

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ILZA MARIA DA SILVA ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS**

UBERABA-MG
2012

ILZA MARIA DA SILVA ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS**

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Alzira de Almeida Pimenta.

UBERABA-MG
2012

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Alves, Ilza Maria da Silva.

A87A Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas / ilza maria da silva alves. – uberaba, 2012. 139 f.: il. color

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Representações sociais. 3. Ensino Superior. Prova. Fracasso. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 378

ILZA MARIA DA SILVA ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS**

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

Aprovada em 26/06/2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Alzira de Almeida Pimenta.
Universidade de Uberaba - UNIUBE



Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP



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

Ao meu esposo João, meu maior incentivador,
Ao meu pai, meu maior exemplo de vida,
Aos meus filhos, minhas motivações, e
À minha mãe (*In Memoriam*).

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, por me permitir essa experiência.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Alzira de Almeida Pimenta, pelo acompanhamento pontual e competente muitas vezes se fazendo mais que uma orientadora. Pessoa com quem pude aprender inúmeras lições que não caberiam nessas páginas e que talvez nem mesmo ela possa supor quanta diferença fizeram em minha vida.

Aos Professores Dr. Luis Enrique Aguilar, Dra Vânia Maria de Oliveira Vieira e Dra Valéria Oliveira Vasconcelos, pelas orientações e pelos pertinentes apontamentos realizados com competência.

Aos meus filhos, Ilzimeire, Jean Sullyvan e Jalles Matheus, meu esposo João Alves e meu pai José Aleixo: que muitas vezes, mesmo sem perguntarem os por quês sempre me apoiaram e incentivaram para que eu conseguisse concretizar meus sonhos.

À Ilzimeire e ao Jean pelo apoio na correção dos textos e confecção das tabelas.

À Natália pelo incentivo para o ingresso no mestrado.

Às amigas consolidadas no Mestrado, em especial a Joelma.

A Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos coordenadores de curso por autorizarem a realização da pesquisa em sala de aula, e as secretarias dos cursos pesquisados por viabilizarem o acesso as informações.

A todos os discentes sujeitos da pesquisa, colegas de mestrado, colegas de trabalho da DIASE, pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A vida cotidiana não se resume no aqui e agora.

Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social.

(FRANCO, 2008, p. 34).

RESUMO

O resultado da avaliação, muitas vezes, é determinante para a permanência ou saída do estudante da universidade. A avaliação é vista com certa dose de tensão e receio. O estudo proposto teve como objeto a avaliação da aprendizagem. O problema de pesquisa se baseou na seguinte questão: quais são as Representações Sociais que estudantes com histórico de reprovação de cursos de licenciaturas estão construindo sobre avaliação da aprendizagem? Consideramos que a identificação e análise das representações sobre avaliação proporcionará um conhecimento a partir do qual poderão ser pensadas estratégias de intervenção que possibilitem mudanças nas práticas avaliativas da instituição pesquisada, podendo contribuir assim para diminuir o índice de reprovações no âmbito universitário. O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar e analisar as representações sociais que estão sendo construídas sobre a avaliação da Aprendizagem dos estudantes, com história de reprovação, das licenciaturas em Geografia, Matemática, Física, História, Pedagogia e Química, de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas gerais. Os objetivos específicos compreendiam caracterizar os perfis dos estudantes de licenciaturas com história de reprovações; identificar e analisar os significados manifestados na representação social dos estudantes sobre avaliação. Os procedimentos metodológicos incluíram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo com aplicação de 69 questionários e realização de 12 entrevistas. A análise e interpretação dos dados, realizadas a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003), e pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002) revelou que a avaliação permanece como sinônimo de verificação e que a avaliação somativa é a mais utilizada pelos docentes. Embora tenha sido identificado que, para os estudantes, essa forma de avaliação é tida como a mais comumente utilizada, eles têm ciência que, do modo como são elaboradas e empregadas, não conseguem refletir o conhecimento sobre determinado assunto. As Representações Sociais dos estudantes se ancoravam em experiências escolares trazidas do ensino Fundamental e Médio, cujo foco do processo avaliativo, em geral, se concentra nos resultados e não no processo, numa concepção de avaliação da aprendizagem enquanto sinônimo de prova voltada para obtenção de nota. Nas Considerações Finais apontamos para a necessidade de repensar as práticas avaliativas da aprendizagem na universidade, por parte dos docentes e gestores da Instituição Federal de Ensino Superior pesquisada.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Representações Sociais. Ensino Superior. Prova. Fracasso.

ABSTRACT

Bad performances in tests is often a crucial issue for an undergraduate student's decision concerning to his continuity in the course. Test use to be considered by students with a certain amount of tension and fear. The subject of this proposed study was the learning assessment. This research study was motivated by the social representations that students with a history of disapproval in undergraduate courses are building on learning assessment. It is considered the identification and analysis of assessment representations will provide a knowledge which could be planned intervention strategies that allow changes in assessment practices of the research institution and then contribute to reduce the number of failures in undergraduate courses. The overall aim of this research was to identify and analyze the social representations that have been building on the student learning assessment, with a history of failure in Geography, Mathematics, Physics, History, Pedagogy and Chemistry bachelor degrees of a Federal University in Minas Gerais. The specific objectives understood to characterize the profiles of undergraduate students with a history of failures, identify and analyze the meanings expressed in the social representation of students on assessment. The methodological procedures included a literature review and field research with application of 69 questionnaires and conducting 12 interviews. Analysis and interpretation of data, made from the Social Representations Theory (Moscovici, 1978, 2003), and the technique of Content Analysis (Bardin, 2002) revealed that the assessment remains a synonym for verification and the summative assessment is the most widely used by teachers. Although it was realized that for students, this form of assessment is seen as the most commonly used, they are aware that, as they are built and applied, it cannot reflect the knowledge about a certain subject. The Social Representations of the students were based on the Elementary and High School experiences, which the evaluation process is focused on results instead of processes, a conception of learning assessment as a synonym of evidence toward achievement of a high score. In the Final considerations we indicate a need to rethink assessment practices at university learning, by professors and staff of the surveyed Federal University.

Keywords: Evaluation of learning. Social Representations. Higher Education. Test. Failure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras:

Figura nº 1- Síntese da questão, objetivos e objeto de pesquisa.....	19
Figura 2- Organização da dissertação em capítulos.....	21
Figura 3- Representativa do sistema central e elementos periféricos das Representações Sociais	81

Gráficos:

Gráfico 1- Curso frequentado.....	70
Gráfico 2- Distribuição por faixa etária	71
Gráfico 3- Quanto a forma de ingresso	72
Gráfico 4- Quanto a Etnia	72
Gráfico 5- Distribuição quanto a renda familiar.....	75
Gráfico 6- Distribuição por área de atuação.....	76
Gráfico 7- Motivos para escolha do curso	77
Gráfico 8- Rede em que cursou o ensino médio.....	78

Quadros:

Quadro 1- Elementos centrais e periféricos das Representações Sociais	46
Quadro 2- Funções das Representações Sociais.	48
Quadro nº3- Matriz de análise teórica das questões abertas utilizadas no Questionário e na Entrevista.....	62
Quadro 4- Questionário para levantamento do número de reprovações	63
Quadro 5- Síntese com percentual predominante.....	79
Quadro 6- Questão nº 26: Associação Livre de Palavras.....	80
Quadro 7- Representativo dos quadrantes	82

Tabelas:

Tabela 1- Distribuição dos sujeitos por cursos.....	68
Tabela 2- Escolaridade dos pais	73
Tabela 3- Demonstrativo das ocupações profissionais dos pais e mães	74
Tabela 4- Situação de trabalho do estudante	75

Tabela 5- Dados processados pelo Programa EVOC	81
Tabela 6- Definição de avaliação	93
Tabela 7- Função da avaliação	94
Tabela 8- Método de avaliação mais adequado? Qual?Por quê? Como ele acontece?.....	96
Tabela 9- Estratégias para se sair bem numa avaliação	100
Tabela 10- Qual o aprendizado/ experiência sobre avaliação importante para sua futura atuação profissional como docente	101
Tabela 11- Relação entre avaliação e conhecimento	104
Tabela 12- Relação entre avaliação o que se estuda em sala	105
Tabela 13- Sentimento antes e depois de uma avaliação	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ALP	Associação Livre de Palavras
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CC	Centro de Convivência
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Évocations</i>
FORGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NC	Núcleo Central
PAAES	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
RS	Representações Sociais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SM	Salário Mínimo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A avaliação da aprendizagem como objeto de estudo à luz das Representações Sociais .	12
CAPÍTULO 1: A avaliação da aprendizagem e Educação	22
1.1 A educação como processo político	22
1.2 Concepções de avaliação	25
1.2.1 A verificação e medição enquanto prática avaliativa	26
1.2.2 Função e finalidade da avaliação	29
1.2.3 A verificação legitimada nas práticas: Tendências observadas	33
1.3 Desempenho acadêmico e evasão	35
1.4 A concepção de aprendizagem e o papel do professor	37
CAPÍTULO 2: As Representações Sociais e pesquisa em educação	41
2.1 Origem das Representações Sociais.....	41
2.2 Ancoragem e objetivação	44
2.3 Organização das Representações Sociais	45
2.4 Funções das Representações Sociais.....	47
2.5 Pesquisas sobre avaliação no ensino superior e representações sociais.....	50
2.6 Representações Sociais e o fracasso escolar.....	55
CAPÍTULO 3: Os caminhos da pesquisa	59
3.1 Abordagem e aporte teórico metodológico	59
3.2 Procedimentos de coleta de dados	60
3.2.1 Aplicação do questionário	60
3.2.2 Realização de entrevista individual	64
3.3 Procedimentos de análises e tratamento dos dados	64
3.4 Estudantes de licenciatura: Sujeitos da pesquisa	67
3.4.1 Análise do questionário	69
3.4.1.1 Apresentação do perfil dos estudantes e discussão dos dados	69
CAPÍTULO 4: Com a palavra os sujeitos da representação social	80
4.1. A avaliação como tema gerador: Associação Livre de Palavras	80
4.1.1 Palavras evocadas com maior frequência e suas justificativas	82
4.1.2 Categorização das palavras e justificativas.....	88
4.1.2.1 Reafirmação do uso de práticas avaliativas tradicionais	88
4.1.2.2 Reconhecimento da necessidade da avaliação.....	89
4.1.2.3 Avaliação centrada no estudante	89
4.1.2.4 Avaliação centrada nas habilidades profissionais.....	90
4.2- O que nos indicam os questionários e as entrevistas	90
4.2.1 Análise das respostas das questões abertas referentes ao questionário	90
4.2.1.1 Forma de verificação, teste	91
4.2.1.2 Práticas avaliativas legitimadas.....	95

4.2.1.3 Distanciamento do conhecimento	102
4.2.1.4 O envolvimento docente frente ao quadro de reprovações.....	107
4.2.2 Como você se sente antes e depois de uma avaliação.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	127
APÊNDICE A - Questionário	128
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista	133
ANEXO	134
ANEXO A - Relatório EVOC	135

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem como objeto de estudo à luz das Representações Sociais

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender. (Paracelso)¹

Ao refletir sobre os processos de reestruturação econômica e de reajustamento social e político, pelos quais vem passando o mundo nas últimas décadas, e sobre as oscilações e incertezas advindas desses processos, Harvey (2006) afirma que essas mudanças, podem representar a passagem para um regime de acumulação novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinta, dando origem ao que chama de “acumulação flexível”. Esta se caracteriza pela flexibilidade dos processos de trabalho e de padrões de consumo, que entre outras consequências, faz com que surjam novos setores de produção, novos mercados, envolvendo ainda rápidas “mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual” (HARVEY, 2006, p. 140).

O autor citado anteriormente, aponta, ainda, como consequência dessa flexibilidade, um maior controle por parte dos empregadores sobre a força de trabalho, incorrendo na fragilização dos trabalhadores, de suas relações de trabalho e de sua capacidade organizativa, refletindo no crescimento dos níveis de desemprego e no achatamento dos ganhos salariais (HARVEY, 2006, p. 141). Essas mudanças acabam por provocar uma reestruturação do mercado de trabalho, fazendo com que patrões tirem proveito do enfraquecimento do poder sindical e da quantidade mão de obra excedente, e acabem impondo regimes de trabalho mais flexíveis.

Lima (1997, p. 51), ao aplicar essas mudanças à educação, ressalta que o estreitamento dos laços entre ela e a atividade empresarial, acaba legitimando “uma nova ordem, racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade econômica e na gestão centrada no cliente”. Com isso, a educação adquire características de uma “educação contábil”, primando cada vez mais pela aferição de resultados, eficácia e eficiência nas organizações, aproximando a universidade aos moldes de uma empresa.

¹ *Apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 47

Nesta perspectiva a “educação contábil” tende a centrar-se nos resultados, a favorecer a padronização, promovendo a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de “mercadorização” (LIMA, 1997, p. 55).

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a necessidade de se adaptar à globalização, às privatizações e às oscilações econômicas provoca um movimento de procura por pessoas qualificadas para atuarem nos postos de trabalho.

Ao relatarem sobre essa procura por mão de obra qualificada, Pimenta e Domingues (2011, p.6) afirmam que “no Brasil, houve uma expansão das universidades como resultado de uma política pública com foco em quantidade de certificados, que fez dos "serviços" de educação um grande negócio”. Como decorrência, a avaliação na universidade passa a ser atrelada às demandas do mercado de trabalho e do capital.

Para Dias Sobrinho (2002), esse modelo de avaliação como *prestação de contas* e *controle* tem funcionado como um instrumento para implantação de uma cultura generalista e fiscalizadora por parte dos governos, levando a uma avaliação seletiva e classificatória.

Com as transformações mundiais sofridas nos últimos anos, a educação vem mudando seu caráter, fazendo surgir novas exigências, no sentido de formar profissionais aptos a desenvolverem novas habilidades para lidar com a diversidade de informações e processá-las em tempo hábil. Essas exigências são sentidas pelo aluno que ao ingressar na universidade se vê diante de novos desafios, sendo cobrado para exercer uma autonomia para a qual não foi estimulado durante a educação básica.

Pesquisas demonstram que o desempenho acadêmico, entendido como aprendizagem, vem decaindo nos últimos anos em decorrência de fatores como a inexperiência, a defasagem de aprendizado na Educação Básica e imaturidade, levando o aluno muitas vezes à reprovação (BRASIL, 2010). A queda no desempenho e consequente reprovação acabam implicando no fracasso escolar desses estudantes. Entretanto, de acordo com Charlot (2000, p.17), “não existe fracasso escolar, o que existe são histórias que terminam mal”, que resultam de “uma diferença entre estudantes, entre currículo e entre estabelecimentos, e o que existe são estudantes em situação de fracasso”.

É urgente pensar estratégias para minimizar essa situação, pois, a educação hoje é direito de todos, e “um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania” (OLIVEIRA, 2001, p.15). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no seu Artigo 3º ressalta que: “O ensino

deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Os processos que permeiam o desempenho acadêmico envolvem um contexto complexo que compreende desde a instituição e suas normas, as políticas educacionais, as técnicas pedagógicas utilizadas até a realidade social, aspectos relacionais do estudante com o saber, com os professores, coordenadores, colegas e entre si mesmos.

Há que se atentar para o fato de que o processo de “aprender” envolve questões que extrapolam o indivíduo, e se relacionam com o meio onde esse estudante convive, e que as dificuldades apresentadas por ele são de a ordem pedagógica, familiar, fisiológicas até as sociais, culturais, entre outras.

Ao adentrarmos no contexto universitário a respeito da avaliação da aprendizagem e verificarmos os critérios avaliativos, pudemos perceber que estes implicam na progressão e/ou repetência do semestre ou ano letivo. O resultado da avaliação, muitas vezes, “conduzem os alunos a tomar decisões quanto à sua permanência ou eliminação do sistema de ensino” (VILLAS BOAS, 2003, p.118).

Assim, a avaliação é vista com certa dose de tensão e receio. De acordo com Sousa C. (1994, p. 90), o modo como a avaliação é utilizada está relacionado à permanência ou não do estudante, sendo que “o seu mau emprego pode expulsar o aluno da escola, causar danos em seu auto-conceito [...]”. Embora a pesquisa remeta ao ensino fundamental, suas reflexões são pertinentes também ao ensino superior. Sair-se bem numa avaliação representa para o estudante bem mais do que a confirmação de seu empenho rumo ao aprendizado sobre determinado assunto, pois reflete na continuidade dos estudos na Universidade. Essa lógica perversa se afirma quando ouvimos desses estudantes que “o que importa é passar, e a qualquer preço”. De acordo com Luckesi (1994, p.23), “as notas são operadas como se nada tivessem a ver com aprendizagem”. No tocante aos estudantes, esse descompasso faz com que desenvolvam estratégias que se perpetuam e se disseminam em sala de aula. Estratégias estas consideradas ilícitas, e que poderão até resultar em sanções caso sejam presenciadas pelo professor, mas por eles (estudantes) legitimadas no seu cotidiano dentro da sala de aula.

Entendendo o processo educativo como um fenômeno humano, histórico e multidimensional (MIZUKAMI, 1986, p.1), é necessário identificar, a partir da percepção do estudante, como as dimensões desse fenômeno interferem (ou não) na aprendizagem e no momento da avaliação, enquanto instrumento utilizado para diagnosticar o desenvolvimento do estudante, para, a partir daí, buscar estratégias com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, é preciso também considerar que o modo capitalista de

produção tende a fazer com que a educação, e por consequência a avaliação, sirvam para atender aos interesses do mercado, adquirindo utilitarista e mercadológico, alienando-a de seu papel humanizador.

O problema de pesquisa

Na atuação como Assistente Social, no setor de atendimento e orientação social atendendo aos estudantes, foi possível perceber a incidência de repetidas reprovações entre eles. Essa constatação serviu de impulso para o desejo de investigar como esses estudantes se veem diante da avaliação, qual o papel dela como forma de acompanhar o aprendizado, e quais as consequências para os estudantes decorrentes de suas percepções a respeito.

A convivência com a angústia decorrente de processos avaliativos que conduzem à reprovação levou-me a indagar o porquê dessas reprovações. Sabendo que os universitários passaram por um processo seletivo em que demonstraram suas capacidades intelectuais e venceram a competição por uma vaga numa universidade pública, por que não conseguem ir bem, nas avaliações?

Demo (1990) sugeriu uma resposta possível: o professor que vive de aula e prova, impõe a cópia, e o aluno coagido, responde na mesma moeda: decora e cola. A partir dessas observações é necessário promover um repensar das práticas pedagógicas e a relação quantitativa imposta aos estudantes, rotulando-o de bom/mau aluno. Sobre a importância da rotulação, Moscovici (2003, p. 62) observou a relação com as representações:

Representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesmo do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a, rotulando-a. e, nesse ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana.

Entendemos que esses rótulos, mesmo que não sejam atribuídos intencionalmente, ao serem internalizados, corroboram as situações de fracasso no âmbito estudantil.

Assim, pensar o fracasso do estudante requer que nos debrucemos sobre as motivações, as representações e sobre as consequências na vida acadêmica do estudante, e ainda ir, em busca de estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as peculiaridades desse aluno, visando minimizar esse quadro de reprovações.

