”. Portanto, a ancoragem é um processo que aproxima o que é estranho, perturbador, sem sentido ao que pode ser comunicado, integrando a alguma categoria já existente.

Nesse sentido, podemos dizer que os processos de objetivação e ancoragem promovem a familiarização com o novo, permitindo inicialmente a integração do objeto num quadro de referência em que pode ser interpretado e depois reproduzido e colocado sob controle. (MOSCOVICI, 1978). Está aí a grande contribuição das pesquisas em representações sociais.

É sobre isso que os nossos estudos se ocupam. Estamos examinando as mediações ocorridas no âmbito escolar a partir das representações construídas sobre as práticas pedagógicas dos professores de cursos presenciais e a distância. Tomamos como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, que tem o objetivo de explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva colectiva, sem perder de vista a individualidade.

Esta pesquisa tem como foco as Representações Sociais construídas a partir da pergunta: “O que é uma boa prática pedagógica para você?”. Portanto, o objetivo geral é identificar as Representações Sociais que estão sendo construídas por alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática, na região do Triângulo Mineiro, na modalidade

presencial e a distância, sobre o que pensam ser uma boa prática pedagógica, para compreender como têm sido os processos de mediação da aprendizagem em curso de formação de professores.

E os objetivos específicos da pesquisa são: (i) identificar e analisar o perfil dos sujeitos pesquisados; (ii) investigar, na perspectiva dos alunos, a forma como o professor interage, planeja e organiza o conteúdo ministrado, utiliza as estratégias de ensino e avalia o processo de aprendizagem, para compreender as práticas pedagógicas e a mediação advinda dessas práticas; (iii) identificar o Núcleo Central das Representações Sociais sobre a “boa prática pedagógica” para posterior discussões e reflexões sobre a mediação pedagógica; (iiii) produzir, no mínimo, dois artigos e/ou capítulos de livros referentes aos resultados obtidos.

A análise dessas representações tem-nos permite compreender como têm sido os processos de mediação da aprendizagem em curso de formação de professores.

Metodologia

Para apreender os elementos constitutivos das representações dos alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial e a distância, do Triângulo Mineiro, sobre “as boas práticas educativas”, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais.

Gilly (2001, p. 321), ao referir sobre a utilização das representações sociais no campo da educação, afirma que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Para esse autor, as pesquisas com representações sociais oferecem um novo olhar “para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (idem).

Embora sejam utilizados dados quantitativos, com o intuito de auxiliar as análises, esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, entendida por Flick (2009, p. 37) como sendo a que se destina à “análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”; e por Minayo (2007, p.21) como sendo:

a pesquisa que se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, os dados coletados serão também analisados com o auxílio da subteoria do Núcleo Central, proposto por Abric (2000). O autor afirma que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. “O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças [...] O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação”. (MACHADO e ANICETO 2010, p. 352).

Para a coleta dos dados utilizamos um questionário, contendo questões abertas e fechadas; a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC (baseado no método Vergès [1992] - tem como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras), que busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos. Para a análise dos conteúdos das questões abertas estamos estabelecendo categorias com base nos pressupostos de Bardin (2011).

De acordo com essa autora, a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN 2011, 42).

Para a realização desta análise, Bardin (2011) recomenda percorrer três momentos:

a) Pré-análise: momento em que se organiza o material, escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores.

b) Exploração do material: 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..

c) Tratamento dos resultados: compreende a inferência e a interpretação dos dados.

Estamos utilizando também, para auxiliar as análises, um programa de computador denominado EVOC 2002, desenvolvido por Vergès (2002). Esse programa contém 10 segmentos com a finalidade de organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Calcula também as médias simples e ponderadas e aponta as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações.

Neste estudo, utilizaremos apenas algumas partes do programa. Serão percorridas as seguintes etapas: Lexique - preparação e depuração do *corpus* de análise; Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; Listvoc – lista de todas as palavras; Rangmot - frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o

Rangfrq; Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

O *locus* da pesquisa são os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial e a distância, de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) da região do Triângulo Mineiro - Universidade de Uberaba (Uniube), Universidade de Uberlândia (UFU) e Fundação Carmelitana Mário Palmério (FUCAMP). E os participantes são os alunos concluintes dos respectivos cursos.

