

## FRACASSO ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA?

*CHAGAS, Maria Apolinário dos Santos*

Especialista em linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa. Professora da educação básica do município de Maracanaú. E-mail: polichagas3@gmail.com

*SILVA, Sebastiana Florentino da*

Professora da educação básica do município de Maracanaú. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (FACED/UFC).  
E-mail: sebastianasilva1616@gmail.com

*MELGAÇO, Lucas da Silva*

Professor da educação básica do município de Maracanaú. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (FACED/UFC). E-mail: lucasmelgaco@alu.ufc.br

### RESUMO

O presente artigo aborda o tema fracasso escolar no Ensino Fundamental e nos leva a uma reflexão sobre o fato de o aluno ser o principal sujeito penalizado nesse processo. Apresentamos o conceito de Perrenoud (2000) sobre fracasso escolar e as considerações do autor sobre as normas de excelência criadas pela escola que favorecem esse fracasso. Fazemos uma relação entre o fracasso escolar e as práticas avaliativas que prevalecem no nosso sistema educacional, utilizando os conceitos de avaliação da aprendizagem segundo os autores Luckesi e Hoffmann, para analisar se é pertinente categorizar os alunos de acordo com as situações de sucesso e fracasso. Concluimos que, ao utilizar uma avaliação mediadora, a efetivação do aprendizado do alunado acontece de forma positiva, evitando o fracasso escolar dos estudantes (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2006).

**Palavras-chaves:** Fracasso escolar. Avaliação da aprendizagem. Avaliação mediadora.



## ABSTRACT

The present article deals with the theme school failure in the Elementary School, and leads us to reflect about the fact of the student be the main penalized subject in this process. Introducing the concept that Perrenoud (2000) about school failure and the considerations of the author on the standards of excellence established by the school to promote this failure. We made a relationship between the scholar failure and the evaluative practices that prevail in our educational system, using the concepts of learning assessment, according to the authors as suggested by Luckesi and Hoffmann, to analyze if it's relevant categorize students according to situations of success and failure. We conclude that the use of a mediator evaluation, the realization of the learning of students takes place in a positive way, avoiding the scholar failure of them (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2006).

**Key words:** Scholar failure. Evaluation of learning. Assessment facilitator.



## 1 Introdução

O Ensino Fundamental I dos sistemas público e privado de ensino é formado pelo 1º ao 5º ano. Cada ano escolar deve possuir 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos (BRASIL, 1996). Neste período letivo, os sujeitos são submetidos a ações pedagógicas que deveriam contemplar os objetivos que cada ano escolar delimita em seus planos educacionais. Dentre essas ações, temos as avaliações escolares, nas quais os alunos precisam obter aprovação para progredir ao ano subsequente, de acordo com seus desempenhos educacionais. Ainda, em outros casos, essas avaliações poderão ter como fim a retenção de alunos na série em que se encontram.

O que está em questão é se essas avaliações estão favorecendo o aprendizado e a progressão dos alunos, ou estão contribuindo para que ocorra, de forma implícita, ou até mesmo explícita, o fracasso escolar no ensino fundamental. Destarte, o artigo abordará o conceito de fracasso escolar na perspectiva de Perrenoud (2000), e o relacionará com os conceitos de avaliação segundo os autores Hoffmann (2006) e Luckesi (2005).

Vale esclarecer que acreditamos na capacidade cognitiva de todos os alunos ao ponto de não compartilharmos a ideia de fracasso escolar. Obviamente, não ignoramos algumas exceções ou casualidades no percurso escolar que possam se relacionar e até justificar medidas compensatórias para não prejudicar alguns alunos, porém, sem conceber o fracasso escolar em si (HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 2000).

O modelo de avaliação apresentado pelos autores supracitados pode favorecer o aprendizado, à medida que possibilita ao alunado participar ativamente das ações pedagógicas. As notas não são para diferenciar os que sabem dos que não sabem. O



desempenho dos alunos nas avaliações favorece uma reflexão e, a partir disso, uma tomada de decisão em favor do aprendiz. Assim, o fracasso escolar vai dando espaço para que todos os alunos tenham oportunidades de aprender de forma igualitária, efetivando, em partes, a democratização do ensino (HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2005; PERRENOUD, 2000).