O fracasso e a permanência tem sido foco de discussões dentro dos órgãos governamentais, responsáveis por gerir as políticas e diretrizes na área da educação no Brasil, conforme consta no Artigo 2º do Programa Nacional de Assistência Estudantil² (BRASIL, 2010), porém consideramos que este, ao focar o problema pelo viés assistencial apenas, deixa considerar as questões pedagógicas de modo satisfatório. Em função disso, consideramos a relevância social deste tema por tratar da permanência e da conclusão do ensino superior, e possibilitar reflexões com vistas ao aperfeiçoamento do processo avaliativo, numa perspectiva interativa, em que as particularidades do estudante possam ser levadas em conta no momento da avaliação.

Assim, a questão desta pesquisa ficou assim delineada: Quais são as Representações Sociais de estudantes com reprovação de cursos de licenciaturas sobre avaliação da aprendizagem?

Os porquês da pesquisa:

A atuação como assistente social me possibilitou acesso a dados sobre aprovação dos estudantes no ensino Superior. Foi constatado que anualmente, cresce o índice de estudantes reprovados nas disciplinas da graduação. Como parte das ações voltadas a minimizar este problema, foi criado em 2009 um projeto para reduzir o índice de reprovações nos diversos Cursos de Graduação, por meio de ações de ensino-aprendizagem (curso de capacitação); acompanhamento psicossocial aos estudantes com mais de uma reprovação, promovendo um espaço para refletir criticamente sua trajetória na vida acadêmica. Este projeto é ministrado por instrutores que são contratados especificamente para atuarem nele, sendo acompanhado por uma equipe multidisciplinar da qual a pesquisadora faz parte, equipe essa formada por professores, assistentes sociais, psicólogos e coordenadores dos cursos.

Os resultados indicam que ainda falta um enfrentamento maior das questões pedagógicas, considerando sua influência na reprovação.

Observa-se também que apesar das ações voltadas aos estudantes, no sentido de garantir a permanência e conclusão dos estudos, a exemplo do projeto Renovar e outras ações

² Art. 2º São objetivos do PNAES:I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

voltadas a contemplar a política do Plano Nacional de Assistência Estudantil³, o fenômeno de repetitivas reprovações entre esses estudantes permanece. Este fato nos levou a indagar sobre qual a percepção do estudante sobre os processos de avaliação da aprendizagem.

Por que estudar as Representações Sociais?

Ao procurarmos um referencial metodológico para a pesquisa encontramos nas Representações Sociais um referencial estruturado, legitimado, que já conta inclusive com a formação de vários grupos de estudos sobre o assunto pelo país e vem sendo utilizado em vários campos inclusive para a educação. Esta constatação me propiciou a segurança necessária para utilizá-lo.

O conhecimento das representações sobre avaliação proporciona um diagnóstico a partir do qual poderão ser pensadas estratégias de intervenção que possibilitem mudanças tanto nas representações como nas práticas avaliativas da instituição pesquisada, podendo contribuir assim para diminuir o índice de reprovações no âmbito universitário, na medida em que “investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES MAZZOTTI, 2008a, p. 20).

Como foi observado por Sá, (1998, p. 23) “a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa”. A avaliação da aprendizagem coloca-se então como objeto de nosso estudo a luz da Teoria da Representação Social desenvolvida por Moscovici (1978).

Os sujeitos da representação social:

Jodelet (2002) afirma que para poder conhecer as representações de um determinado grupo, no nosso caso o de estudantes, é preciso identificá-los, contextualizar sua inserção em determinada temática, levantar informações a respeito do conhecimento que possuem, e ainda, identificar tanto os pontos em comum quanto os que os diferencia, suas percepções e análise e interpretação a partir delas. Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes, com histórico de

³ O Plano Nacional de Assistência estudantil elege como áreas estratégicas para atendimento ao estudante universitário: **Permanência** (saúde, alimentação e moradia), **Desempenho** (Suporte didático-científico e eventos político-acadêmicos) e **Cultura, esporte e lazer** acadêmico (Eventos artístico-culturais). E foi através desse Plano que foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Este Programa possibilita às IFES executarem ações de assistência estudantil considerando suas especificidades nas áreas estratégicas e nas modalidades que atendam as necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

reprovação, licenciandos do ensino superior de uma universidade Pública, localizada na região denominada Triângulo Mineiro, em Minas Gerais.

Foram elencados seis cursos de graduação com modalidade em licenciatura sendo eles: matemática; química; física, história, pedagogia e geografia. A escolha por esses cursos reside no fato de estarem dentre os com maior número de vagas ociosas da instituição, que, conforme relato da Pró-Reitoria de Graduação, correspondem “aos óbitos, abandonos, mudanças de curso, enfim, estudantes que evadiram do curso no decorrer dos períodos” (SILVA, 2011). Para selecionar os sujeitos da pesquisa deve-se considerar indivíduos que tenham “uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado” (DESLANDES, 2007, p. 48), uma vez que os cursos pesquisados têm duração de 4 anos (tempo normal) para integralização dos créditos, a escolha por pesquisar estudantes a partir do 4º período de graduação se deve a dois fatores. Primeiro por considerarmos que nesse período os estudantes já tenham construído referenciais mais consistentes sobre o processo de ensino aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, e segundo pelo fato de que é a partir desse período que surge a opção por cursar as disciplinas obrigatórias da licenciatura. Além disso, entendemos que estar no 4º período nos faz considerar que não vão desistir de ser professores no futuro.

O contexto universitário sobre a avaliação:

De acordo com o Guia Acadêmico (2011) da instituição onde foi realizada a pesquisa, a avaliação abrange aspectos de assiduidade (mínimo 75%) e aproveitamento acadêmico (60 pontos). Para cada componente curricular são distribuídos 100 pontos, em números inteiros e, no mínimo, em duas oportunidades diferentes para os cursos de regime semestral e, em três oportunidades, para os cursos de regime anual.

Ainda sobre a avaliação, de acordo com o órgão responsável por criar e aprovar as normas gerais da graduação, o estudante é considerado como passível de jubramento quando este for reprovado em um mesmo componente curricular por quatro vezes, consecutivas ou não.

Questões norteadoras da pesquisa:

Uma pesquisa que se propõe a investigar as Representações Sociais deve inicialmente considerar que elas envolvem um sujeito e um objeto. Nesta pesquisa, estudantes e avaliação compõem os elementos para que se identifiquem as representações. Assim, entendemos ser necessário saber: Qual a percepção desses estudantes acerca do(s) processo(s)

avaliativo(s) dentro da universidade? Qual o papel dessa avaliação para os estudantes? Quais significados, sobre a avaliação da aprendizagem estão sendo construídos pelos estudantes de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). E ainda, Qual a relação entre a prática da avaliação da aprendizagem e o processo de conhecimento do estudante?

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e analisar as representações sociais sobre a avaliação da Aprendizagem dos estudantes, com história de reprovação, das licenciaturas em Geografia, Matemática, Física, História, Pedagogia e Química. Dentre os objetivos específicos buscamos por meio da descrição e análise caracterizar os perfis dos estudantes de licenciaturas da instituição pesquisada com histórico de reprovações; identificar e analisar os significados manifestados na representação social dos estudantes sobre avaliação.

Na figura nº 1, apresentamos o objeto de pesquisa, a questão que delinea o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos que contemplam este trabalho:

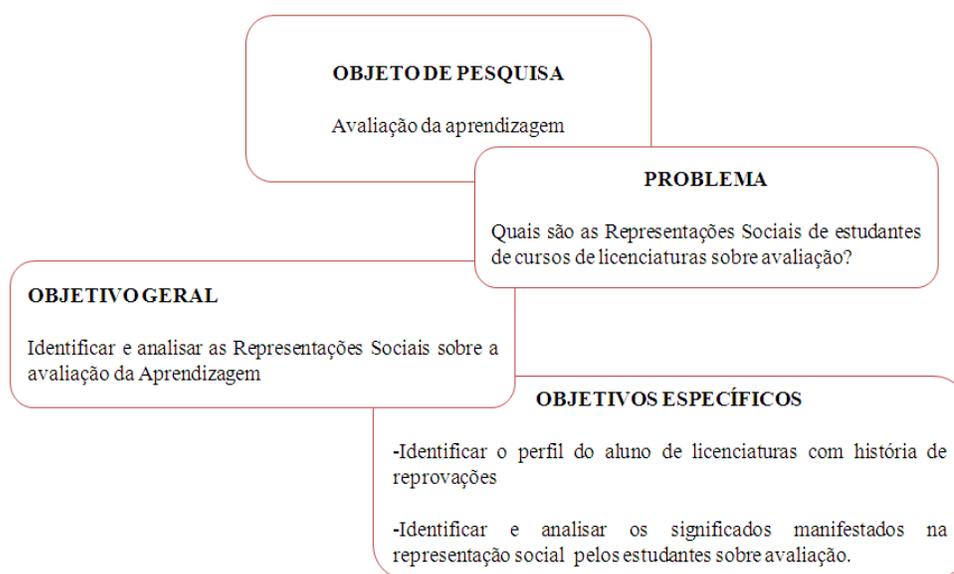


Figura nº 1- Síntese do problema, objetivos e objeto de pesquisa.

O campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um dos campi de uma IFES. A constituição dessa Universidade se deu a partir da fusão de pequenas faculdades, refletindo o anseio da população local da época e de ações políticas.

Definimos não citar nome da instituição pesquisada. Por considerar que os dados discutidos e analisados nesta pesquisa pertinentes ao tema “avaliação da aprendizagem no ensino superior”, possuem similaridades com os de outras IFES, não constituindo um estudo

de caso. Assim a Instituição será identificada apenas como uma IFES.

A sede localiza-se em Uberlândia, cidade que possui cerca de 604.013 habitantes (BRASIL, 2011) localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Sua estrutura oferece em torno de 7 dezenas de cursos entre presenciais e à distância, (BRASIL, 2011), distribuídos em 6 campi universitários ativos, constituídos por mais de 15.000 alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação, pós-graduação, ensino fundamental, educação profissional e ensino de línguas estrangeiras. Os servidores são mais de 5000, distribuídos entre professores e funcionários técnico-administrativos.

É possível perceber que a criação de uma Universidade Federal não difere muito do modo como foram criadas a maioria das IFES do país, enquanto resultante da aglomeração de instituições isoladas. Como tantas outras, a IFES pesquisada manifesta os reflexos da mundialização da economia que, sem dúvida, exerce forte influência nas atuais e recentes mudanças políticas, em específico na área da educação. Esta última, que em função da necessidade de se dar respostas rápidas ao mercado acaba por ser mercantilizada, trazendo consequências muitas vezes questionáveis quando relacionadas à melhoria da qualidade do ensino que hoje temos.

Estrutura desse trabalho:

O **primeiro capítulo** traz um levantamento sobre o tema avaliação. Buscamos uma recapitulação a respeito de seu surgimento e das principais ideias que norteiam as práticas avaliativas que perduram até hoje no Brasil, bem como algumas concepções a respeito da avaliação da aprendizagem. No desenvolvimento desse capítulo nos pautamos em aportes teóricos que concebem a educação numa perspectiva dialética e emancipadora, em que a avaliação enquanto instrumento diagnóstico se apresenta com perspectiva dialógica e mediadora com vistas a promover a prática reflexiva.

No **segundo capítulo** trazemos a Teoria das Representações Sociais (TRS) que se apresenta como base teórico-metodológica desta investigação. Explicitando seu surgimento e os fundamentos que a sustentam. Apresentamos, também, um levantamento dos principais trabalhos e estudos sobre avaliação, realizados à luz da TRS.

O **terceiro capítulo** encontra-se dividido em duas partes: A primeira apresenta os procedimentos metodológicos, que orientaram a pesquisa e na segunda parte apresentamos a descrição e análise do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. A TRS foi utilizada como suporte teórico e metodológico da pesquisa. Para a coleta de dados foram aplicados

questionários seguidos por entrevista semi-estruturada. O Programa EVOC foi utilizado para levantarmos os quadrantes e identificarmos o possível Núcleo Central das representações.

No **quarto capítulo**, apresentamos as respostas extraídas das questões abertas do questionário e apresentamos também os relatos das entrevistas, promovendo uma reflexão para qual empregamos a técnica de análise de conteúdo. Os embasamentos teóricos compreende Bardin (2002), Franco, (2008) e Sá (1998), dentre outros e procuramos traçar paralelos com alguns aportes teóricos bem como algumas pesquisas sobre o tema. Elencamos autores que apresentam uma concepção de avaliação pautada na mediação, na reflexão e na dialogicidade, enquanto atividade processual e não como uma atividade realizada em momentos isolados: Hoffmann (2005, 2006), Freitas (1995, 2003), Luckesi (1995, 2003) Perrenoud (1999), Sousa C. (1993) e Fernandes (2006). Apontamos as categorias que emergiram para discussão, a partir das quais inferimos que a avaliação tal como é concebida hoje pelos estudantes pesquisados retrata e reforça a lógica da seleção, medição e exclusão, e que resulta numa representação de avaliação enquanto instrumento cuja finalidade é medir e por consequência excluir, reforçando seu caráter estático, e reducionista que faz com que o ato de ensinar e aprender se resuma simplesmente numa nota no final do semestre acompanhando de uma sentença: aprovado ou reprovado.

Nas **considerações finais** ponderamos que as Representações Sociais que os estudantes de licenciaturas estão construindo a respeito da avaliação da aprendizagem se apresentam numa perspectiva de avaliação enquanto verificação e instrumento de medição.

Na figura (2) abaixo esquematizamos a estrutura deste trabalho:

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Representações Sociais de estudantes de licenciaturas

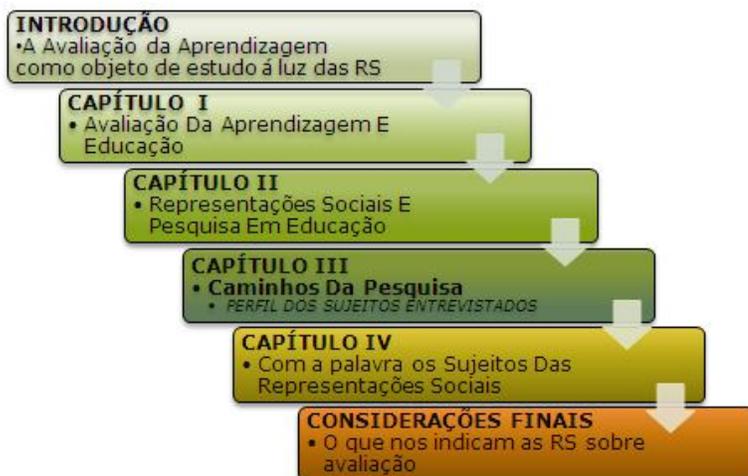


Figura nº 2: Organização da dissertação em capítulos.

CAPÍTULO 1: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

Neste capítulo, apresentamos: a concepção de educação que assumimos; como as diversas concepções de avaliação foram se constituindo, ao longo do tempo; a relação entre desempenho acadêmico e evasão; e o modo como a concepção de aprendizagem pode em muitos casos influenciar o papel do professor.

1.1 Educação como processo político

Para adentrar no cotidiano universitário com o propósito de investigar as Representações Sociais dos estudantes a respeito da avaliação da aprendizagem, entendemos ser importante que antes se situe a concepção de educação que nos orienta se faça uma delimitação a respeito dos conceitos que permeiam o tema, bem como as visões apresentadas por alguns especialistas da área. A educação tem um caráter inerente aos seres humanos, assim sendo, ela corresponde “tanto ao trabalho material quanto ao trabalho espiritual, na relação de uma organização social necessária ao próprio homem” (PIMENTA, 1999, p. 64). Para a autora a educação é:

Um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, em as quais se destaca a escola (PIMENTA, 1999, p. 19).

As primeiras lições de educação aprendemos no seio de nossas famílias, com nossos pais, avós e outros parentes e amigos com os quais convivemos. A partir dela é que nos são passados os valores e crenças, mitos e regras de comportamentos ao longo de nossa vida em sociedade. Porém, é na escola enquanto instituição, que vivenciamos a educação formal e a

partir da qual vamos vislumbrando as possibilidades para a sistematização dos conhecimentos adquiridos.

De acordo com Pimenta (2002, p. 97), “a educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; ao mesmo tempo em que projeta a sociedade que se quer”. Por isso, creditamos à educação a responsabilidade na apuração do senso crítico a respeito da realidade que nos circula, para, a partir daí conquistarmos nossa autonomia e criarmos recursos capazes de oferecer respostas aos desafios que a atualidade nos impõe.

Embora reconheça a importância da educação formal, e acredite que a educação tenha um papel amplo e irrestrito, Mészáros (2008, p. 45) afirma que suas finalidades e funções perpassam o campo da ação política, estando muitas vezes a ela condicionadas. Nesse sentido alerta para a necessidade de “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”. Rodrigues (2002, p. 15) ratifica a visão da educação submetida à lógica do capital:

A educação identificada como a Educação Escolar, nos últimos tempos converteu-se em simples instrumento do pragmatismo, imediatismo e utilitarismo do mundo capitalista moderno. E por isso aprofunda-se e alarga-se o fosso entre o que deveria se constituir como essência do ato educativo e as práticas colocadas em andamento nos tempos modernos.

Ao defender essa perspectiva, o autor esclarece que o objetivo da educação deveria se pautar na formação integral do ser humano. Ou seja, uma educação que buscasse mais que a preparação dos indivíduos para ocuparem os espaços no mercado de trabalho ou para a vida em sociedade, uma educação voltada para a concepção integral de formação com vistas à superação ao modelo educativo de caráter quantitativo e de treinamento.

Consideramos que a educação, como todas as práticas sociais, é permeada pelas ações dos sujeitos e como tal é marcada pela diversidade. Assim sendo, ela sofre os reflexos de seu tempo, fazendo com que práticas educativas sejam redimensionadas para atender as demandas que surgem.

A rapidez com que as informações são transmitidas e as desigualdades sociais cada vez mais presentes e crescentes concorrem para que a cada dia surjam novas propostas pedagógicas cuja finalidade é encontrar a melhor maneira de organizar a escola e de ensinar. Estas propostas foram, ao longo dos anos, se configurando em diferentes perspectivas pedagógicas que acabaram por se materializar em tendências.

Com relação à classificação das teorias da educação, Saviani (1982, p. 8) considera que a educação apresenta dois segmentos aos quais ele denomina **teoria não crítica e teoria**

crítica. A teoria não crítica concebe a educação como uma entidade autônoma entendida a partir dela mesma, assim “lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e garantindo a construção de uma sociedade igualitária”. Dela surgem a escola tradicional, a pedagogia escolanovista e a pedagogia tecnicista. O autor atribui essa denominação ao fato dessas teorias desconhecerem as determinações sociais do fenômeno educativo.

De acordo com Pimenta, (1999, p. 71) tanto a pedagogia tradicional que “diferencia os homens apenas por sua capacidade de ocupar essa ou aquela posição na divisão do trabalho, no sentido de complementaridade de atividades individuais que refletem a capacidade de cada um”, quanto a Pedagogia Nova cuja concepção “se imbuí da idéia de natureza humana, uma nova visão de homem existencialista - a mutabilidade humana determinada pela existência” - persistem até hoje na realidade brasileira. A autora atribui essa persistência ao fato de vivermos no modo de produção capitalista:

Numa sociedade dividida em classes sociais, que mantém movimento na estrutura e superestrutura no momento mesmo do capitalismo, a concepção pedagógica adquire feições desse momento capitalista. Portanto, a concepção da pedagogia tradicional e da pedagogia nova só serão superadas quando, ao mesmo tempo for superado o próprio capitalismo. (PIMENTA, 2002, p. 72 e 73).