3. Alguns resultados: discussões e conclusões parciais

Embora este estudo esteja ainda em andamento, já é possível apontar alguns resultados referentes à realização de leituras bibliográficas pertinentes aos temas: Mediação e Práticas Pedagógicas; A aula: planejamento e estratégias; Avaliação da aprendizagem; Interação professor/aluno.

3.1 Mediação e Práticas Pedagógicas

Neste estudo, partimos da premissa de que há uma estreita relação entre representações sociais, mediação e práticas pedagógicas. A forma como os professores medeiam o processo ensino e aprendizagem, por meio das práticas pedagógicas, é influenciada pelas representações, acerca deste tema, que foram construídas ao longo dos anos.

Atualmente, o docente não é mais visto como aquele que repassa ou transmite o conteúdo, mas, sim, um mediador entre o aluno e o conhecimento. “Essa expressão, frequente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e à de caráter espontaneista e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos”. (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p. 330).

De acordo com Severino (2003), mesmo que o professor tenha todas as condições objetivas, de caráter estrutural para ensinar, não há como desvinculá-lo de questões que se referem a sua eficácia - as condições subjetivas de interação professor/aluno. Ou seja, não há como desconsiderar a mediação de cunho pessoal, cuja qualidade dessa relação depende, em grande parte, da formação profissional. Ao mesmo tempo em que o autor registra a importância da mediação para os processos de aprendizagens, demonstra sua preocupação com relação à formação docente. Para ele, os cursos que cuidam da formação dos professores não têm priorizado uma educação de qualidade, e, conseqüentemente, seus egressos não

constroem os saberes necessários para que possam atuar de forma autônoma e eficiente nos campos de trabalho.

Nessa mesma linha de pensamento, Marques (2010, p. 2) reconhece que “as práticas pedagógicas se desenvolvem em meio a um conjunto de elementos dentre eles os saberes docentes e as relações sociais que são vivenciadas entre os sujeitos do processo educativo – professores e alunos”.

Gervai (2007), em seus estudos, discute a relação existente entre o conceito de mediação e a construção do conhecimento. Para ela, a mediação, em termos gerais, é um processo de intervenção de um elemento em uma relação. E nesse caso “a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento, a introdução de elementos mediadores incorpora um elo a mais nas relações entre os organismos e os meios, tornando essas relações mais complexas” (GERVAI, 2007, p 32).

Com relação à mediação, Garvai (2007, p. 32) afirma que:

O conceito de mediação abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não-determinista do desenvolvimento humano, em que os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre os fatores sociais, culturais e históricos e, por sua vez, sofrem a ação desses fatores também.

Com isso, Garvai reafirma que o aluno é visto, nessa perspectiva, como agente ativo no seu processo de desenvolvimento. Acresce ainda que a ideia de mediação traz importantes implicações com relação ao trabalho pedagógico do professor.

A prática pedagógica é um contexto social fundamental pela qual se dá a reprodução e a produção cultural. Por essas razões, acreditamos que, dependendo da mediação pedagógica, poderá haver um incentivo para uma maior aprendizagem dos alunos ou não. O professor tem o papel explícito de interferir e provocar avanços que não ocorreriam sem a intervenção do professor. (BERNSTEIN p. 26 apud GERVAI, 2007, p 32).

Masetto, Moran e Behrens (2000, p.145) entendem por mediação pedagógica “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

De acordo com Bruno (2008, p. 5), a palavra “mediação” significa ação, intervenção, provocar interferência, “parte do sujeito em relação ao objeto (que, neste caso, pode ser o conhecimento, o outro ou ainda si mesmo). Toda ação indica movimento, vida, fruição e, desse modo, é desenvolvida pelo humano, como forma de intervenção no mundo”.