## 2 O fracasso escolar

O desempenho dos alunos em sala de aula tem sido classificado por seus professores, pela gestão escolar e até pelo sistema de ensino, por meio de seus rendimentos nas avaliações. Nessa lógica, os estudantes que não conseguem atingir um determinado padrão previamente estabelecido são tachados de desprovidos dos conhecimentos adequados, corroborando com a construção de perspectivas de incapacidade individual que caracterizam o fracasso escolar.

Perrenoud (2000, p. 18) assinala o fracasso escolar “como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e de competências”. Destarte, a culpa por este fracasso recai totalmente sobre o aluno, à medida que é julgado como desprovido de determinadas competências. No entanto,

Essa visão, que “naturaliza” o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o têm (PERRENOUD, 2000, p. 18).

Ao determinar e limitar quesitos que devem ser avaliados nos conteúdos, o professor possibilita que determinados alunos



se sobressaíam, como, por exemplo, os que possuem facilidade de memorizar dados. Já os que necessitam de uma contextualização não apresentaram resultados satisfatórios. Isso contribuiu para que o fracasso escolar tenha apenas um autor, eximindo, desta forma, a culpa do restante do corpo escolar.

De modo contrário ao explicitado acima, ressaltamos que, segundo Perrenoud (2000, p. 22) “[...] o fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição [...], que tem o poder de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso”. Consoante esse raciocínio, o aluno pode até ser visto como um fracassado, porém essa visão não necessariamente será verdadeira, uma vez que essa visão só é válida para aquela instituição na qual ele não obteve o perfil por ela estipulado. O problema é que, ao ser considerado como alguém desprovido de sucesso, o aluno poderá vir a ter sérios comprometimentos na aprendizagem relacionados a esse estigma.

Alguns estudos relacionam o insucesso escolar com a fragilidade dos processos de alfabetização e letramento – aprender a ler, escrever, interpretar e utilizar esses conhecimentos por meio de práticas de socialização. Afirmações como estas podem ser observadas no cerne dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, lembrando que

[...] os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldades em alfabetizar, no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série” (BRASIL, 1997, p. 19).



Ainda segundo o documento, esse cenário é visível “desde o início da década de 80,[...] momento em que a [...] Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País” (BRASIL, 1997, p. 19). Sem dúvida, é imperioso afirmar que na falta do domínio da Língua Portuguesa ocorrerá uma degradação na aprendizagem de todas as outras disciplinas do currículo escolar, visto que é necessário a utilização social da leitura e da escrita para efetuar, com afinco, a maioria das atividades propostas.

Ante todo esse cenário, precisamos refletir também sobre a metodologia do professor na abordagem dos conteúdos, pois o ensino, da forma como vem acontecendo, fragmentado e feito apenas para memorizar, corrobora para termos alunos estáticos e acríticos, que não podem demonstrar todo o seu potencial, haja vista que algumas normas e critérios não os favorecem. Logo, fica fácil para a escola delegar a incapacidade de aprender a eles, ao tempo em que produz meios de classificá-los a ponto de estigmatizar um perfil para o aluno fracassado.

Ademais, percebemos, de forma globalizada, a atribuição, por parte dos professores e da escola, da responsabilização pelo insucesso do aluno aos pais. Porém, convenhamos que, na maioria das vezes, principalmente ao tratarmos da escola pública, os pais não possuem conhecimentos suficientes capazes de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos em relação aos conteúdos trabalhados na escola e que as técnicas educacionais de leitura, escrita, alfabetização, aprendizagem, avaliação, entre outras, foram adquiridas pelos professores por meio de seus processos de formação inicial ou continuada.

Vale salientar que não estamos afirmando que a família não desempenha o seu papel. Neste contexto, o que deve ser de responsabilidade da família é a garantia da frequência escolar



dos filhos, o acompanhamento das atividades passadas pelos professores para serem realizadas em domicílio, entre outras não relacionadas diretamente com o **aprendizado escolar formal** (grifo nosso). Assim, concordamos que deve haver uma estreita relação família/escola, porém com seus papéis claros e definidos, colaborando, desta forma, para o sucesso escolar dos alunos.