Já o segundo grupo, classificado por Saviani (1982, p. 8) como o da **teoria crítica**, remete a educação a seus determinantes sociais. A função da educação pautada no segmento da teoria crítica seria a de reprodução da sociedade, e de “reforçar a dominação e legitimar a marginalização”. Pelo seu caráter de reprodução da sociedade o autor as denomina de “teorias-crítico-reprodutivistas”. Assim a educação é um processo no qual o indivíduo vai adquirindo competências e habilidades, além de saberes e trocas culturais. Estas competências e habilidades extrapolam ou deveriam extrapolar os preceitos advindos da concepção de educação de cunho mercantilista e imediatista que hoje presenciamos. Diante disso, nos perguntamos: como a avaliação reflete o modelo de educação? Se a escola é reflexo dos objetivos (funções sociais) determinados pela sociedade na qual está inserida e representa aquilo que a sociedade almeja em termos de educação (FREITAS, 1995), a avaliação, enquanto parte do processo educativo também sofrerá variações em função do modelo educacional que adota.

1.2 Concepções de Avaliação

A arte de avaliar e ser avaliado está presente na maior parte de nossas ações, se tornando uma atividade comum e que às vezes passa despercebida. Ao sinalizar os significados que a avaliação apresenta no cotidiano e no âmbito educacional, Hoffmann (2006, p. 147) ressalta que “a avaliação na escola carrega um significado muito diferente da avaliação no nosso dia-a-dia. [...] para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa ou mal necessário”.

Ao reforçar o caráter prático e quantitativo presente na avaliação, somos levados a crer que a avaliação “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez, traduz numa concepção teórica da sociedade”, (LUCKESI, 2003, p. 28). Assim, novamente incorremos na perpetuação de práticas pedagógicas para manter a ordem e o *status quo*. Reafirmamos essa lógica para ressaltar a ideologia presente na avaliação, e sua contribuição para perpetuar seu caráter autoritário e classificatório reafirmando o poder do professor perante o estudante. Assim, de instrumento de diagnóstico e de libertação, a avaliação se transforma em um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo (LUCKESI, 2005, *apud* PADERES, 2007, p.46).

De Sordi e Ludke (2009, p. 14.), ao se referirem à relação pragmática desenvolvida entre a avaliação e o estudante (em que a nota acaba sendo um fim da avaliação), afirmam que “os estudantes se acostumaram a juízos de valor externos, dos quais ficam dependentes não contestando a lógica interna que os expropria da participação em um processo no qual deveriam, no mínimo, desenvolver ações de co-responsabilidade”. Essa atitude (ou falta de) por parte dos estudantes colabora para que se perpetuem os equívocos procedentes da avaliação reforçando seu caráter classificatório e punitivo, apartado do processo de aprendizagem.

É possível perceber que muitas mudanças foram ocorrendo, com o passar do tempo, em especial no âmbito da educação. Essas mudanças influenciam outros setores da vida econômica, social e política. A partir dos anos 70, a educação passa a ser vista como parte do desenvolvimento da sociedade, e não apenas como um benefício individual. Ao mesmo tempo, observa-se a ampliação do campo da avaliação, para além da medição do desempenho do estudante (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para Romão (2003, p. 101), a concepção de educação e avaliação tem relação direta. O autor toma a avaliação da aprendizagem como sendo “um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas

potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos”. Para o autor, as concepções de avaliação podem ser reduzidas a dois grandes grupos referenciados em duas concepções antagônicas de educação que por sua vez, referenciam-se nas visões de mundo “positivistas ou dialéticas” (ROMÃO, 2003, p. 58). As últimas se traduzem em práticas que contemplam as especificidades do estudante, entendendo-o como um ser diverso e como tal deve ser avaliado considerando esses aspectos. Já a visão positivista entende o estudante de forma homogênea, não sendo levados em conta aspectos individuais, por consequência a avaliação nesta visão apresenta-se massificada, homogênea e voltada a considerar apenas os aspectos objetivos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Essas duas visões de mundo representam visões antagônicas do modo de ver, apreender e conceber a realidade e as práticas educativas. Na prática, verifica-se uma dicotomia por parte dos professores que, muitas vezes defendem a concepção dialética, mas são impelidos a realizar práticas tradicionais dentro da sala de aula.

Esse dualismo nas práticas docentes é percebido quando adentramos no cotidiano escolar e verificamos as contradições existentes entre o que se fala e o que se faz no que tange às diretrizes e às práticas pedagógicas. Entre os exemplos pode ser citada a questão da atribuição da nota como fim último da avaliação. Essa e outras contradições vividas pelo professor constituem-se a partir de um processo complexo que envolve desde questões relacionadas à organização escolar ao que se espera desse profissional.

Ao tratar dessas contradições percebidas na escola e na sala de aula, Charlot (2008, p. 21) ressalta que elas são “ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente e sócio-históricas uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época”, o que implica a necessidade de repensar sobre e na prática pedagógica, levando em consideração tanto as questões práticas e objetivas, como as subjetivas inerentes ao processo de formação humana.

1.2.1 A verificação e medição enquanto prática avaliativa

A avaliação é um dos instrumentos de apoio ao processo de ensino aprendizagem como “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2005, p.15). Nesta concepção, a avaliação se insere numa perspectiva dialética e construtiva, em que o objetivo é proporcionar ao estudante a possibilidade de crescimento progressivo num processo sucessivo e dialógico.

Avaliar é parte da ação educativa, cabendo ao educador estar em um movimento contínuo de questionamento e de reflexão a respeito de sua prática; bem como das finalidades desta; e do seu papel facilitador no processo de ensino aprendizagem. Entendemos que nessa afirmação está presente uma concepção de avaliação entendida aqui como uma atividade processual e contínua. Assim sendo, sua função vai além de medir, possuindo ainda o papel de acompanhar e apoiar o processo de ensino aprendizagem, ou seja, refazer e realimentar o processo de aprendizagem.

Embora atualmente se busque uma concepção mais ampla e menos seletiva do ato de avaliar, o seu uso como medida vem de longa data. Já em 2205 aC., a avaliação era utilizada na China para promover ou demitir oficiais a serviço do imperador (DEPRESBITERIS, 1993, p. 51).

Ao nos remetermos a dados mais recentes, podemos identificar nos escritos de Sousa Z. (1993, p. 27) que desde o início do século passado podem ser verificados estudos sobre o tema voltados principalmente para “a mensuração de mudanças do comportamento humano” sendo possível perceber que, historicamente, a avaliação surgiu como instrumento com função de medir.

Numa rápida observação sobre as definições que se tem a respeito do ato de avaliar, imediatamente nos remetemos à avaliação voltada para simples verificação do grau de apreensão de determinado conteúdo e consequente quantificação. Esses dois conceitos foram bem explicitados por Luckesi (2003, p. 92):

A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

[...] Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”.

[...] Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão.

Percebe-se que a diferença fundamental entre avaliar e verificar está na própria dinâmica do ato: avaliar compreende processo, acompanhamento e retorno quanto ao andamento desse processo, enquanto a verificação é uma atividade estagnada; isenta de desdobramentos que nos remete a idéia de que nenhuma contribuição será acrescida ao processo. Apesar disso, é possível perceber que a prática da verificação se faz uma constante nas nossas instituições cuja função é educar.

Frequentemente e não raro, encontramos professores utilizando como prática a verificação ao invés da avaliação. Isso pode ser explicado pela necessidade em ceder aos apelos da correria do cotidiano, pela massificação constante da educação e da crescente precarização do trabalho docente verificada em nosso país; como também, impulsionados pelas políticas públicas, que a cada dia parecem dar menos valor a profissão docente⁴.

Nessa conjuntura, independente do nível de ensino quer seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, a avaliação da aprendizagem é um assunto provocativo, seja pelo poder que atribuímos a ela ou pela subjetividade que a permeia. Ela é ao mesmo tempo, arma de ataque e de defesa diante do atual contexto político social que vivenciamos, contribuindo para a perpetuação das práticas pedagógicas autoritárias e centralizadoras em sala de aula.

Avaliação como medida

Os princípios que subsidiaram a concepção da avaliação do rendimento escolar vieram dos Estados Unidos para o Brasil a partir da década de 1930. Esses princípios são derivados da teoria dos testes de inteligência e do aproveitamento escolar. Na década de 70 esse processo de mensuração passou a ser considerado o vilão do sistema de ensino, sendo visto como mecanismos de “manutenção do *status quo*” (VIANA 1978, p. 69, *apud* SOUSA, 1993b, p. 115), (ROMÃO, 2003, p. 43).

Sobre os equívocos cometidos pelos professores ao definirem a avaliação como sinônimo de testes e medidas, Hoffmann (2005) afirma que eles acabam aderindo ao sistema e reforçando o velho e abusivo uso das notas, como mecanismo de competição e seleção. O mais preocupante é que assim, sem o professor se dar conta, seja por ingenuidade ou arbitrariedade, “obstaculizam o projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos” (HOFFMANN, 2005, p. 45). Nessa perspectiva, podemos perceber que a nota cumpre um papel bastante restrito, sendo muitas vezes utilizada pelo professor como forma de controlar o estudante para que este atenda as propostas do professor e também de se manter a disciplina em sala, visão essa, ratificada por Sousa (1993a, p. 85).

O estudante, por sua vez, adere à mesma lógica competitiva imposta pela avaliação, que assume “a forma de uma mercadoria com as características de dualidade existentes na

⁴ Consideramos como exemplos da desvalorização da profissão docente os baixos salários a este destinado, duplas jornadas, fazendo com que este tenha que cumprir carga horária acima de sua capacidade, numa verdadeira maratona de uma escola para outra todos os dias, entre outros agravantes.

sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com o predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota” (FREITAS, 2003, p. 28)”.

As práticas que reduzem o ato de avaliar a um simples processo de medição são também fruto de modelos educacionais baseados em conceitos burocráticos que tomam a avaliação como forma de medir, disciplinar, e penalizar o estudante.

Para Romão (2003, p. 81), a medida e a avaliação são, de fato, dois lados de um mesmo processo, sendo difícil distingui-los em determinadas situações de verificação da aprendizagem. Por isso, assegura: “[...] além da avaliação diagnóstica permanente [...] é conveniente, sempre ao final de uma determinada unidade [...] a verificação do nível alcançado pelos alunos nela”. Como é possível observar, o autor reconhece a necessidade dos dois passos no processo de avaliação, não tendo como estabelecer uma fronteira entre medir e avaliar e ressalta que o mais importante nesse processo é a análise dos resultados, de onde partirão as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático-pedagógicos subsequentes.

1.2.2. Função e finalidade da avaliação

Ao referir-se a avaliação Romão (2003, p. 72) afirma que “a medida, enquanto tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, predominou nas primeiras tentativas e em várias décadas da trajetória da avaliação nos sistemas educacionais”. Para esse autor, uma educação que se diz dialética, e traz como consequência uma avaliação, também dialética é aquela que possibilita um processo de reflexão sobre determinada realidade e, a partir dessa reflexão, intervir buscando mudanças e melhorias dos envolvidos. Esse processo de reflexão é ratificado por Hoffmann (2006, p. 116) quando afirma que:

[...] a avaliação, enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Ao caracterizar a avaliação enquanto parte do processo de reflexão transformado em ação, cria-se um movimento provocativo causando inquietação e questionamentos, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Criam-se, assim, possibilidades para uma concepção de avaliação como espaço para reflexão, tanto do aluno sobre seus erros, quanto do professor sobre as manifestações desse aluno e sobre sua prática.

A forma como a avaliação é utilizada dentro do ambiente educacional tem gerado constantes indagações quanto à função e à finalidade do ato de avaliar. Podemos observar que na maioria das vezes as práticas de avaliação tem se mostrado como forma de perpetuar ações autoritárias em sala e como forma de manutenção das relações de hierarquia e subordinação.

Depresbiteris (1993, p. 53) ressalta que um dos maiores desvios no uso da avaliação da aprendizagem é como forma de punição contra os alunos, pois alguns professores diante de uma sala de aula indisciplinada acabam aplicando provas surpresas como forma de inibir atitudes indesejadas e reafirmar a hierarquia.

O uso da avaliação como forma de punição é chamado por Sousa (1993b) de “avaliação hipertrofiada”, cuja prática se volta para a busca de produtos e de resultados (SOUSA, 1993b, p. 135).

Para Hoffmann (2005, p. 57), a avaliação deve ser colocada como ação “mediadora” da “reorganização do saber” e os dados sobre o aluno transformar-se-ão em elementos fundamentais à “produção de conhecimento educador/educando, decorrente da interação professor/aluno numa relação dialógica”.

A educação é tida como um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações. (MIZUKAMI, 1986, p.1).

No contexto do modo de produção capitalista do qual fazemos parte, é fato que a cada dia as exigências em termos de competências vão aumentando. Em decorrência da necessidade de seleção e hierarquização, presenciamos uma crescente onda de exclusão na sociedade em todos os segmentos. A escola enquanto parte da sociedade e reflexo de suas atividades, também está imbuída de critérios de seletividade e de exclusão com vistas a uma melhoria intelectual; nessa lógica, “exige mais eficiência, eficácia, efetividade e relevância dos sistemas educativos” (ROMÃO, 2003, p. 170).

Na maioria das vezes, a avaliação se apresenta como um aparato que reforça os mecanismos de seleção e exclusão. Nem sempre a avaliação é utilizada na acepção de acompanhamento, se restringindo a detectar, categorizar os bons e os maus alunos, tornando sua prática mecanicista e reprodutivista. Ao criticar essas práticas que levam o estudante à condição de mero repetidor de conteúdos, Freire (1996, p. 116) afirma que a questão que se coloca “não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com ela vem sendo às vezes realizada”, numa perspectiva de libertação do sujeito.

Para Sousa, C. (1994 *apud* SOUSA; VIEIRA, 2008, p. 215) a função da avaliação deve ser a de promover o aperfeiçoamento do ensino e assim auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. A autora complementa que a avaliação não deve ser empregada quando não se sabe o que fazer com seus resultados, ou seja, quando o real interesse não seja aperfeiçoar o ensino. Neste sentido, como afirma Perrenoud (1999), a avaliação deve servir ao propósito de diagnosticar as dificuldades dos estudantes. A partir deste diagnóstico, ações pedagógicas deverão ser traçadas para suprir as dificuldades detectadas.

Todas essas considerações são válidas para o ensino superior. Ao nos remetermos a avaliação da aprendizagem no ensino superior, constatamos que esta permanece centrada nos resultados, reforçando a lógica, classificatória excludente e punitiva do ato de avaliar. Para Romanowski e Wachowicz (2006), a avaliação formativa se apresenta como uma opção cuja prática considere o processo avaliativo a partir de uma opção continuada e integrada.

Sobre a avaliação formativa, há que se explicar que esse termo vem sofrendo mudanças quanto a sua definição e concepção. Para Perrenoud (1999) pode se considerar formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” e assevera: “uma avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso, no sentido dos domínios visados” (CARDINET, 1977a, *apud* PERRENOUD, 1999, p. 78). Segundo o autor, fatores como a má formação de professores e sua indiferença diante do fracasso de um estudante, aliados à salas repletas contribuem para manutenção de práticas de ensino desfavoráveis a regulação das aprendizagens.

Se antes a avaliação formativa se referia a um processo centrado em resultados, realizado após um período de aprendizagem; hoje o termo se remete a algo mais amplo, numa concepção interativa e que privilegia o diálogo e o constante *feed back* (FERNANDES, 2006). É a esta avaliação a qual nos referimos, ou seja, a avaliação em que se identifica a constante regulação entre o que se pretende desse estudante e o que ele está realmente adquirindo em termos de conhecimentos.

Zabala (1998, p. 200) defende no lugar de avaliação formativa o uso do termo avaliação reguladora e a define como sendo aquela que contempla “o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar as novas necessidades que se colocam”. É importante ressaltar que na avaliação formativa se faz presente a idéia de processo, em que estudantes e professores assumem o papel de sujeitos e tomam juntos as decisões sobre a condução do processo de ensino aprendizagem.

Com relação ao ensino superior, Romanowski e Wachowicz (2006) constataam o surgimento nos últimos anos de várias proposições no intuito de realizar uma avaliação diagnóstica, contínua, emancipatória, processual, para além da somativa. Para Bonniol e Vial (2001), a avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente de aprendizagem realizado por aquele que aprende.

Enquanto na avaliação somativa presenciamos a condução do ensino centrada no professor, verificação do desempenho embasada nos objetivos estabelecidos no planejamento, uso de provas para verificar se e quais objetivos foram alcançados e uso avaliação efetuada *a posteriori*, na avaliação formativa, a manifestação dos estudantes é constantemente analisada. Esta prática reflete uma concepção de ensino e aprendizagem enquanto ação processual, cujo objetivo é melhorar as aprendizagens por meio de um processo de regulação permanente⁵.

Nessa perspectiva, a auto avaliação assume um papel importante na regulação da aprendizagem destacando as estratégias e mecanismos de controle do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Esses mecanismos compreendem a metacognição, como o modo que esse estudante instrumentaliza as informações apreendidas e as transforma em aprendizagem significativa, para ele nesse momento, o professor assume importante posição enquanto mediador:

No processo avaliativo formativo, desde o início da aprendizagem o professor observará e registrará suas impressões, orientando e indicando ajustes e possibilidades de melhoria do trabalho que os alunos desenvolvem, mas não realiza um registro em notas. É difícil estabelecer uma média de aprendizagem e verificar com certeza que habilidades e domínios da aprendizagem foram empregados pelos alunos. A avaliação, nesse caso, é determinada pelo conjunto do trabalho e não pela soma das partes (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2006, p. 127).

Ao reconhecer a importância da auto avaliação, enquanto forma de permitir ao aluno acompanhar seu desenvolvimento e identificar as suas dificuldades com relação à aprendizagem, Villas Boas (2008, p. 52) ressalta que ela "tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo de sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções".

⁵ Allal (1988, *apud* PERRENOUD, 1999, p. 108) distingue três tipos de regulação:
Regulações retroativas, que sobrevêm ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa e partir de uma avaliação pontual;
Regulações interativas, que sobrevêm ao longo de todo o processo de aprendizagem e
Regulações proativas, que sobrevêm no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática novas.

Para Fernandes (2006), ao falarmos em avaliação quer ela se apresente como formadora, contextualizada ou reguladora, “todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (FERNANDES, 2006, p. 25).

Diante das concepções de avaliação formativa, e da busca pela superação do seu carácter pontual, pautada em objetivos, o autor reafirma que seria mais adequado a utilização do termo avaliações formativas alternativas, por dois motivos:

a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de *intenção* ou de *vontade* formativa (avaliação alternativa) (FERNANDES, 2006, p. 25-6).

O autor justifica o uso desse termo porque constata que há professores que praticam formas avaliativas as quais designam formativas, mas que na verdade não chegam a ser, ou são feitas apenas pontualmente. Essas práticas acabam recebendo essa designação sem nunca terem sido formativas de fato.

A *avaliação formativa alternativa* enquanto concepção baseada numa visão interativa, cujo objetivo seria um melhor aprendizado para o aluno, pressupõe:

partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. [...] um dos seus principais objetivo é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens (FERNANDES, 2006, p. 32).

1.2.3. A verificação legitimada nas práticas: tendências observadas

Compreendendo que a avaliação é permeada por contradições cuja concepção sentenciadora voltada para aprovação ou reprovação, acaba excluindo estudantes das escolas, como também fortalecendo as relações de poder dentro da instituição escolar, questionamos quais as tendências que dominaram este universo (o da avaliação) que influenciaram nas produções que temos hoje sobre avaliação e que se perpetuaram como modelos das práticas por nós adotadas nas instituições escolares hoje?