Nas palavras de Sousa (2002), citado por Bruno (2008, p. 5), a mediação pode ser conceituada como: “o esforço de identificar e captar as múltiplas ações, situações, tecnologias

e circunstâncias de ser e de viver das pessoas, num tempo e espaço dados, ou seja, os sentidos sociais estruturantes da vida num contexto dado”.

Neste estudo, para nós, as práticas pedagógicas - os meios pelos quais se efetiva a mediação em um processo de aprendizagem - compreendem a forma como o professor planeja sua aula, avalia a aprendizagem e interage com seus alunos. É sobre elas que passaremos a dissertar.

3.2 *A aula: planejamento e estratégias*

Quando assumimos uma concepção de educação, em que o professor atua como mediador e tem como propósito ajudar o aluno a compreender o conteúdo, as práticas pedagógicas tornam-se importantes meios, uma vez que o aluno é o sujeito ativo na construção do seu conhecimento que progressivamente vai sendo construído.

Nesse cenário, exigem-se do professor um planejamento e o domínio de estratégias diversificadas e apropriadas, de modo a resultar em aulas flexíveis, interessantes e motivadoras.

Podemos dizer que uma aula é:

[...] um momento estruturado de trabalho no qual se processa o ensino [...] o que pressupõe sujeitos – professor e alunos; um objeto de trabalho e, por isso, elemento de ligação entre eles – o conteúdo; situações didáticas capazes de permitir a ação conjunta e colaborativa entre os sujeitos e seu objeto de trabalho. (NADAL, 2007 p.22)

E, para que a aula aconteça, é necessário o ato de planejar. Mas o que significa planejamento de ensino? Quais as suas finalidades pedagógicas? E a sua relação com a mediação e práticas pedagógicas? São essas e outras questões que passaremos a discutir.

O planejamento, do ponto de vista de Leal (2006), é um ato político-pedagógico porque revela intenções, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. Nas suas palavras, “é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação” (p.1).

A autora recomenda ainda a necessidade de deixar claro que o professor precisa planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, durante e depois. “O planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa” (LEAL, 2012, p. 2).

Segundo Moretto (2007), planejar é organizar ações. Nesse sentido, Castro, Tucunduva e Arns (2008, p. 53) assinalam que essa definição, embora simples, “mostra uma

dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno”.

O planejamento deve facilitar a organização das ideias e informações. Tem a finalidade de servir como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, mas para isso deve ser utilizado na organização e na tomada de decisões (GANDIN, 2008 apud CASTRO, TUCUNDUVA e ARNS, 2008, p. 54).

3.3 Avaliação da aprendizagem

O termo avaliar, etimologicamente, tem origem em dois outros termos latinos: prefixo “a” e verbo “valere”, que significa “dar preço a”, “dar valor a”; ou seja, atribuir “qualidade a”. Com isso Luckesi (2002, p.87) afirma que a avaliação “é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente”.

Nesta mesma linha de pensamento Tardif (1996, apud Vieira, 2006, p. 71), recomenda as características que, toda avaliação da aprendizagem deve ter para ser considerada autêntica:

- 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.

Com relação aos aspectos legais, a Lei n° 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu Art. 24, inciso V, ao referir sobre a verificação do rendimento escolar registra os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Como vimos, atualmente há uma tendência de reconhecer a avaliação da aprendizagem numa perspectiva mais crítica, como um ato pedagógico que ocorre simultaneamente ao processo de aprendizagem. Configura-se hoje como uma “prática valiosa, reconhecidamente educativa [...] utilizada com o propósito de compreender o processo de aprendizagem que o aluno está percorrendo em um dado curso”.(SOUSA C, 1994, apud VIEIRA, 2006, p. 63).

Avaliar com a intenção de classificar, punir e/ou segregar, nas palavras de Sousa (1994), tende apenas a descomprometer a equipe escolar com o processo de aprendizagem do aluno, o que implica também no comprometimento de tomadas de decisões para o aperfeiçoamento do ensino, que deve ser a função básica de toda avaliação.

Corroborando o pensamento de Sousa, Luckesi (2002, p. 79) reconhece que avaliar “é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”.