Quando o professor confere aos educandos a incapacidade de aprender, acaba por não dar subsídios educacionais que possibilitem a aprendizagem, pois acreditam que não surgirão efeitos, devido a um sinal de incapacidade intelectual. Todavia, sabemos que existem diversos fatores, inclusive externos à escola, que podem influenciar na aprendizagem das crianças, mas não determinar se o aluno poderá ou não aprender. Por isso, mesmo em condições adversas, cabe ao professor investir em todos os seus alunos. Como advoga Luckesi (2011),

O ensino e a aprendizagem devem ser processados com envolvimento, com desejo efetivo de que ambos efetivamente ocorram. E isso depende tanto do educador como do educando, embora a motivação e a orientação dependam muito mais do educador, uma vez que ele é o líder desse processo dentro da escola. E, como tal, é ele que dá o tom das atividades. (LUCKESI, 2011, p. 108-109).

À medida que o fracasso escolar torna-se banal, indiscutível e aceitável, tira-se do professor e da escola a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, ressaltamos o encargo de validação do processo de aprendizagem que a avaliação pode vir a ter, em especial, a avaliação mediadora, para que haja, no mínimo, condições adequadas para que todos os alunos possam aprender e, sobretudo, dar os resultados reais desse aprendizado.

Uma prática educativa que tem a avaliação como seu recurso subsidiário de construção dos resultados desejados deve



estar fundada na crença de que todo educando aprende e, por aprender, se desenvolve. Isso implica investimento cotidiano em sua aprendizagem. Nesse caso, as dificuldades não deverão ser fonte de desânimo, mas sim desafios que convidam o educador a investir mais e mais nos educandos. Com investimento, todos aprendem e se desenvolvem. (LUCKESI, 2011, p. 177)

Se todos podem aprender e se desenvolver, por que a escola ainda enquadra alunos como incapazes? Ao conceber essa incapacidade sem tentar modificá-la, estamos reforçando a mediocridade do ensino que tem sido dado aos nossos alunos e a forma como eles têm sido avaliados. Porém, quando nos aprofundamos nas concepções teóricas acerca da avaliação educacional, concluímos que há uma extrema necessidade de mudar hábitos que corroem a capacidade dos alunos de emergir do fracasso escolar.

### 3 Avaliação da aprendizagem: uma estreita relação com o fracasso escolar

A escola pode estipular o perfil de aluno que deseja, bem como a forma de ensino e aprendizagem para alcançar esse perfil. Tudo isso fica, ou deveria ficar estabelecido em seu projeto político pedagógico. Perrenoud (2000) vai mais além quando afirma que a própria escola elabora normas de excelência que favorecem a divisão entre alunos que aprendem e os que não aprendem. Todavia, o aluno que não aprende, ou seja, que não preenche o perfil estabelecido, é considerado à margem, tido como exemplo de fracasso escolar.

Ao falarmos em fracasso escolar, logo somos impelidos a pensar em reprovação. Mas em qual contexto devemos conjecturar a ideia de ter um aluno reprovado? Quando o aprendizado é traduzido em notas, pontos ou escores, podemos encontrar tal





situação. Nesse sentido, o aluno reprovará caso não obtenha a nota suficiente que fora estabelecida. Mas será que isso significa, efetivamente, que não houve aprendizado? Ou a questão envolve a forma como essas notas estão relacionadas ao aprendizado? Vejamos a seguir.

Hoffmann (2006) nos leva a refletir sobre o papel de notas e provas no âmbito escolar ao demonstrar que essa questão ultrapassa as fronteiras da escola

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMAN, 2006, p. 22).

É através do sistema de notas que a escola vem comprovando o serviço prestado aos pais. No entanto, esse procedimento tem sido feito de forma sistemática, visando apenas à classificação dos alunos. É como se a escola apontasse os erros cometidos pelos alunos aos pais e nada mais que isso. Esse procedimento é totalmente falho, pois além de não significar o real aprendizado dos alunos, não aponta soluções para aqueles que estão abaixo da média. Ademais, contribui para a construção do mito de que o bom rendimento escolar é para poucos.