De acordo com Sousa Z. (1993, p. 28) e Hoffmann (2005, p. 33) o desenvolvimento dos primeiros estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil é conferido principalmente a Tyler, que traz a concepção de “avaliação por objetivos”. Essa abordagem atribui à avaliação o papel de verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino.

Sousa (1993) faz um levantamento a respeito das definições de avaliação em que destaca as concepções dos seguintes autores: Tyler (1974), Popham (1977) ato de aferir através da comparação entre o que se obteve e o resultado esperado; Fleming (1974) avaliar para verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente; Bloom e outros (1975) coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram; para Ausubel e outros (1980) avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais. Ebel (1968) avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior e Gronlund (1971) avaliação compreende um processo contínuo e sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos, dentre outros.

Podemos observar que nas definições a respeito da avaliação sua associação ao caráter mais objetivo e centralizado do ato de avaliar. No cotidiano, identificamos muitas práticas avaliativas que se assemelham a estas. Termos como verificar, aferir, examinar estão ainda muito presentes no contexto educativo.

Sousa (1993), conclui que a avaliação pode cumprir três funções básicas, as quais agrupamos de acordo com as concepções dos autores identificados abaixo:

1. Diagnosticar: H. Taba, W. Ragan, Bloom, Hastings e Madaus, Ausubel, Novak e Hanesian.
2. Retroinformar: Ralph W. Tyler, H. Taba, W. Ragan, R. Fleming, J. Pophan, Bloom, Hastings e Madaus, R. Ebel, N. Gronlund, Ausubel, Novak e Hanesian.
3. Favorecer o desenvolvimento individual: W. Ragan, R. Fleming, Ausubel, Novak e Hanesian.

Quanto à função da avaliação, maior ênfase foi dada à função retroinformar. Essa função busca verificar os resultados e com base nesses resultados replanejar o trabalho.

Voltando o olhar para as práticas avaliativas adotadas por instituições de ensino no Brasil, podemos afirmar que ainda hoje verifica-se uma forte influência norte americana.

Essas concepções focam a avaliação nos objetivos e em sua maioria colocam o estudante como objeto e não o processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que há a tendência em valorizar o caráter cientificista, bem como os métodos e procedimentos operacionais trazidos por essas concepções a respeito da avaliação (SOUSA, 1993).

Dentre os autores mencionados, anteriormente, destacamos Tyler. Embora o enfoque de avaliação concebido por ele tenha recebido muitas críticas de outros teóricos, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos “não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos e órgãos oficiais da educação, em publicações na área da avaliação” (HOFFMANN, 1991, p. 34).

A pesquisa bibliográfica nos mostrou que existe a formulação sobre o que seria a forma mais adequada de avaliar que em nosso entendimento seria aquela que contempla o estudante e o professor, numa proposta de superação da concepção hierárquica que envolve a avaliação em que o professor tenha apenas o papel de ensinar e o estudante o de aprender somente. Implica numa reconstrução de práticas avaliativas que se encontram solidificadas no cotidiano escolar, no sentido que estas se voltem mais para o processo de aprendizagem que para os resultados, que podem não necessariamente indicar que os estudantes obtiveram conhecimentos necessários e esperados para o seu nível de aprendizado.

1.3 Desempenho acadêmico e evasão

O caráter competitivo, disciplinador e seletivo que confere a avaliação um *status* maior do que ela deveria ter, segundo Hoffmann (2006), pode ser identificado nos primeiros contatos com a escola. Ao receber a estrelinha, a nota ou carimbo no caderno tem início o processo discriminatório da avaliação em que as crianças “comparam as tarefas entre si” e como decorrência dessa comparação “classificam-se, eles mesmos em burros e inteligentes, e têm sua auto-estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis” (HOFFMANN, 2006, p. 87). Sobre esse processo Romão (2003, p. 100) observa:

O ensino brasileiro é marcado, profundamente, por esse viés maniqueísta, no qual a realidade-objeto do saber é apresentada sob a forma de “certo/errado”, “bem/mal”, “belo/feio” e, por via de consequência, a avaliação se transforma num julgamento moralista porque se baseia numa visão ideológica “desideologizada” da História.

Franco (1993, p. 25), relaciona o fracasso escolar, a evasão e a repetência à utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação. Todavia, o primeiro passo pra reverter essa situação requer o entendimento do significado que assume para o aluno a relação entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar. Depresbiteris (1993, 76) alerta para o fato de que:

Certamente não existem receitas nem modelos que sirvam para todas as instituições educacionais, no sentido de promover essa formação ampla do aluno: mas talvez haja um alerta comum: educação é processo, avaliar esse processo é dever das instituições: ganhar espaços, gerar mudanças, promover melhorias deve fazer parte integrante da consciência do educador.

Um dos grandes desafios pelo qual passa o ensino hoje, aliado à questão das reprovações, é diminuir as altas taxas de evasão. A evasão é um fenômeno social complexo, que pode ser identificado em todas as etapas de formação, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Utilizamos o conceito de Gaioso, (2005, *apud* SANTOS BAGGI e LOPES, 2011) que define a evasão como “interrupção no ciclo de estudos”.

Polydoro (2000) afirma que é a partir da década de 90 que começamos a perceber estudos sistematizados sobre a evasão no Brasil. Em 1992, para esclarecer o conceito de evasão, bem como analisar esse fenômeno, foi realizado o primeiro Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, promovido pela secretaria de educação do então Ministério da Educação e Desporto Sesu/MEC que culminou com a criação de uma comissão especial de estudo sobre evasão.

Nessas duas décadas, o tema vem sendo motivo de preocupação para os dirigentes de IES tanto públicas quanto particulares. A preocupação maior localiza-se nos primeiros períodos dos cursos. O aluno iniciante apresenta-se mais propenso a desistir de um curso porque demonstra maior vulnerabilidade para enfrentar novas situações com as quais se depara como a distância da família, dificuldades em administrar o tempo, somando ao baixo rendimento acadêmico são fatores que segundo o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD, 1997) colaboram para elevar os índices de evasão, tornando-se mais agravante no caso das licenciaturas.

O evento ressaltou a preocupação com a evasão nas licenciaturas, atribuindo o fato as “poucas oportunidades de inserção profissional, associadas a baixos salários, condições precárias de atuação e reduzido prestígio social”. Mas também delegou as universidades a responsabilidade por pouco contribuírem para a alteração deste quadro social (FORGRAD, 1997).

Considerando que a avaliação é um fator determinante no fracasso e na evasão dos estudantes apresentamos, a seguir, a constituição do campo teórico da avaliação da aprendizagem.

1.4 A concepção de aprendizagem e o papel do professor

De acordo com Depresbiteris (1993, p. 63), por muito tempo o conceito de aprendizagem, (derivado da palavra aprendiz) teve um significado restrito, só designava o fato de aprender uma profissão manual ou técnica. Porém a autora ressalta que a finalidade verdadeira de uma aprendizagem superior “consiste não simplesmente em reproduzir um modelo, mas em resolver situações e, em alguns casos, criar, reinventar soluções”.

Diante dessa perspectiva o conceito de aprendizagem ganha uma dimensão maior. Sua finalidade perpassa pela conquista de autonomia do aluno, aliada a melhoria na sua capacidade de interagir, superar dificuldades, reelaborar conceitos e tem no professor a função de ser mediador no processo de promoção e “libertação desse sujeito”.

Hoffmann (2006, p. 119) considera que é importante que o professor despenda tempo no acompanhamento do aluno, que significaria não apenas “observar todas as suas ações e tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significaria isso sim, responsabilizar pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além”.

Ressaltando o papel do professor enquanto promotor do diálogo, Freire (1996, p. 22) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Assim o autor demonstra toda a dinamicidade que o processo de aprendizagem requer enquanto atividade criadora cujo intuito é “constatar para mudar” (FREIRE, 1996, p. 69).

A partir dessa concepção de aprendizagem, a avaliação constitui-se como um instrumento auxiliar que vai oferecendo uma orientação ao longo de todo o processo de aprendizagem, ao invés de atividades de recuperação *a posteriori* (DEPRESBITERIS, 1993, p. 67).

Romão (2003, p. 44) defende que as atividades de recuperação não têm a efetividade pretendida, na medida em que “a insistência na recuperação dos mesmos conteúdos e objetivos, com o aluno que não conseguiu aprender no tempo normal da turma atribui a ele a perda de algo que ele ainda não possuía”.

Nessa lógica, a avaliação assume uma dimensão de condenar ou absolver o aluno, baseando-se na sua nota. Desta forma, o erro é tomado “meramente para mensurar, para classificar o ser humano, sem qualquer preocupação com o fato de ter ocorrido ou não a aquisição do conhecimento, sem ser considerado como ponto de partida para aprendizagem” (PADERES, 2007, p. 49).

A partir dessa concepção, o estudante é levado a adquirir os sentimentos de culpa e de medo que podem levar ao fracasso. Segundo Bordieu e Passeron (1992) é aí que ocorrem a exclusão branda e a “violência simbólica”, a partir das quais, o indivíduo coloca-se fora do contexto, mas sem se dar conta de que é o sistema quem o leva a ter tal postura.

Assim, concepções tradicionais que colocam de um lado a aprendizagem e de outro a avaliação, aliada a lógica excludente e classificatória presente nas práticas avaliativas muitas vezes levam o estudante a repetir o ano ou período ou até a ser reprovado, sem que talvez nem mesmo ele saiba onde errou e o porquê do seu mau desempenho. Entendemos que aliadas a estas existem outras questões que contribuem para o fracasso, porém entendemos que as concepções pedagógicas praticadas pelas instituições dão grande contribuição para a reprovação e para movimento de saída desse estudante da Universidade.

Entendemos que a avaliação, como vem sendo praticada, não tem a capacidade de retratar o conhecimento apreendido pelo estudante, nem tampouco permitir que este demonstre seu aprendizado da forma como deveria. A avaliação é importante no processo de ensino-aprendizagem, desde que seja utilizada como um instrumento de suporte tanto para as ações do professor, como para as do estudante. Além disso, precisa ser feita de modo constante e paralela aos conteúdos ministrados pelo professor, como forma de diagnosticar o desenvolvimento do estudante em relação a tal conteúdo. Consideramos, também, que a utilização dada à avaliação hoje vem reforçar uma educação marcada pela superficialidade e aligeiramento cujo fim, antes de ser o conhecimento, é obter um diploma ou a certificação.

Acertar, errar, passar de ano, ser reprovado, antes de serem vistos como sentenças que irão decretar o sucesso ou o fracasso do estudante, deveriam ser analisados como elementos partícipes do processo educativo, que irão servir como base de reflexão para que novas estratégias voltadas para a melhoria do ensino sejam criadas com vistas a ter melhoria no processo educativo. Para tanto, faz-se necessário considerar a subjetividade e a complexidade da avaliação, pois as pessoas aprendem de forma diferente, com ritmos diferentes. O professor, ao aplicar uma avaliação e ao corrigir as questões, faz uso de suas concepções. Por outro lado, o estudante no momento da avaliação, mesmo acreditando ter

entendido todo o conteúdo, pode ser acometido por insegurança que interferirá no seu desempenho, refletindo negativamente no resultado final dessa avaliação.

Não só na escola, mas também em nossas casas, a cultura da nota se reproduz e solidifica. Culturalmente, somos influenciados pela lógica capitalista, pois cotidianamente dizemos a nossos filhos que o bom filho é bom aluno, e o bom aluno tira nota 10. Reforçamos uma lógica cruel em que tirar nota se torna o objetivo final da educação

Tomando o resultado como principal motivo para o estudo, na maioria das vezes não se estuda para aprender, mas sim para obter nota e passar de ano. Desta forma, ficamos reféns dos números, nos distanciando e esquecendo o foco, ou seja, a aprendizagem. Esta cultura focada na nota reforça a lógica da seleção e exclusão e foge do ideal de uma avaliação enquanto:

processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Como dissemos esta concepção parte do ideal, mas por enquanto ficamos com o real, e o que se apresenta para nós são práticas que reforçam a centralidade da avaliação e se limitam a verificar os acertos (sendo os erros quase sempre menosprezados) para identificar se objetivos foram atingidos.

Diante das considerações a respeito da avaliação e sobre o ato de avaliar, aqui apresentadas, especialmente a subjetividade e a complexidade consideramos imprescindível refletir sobre como influenciam de forma direta e/ou indireta nas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é necessário buscarmos um consenso a respeito da implementação de uma concepção avaliativa, em especial no ensino superior, que considere o estudante sujeito do processo de construção do seu conhecimento, e seja utilizada como forma de promover o aprendizado tanto do estudante como do professor.

Caso contrário, o fracasso e a consequente evasão continuará crescendo nos prejudicando a formação de muitos cidadãos.

Retomando a questão inicial deste capítulo, ao perguntarmos se haveria educação sem avaliação, afirmamos que a avaliação é parte de um processo voltado para a aprendizagem que, se bem empregado irá possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento e percepção do estudante quanto ao conteúdo ministrado. Nessa perspectiva, avaliação, desde

que bem empregada parte do instrumento de promoção do sujeito e se constitui uma ferramenta importante na educação, desde que bem empregada.

CAPÍTULO 2: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

As Representações Sociais se organizam e articulam-se como um saber acerca do real que se estrutura na relação do sujeito com o objeto, mediada pelas interações com os outros (MADEIRA, 2001, p. 128).

Neste capítulo são apresentadas a origem, abordagem estrutural e funções da Teoria das Representações Sociais e o levantamento de pesquisas que trataram dos temas: Representações Sociais, avaliação da aprendizagem no ensino superior e fracasso escolar.

2.1 Origem das Representações Sociais

O conceito de Representações Sociais tem origem na sociologia de Durkheim (1912). Ao afirmar que nossas vidas são permeadas pelas representações, o autor considera que elas estão intimamente relacionadas ao modo como agimos e pensamos. Cada um de nós possui uma consciência individual, mas que pouco determina o nosso modo de ser social, este último é determinado pela consciência coletiva, ou seja, as representações são criadas em sociedade formando então a consciência coletiva. Assim, nossas crenças e valores não representam obras do indivíduo, mas advêm dos princípios que regem nossa vida em sociedade.

Ao enfatizar que para compreendermos como os indivíduos representam a sociedade, precisamos considerar a natureza desta e não a daqueles indivíduos, Durkheim (1912) ratifica a sociedade como determinante no modo de agir e de ser dos indivíduos. O autor esclarece que existem certas Representações Sociais que atuam com uma espécie de coerção sobre nós, fazendo com que ajamos de um modo e não de outro, a exemplo temos a religião e os valores, responsáveis por governar nossas vidas em sociedade. Assim, o autor formula a noção de representação no campo das ciências do homem e ressalta sua importância, afirmando que os fatos sociais (maneiras de agir, pensar e sentir, imbuídas de um poder coercitivo)⁶ não podem ser explicados a partir do indivíduo, e sim da sociedade.

Para Durkheim (1965) os indivíduos na realidade só se transformam em seres humanos quando saem de suas identidades individuais e aceitam a absorção pela entidade

⁶ “[...] É um fato social toda maneira de agir, fixa ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente de suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 1973, p.14).

moral do grupo. Enquanto pertence à sociedade, o indivíduo transcende a si mesmo, seja quando pensa ou quando age.

Sobre a base teórica criada por Durkheim (1965), Serge Moscovici (2001) retomou o conceito de representação coletiva numa perspectiva de superação. Adotamos sua concepção que considera as representações:

caracterizadas por interações humanas; [...] reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica; não são os substratos, mas as interações que contam. (MOSCOVICI, 2001, p.62).

Particularmente, nos interessa sua defesa da necessidade de descrever e explicar as representações uma vez que elas estão relacionadas com “um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” ”(MOSCOVICI, 2001, p.62).

Enquanto na aceção durkheimiana, as Representações Sociais se apresentam de forma estática, sugerindo um padrão único para toda a sociedade, a contribuição e a distinção de Moscovici se dão na medida em que ele procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociológica de Durkheim e da perspectiva da psicologia social da época (ALVES- MAZZOTTI, 2008a). Conforme cita o próprio Moscovici (2003, p.1980): “Ao falar de Representações Sociais em lugar de representações coletivas, quis romper com as associações que o termo coletivo tinha herdado do passado e também com as interpretações sociológicas e psicológicas que determinaram sua natureza no procedimento clássico”.

Para Moscovici, as Representações Sociais se apresentam de modo dinâmico, caracterizando o pluralismo e a rapidez com que as mudanças são percebidas nas sociedades modernas. Guareschi (1995, p. 196) formulou a indução do conceito a partir das características de época:

Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluídas. Por isso o conceito de “coletivo” apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito de “coletivo”, de conotação mais estrutural, estática e positivista, com o de “social”, daí o conceito de Representações Sociais.

Ao apresentar a noção e não o conceito de representação social, Moscovici, (2001) o justifica por esta apresentar uma visão polissêmica dependendo do autor que a utiliza e do sujeito e objeto da representação (TOMAZ, 2010).

Para Moscovici (1978), as representações são constituidoras da nossa realidade, assim sendo, estas se formam a partir de um referencial, que pode ser uma pessoa, uma situação ou até mesmo um lugar. As representações não são estáticas, ao contrário, elas modelam o que lhes é dado pelo exterior, em decorrência das interações entre as pessoas e as coisas. Ou seja, a representação social é uma maneira de reprodução das “coisas reais”, porém, cada pessoa que as representa o faz de acordo com o seu contexto e suas vivências. Sendo assim, o autor afirma que:

As Representações Sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Jodelet (2001), colaboradora e continuadora do trabalho de Moscovici, complementa que a definição citada anteriormente enfoca o senso comum como forma de conhecimento. Este enfoque diferencia a teoria das representações das outras, mas não tira a sua importância, pois:

é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como o saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p.22).

Para Moscovici (2003), o saber do senso comum é tão importante quanto o saber científico. “é por isso que quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou indivíduos, à sua cultura, sua linguagem, ao seu mundo familiar” (2003, p. 322).

Ratificando a importância da teoria, Abric (1998, *apud* NAUJORKS; GUARESCHI, 2006, p. 1) afirmam ser a representação “um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas”.

2.2 Ancoragem e objetivação

Para Moscovici (2003, p.60) as Representações Sociais tem por objetivo transformar palavras não familiares em palavras usuais, porém, o autor reconhece que essa tarefa não é fácil, sendo necessário “dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas”. A esses mecanismos ele denomina ancoragem e objetivação, que se constituem como formadores das Representações Sociais e são responsáveis por permitir que conheçamos como estas são construídas pelos sujeitos.

A **ancoragem** se relaciona à inserção do objeto representado no universo simbólico e significativo das pessoas, ou seja, relaciona esse objeto aos valores e às práticas sociais. Seria como se fizéssemos uma coisa passar a ter sentido, relacionando-a, trazendo-a para perto. “Este mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 60). Ao buscarmos identificar as Representações Sociais de um determinado grupo devemos considerar que:

A representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação (ALVES MAZZOTTI, 1994, p. 67).