Para este autor, o ato de examinar configura uma ação classificatória e seletiva e, por isso mesmo é excludente, está centrado apenas no julgamento de aprovar ou não o aluno.

Considerando a avaliação da aprendizagem como parte integrante das práticas pedagógicas do professor, portanto, presente nos processos de mediação entre o aluno,

professor e conhecimento, tomemos como contribuição teórica para análise dos dados desta pesquisa a assertiva de que a avaliação educacional “é meio” e “não fim”, em si mesmo.

3.4 *Interação professor/aluno*

Neste estudo, a interação entre professor/aluno, constitui para nós uma prática pedagógica, que, como as demais, influencia significativamente o processo de aprendizagem dos alunos, por isso a tomamos como referência para também buscar compreender as representações de uma “boa prática pedagógica”, objeto de estudo desta pesquisa.

Para Leite e Tassoni (2002), vivemos outra época em que a preocupação que se tinha com o “o que ensinar” (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividido com o “como ensinar” (a forma de, as maneiras, os modos).

Nessa mesma linha de pensamento Leite (1997) enfatiza a importância do educador na formação dos indivíduos. Para ele, a nossa formação depende de relações interpessoais e o educador precisa conhecer o seu significado “[...] grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros” (1997, p.304).

O autor alerta, ainda, que tanto a simpatia quanto à antipatia constituem processos de interação. Quando sentimos simpatia por alguém tendemos a interpretar favoravelmente o seu comportamento e agir de acordo com essas interpretações.

Vale então afirmar que o “Indivíduo criado em condições harmoniosas tende a estabelecer relações harmoniosas” (LEITE, 1997, p. 310);

Direcionando essa questão para “o fazer pedagógico”, Leite e Tassoni (2002, p. 136), afirmam 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; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Para as autoras, “a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor” (Idem p. 129) e o afeto é indispensável na atividade de ensinar.

Considerações finais

Com o objetivo de compreender como têm sido os processos de mediação da aprendizagem em curso de formação de professores, esperamos que esse estudo traga como benefício, não só a produção de conhecimentos acerca dessa compreensão, como também, subsídios para discussões e reflexões relativas a mediação e práticas pedagógica, bem como suas implicações numa educação de qualidade. A finalidade da identificação das Representações Sociais centra-se, principalmente, na possibilidade de transformar o desconhecido em algo familiar. O desconhecido incomoda, traz desconforto, enquanto o conhecido permite o enfrentamento, a reflexão, o diálogo e a busca de possíveis soluções.

Além disso, os resultados da pesquisa serão publicados e disponibilizados na Biblioteca da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e apresentados em eventos acadêmicos - o que pode resultar em estudos, discussões e reflexões que auxiliem o campo da educação.

Referências

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

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

BRASIL. Presidência da Republica. **Lei n° 9394/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

CABECINHAS, R. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Vol. 14, 28, 2004 (125-137).

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena - Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 6, N. 2, 2º semestre de 2006

GERVAI, Solange Maria Sanches. A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online. **Dissertação de Mestrado**. PUC\SP. 2007.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: Introdução a Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GILLY, M. (2001) As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.), **As representações Sociais**, (pp. 321- 341). Rio de Janeiro: Ed Uerj.

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

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, p. 1-7, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Falcão de Aragão (Orgs). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, D. M. Educação e Relações Interpessoais. In: PATTO, M.H.(Org) **Introdução a Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.3001-327

LUCKESI, Cipriano Carlos. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA E A QUESTÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. In: **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. v. 4, n. 2, 2002.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **As práticas pedagógicas e histórias de fracasso escolar: conhecendo os elementos mediadores nessa relação**. 2010. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos. Acesso em 10/03/13.

MINAYO, M.C.S. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.

NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara de Oliveira. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomes (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

SFORNI, M. S. F.. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. (2008). Acesso em 27/03/2012

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

TRINDADE, Z. A; SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: _____ (Orgs). **Teorias das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 101-121.

VIEIRA, V. M. O. Representações Sociais e Avaliação Educacional: o que revela o portfólio. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Clarilza Prado de Sousa.