Percebemos que os professores, em sua maioria, têm contribuído para a manutenção dessa mentalidade, à medida que estão utilizando as avaliações de forma arbitrária e, principalmente, com intuito, meramente, disciplinador. O rigor na avaliação é visto como um castigo principalmente para aqueles estudantes que não permanecem sentados, calados e obedientes durante as aulas. Luckesi (2005, p. 17) vai denominar essa prática como “pedagogia do exame”. Ele afirma que os alunos não são avalia-



dos, mas sim, examinados. Esses exames são pontuais, classificatórios, seletivos, estáticos e antidemocráticos.

Sendo antidemocrática, essa prática efetiva o fracasso escolar de alguns sujeitos na medida em que possibilita a poucos a obtenção dos resultados desejados. Porém, em sua maioria, resultados que são frutos da memorização da resposta correta, de acordo com as definições do professor. Esse fato favorece a uns e a outros, não. A verdadeira democratização do ensino, em contrapartida, permite o acesso igualitário dos conteúdos a todos os alunos.

Para tanto, a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverão meios efetivos pelos quais os educandos, de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados. (LUCKESI, 2005, p. 65).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deverá ser a baliza para averiguar se o conteúdo ensinado, de uma forma democrática, fora apreendido pelos alunos. Essa avaliação será melhor aplicada se não for pautada em notas, pois será “enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu” (LUCKESI 2005, p. 96), mas sim, em habilidades e competências mínimas que os alunos deverão apresentar logo após a contextualização dos conteúdos (LUCKESI, 2005).

Percebemos, então, que o resultado da avaliação implicará no sucesso ou no insucesso escolar. Podemos afirmar também que um determinado modo avaliativo será propenso apenas para julgar e delimitar o fracasso escolar. Nesse sentido, é importante ampliar os modelos avaliativos de uma forma que os alunos sejam mais beneficiados do que estigmatizados, pois na prática



avaliativa vigente não é proporcionado ao alunado reflexão sobre seus erros, muito menos ter criatividade em suas respostas. Porém, Hoffmann (2006), nos possibilita rever essa situação, propondo a utilização da avaliação de uma forma mediadora.

Na avaliação mediadora, segundo a autora, o aluno não será tão oprimido, mas sim, terá possibilidade de ser ativo em seu processo de aprendizagem, pois:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (HOFFMANN, 2006, p. 28).

Nessa perspectiva, podemos, ainda, estabelecer uma relação com o conceito de avaliar proposto por Luckesi, quando o autor afirma que, por meio da avaliação devemos, não apenas ter um julgamento de valor, mas também tomarmos decisões que venham permitir o aprimoramento do aprendizado. Assim sendo, é remota a probabilidade de ocorrer o fracasso escolar, pois os alunos terão oportunidades de aprender, inclusive com os seus erros.

Retomando as ideias de Hoffmann (2006), ela aponta alguns princípios relacionados à avaliação mediadora:

Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;

Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;



Ao invés de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;

Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (HOFFMAN, 2006, p. 56).

Se, efetivamente, o professor do Ensino Fundamental tiver como base esses pressupostos, a sua metodologia possibilitará a todos os alunos apresentar o que aprendeu ou mostrar suas dificuldades. É interessante ressaltar a diversificação dos instrumentos para atingir esses objetivos, inclusive, a utilização do exame, porém, se a partir do resultado for tomada alguma atitude em favor da aprendizagem dos alunos e não apenas a atribuição de notas.

#### 4 Metodologia

A pesquisa, que teve como base ideias de autores tais como Perrenoud (2000); Luckesi (2005); e Hoffmann (2006), configura-se como bibliográfica, pois se vale de “estudo direto em fontes científicas” (OLIVEIRA, 2007, p. 69); documental, visto que beneficia a percepção do processo de maturidade, bem como de enriquecimento de conceitos, grupos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (CELLARD, 2008); e descritiva, pois segundo Triviños (1987, p. 101), essa tipologia possui como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Logo, a abordagem será de cunho qualitativo, pois pretendemos realizar análises e comparativas



entre os fenômenos “fracasso escolar” e “avaliação da aprendizagem”, de modo a propor mudanças e intervenções qualitativas na melhoria e qualidade educacional por meio do ato de avaliar.