É importante salientar que ao nominarmos as coisas, estas se tornam mais próximas ao nosso entendimento e, a partir daí, passam a ter sentido e deixam de nos causar estranhamento. Utilizamos desse mecanismo (ancoragem) como forma de quebrarmos resistência a aquilo que nos parece estranho. Assim, ao rotularmos algo, e darmos a ele um nome conhecido, passamos a imaginá-lo e a representá-lo. Por implicar juízos de valores, de acordo com Moscovici (2003, p. 62), ao executarmos essa ação se torna impossível adotarmos uma postura neutra “pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica”.

A **objetivação** se caracteriza por “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), ou seja, é uma forma de materializar as abstrações, “reproduzindo o conceito em uma imagem” (VIEIRA, 2006, p. 118).

Jodelet (1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008a, p. 28) especifica as características da objetivação dizendo que esta é uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos

esquemas conceituais. Esse processo se distingue em 3 fases: a construção seletiva, “na qual o sujeito se apropria das informações sobre o objeto retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados pelos valores e códigos do grupo”; a esquematização estruturante “a qual sintetiza e concretiza, em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da representação”. Da esquematização estruturante surge o núcleo ou esquema figurativo cuja função “permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam “seres da natureza””, e por último a naturalização dos elementos coordenados por esse núcleo. (JODELET, 1990, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008a, p. 28).

Nas palavras de Moscovici (1984 *apud* SÁ, 1996, p. 47), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem”, ou seja, materializar, transformando um objeto idealizado em uma figura.

Moscovici (2003) sintetiza esses dois mecanismos formadores das representações, ou processos estruturadores das Representações Sociais, relacionando-os a maneiras de lidar com a memória:

A primeira (ancoragem) 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. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Ao se estudar as Representações Sociais, estuda-se a relação entre um sujeito e um objeto, ou seja, sempre se estuda quem pensa e o que pensa a respeito de um objeto. Assim, entendendo as interações sociais como dinâmicas e mutáveis, a Teoria das Representações Sociais remete à ideia de complementaridade entre sujeito e objeto. Sendo que um não pode ser concebido separado do outro (ABRIC, 1994, p. 12).

2.3 Organização das Representações Sociais

Quanto à organização interna das Representações Sociais estas são constituídas por dois sistemas: O sistema central e o sistema periférico. O sistema central se organiza em torno do Núcleo Central e sistema periférico é tido como aquele que dá sustentação ao Núcleo Central.

De acordo com Jean-Claude Abric (1994), as Representações Sociais se organizam em torno de um núcleo tido como o “elemento fundante” responsável por determinar a significação e organização interna dessas representações. O núcleo tem por objetivo “descobrir caminhos possíveis para desencadear modificações das Representações Sociais de um grupo, por se entender que as mesmas representam um obstáculo para o desenvolvimento de práticas sociais alternativas às vigentes” (ABRIC, 1994, p.4). Ele se apresenta mais estável e resistente a mudanças o que acaba por assegurar a permanência da representação social. Para Abric:

o levantamento do núcleo central é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado. Isto porque o universo de fenômenos com que o pesquisador lida está – na maioria das vezes, quando ele não recorre a um exame concomitante das práticas sociais e de suas condições objetivas de atualização – constituído tão-somente de representações (ABRIC, 1994, *apud* SÁ, 1996, p. 71).

Por outro lado, o sistema periférico, possui grande flexibilidade e apresenta as seguintes funções: (a) permite que a representação seja formulada em termos concretos, ancorados na realidade imediata; (b) permite a adaptação da representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; (c) permite modulações individuais; (d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; e (e) protege o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (ABRIC, 1998, *apud* MAZZOTTI, 2003, p. 4). Esses dois componentes das representações podem ser mais bem identificados no quadro 1:

Quadro 1: Elementos centrais e periféricos das Representações Sociais.

<i>Sistema Central</i>	<i>Sistema Periférico</i>
- Ligado à memória coletiva e à história do grupo	- Permite a integração de experiências e Histórias individuais
- Consensual	- Tolerância a heterogeneidade do grupo
- Define a homogeneidade do grupo	
- Estável	- Flexível
- Coerente	- Tolerância às contradições
- Rígido	
- Resistente às mudanças	- Evolutivo
- Pouco sensível ao contexto imediato	- Sensível ao contexto imediato
- Funções:	- Funções:
* Gera o significado da representação	* Permite a adaptação à realidade concreta
* Determina sua organização	* Permite a diferença de conteúdo
	* Protege o sistema central

Fonte: Jean-Claude Abric (1994, *apud* SÁ, 1996, p. 74).

Sá (1996, p. 77) ao retornar a Abric (1994), sintetiza: “o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo”.

2.4 Funções das Representações Sociais:

Atualmente, a utilização das Representações Sociais tem se mostrado muito ampla. Na área da educação podemos identificar diversos trabalhos associando Representações Sociais à formação de professores, e alguns sobre a avaliação da aprendizagem e fracasso escolar, esse último tema será retomado mais adiante, neste mesmo capítulo. Para Alves Mazzotti, (2008a, p.41) a teoria das Representações Sociais oferece “instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos” e para que se possam compreender os esquemas simbólicos ligados ao fracasso escolar.

Ao falar sobre a distinção das Representações Sociais de outros sistemas de pensamento coletivo, Moscovici (1976, *apud* SÁ, 1996, p. 43) enfatiza que estas se caracterizam por ser uma “modalidade de conhecimento particular que tem por função [exclusiva] a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Continuando, o autor afirma que o mais importante é que ela “produz e determina comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar” (MOSCOVICI, 1976, *apud* SÁ, 1996, p. 43).

De acordo com Sá (1996, p. 43), “uma explicação adequada dos fenômenos de representação social deve dar conta de suas origens, de seus fins ou funções e das circunstâncias de sua produção”. As Representações Sociais assumem no cotidiano diferentes funções que acabam por influenciar na identidade do grupo. Estas funções se encontram explicitadas no quadro 2:

Quadro 2: Funções das representações sociais

Funções de saber	<i>Permitem compreender e explicar a realidade.</i> Saber prático do senso comum, (...) elas permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem. Por outro lado, elas facilitam – e são mesmo condição necessária para – a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”.
Funções de identidade	<i>Definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos.</i> (...) As representações tem também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados (...). A referência às representações como definindo a identidade de um grupo vai por outro lado desempenhar um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização.
Funções de orientação	<i>Guiam os comportamentos e as práticas.</i> A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito (...). A representação produz igualmente um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo, portanto uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme à representação (...). Enfim, enquanto (...) refletindo a natureza das regras e dos laços sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatória. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
Funções justificadora	<i>Elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos (...).</i> A montante da ação as representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a jusante da ação, permitindo assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes.

Fonte: Adaptado ABRIC (1994, *apud* SÁ 1996, p. 44).

Ao tomarmos a avaliação da aprendizagem como objeto de estudo desta pesquisa, entendemos que o grupo pesquisado sofre influência das representações construídas por ele a respeito desse objeto. Por meio de tais representações possivelmente iremos identificar os comportamentos e as práticas produzidas por este grupo. Dentre as funções da representação social, entendemos que a primeira são as “funções de saber” identificadas como aquelas que *permitem compreender e explicar a realidade* porque permite que reflitamos a respeito da avaliação, que é um processo que o estudante é submetido por força da tradição, independente de sua vontade e compreensão da sua necessidade. A segunda - “funções de orientação”, explicitada como aquelas que *guiam os comportamentos e as práticas*, são importantes porque em relação à avaliação as representações constituídas vão influenciar a maneira que o estudante se conduz no processo.

Quando nos propomos a realizar uma investigação sobre qual é a representação social sobre a avaliação da aprendizagem de licenciandos, interessa-nos identificar e analisar

essas representações compreendidas como opiniões, atitudes, crenças, para então identificarmos os componentes do sistema central e do sistema periférico, a fim de compreender quais e como se organizam essas representações

O processo que envolve a aprendizagem e a avaliação relaciona-se intrinsecamente com os valores individuais e as distintas culturas de cada estudante. De acordo com Rangel, (1997, p.10) “o processo de ensino-aprendizagem incorpora não só as relações entre professores, alunos, conteúdos e métodos, como também entre esses elementos e o seu contexto, [...], assim como as condições e circunstâncias sociopolítico-econômicas que os envolvem”.

As representações dos estudantes sobre avaliação refletem a maneira como estes tomam consciência e respondem às exigências do processo avaliativo, entendido por eles como modo de verificação da aprendizagem. Sobre a contribuição das Representações Sociais, Rangel (1994, p. 178) afirma que:

Além de formar-se a partir de percepções dos fatos da realidade, admite-se que as representações possam influir nas ações que as realizam, sustentam ou mantêm, à medida que essas percepções se consubstanciam em ideias, expressas em conceitos e imagens, capazes de orientar valores e comportamentos.

É conhecido que, a avaliação da aprendizagem, apresenta-se permeada por fatores, por exemplo a formação de professores e estudantes que influenciam estes últimos. De um lado, podemos identificar alguns estudantes que fazem uso de estratégias, com o intuito de levar o professor a crer que este já tenha o domínio dos conteúdos e conhecimento suficiente para ser promovido. Do outro lado pode estar o professor que busca ter a cada dia mais rigor na tarefa de preparar uma avaliação que consiga extrair o máximo do estudante, o que incorrerá na sua aprovação ou reprovação, a depender de seu desempenho.

Essa atenção centralizada nas provas não auxilia a aprendizagem dos estudantes, pelo contrário, “[...] ela secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas” (LUCKESI, 1995, p. 25). Nessa perspectiva, a avaliação acaba por desviar da sua função de oferecer suporte para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Entendendo a influência das Representações Sociais na produção de condutas e atitudes, consideramos que, com relação à avaliação, elas estejam carregadas de valores que foram adquiridos e assimilados com o tempo e com as vivências, já que “são formadas pelos atores sociais, conforme percebem, conceituam e comunicam os objetos” (RANGEL, 1997, p.

24). As práticas avaliativas historicamente priorizam critérios quantitativos e meritocráticos (no sentido restrito de competição) promovendo valores baseados em .

Considerar como as práticas avaliativas tem se caracterizado historicamente e os valores que as professam orientam a análise das representações como se objetivam e ancoram dos diante do tema que desenvolvemos nesta pesquisa, no sentido de nos auxiliar no entendimento a respeito de como foram construídas e em que se ancoram os conceitos, as percepções, as imagens e as elaborações do estudante a respeito da avaliação da aprendizagem.

2.5 Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior e Representações Sociais

Para delimitar o escopo desta pesquisa, buscamos no Google Acadêmico e Scielo, pesquisas referentes aos temas “avaliação da aprendizagem”, “fracasso escolar” e “representação social”. Foi possível detectar que, além do estudante ser raramente tido como protagonista nesse processo, ficando muitas vezes para um segundo plano na discussão do tema em questão (embora seja reconhecida a necessidade em ouvi-lo), esta temática traz muitos estudos relacionados ao ensino fundamental e médio, mas no tocante ao ensino superior as produções são poucas.

As contribuições poderão auxiliar no sentido de desvendar as complexidades que envolvem o tema. As pesquisas desenvolvidas por Brito (1984), Abramowicz (1990), Mendes (1999), Oliveira e Santos (2005), Romanowski e Wachowicz (2006), Paderes (2007) e Marques e Nunes (2011).

Sobre **avaliação e Representações Sociais**, as contribuições de Luckesi (1995), Guimarães et al., (2008) e Tomaz (2010), em maior ou menor escala trazem indícios da necessidade de um novo olhar para as práticas avaliativas.

O **fracasso escolar** foi tema abordado nas pesquisas de Collares (1988), Alves Mazzotti (1994) e Angelucci et al (2004).

Identificando as pesquisas

A universidade hoje se depara com novas demandas. Para além da transmissão de conhecimentos, a ela é atribuída a função de formar as competências de que a sociedade contemporânea tem necessidade, visando produzir bens e serviços.

Essa nova demanda é responsável por nortear as políticas e direcionar as ações governamentais que são implementadas com base em resultados de programas avaliativos institucionais⁷. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 77), dentro dessa lógica, a produção de conhecimentos perde importância passando a “ser priorizado o ensino como formação de profissionais, portanto, atrelado àquilo que é requerido pelo mercado”.

O caráter classificatório da avaliação se faz presente no ensino superior, servindo para legitimar práticas autoritárias no ambiente estudantil e reafirmar a educação como um instrumento a serviço da ideologia dominante e das concepções hegemônicas que atribui como responsabilidade pessoal, o desempenho do estudante (SAVIANI, 1982).

Pesquisa sobre avaliação da aprendizagem

Em pesquisa sobre avaliação da aprendizagem no terceiro grau, Brito (1984) afirma que os estudantes desenvolvem ao longo da experiência acadêmica estratégias para minimizar o terror diante das avaliações, e acabam utilizando de meios como “cola” e “decobras” (caracterizadas pelo ato mecânico de memorizar determinado conteúdo). Esses mecanismos são desenvolvidos como espécie de fuga e de não enfrentamento. Dentre os resultados apresentados na pesquisa ficou evidenciado que para os estudantes a avaliação apresentava-se como medida, prova, verificação da aprendizagem e verificação do conhecimento. Esses resultados sobre a avaliação, foram confirmados por nossa pesquisa (conforme apresentado no Capítulo IV).

Abramowicz (1990) pesquisou a forma como o processo de avaliação da aprendizagem é percebido por trabalhadores-estudantes numa faculdade noturna, identificou que “a percepção que os sujeitos têm da avaliação da aprendizagem enfatiza o aspecto de controle e produto; pode ser constatado ainda a dimensão de processo da avaliação da aprendizagem manifesta na temática da participação cerne da criação política, destacando o carregamento emocional que acompanha toda a avaliação envolvendo-a com a condição existencial do aluno”.

A tese de doutorado de Mendes (1999), intitulada “Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação”, tinha como objetivo identificar, compreender e explicitar os nexos entre o fazer cotidiano do trabalho pedagógico, no que se refere à avaliação e o processo de formação de professores, a

⁷ Um desses exemplos é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como o próprio nome diz é uma prova de alcance nacional aplicada aos estudantes de graduação.

partir de sua realidade político-social, histórica e educacional. A pesquisa evidenciou que as aprendizagens dos estudantes estão circunscritas a uma perspectiva técnica de avaliação, centrada em instrumentos como provas, trabalhos e seminários, o que revela uma concepção de avaliação como mera verificação da aprendizagem. Esses resultados foram também confirmados em nossa pesquisa, conforme consta no Capítulo IV.

Oliveira e Santos (2005) realizaram uma pesquisa com o objetivo de caracterizar quais os tipos de avaliação utilizados em cursos universitários e verificar quais deles os estudantes citam como os mais adequados para avaliar o seu desempenho. Os resultados evidenciaram que entre os tipos de avaliação, a prova dissertativa individual foi apontada pelo estudante como o mais utilizada pelo professor e a segunda mais citada pelos estudantes como a mais adequada para realizar avaliação de seu conhecimento sobre determinado assunto. Esses resultados foram confirmados por nossa pesquisa (conforme apresentado no Capítulo IV).

Romanowski e Wachowicz (2006) desenvolvem no artigo sobre “avaliação formativa no ensino superior e as resistências manifestadas pelos professores e alunos” uma reflexão focando a avaliação formativa enquanto um dos processos para mudança da concepção de avaliação como produto. Refletem sobre a relação entre as práticas pedagógicas do ensino superior e avaliação formativa, em que concluem que o modo como os registros das atividades são realizados dificultam a avaliação formativa, e favorecem a avaliação classificatória.

A dissertação de Mestrado realizada por Paderes (2007) “A avaliação enquanto prática pedagógica de uma instituição de ensino” teve como sujeitos docentes e discentes, e buscou identificar as dificuldades presentes na prática da avaliação e verificar se a formação do docente interfere nas escolhas de suas práticas. Constatou-se que professores e alunos apresentam reflexões que divergem em alguns aspectos e se aproximam em outros no que diz respeito à avaliação, pois apontam as práticas inovadoras como parte do processo do qual participam, mas atribuem à avaliação aspectos pontuais e negativos, como um reflexo de toda uma vida acadêmica. Os docentes reconheceram que suas escolhas quanto às práticas avaliativas pouco se vinculam à sua formação, mas sim à sua concepção de vida e de mundo. Para eles o conhecimento teórico adquirido na graduação a respeito da avaliação não era tão utilizado com seus alunos, pois suas práticas se pautavam mais nas suas experiências e nos entendimentos a respeito de como seria o modo mais adequado de avaliar.

No artigo intitulado “Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior”, Marques e Nunes (2011) buscaram compreender como a avaliação

participativa pode favorecer o aprendizado dos alunos. Os resultados apontaram para os obstáculos e as dificuldades de participação do aluno. Apesar das possibilidades de participação propiciadas pela internet e a importância dada às atividades colaborativas, a avaliação continua a ter a função de medir o conhecimento dos alunos, constituindo-se em instrumento de poder e controle do professor frente o aluno. Os autores apresentam uma conclusão provisória, em que as possibilidades de participação do discente na elaboração dos instrumentos de avaliação encontram obstáculos ainda vinculados a concepções tradicionais de ensino-aprendizagem, tanto das instituições, quanto dos professores envolvidos na educação online.

Pesquisas em Representações Sociais e avaliação da aprendizagem,

Com relação à avaliação da aprendizagem na escola e a questão das Representações Sociais, Luckesi (1995) afirma que estas orientam as práticas de avaliação da aprendizagem, podendo ser percebido que os professores repetem modelos inconscientes de agir na prática da avaliação da aprendizagem escolar. Por isso, o autor conclui que os equívocos percebidos no ato de avaliar, revelam-se como uma representação social inconsciente no âmbito da temática da avaliação da aprendizagem.

Guimarães et al (2008) realizaram uma pesquisa sobre as Representações Sociais da avaliação da aprendizagem dos licenciandos em matemática da UFPE. Os autores descobriram que a avaliação ainda encontra-se presa a velhos paradigmas, fato que acaba por atribuir um sentido somativo, quantitativo, impositivo, e autoritário à avaliação. Ainda hoje, as práticas avaliativas são utilizadas pelos professores como meio de exercer poder, quando levam em conta apenas a nota, o registro e a verificação. Embora reconheçamos que, atualmente, há o direcionamento para práticas educativas menos seletivas e classificatórias, no trabalho desses autores foi constatado que a avaliação diagnóstica e a formativa ficam à margem e, acabam sendo sobrepostas por práticas que afirmam a superioridade do professor em relação ao aluno, ao mesmo tempo em que retira do professor um dos seus principais ofícios: sua função mediadora e dialógica.

Ao falarmos da função mediadora e dialógica do professor, pressupomos que a avaliação, deveria ser igualmente dialógica e teria como objetivo levar o estudante a refletir sobre o processo de aprendizagem de forma integral, ou seja, uma educação cuja finalidade principal e objetivo sejam o de promover “o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas a cognitiva” (ZABALA, 1998, p. 197).

Tomaz (2010), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Representações Sociais de discentes do curso de pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem de alunos”, investigou as Representações Sociais de alunos do último período do curso de pedagogia. A análise dos dados identificou que, dentre os elementos que compõem o campo da representação social sobre o como avaliar a aprendizagem dos alunos, aparece a dissociação da noção de avaliação em “injusta” e “justa”. Para as futuras avaliadoras, a avaliação tradicional é injusta e a avaliação progressiva é justa, não sendo possível articular ambas as concepções de avaliação. Mas ao revelarem que a teoria é uma e a prática é outra, as pedagogas, que já atuam, dizem repetir o modelo tradicional de uma avaliação somente quantitativa de acordo com o que as instituições pregam como forma de avaliar.