## 5 Resultados e discussões

Consoante as proposições acima pontuadas, poderemos perceber a mudança de postura nos professores em relação à prática da avaliação mediadora. Eles não aparecerão mais como o centro da sala de aula, nem se utilizarão da autoridade e da opressão. O diálogo prevalecerá, pois eles estarão mais abertos para escutar o aluno, ver seu posicionamento e o raciocínio utilizado para responder às atividades. E, nesse caso, o fracasso escolar será desproporcional a uma prática dialogada, visto que o aluno terá mais autonomia para questionar seus resultados e modificá-los.

Mesmo sabendo dos benefícios para a aprendizagem e para averiguar o desempenho dos alunos, mudar as práticas avaliativas presentes no nosso sistema educacional não tem sido uma tarefa fácil, pois mesmo quando o professor possui o compromisso em mudar suas práticas avaliativas, não encontra apoio da gestão escolar, que acaba optando para o que seria mais fácil e prático: categorizar os alunos.

A avaliação mediadora tem muitos benefícios, no entanto, não é algo simples de ser feito. O empenho, a responsabilidade e, sobretudo, uma reflexão sobre a prática devem ser frequentes na carreira docente.

Luckesi (2011, p. 57) confirma a responsabilidade que devemos ter com as ações educativas: “A ação educativa não pode ser ‘qualquer ação’, mas a mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos. Não se pode trabalhar por ‘quaisquer’ re-



sultados, ou por resultado nenhum – o que é uma insanidade –, mas sim pelos melhores resultados possíveis”. A partir desse pensamento, já podemos incluir outro componente pedagógico para contemplar esses objetivos – o planejamento – ressaltando, inclusive, a flexibilidade durante sua execução.

A reflexão sobre fracasso escolar e sua relação com a avaliação da aprendizagem nos possibilita perceber o quanto pode ser feito para amenizar ou, até mesmo, torná-lo inexistente. Cada aluno possui ferramentas para demonstrar seu potencial. O que não pode ser concebido é a falta de cognição de estudantes que têm capacidade para ir além; é necessário apenas que se dê condições favoráveis para isso.

## 6 Considerações finais

O fracasso escolar no Ensino Fundamental é visto de forma natural, de modo que a culpa é atribuída apenas ao aluno. Personalizado nas reprovações, o fracasso do estudante é caracterizado pela falta de capacidade cognitiva para ter um rendimento escolar de acordo com o que é estabelecido nas instituições de ensino. Porém, esse fato deve ser contestado à medida que pensamos em como esses resultados são colhidos e na metodologia adotada que favorece um comportamento totalmente passivo do alunado (PERRENOUD, 2000).

A reprovação se relaciona diretamente com a forma avaliativa empregada. Provas que tem por objetivo principal colher o erro de forma depreciadora, sem perspectiva de análise crítica, muito menos, atitudes que colaborem para o ajustamento entre o ensino e a aprendizagem de forma mais eficaz.

A avaliação mediadora não representa a salvação para problemas como o insucesso e outros que acontecem no âmbito



educacional, todavia, pode sim, favorecer uma melhor relação entre ensino e aprendizagem, contrariando a ideia de, ao final do processo, termos alunos que permeiam o fracasso escolar (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2006).

Com base nas reflexões realizadas, podemos perceber que para ocorrer o fracasso escolar é necessário que muitas medidas educacionais sejam completamente ignoradas. Nesse sentido, compactuamos com a capacidade cognitiva do aluno sempre que lhe é dada a oportunidade de ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, evitando, assim, equívocos no ato de avaliar as competências e habilidades que os estudantes devem apresentar em meio ao período em que se encontram.

Tanto as competências como as habilidades são passíveis de aprimoramento. Logo, cabe ressaltar que, na ausência de atitudes que possibilitem esse aprimoramento, o discurso de fracasso escolar emerge erroneamente.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional**, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em jul. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999



HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