Esses trabalhos, anteriormente elencados, apontam para a necessidade de aprofundar os esclarecimentos sobre as práticas que vêm sendo realizadas com estudantes. Os modelos avaliativos adotados pelos docentes se vinculam menos à formação e mais às concepções de vida destes professores (PADERES, 2007). Se de um lado temos a denúncia de práticas avaliativas em que se percebe um distanciamento entre a teoria e a prática (TOMAZ, 2010) – pois os professores continuam a repetir os modelos tradicionais centrados na avaliação unicamente quantitativa – também vemos ressaltado o caráter autoritário, reforçando o poder do professor frente ao estudante (ABRAMOWICZ, 1990, MARQUES; NUNES, 2011).

Foram encontradas semelhanças nos trabalhos desenvolvidos por alguns autores com relação aos conceitos que o estudante tem a respeito da avaliação, sendo que na sua maioria, eles atribuem à avaliação o significado de medida do rendimento e verificação do aprendizado encerrando em si mesma a sua função. (MENDES 1999; OLIVEIRA; SANTOS, 2005; MARQUES; NUNES, 2011; BRITO, 1984).

As pesquisas enfocando as Representações Sociais demonstram que estas estão presas a velhos paradigmas (GUIMARÃES et al., 2008), que conferem a avaliação atributos associados ao caráter quantitativo da avaliação.

Assim, orientados pela concepção de avaliação enquanto medida, os estudantes repassam e legitimam esses conceitos tornando-os uma espécie de referência. Esse processo de compartilhamento contribui para o consenso social⁸ em torno da avaliação como verificação com função seletiva e classificatória.

⁸ Necessário à unidade e organização social do grupo, favorecendo a identidade e as interações da maioria [...] das pessoas que integram o grupo, no curso das suas práticas cotidianas (RANGEL, 1997, p. 32).

Considerando que as representações são construídas no cotidiano, e que em função delas nossas práticas vão se formando, se cristalizando, entendemos que as concepções a respeito da avaliação, bem como os estereótipos atribuídos ao fracasso escolar possam estar contribuindo para sua manutenção e banalização.

2.6 Representações Sociais e o fracasso escolar

A prática centrada unicamente na avaliação enquanto simples instrumento de medição compromete o sucesso escolar, pois dá ênfase ao resultado em detrimento do processo, podendo contribuir para o agravamento do fenômeno identificado como fracasso escolar.

Ao longo dos tempos, as histórias de fracasso escolar tiveram respaldo em aspectos psicológicos ligados ao estudante ou à sua família. Estudos atuais indicam que novos fatores podem contribuir para agravar o desempenho dos estudantes, atribuindo sua origem tanto às variáveis internas, centradas no estudante e em sua família, quanto às externas (relacionadas a aspectos estruturais e funcionais da instituição responsável pela educação formal desse estudante).

Collares (1988), no artigo “ajudando a desmistificar o fracasso escolar”, traz a temática do fracasso escolar enquanto problema relacionado a fatores extra e intra-escolares. A autora afirma a necessidade de desmistificar as causas externas do fracasso escolar, pela articulação destas àquelas existentes no próprio âmbito escolar, como forma de relativizar e até mesmo a inverter muitas das formas de se compreender este fracasso, dentre as quais poderíamos exemplificar a atual caracterização do fracasso escolar como "problemas de aprendizagem" e que deveria, nesta perspectiva, se configurar também e talvez, principalmente, como "problemas de ensinagem", que não se produzem exclusivamente dentro da sala de aula.

No artigo “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório”, Angelucci et al., (2004) apresentam um estudo que revelou as concepções de fracasso como problema psíquico; técnico; e como questão institucional e política. Revelou ainda que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar em algumas teses; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado, dando a perceber a falta de coerência

entre elas; como há também teses que avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes.

Em todo e qualquer nível de ensino, ao pensarmos em fracasso escolar imediatamente nos remetemos às consequências que provocam na vida do estudante. No ensino superior, o fracasso escolar traz desdobramentos que poderão contribuir para o histórico de reprovações destes e, em alguns casos, refletir na decisão de permanecer ou não na universidade.

Encontramos produções que apontam a questão da pobreza como um dos agravantes para o problema (ALVES MAZZOTTI, 2008a). Com relação a responsabilização à questões externas a escola, Nicolaci-da-Costa (1987, *apud* MAZZOTTI, 2008a, p. 41) denuncia que

curiosamente, as pesquisas sobre “fracasso escolar” tendem a priorizar as representações obtidas junto à equipe escolar e às famílias, deixando de fora aqueles que ocupam o lugar central nesse processo, ou seja, os alunos.

Na mesma medida em que se constata a necessidade de ouvir os estudantes, observa-se uma lacuna referente aos argumentos atribuídos às causas do fracasso, denunciando uma carência de respaldo para as explicações a respeito desse fenômeno, levando a conclusões e inferências baseadas em suposições nem sempre comprováveis, tidas por Patto (2000, p. 155 *apud* ALVES MAZZOTTI, 2008b, p. 529) como “suposições fundadas em preconceitos”.

Estas suposições comprometem os resultados das pesquisas sobre o tema e dificulta um acompanhamento mais rigoroso a respeito desse fenômeno no sentido de tentar saná-lo.

Ao pesquisar sobre as causas do fracasso escolar, Mazzotti (2003, p. 2) observou que:

A presença de preconceitos e estereótipos na literatura sobre “fracasso escolar” das crianças pobres é preocupante, na medida em que estes são transmitidos aos professores nos cursos de formação, ajudando a alimentar crenças e a orientar práticas. E isto se torna mais grave quando se sabe que preconceitos e estereótipos constituem importantes mediadores da exclusão.

Embora esta pesquisa de Mazzotti (2003) não tenha como foco o ensino superior, consideramos que possa trazer contribuições no sentido de possibilitar reflexões a respeito das possíveis causas quanto ao fracasso escolar neste grau de ensino. Na referida pesquisa, a autora buscou identificar as representações sociais de professores e de alunos repetentes. Ficou evidenciada, a atribuição do fracasso escolar à falta de apoio da família na orientação e acompanhamento dos estudos e ao sistema escolar, por oferecer conteúdos desinteressantes e por não oferecer apoio e nem melhores condições de trabalho aos professores. Ao falar dos

efeitos da reprovação, a autora indica que a autoestima do estudante acaba sendo afetada, o que pode agravar a situação e levar o estudante ao abandono dos estudos.

No ensino superior, supõe-se que estes fatores, anteriormente relacionados à ausência da família e falta de acompanhamento dos estudos já tenham sido superados. No entanto, as reprovações continuam a acontecer. Em decorrência do mau desempenho, ao qual podemos atribuir várias causas, pode ocorrer o processo de retenção, em que o estudante, em virtude de reprovação ou reprovações, acaba mantendo-se no curso por mais tempo que o previsto para integralização do currículo, ou a evasão.

Conforme nos demonstra a pesquisa realizada por Polydoro (2000), o fenômeno da evasão se torna mais preocupante a partir do momento em que o indivíduo, ao deixar a universidade, passa a priorizar outras ações em sua vida, tornando a possibilidade de retorno à universidade cada vez mais remota. De acordo com a autora, muitos estudantes optam pelo trancamento enquanto forma de prorrogar uma saída definitiva da universidade. Porém, a maioria depara-se com problemas de ordem financeira e diante da necessidade de trabalhar acaba dando outro rumo para a sua vida fora da universidade, trazendo como consequência o trancamento definitivo do curso. Os resultados decorrentes da análise dessa pesquisa demonstraram que apenas 9,65% dos estudantes que efetuaram trancamento ou cancelamento retornaram a faculdade, considerando um período de cinco anos.

Igualmente preocupante, a retenção em determinado período em decorrência de reprovações, se torna outro fator passível de inviabilizar o sucesso acadêmico, na medida em que pode representar o primeiro indício para o movimento de saída do estudante da universidade. Sendo assim, entendemos que seja importante buscar descobrir se essas reprovações são influenciadas ou não pelas representações sociais construídas por esses estudantes a respeito da avaliação da aprendizagem.

Assim, retomando o objetivo desta pesquisa que é identificar e analisar as representações sociais dos estudantes com histórico de reprovação a respeito da avaliação entendemos que, dado o aporte teórico que permeia a análise, embasado na Teoria das Representações Sociais, os depoimentos desses estudantes deixam de significar meras opiniões. Tornam-se elementos que apontam caminhos para que reflitamos a respeito de um processo avaliativo que, para além de atribuir valor, considere as ansiedades e contemplem mais as necessidades e especificidades destes estudantes, e busque colaborar para a ressignificação da avaliação, contribuindo assim para sua permanência e conclusão do curso.

Por meio da Teoria das Representações Sociais pretendemos identificar quais as representações que os licenciandos estão construindo sobre a avaliação da aprendizagem. Os

caminhos percorridos para identificá-las, bem como a análise dos resultados abordados nos capítulos, a seguir.

CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico utilizado na pesquisa e apresentamos o tratamento estatístico dos dados com o objetivo de mostrar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 Abordagem e aporte teórico metodológico

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa e quantitativa, por considerarmos que o objeto de pesquisa pode ser investigado qualitativamente, sem desconsiderar a análise estatística. Ao esclarecer sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2007a, p. 21) afirma que:

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Ainda com relação à pesquisa qualitativa, Gomes (2007, p. 80) alerta para que se considere três aspectos: o primeiro é que “a análise e a interpretação não deve ter como finalidade contar opiniões de pessoas [...]”; segundo, “sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação interna aos grupos”. E a terceira observação trata das “diferenças conceituais entre análise e interpretação [...]”.

Assim, para chegarmos a uma explicação acerca dos fenômenos observados no tocante as Representações Sociais sobre a avaliação da aprendizagem, intencionamos ir além da mera descrição dos fatos, buscando analisar os dados coletados, por meio dos questionários e das entrevistas, os relatos dos sujeitos pesquisados.

Com relação à utilização dessa Teoria das Representações Sociais, ao afirmar que a mesma vem sendo cada vez mais utilizada no campo da educação, Madeira (2001, p.127) assevera:

A aplicação das Representações Sociais no campo da educação permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe

associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto, ao isolá-lo e decompô-lo [...].

Entendemos que nessa apreensão do sentido do objeto citada por Madeira (2001), se dê a interação entre este objeto e o sujeito, privilegiando o caráter descritivo da investigação qualitativa, em que os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível a forma em que estes foram registrados e transcritos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIUBE⁹, procedemos à coleta de dados que ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2011 e compreendeu as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com: a) aplicação de questionário e b) realização de entrevista individual.

3.2.1 A aplicação de questionário

Inicialmente, intencionávamos selecionar apenas estudantes cujos históricos acadêmicos constassem registro(s) de reprovação ou reprovações em uma ou mais disciplinas da graduação. Para isso, entramos em contato com algumas coordenações de cursos a fim de obtermos a autorização formal para realização da pesquisa. Porém, vale esclarecer que, pelo fato do tema envolver questões que poderiam expor aqueles estudantes sobre sua situação acadêmica (quanto ao histórico de reprovações), optamos por aplicar o questionário para todos os alunos que estivessem presentes na sala de aula no dia da aplicação e que se dispusessem a preenchê-lo.

Para a realização deste levantamento do número de estudantes com história de reprovação, foi feito o cruzamento entre os históricos dos alunos junto ao setor responsável pelo registro e controle acadêmico da IFES (consulta aos históricos escolares) e os questionários respondidos, podendo assim afirmar que somente os estudantes com história de reprovação, faltosos no dia não responderam ao questionário. Nesta consulta buscamos

⁹ Conforme Ofício CEP-155/2011 – Parecer 069/2011 (Protocolo de Pesquisa CAAE 0012.0.227.000-11).

constatar a veracidade das informações sobre situações de aprovação/reprovações dos estudantes e foi constatado que nenhum deles mentiu a respeito dessa informação.

O questionário (Vide apêndice A) foi apresentado em folha impressa sendo composto por questões abertas e fechadas tendo como objetivos: a) obter dados dos sujeitos e traçar um breve perfil quanto à situação socioeconômica e acadêmica, utilizando tratamento estatístico das respostas, b) Identificar o Núcleo Central e sistemas periféricos em seu entorno, a respeito das Representações Sociais dos estudantes sobre avaliação da aprendizagem. c) Caracterizar e analisar as Representações Sociais relacionadas à avaliação da aprendizagem, a partir das justificativas apresentadas pelos estudantes.

Considerando que é por meio das Representações Sociais que os sujeitos se relacionam com o mundo (socialmente), conhecê-las e analisá-las torna-se de fundamental importância. Assim sendo, o questionário foi aplicado buscando superar o mero julgamento destes e auxiliar na identificação das representações construídas a respeito da avaliação da aprendizagem. Para melhor sistematização dos dados dos sujeitos o questionário foi dividido em 3 partes:

Primeira parte: Composta de 25 perguntas fechadas para caracterizar o perfil do estudante: sexo, idade, forma de ingresso na Universidade, número de reprovações, estado civil, raça/etnia, escolaridade, ocupação dos pais, renda familiar, situação de trabalho do estudante e área de atuação, caso trabalhe, e motivo da sua opção pelo curso.

Segunda parte: Na questão de nº 26 foi criado um quadro para a Associação Livre de Palavras (ALP), utilizando como tema indutor ou gerador a expressão “avaliação da aprendizagem”. Os estudantes foram orientados a associar 3 (três) palavras a essa expressão (indutora), identificar a mais importante e justificar a sua importância. O objetivo era identificar os possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico das Representações Sociais sobre avaliação da aprendizagem, tendo em vista a frequência e ordem das evocações e a partir daí descobrir como objetivam e em que ancoram tais representações.

Terceira parte: Nas questões abertas de número 27 a 34 realizamos a estatística descritiva, a partir das respostas obtidas, cuja matriz de análise elaborada para as questões comuns e específicas da entrevista e do questionário demonstramos seguir no quadro 03:

Quadro nº3: Matriz de análise

QUESTÕES		OBJETIVOS
Questões comuns ao questionário e à entrevista	Definição (Questão de nº 27)	Identificar e compreender o que o estudante entende por avaliação
	Função (Questão de nº 28)	Identificar como o estudante entende para quê avaliar: diagnosticar, verificar, rever o processo de ensino-aprendizagem
	Relação entre avaliação e conhecimento (Questão de nº 29)	Identificar se, e em que grau, a avaliação consegue refletir/captar o conhecimento adquirido/construído sobre determinado assunto
	Modo mais adequado? Por que? Como ela acontece? (Questão de nº 32)	Identificar qual forma (modo) de avaliação os estudantes consideram mais adequada.
Específicas do questionário	Estratégias (Questão de nº 30)	Identificar as estratégias utilizadas para se sair bem numa avaliação
	Aprendizado/ experiência sobre avaliação importante para futura atuação profissional como docente (Questão de nº 31)	Conhecer se e como os estudantes projetam a atual experiência com a avaliação em sua futura atuação profissional
	Relação entre avaliação e o que se estuda em sala de aula (Questão de nº 33)	Avaliar se há coerência entre o que é estudado em sala e o que é tratado na avaliação
	Sentimento antes e depois de uma avaliação (Questão de nº 34)	Conhecer os sentimentos dos estudantes no momento da avaliação.
Específicas da entrevista	Instrumentos utilizados pelos professores	Identificar quais instrumentos são utilizados pelos professores na avaliação
	Conduta do professor frente a situações de mau desempenho	Identificar se há coerência nas condutas dos professores
	Quando deve ser avaliado	Identificar a periodicidade das avaliações na visão do estudante
	Importância	Identificar qual importância o estudante atribui a avaliação

Após contato com o professor responsável pela sala de aula no horário combinado, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e em seguida preencheram o questionário. Durante a fase de aplicação do questionário, observamos diferentes posturas discentes. Houve até quem solicitou ajuda para responder determinada questão, perguntando ao colega qual seria a “resposta certa”, mesmo após a pesquisadora

esclarecer que não se tratava de um teste com respostas prontas. Por parte dos docentes que cederam aula para o preenchimento do questionário, também houve diversidade: solicitação de cópia do questionário para ler enquanto o mesmo era aplicado; retirar-se da sala para fazer outras atividades, só retornando ao término da aplicação do questionário; incentivar a turma quanto à seriedade do tema em questão e da necessidade em ser ético e responsável nas respostas.

Uma professora avisou de antemão que, como cederia a aula para aplicação do questionário, não compareceria, mas iria deixar a sala sob responsabilidade de uma aluna bolsista da pós graduação, enquanto o questionário era aplicado; outro professor solicitou à pesquisadora uma devolutiva dos resultados da pesquisa, ressaltando que já fora Pró-reitor de graduação há mais de uma década atrás e portanto, aquele assunto o interessava enquanto possibilidade de acompanhar as mudanças registradas. Outros professores simplesmente ficavam observando sem fazer nenhuma intervenção.

Na maioria dos casos¹⁰, a dificuldade foi em conciliar horários, pois todos os professores alegavam grande carga de conteúdo e daí a dificuldade, segundo eles, em ceder um horário. Após o preenchimento, como critério de exclusão dos questionários descartamos aqueles que não continham histórico de reprovação. Para a realização da exclusão nos baseamos nas respostas relacionadas nas questões 8 e 9 do questionário conforme mostra o quadro 04:

<p>8- Já foi reprovado na graduação:</p> <p>a- () Sim. Quantas vezes? _____</p> <p>b- () Não</p> <p>c-</p> <p>9 - Em quais disciplina(s)?_____</p>

Quadro nº04: Questionário para levantamento do número de reprovações

¹⁰ Esses “impasses” observados na consecução da pesquisa indicam a necessidade de se trabalhar o apoio e incentivo a pesquisa dentro da universidade que é um discurso recorrente no cotidiano acadêmico, bem como a de propiciar espaços para que essas pesquisas se desenvolvam a contento, pois podemos perceber que a intervenção em sala compromete o andamento da aula, já comprometida pela quantidade de conteúdos a serem cumpridos.

3.2.2 Realização de entrevista individual

Como meio de complementar as respostas que se destacaram nos questionários e que entendemos que mereciam ser aprofundadas recorreremos à entrevista (Vide apêndice B). Utilizamos-nos da entrevista semi-estruturada, por permitir a “possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. (MINAYO, 2007b, p. 64). Para promover as reflexões pertinentes, utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro que contemplou na primeira etapa uma rápida identificação dos entrevistados quanto ao curso frequentado, idade e turno.

Participaram das entrevistas aqueles estudantes que, ao responder o questionário, assinalaram a concordância, deixando número de telefones para contato ou email. Posteriormente, foram contatados para o agendamento de um horário que contemplasse sua disponibilidade em serem entrevistados.

Foram obtidas doze (12) manifestações por escrito de consentimentos em participar da entrevista, dentre os 69 estudantes que responderam ao questionário. Assim para proceder às entrevistas, utilizamos no próprio espaço do campus universitário o Centro de Convivência (CC), nos intervalos de aula.

Os entrevistados assinaram outro TCLE, concordando que a entrevista fosse gravada ou registrada em papel (1 caso). Aos entrevistados foram dados nomes fictícios¹¹, com o intuito de preservar o anonimato dos mesmos, conforme declarado no TCLE.

3.3 Procedimentos de análise dos dados:

Com o objetivo de melhor sistematizar as informações coletadas as análises seguiram as seguintes etapas: 1^a: Levantamento do perfil do estudante; 2^a: Associação Livre das Palavras; 3^a: Categorização das justificativas para as palavras evocadas e indicadas pelos

¹¹ Nomes fictícios utilizados para especificar os sujeitos da pesquisa:

Curso de Geografia: Gabriela, Gilda, Germana e Geraldo.

Curso de História: Herodes e Hércules.

Curso de Matemática: Maurício, Maicon, Mirtes, Matheus, Marcos, Milena, Monica, Marvin, Múcio, Mirlei, Muriel, Marcondes, Mariane e Moisés.

Curso de Pedagogia: Paulo, Pamela, Priscilla, Patrícia e Péricles.

Curso de Química: Quênia, Quirino, Quitéria e Quefrén.

Curso de Física: Fábria, Fernanda, Florence, Felícia, Frederico, Fernando, Fabiano, Faina, Fausto e Flávia.

estudantes como as mais importantes, 4ª: Estatística descritiva e análise das respostas obtidas referentes às questões abertas do questionário das entrevistadas.

Levantamento do perfil do estudante

Esta etapa buscou identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, abordando questões relacionadas à sua situação civil, ao gênero, situação acadêmica (número de reprovações), financeira e familiar. Nesta fase da pesquisa contamos com um total de 124 questionários respondidos, porém após fazermos o recorte trabalhamos com 69 questionários.

Os dados coletados foram analisados e posteriormente demonstrados de forma quantitativa. Nesta fase, utilizamos o *Microsoft Office Win/Word/ EXCELL* para apresentação de gráficos, quadros e tabelas por entendermos que esse tipo de apresentação possibilita uma melhor visualização dos dados.

Associação Livre das Palavras (ALP)

Nesta etapa buscamos identificar nas representações, o núcleo central e os sistemas periféricos em seu entorno por meio da técnica de Associação Livre das Palavras, que permite identificar o conteúdo e a estruturação das Representações Sociais. Esta técnica é considerada por Abric (1994, *apud* SÁ, 1996, p. 115) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” por meio da combinação “da frequência de emissão das palavras e /ou expressões com ordem em que estas são evocadas” (SÁ, 1996, p. 117).

Foi utilizado o *Software* EVOC (VERGÉS, 2002), para realizar a quantificação das palavras, análise das evocações e posterior formação dos quadrantes. De acordo com Oliveira (2000, *apud* SHIMAMOTO, 2004, p. 33):

As evocações pertencentes ao primeiro quadrante tendem a compor o núcleo central das representações. As evocações situadas no segundo e terceiro quadrantes constituem os elementos intermediários que, podem vir a compor tanto o núcleo central quanto periférico das Representações Sociais. Finalmente, as evocações que pertencem ao quarto quadrante, constituem, os elementos periféricos das representações e, portanto, mais distantes do núcleo central.

As palavras evocadas mais importantes

Nessa etapa de análise, a partir do tema gerador “avaliação da aprendizagem” foram identificadas as categorias decorrentes das palavras evocadas com maior frequência e suas justificativas.

Para Gomes, (2007, p. 88), a categorização de palavras é uma “tentativa de se caminhar na objetivação durante a análise”. A partir das justificativas apresentadas pelos estudantes, relacionadas às palavras evocadas, foram criadas 4 categorias:

1. Reconhecimento Reafirmação do uso de práticas avaliativas tradicionais;
2. da necessidade da avaliação;
3. Avaliação centrada no estudante, e
4. Avaliação centrada nas habilidades profissionais.

Estatística descritiva das respostas do questionário

Nesta etapa do questionário procedemos a descrição das respostas obtidas a partir das seguintes questões:

- (27) Como você define a avaliação?
- (28) Para você qual a função da avaliação?
- (29) Para você como avaliação reflete conhecimento?
- (30) Estratégias para sair bem na avaliação
- (31) Qual aprendizado sobre avaliação é importante para a atuação profissional?
- (32) Qual método avaliativo mais adequado?
- (33) Qual relação entre avaliação e o que se estuda em sala de aula?
- (34) Qual o sentimento antes de depois de uma avaliação?

Descrição e análise de conteúdo das entrevistas:

O roteiro elaborado para as entrevistas contemplou duas partes: na primeira foi realizada uma rápida identificação dos entrevistados quanto ao curso que frequenta, idade e turno. Foi possível identificarmos: 08 sujeitos do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idade variando entre 24 e 26 anos. Destes, 3 pertenciam ao curso de Geografia, 2 da História, 2 da Pedagogia, 2 da Química, 2 da Matemática e 1 da Física. Na segunda parte, foram contempladas questões relacionadas à avaliação da aprendizagem como conceituação, função, instrumentos avaliativos, postura do professor quando uma turma não se sai bem, entre outras.

O conteúdo das entrevistas foi categorizado e analisado a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2002, p. 38). Essa técnica é por ela mesma definida como:

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

Para realizar a A.C., seguimos as fases apontadas por Bardin (2002), que compreendem: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados com a inferência e a interpretação destes. Da análise emergiram 5 categorias:

1. Avaliação como forma de verificação, teste
2. Predominância em instrumentos a serem utilizados para finalização de um processo;
3. Práticas avaliativas legitimadas pelos estudantes;
4. Distanciamento entre a avaliação e o conhecimento;
5. O envolvimento docente frente ao quadro de reprovações.

Na etapa seguinte, passamos a descrição do perfil dos estudantes, que contempla a primeira parte do questionário, caracterizando-se como mais uma etapa do caminho percorrido.

3.4 Estudantes de licenciaturas - sujeitos da pesquisa

Ao longo desta pesquisa, percebemos que a maioria dos trabalhos sobre avaliação da aprendizagem com os quais nos deparamos, continha resultados de pesquisas realizadas sob a ótica de teóricos renomados. Encontramos também diversos trabalhos mostrando avaliação da aprendizagem sob a ótica do professor e de demais profissionais da educação. A maioria dessas pesquisas traz o olhar externo na tentativa de contribuir para solucionar os impasses observados nesse momento específico do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Sant'Anna (1995, p.33), embora se afirme que o estudante é o sujeito da ação educativa, ele próprio não participa do processo de sua avaliação, “apenas recebe, direta ou indiretamente, o resultado de sua vitória ou fracasso. É lhe comunicada apenas a sentença final”. O processo que permeia a avaliação da aprendizagem não raro é centrado unicamente no professor. Devido às concepções tradicionais de aprendizagem, em que a avaliação ainda se apresenta como instrumento de poder e controle por parte da maioria dos

professores, uma minoria destes oferece reais oportunidades de participação ou intervenção do estudante na construção do instrumento de avaliação.

Entendendo que o estudante tem muitas contribuições a oferecer para desvendar a problemática apresentada nesta pesquisa, buscamos identificar as Representações Sociais sobre a avaliação da aprendizagem que estão sendo construídas por eles. Ao referir à descrição, análise e interpretação dos dados, Gomes (2007) observa que estas fases não se excluem mutuamente, uma vez que nem sempre possuem demarcações distintas entre si.

O autor ressalta que na pesquisa qualitativa a interpretação assume o foco central, “uma vez que é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)” (GOMES, 2007, p. 80).

A tabela nº 1 apresenta a distribuição dos alunos com o percentual de questionários aplicados. O recorte foi feito no intuito de atender ao critério de seleção do universo/amostra, qual seja, estudantes com história de reprovação ou reprovações. A sistematização referente a esse universo se encontra disposta na tabela nº 1:

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos por cursos.

Cursos	N sujeitos pesquisados	Aprovados	Reprovados
Matemática	22	04	18
História	09	04	05
Pedagogia	36	29	07
Geografia	20	11	09
Química	14	04	10
Física	23	03	20
TOTAL	124	55 (44,4 %)	69 (55,6 %)

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Vale ressaltar que, devido ao grande número de reprovações e retenções, houve casos em que foi necessário aplicar o questionário em mais de uma disciplina de um mesmo período do curso, para obtermos uma amostra representativa.¹²

¹² Conforme pudemos notar as salas de aulas encontravam-se esvaziadas. De acordo com esclarecimento prestado por um professor do curso de matemática, em conversa informal, ocorre que quanto mais adiantado o período mais estudantes ficam retidos nas disciplinas e conseqüentemente menos estudantes conseguem acompanhar a sua turma. Esse fato implica em salas de períodos iniciais com grande número de estudantes que ficaram retidos por reprovação, e também contribui para que o número de formandos fique bastante reduzido, chegando algumas vezes a ter apenas 03 formandos por turma.

Apresentamos a seguir a descrição dos dados levantados na pesquisa e procedemos à análise e interpretação destes.

3.4.1 Análise do questionário

3.4.1.1 Perfil dos estudantes

Esclarecemos que, sendo a pesquisa de natureza qualitativa, a projeção de dados estatísticos tem o objetivo de complementar de modo sistemático as informações.

Por se tratar de uma pesquisa sobre Representações Sociais, é extremamente importante e pertinente que se faça um levantamento dos sujeitos: Quem são? O que fazem? O que lhes é comum? O que os diferencia? Sabemos que as Representações Sociais são construções que partem de um grupo e dizem respeito a alguma coisa. A caracterização do perfil objetivou identificar esse grupo e suas possíveis relações com as Representações Sociais por eles construídas.

Ainda com relação à caracterização do grupo pesquisado, para melhor sistematização, os dados foram organizados de acordo com o curso, a turno que frequenta, sexo, faixa etária, forma de ingresso, formação em outro curso superior, estado civil, etnia, escolaridade e ocupação dos pais, renda familiar, atuação no mercado de trabalho e na área da educação, motivação que o levou a escolha do curso e rede onde cursou o ensino médio.

Apresentação e discussão dos dados

Foram investigados 69 sujeitos sendo 20 (29%) do curso de física, 18 (26%) do curso de matemática, 10 (15%) do curso de química, 9 (13%) do curso de geografia, 7 (10%) do curso de pedagogia e 5 (7%) do curso de história, conforme demonstra o gráfico 01.



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Com relação ao turno frequentado, 39 (57%) estudantes frequentam o período noturno, sendo que 16 (23%) estão no período diurno e 10 (14%) destes estão no período da tarde e da manhã e, 4 (6%) não responderam.

Pesquisas revelam que o número de reprovações pode ser agravado, entre outros fatores, pelo turno que o estudante frequenta quando aliado a jornada de trabalho, questões familiares e dificuldades econômicas. Na tese de doutorado “universidade à noite: fim ou começo de jornada?”, Castanho (1989, p. 110) considera (*apud* LETTIERI, 1980) que a procura por curso noturno representa uma aspiração de massa, de fugir à condição social, de ascender na hierarquia social. Prosseguindo, a autora afirma que essa procura “muitas vezes acaba em fracasso” e o atribui a falta de vínculo entre o trabalho e a escola.

De acordo com Castanho (1989), esta falta de vínculo se dá porque a escola distingue a cultura da produção. Para muitos estudantes que já ingressaram no mercado de trabalho, o ensino noturno se constitui como única opção e muitas vezes, a duração da jornada de trabalho não permite que ele se dedique como deveria aos estudos, podendo danos na formação geral (CASTANHO, 1989).

Com relação ao gênero pudemos constatar que 41 estudantes (59%) são do sexo feminino e 29 (41%) do sexo masculino. Lembrando que se trata de uma investigação em cursos de licenciatura, ou seja, cursos voltados para a formação de professores, identificamos que a maioria dos estudantes são do sexo feminino. Sabe-se que historicamente a profissão docente tem sido exercida majoritariamente pelas mulheres, principalmente nas séries iniciais. O perfil dos sujeitos por nós pesquisados revelou essa mesma tendência ao indicar que 59% deste é formado por jovens do gênero feminino.

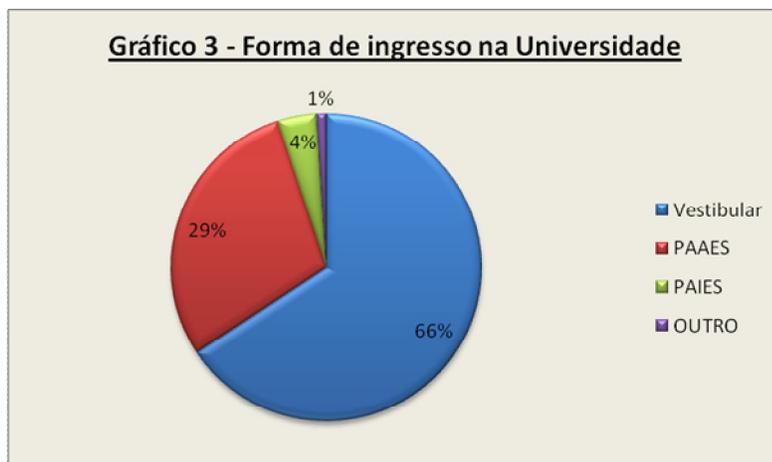
Apple (*apud* PINCINATO, 2004, p. 2) atribui a feminização da profissão docente ao abandono da profissão por parte dos homens e a diversos fatores sociais, políticos e econômicos. O autor afirma que os homens que continuaram como docentes, passaram a assumir cargos de maior remuneração e *status*, o que contribuiu para reforçar a ideologia de que o público feminino é possuidor de “vocação” para cuidado das crianças.

Os dados referentes   idade indicam que 54 (77%) estudantes possuem faixa etária até 24 anos, seguidos por 12 (17%) estudantes com faixa etária de 25 a 30 anos. As outras faixas etárias, representadas por 3 sujeitos (6%) compreendem idade entre 35 e 45 anos. Não tivemos estudantes com idade superior a 50 anos. Constatamos que não foram percebidas grandes distorções entre o período em curso e a idade do estudante, conforme mostra o gráfico 2:



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Referente à forma de ingresso na universidade, 45 (65%) dos sujeitos ingressaram via Vestibular, 20 (29%) através do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), 3 (4%) pelo Programa de Ação Afirmativa de Ingresso ao Ensino Superior (PAAES) e 1 (2%) por outra forma de ingresso não especificada. O gráfico 3 retrata essa situação.

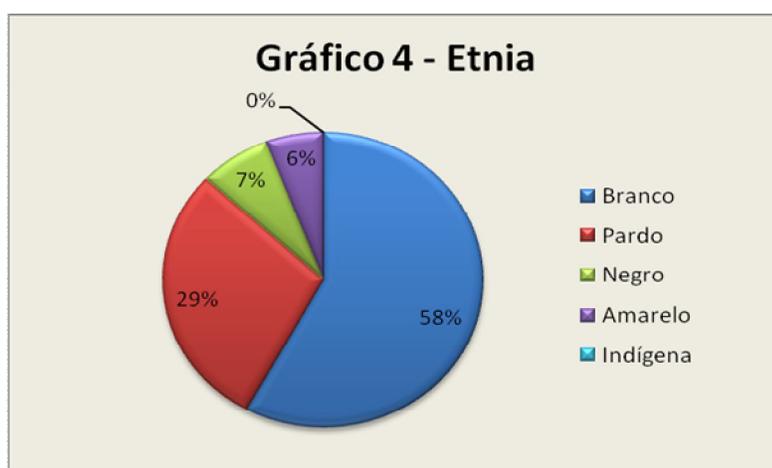


Fonte: Elaboração própria, 2012.

Com relação à formação acadêmica, verificamos que 65 (94%) estudantes estão cursando a primeira graduação, sendo que apenas 4 (6%) possui outro curso de graduação.

Quanto ao estado civil, 61 (87%) estudantes são solteiros e 7 (10%) são casados. Um estudante (3%) indicou ter união estável ou outra forma de união, não havendo nenhum estudante na condição de viuvez.

Quanto à etnia, 40 (58%) estudantes se declararam brancos, 20 (29%) se declararam pardos, 5 (7%) se declaram negros e 4 (6%) amarelos. Não houve declaração para a etnia indígena conforme demonstramos no gráfico 4:



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Para identificar o perfil socioeconômico da família dos sujeitos investigados, utilizamos as informações relacionadas ao grau de escolaridade e ocupação dos pais e da renda familiar que serão apresentadas a seguir.

Com relação à escolaridade dos pais, os estudantes informaram que entre seus pais 21(31%) possuem o 1º grau incompleto, 14(20%) possuem 2º grau incompleto, 11 (16%) possuem o 2º grau completo, 5(7%) possuem superior completo, 5(7%) possuem 1º grau completo, 4(6%) possuem superior incompleto, 2(3%) nunca frequentaram a escola, sendo que 7 (10%) estudantes não souberam responder. Referente à escolaridade das mães, 20 (29%) possuem 2º grau completo, 15 (22%) possuem 1º grau incompleto, 9 (13%) possuem 2º grau incompleto, 9(13%) possuem superior completo, 7(10%) possuem 1º grau completo, 7(10%) possuem superior incompleto, 2(3%) nunca frequentaram a escola. Esses dados estão dispostos na tabela nº 2.

Tabela nº 2: Escolaridade dos pais

ESCOLARIDADE	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Nunca frequentou a escola	2	3%	2	3%
1º Grau incompleto	21	31%	15	22%
1º Grau Completo	5	7%	7	10%
2º Grau Incompleto	14	20%	9	13%
2º Grau Completo	11	16%	20	29%
Superior Incompleto	4	6%	7	10%
Superior Completo	5	7%	9	13%
Nao soube responder	7	10%	0	0%
Total	69	100%	69	100%

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Ao agruparmos os dados, quanto a escolaridade dos pais prevalece a escolaridade composta desde aqueles que nunca frequentaram a escola até a formação incompleta no 2º grau, sendo representada por 42 (61%) pais. Já em relação as mães, o que prevalece é a formação desde o 2º grau completo ao superior completo, representada por 33(48%) mães.

Referente à ocupação dos pais 12 (17%) são autônomos, 8 (12%) são motoristas, 6 (9%) estão aposentados, 3 (4%) são funcionários públicos, outros 3(4%) são comerciantes,

28(41%) exercem outras ocupações entre elas a de mecânico, lavrador e pedreiro, 8(12%) estudantes não responderam e 1 (1%) não soube informar. Com relação à ocupação das mães, 20(29%) são donas de casa, 6 (8,7%) são domésticas, 6 (8,7%) são professoras, 5 (7,2%) estão aposentadas, 4 (5,8%) são autônomas, 21 (30,4%) exercem outras ocupações, entre elas a de secretária, costureira e serviços gerais, 6 (8,7%) estudantes não responderam e 1 (1,4%) não soube informar. A tabela nº 3 demonstra esta situação:

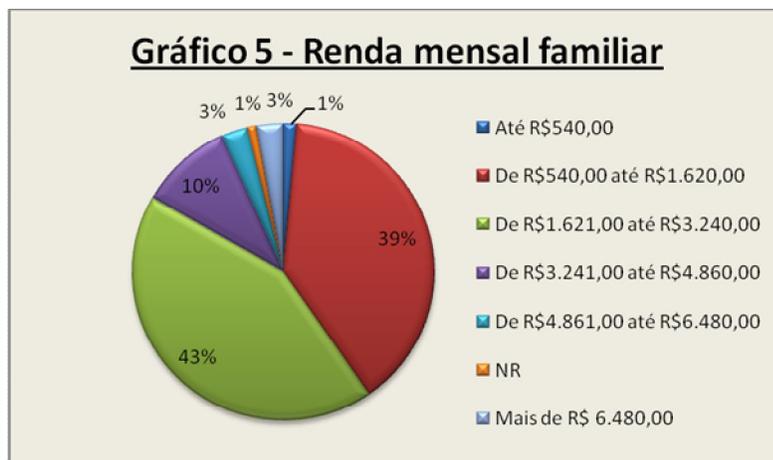
Tabela nº 3: Demonstrativo das ocupações profissionais dos pais e mães

Ocupação	Pai		Ocupação	Mãe	
	N	%		N	%
Autônomo	12	17%	Dona de casa	20	29,0%
Motorista	8	12%	Doméstica	6	8,7%
Aposentado	6	9%	Professora	6	8,7%
Func. Público	3	4%	Aposentada	5	7,2%
Comerciante	3	4%	Autônoma	4	5,8%
Mecânico	2	3%	Serviços Gerais	2	2,9%
Lavrador	2	3%	Secretária	2	2,9%
Pedreiro	2	3%	Costureira	2	2,9%
Outras Profissões	22	32%	Outras Profissões	15	21,7%
Não soube responder	1	1%	Não soube responder	1	1,4%
Não respondeu	8	12%	Não respondeu	6	8,7%
Total	69	100%	Total	69	100,0

Fonte: Elaboração própria, 2012.

A renda familiar mensal ficou assim distribuída: 29 (43%) recebem de 3 a 6 salários mínimos (SM)¹³; 27 (39%) entre 1 e 3 (SM), 7 (10%) de 6 a 9 (SM); 2 (3%) recebem de 9 a 12 (SM); 2 (3%) recebem acima de 12 (SM), 1 (1%) recebe até 1 salário mínimo, e 1(1%) não respondeu, conforme demonstra o gráfico 5.

¹³ Tendo como base o salário mínimo vigente na época, no valor de R\$ 540,00.



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Ao Com relação ao grau de escolaridade dos pais, observamos que prevalecem a formação incompleta a nível de primeiro grau entre os pais, e entre as mães observamos que a maioria tem formação concluída em nível de segundo grau. Quanto à ocupação dos pais, a maioria dos sujeitos indicou que eles exercem atividades autônomas, porém não especificaram quais atividades seriam essas, não sendo possível identificar o ramo de atividade exercida por esses pais. As mães em sua maioria não exercem atividade remunerada, são donas de casa. A renda familiar que prevaleceu foi a entre 3 e 6 SM.

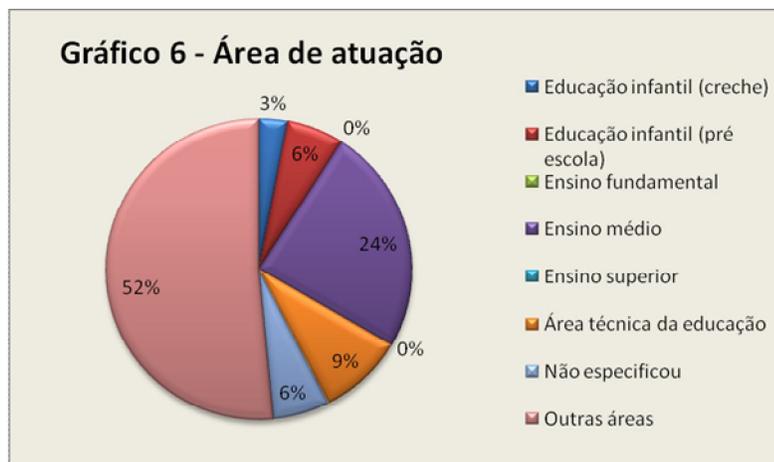
As informações relacionadas ao grau de escolaridade e ocupação dos pais e da renda familiar são elementos importantes na análise do perfil do estudante. Estudos evidenciam que a escolaridade dos pais, influencia diretamente na formação de seus filhos e no seu desempenho (MOURA CASTRO, 1976; NERI, 2009). De acordo com o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, “70% da performance escolar é determinada pelo *background* familiar, tipo educação do pais e especialmente da mãe, renda da família, etc.” (NERI, 2009, p.17).

Tabela nº 4: Situação de trabalho do estudante

Trabalho	F	%
Sim	33	48%
Não	35	51%
Não responderam	1	1%
Total	69	100%

Fonte: Elaboração própria, 2012.

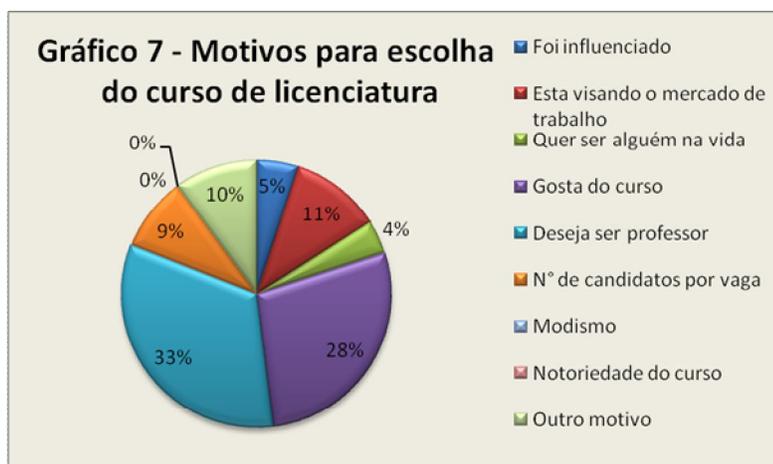
Dos 33 estudantes que informaram que trabalhavam, (estudantes-trabalhadores), 14 (42,4 %) atuam na área da educação (sendo 1 (3%) na educação infantil/creche, 2 (6%) na pré escola, 8 (24%) no ensino médio e 3 (9%) em áreas técnico-administrativas), 17 (52%) informaram que atuam em outras áreas, e 2 (6%) não especificaram a área de atuação, conforme demonstra o gráfico 6.



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Com relação a área de atuação, é interessante observar a porcentagem significativa de estudantes que já trabalham na educação, mostrando aderência à área de formação.

Quanto aos motivos que levaram à escolha do curso, 27 (33%) estudantes responderam que desejam ser professores; 23 (28%) porque gostam do curso; 9 (11%) informaram que estão visando o mercado de trabalho; 7(9%) devido ao número de candidatos por vaga, que geralmente é menor nas licenciaturas; 4(5%) porque foram influenciados pela família e 8 (10%) por outros motivos. Apenas 3 (4%) estudantes afirmaram que o motivo é porque querem ser alguém na vida. Conforme mostra o gráfico 7.



Fonte: Elaboração própria, 2012.

De acordo com Schwartzman (1992 *apud* FURLANI, 1998, p. 83) as diferentes motivações que conduzem a escolha de um curso e de uma carreira podem ser incluídas em dois eixos: *vocação*, que compreende uma escolha de curso e de carreira fundada em representações que levam em conta a realização pessoal e profissional, e a *profissionalização*, cuja escolha do curso está vinculada a representações bastante articuladas acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Quanto à opção pelo curso podemos identificar dois motivos que se sobressaem: o desejo de ser professor e a identificação com o curso.

A questão vocacional se sobressaiu, pois 33% dos estudantes justificaram a escolha pelo curso pelo desejo em ser professor e 28% por gostarem do curso. Quanto ao eixo da profissionalização, 11% responderam que sua escolha foi visando o mercado de trabalho, sendo que nenhum estudante vinculou sua escolha a modismo, nem à notoriedade do curso. Quanto a esse último item, não foi possível identificar se a ausência da escolha se deveu à falta de compreensão do termo, distinção à fama, ou, se compreendido ninguém o considerou notório.

Quanto à trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, 57 (83%) estudantes eram provenientes da rede pública de ensino e 10 (14%) da rede privada de ensino. 2 (3%) não responderam. O predomínio da escola pública de ensino pode ser verificado no gráfico 8.



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Dentre os sujeitos da pesquisa, a maioria (85%), informou ter concluído o ensino médio na rede pública de ensino. Podemos inferir que: Ou esse dado vem desmistificar o discurso de que apenas estudantes de classe sociais mais privilegiadas adentram na universidade, ou que este estudante esteja sendo favorecido pela baixa concorrência para ingressar na universidade em um curso de licenciatura (tidos como os de menor concorrência). Sabe-se que a escola pública hoje se apresenta com uma educação deficitária, refletindo no desempenho do estudante, dificultando assim o ingresso à universidade em cursos de maior concorrência.

Com o objetivo de sintetizar a exposição dos gráficos e tabelas anteriores, segue abaixo o quadro nº 5 com a síntese dos percentuais que predominaram entre os sujeitos pesquisados:

Quadro nº 5: Síntese com percentual predominante.

Questões	Opções que predominaram	Percentual
Turno	Noturno	57%
Curso	Física	29%
Sexo	Feminino	59%
Idade	Até 24 anos	77%
Forma de ingresso	Vestibular	65%
Formação acadêmica	1ª graduação	94%
Estado civil	Solteiros	87%
Etnia	Branco	58%
Escolaridade dos pais	1º grau incompleto	31%
Escolaridade das mães	2º grau completo	29%
Ocupação dos pais	Autônomo	17%
Ocupação das mães	Donas de casa	29%
Renda familiar mensal	3 a 6 salários mínimos	43%
Situação de emprego	Não trabalha	51%
Atuação profissional	Outras áreas	52%
Motivos para escolha do curso	Desejo de ser professor	33%
Ensino médio	Rede pública de ensino	83%

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Os dados obtidos para o levantamento do perfil dos estudantes foram relacionados com suas Representações Sociais sobre a avaliação da aprendizagem (Capítulo 4).

CAPITULO 4: COM A PALAVRA OS SUJEITOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.

Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Neste capítulo, prosseguindo na análise das Representações Sociais construídas pelos estudantes a respeito da avaliação da aprendizagem, apresentamos a análise resultante da técnica projetiva da Associação Livre de Palavras, e a análise das respostas das questões abertas do questionário e dos relatos obtidos nas entrevistas.

4.1 A avaliação como tema gerador: Associação Livre de Palavras

O teste de Associação Livre de Palavras (ALP) foi aplicado à questão 26 a partir do termo indutor “**avaliação da aprendizagem**”. Solicitamos a eles que colocassem três palavras que lhe viessem na mente sobre a avaliação da aprendizagem, conforme demonstrado no quadro 6:

Quadro 6: Questão nº 26: Associação Livre de Palavras.

<p>“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM”</p> <p>a) A partir desse termo indique três (03) palavras que lhe vem à mente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Das três palavras escolha uma que você considera mais importante: _____</p> <p>c) Justifique sua resposta: _____</p>

Ao todo foram evocadas 236 palavras, sendo que destas foram identificadas 124 palavras com significados diferentes (Anexo I). Foi realizado um agrupamento de palavras

cujos significados se aproximavam (por exemplo, *aprender* e *aprendizagem*). A Tabela nº 5 a seguir demonstra as frequências encontradas:

Tabela 5- Dados processados pelo EVOC

Dados	N
Nº total de palavras citadas	236
Nº total de palavras distintas	124
Frequência mínima	4
Frequência intermediária	7
Frequência média	2

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Programa EVOC, 2012.

Para o processamento dos dados e provável identificação do núcleo central e periférico, foi utilizado o programa *EVOC* cujos resultados são apresentados na figura 3 e no quadro 7 a seguir:



Figura 3: Representativa do sistema central e elementos periféricos das Representações Sociais

Quadro 7: Representativo dos quadrantes com as palavras evocadas em relação ao termo indutor: “avaliação da aprendizagem”:

Quadro 7: Representativo dos quadrantes.

1º Quadrante			2º Quadrante		
Frequência ≥ 7 Média da ordem de evocação $< 2,0$			Frequência ≥ 7 Média da ordem de evocação $> 2,0$		
Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação	Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação
Conhecimento	11	1,909	Aprendizagem	7	2,429
Estudo	9	1,778	Conceitos	7	2,000
Necessária	7	1,571	Trabalho	7	2,143
Prova	19	1,474			

3º Quadrante			4º Quadrante		
Frequência ≥ 4 ou ≤ 6 Média da ordem de evocação $< 2,0$			Frequência ≥ 4 ou ≤ 6 Média da ordem de evocação $> 2,0$		
Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação	Palavras	Frequência	Média da ordem de evocação
Conteúdo	4	1,750	Aula	4	2,000
Dedicação	4	1,750	Participação	4	2,750
Didática	6	1,667			

Fonte: Dados obtidos por meio do *Software* EVOC em 2012.

Nesta etapa, sistematizada pelos 4 quadrantes (quadro nº 7), realizamos dois estudos. No primeiro estudo, elencamos por quadrante, as palavras mais frequentemente evocadas, seguidas de fragmentos que, de acordo com os estudantes pesquisados, justificariam a sua importância. No segundo, aprofundamos a análise e categorizamos as palavras e as justificativas em 4 categorias que emergiram das respostas dos estudantes.

4.1.1 Palavras evocadas com maior frequência e suas justificativas

1º QUADRANTE:

O Primeiro quadrante (Superior à esquerda) tende a indicar o Núcleo Central das representações. Este elemento é tido como o mais rígido e resistente a modificações, sendo de extrema importância para a estruturação das representações. Sá (1996, p. 63) reforça essa afirmação em Abric (1994):

Nossos resultados confirmam o fato de que este é o elemento mais estável na representação resultante, ou seja, aquele que não muda mesmo que a informação recebida o contradiga [...] seu levantamento é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado.

De acordo com Vergés (2002, *apud* SHIMAMOTO, 2004, p. 98) “as categorias semânticas que atendem simultaneamente aos dois critérios, maior frequência e menor média da ordem de vocação”, isto é, as palavras que foram mais frequentemente e mais prontamente evocadas como: **Prova, conhecimento, estudo e necessária**, “são tidas como mais susceptíveis de pertencerem ao núcleo central das Representações Sociais dos estudantes por serem as mais “mais freqüentes e prontamente evocadas pelos sujeitos” (Sá, 1996, p. 118). Tiveram frequência ≥ 7 e média da ordem de evocação $< 2,0$.

Sendo a prova o elemento mais frequente, pode indicar que ela prevalece como instrumento tradicional de avaliação da aprendizagem.

Vianna (1992) denuncia a confusão existente em relação aos conceitos de avaliação e teste. Dada à natureza complexa da avaliação, reduzi-la a uma simples condição de prova poderá incorrer em sérias implicações para o estudante. A prova tem um caráter mais aligeirado e estanque, sendo, portanto incapaz de considerar a trajetória do estudante bem como de perceber seu desenvolvimento, suas deficiências e as possíveis falhas do processo de ensino aprendizagem. O estudante introjeta essa prática, a legítima e tende a reproduzi-la. As justificativas, formuladas por alguns estudantes para a palavra “**prova**” apresentada nesse quadrante, foram:

Vejo a prova como método (a avaliação) mais utilizada no processo da avaliação da aprendizagem (Pamela).

O foco dos professores são (sic) as provas (Mariane).

Pois a prova seria uma forma para ver se o aluno apreendeu e compreendeu a matéria ministrada dentro de sala de aula (Fernanda).

Porque a prova é o método que foi utilizado comigo (Florence).

Essas justificativas centradas no termo prova são asseveradas pelo termo “**necessária**” enquanto forma de verificar se os objetivos foram alcançados e se houve eficácia no processo de ensino aprendizagem:

Avaliar a aprendizagem é necessário, preciso, faz parte de qualquer curso, disciplina só que as provas métodos são bastante cansativos e muitas vezes complicados, tornando a prova mais extensa (Quirino).

A avaliação da aprendizagem é necessária, pois ela é o retorno para o educando de que o ensino está sendo feito com eficácia, ou seja, que há ensino-aprendizagem (Quitéria).

Há que se checar se o objetivo do ensino foi alcançado (Felícia).

A avaliação é o retorno que o professor se baseia para decidir o progresso do aluno (Frederico).

Nas justificativas apresentadas pelos estudantes anteriormente (referentes aos termos “prova” e “necessária”), podemos identificar indícios que mostram a avaliação cumprindo uma função classificatória de aprovar ou reprovar, além de detectar se o objetivo foi alcançado, encerrando em si mesma sua utilidade. (TYLER, 1949, *apud* DEPRESBITERIS, 1989)

Os estudantes também demonstraram conceber a avaliação como forma de obter retorno sobre seu aprendizado. Essa concepção se aproxima da avaliação formativa, que de acordo com Sant’Anna (1995), deve informar ao professor e ao aluno sobre a aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, para redirecionar a prática pedagógica.

A seguir, a justificava para a primeira evocação ser atribuída pelos estudantes ao termo “**estudo**” quando relacionado à avaliação:

Se estudar, e saber estudar, com toda certeza vai sair muito bem na avaliação. (Fernando).

Para o termo “**conhecimento**” as justificativas foram:

Através do conhecimento a avaliação da aprendizagem é útil para nossa formação enquanto graduando ou graduado. (Priscilla).

Conhecimento é muito importante para qualquer pessoa, porque depois que você adquire ninguém pode tirá-lo de você. (Maycon).

(Conhecimento) Pois mostra que está levando a sério. (Mirtes).

Que para poder fazer uma avaliação e se sair bem você tem que ter o conhecimento sobre o assunto e isso é muito importante. Se às vezes as pessoas sabem a matéria, mas bate o nervosismo e elas esquecem, por isso dificuldade. (Matheus).

Pois o conhecimento leva a todos ao seu caminho e a uma melhor sociedade. (Fabiano).

O mais importante é tudo aquilo que foi absorvido durante o curso. (Faina).

As três (interesse, didática, conhecimento) porque são coesas nenhuma fica sem a outra para adquirir boa aprendizagem. (Fausto).

Percebemos que, para o estudante, uma boa avaliação está diretamente ligada tanto ao estudo quanto ao conhecimento identificado por eles como um bem permanente, o mais importante e como reflexo do aprendizado.

Entendemos que no contexto universitário os processos educativos como um todo devem servir para proporcionar condições ao estudante para que este, ao se apropriar do saber, desenvolva ferramentas para sair da condição de receptáculo de informações.

Como já dito anteriormente, os termos “prova”, “necessária”, “estudo” e “conhecimento” presentes nesse primeiro quadrante, possivelmente constituem a nucleação das Representações Sociais que estão sendo construídas pelos estudantes a respeito da avaliação.

2º QUADRANTE:

No segundo quadrante (superior direito), encontramos as palavras que dão sustentabilidade ao núcleo central e confirmam o elo com ele. São importantes, mas fazem parte do quadrante periférico das representações, são elas: **Aprendizagem, conceitos, trabalho**. Tiveram frequência ≥ 7 , porém com média da ordem de evocação $>2,0$.

Ao analisarmos os elementos do 2º quadrante, podemos observar que estes se aproximam bastante, em frequência, daqueles identificados no primeiro quadrante, sendo considerados elementos importantes, mas que não se afirmam como núcleo. As justificativas abaixo demonstram que esses elementos também se aproximam e confirmam a ligação com o núcleo central. Os fragmentos a seguir ilustram as justificativas dos estudantes para o termo “**aprendizagem**”, apontado por eles como mais importante quando relacionado à avaliação:

O aprendizado é o fundamento de tudo (Patrícia).

Aprender para ser bem avaliado (Marcos).

Pois aprendendo se coloca em prática e não somente em um papel a ser avaliado (Milena).

Notamos que para o estudante, o resultado da avaliação, está condicionado à aprendizagem (Marcos). Já outro estudante entende que “aprender” é importante no processo de avaliação porque irá refletir na sua prática.

Ainda neste segundo quadrante, temos o “**trabalho**” enquanto instrumento utilizado para avaliar o estudante e “**conceitos**”, aqui entendido como forma de atribuir nota em termos valorativos (que podem ser expressos pelos termos insuficiente, regular, bom, ótimo). Estes dois termos não foram precedidos de justificativa quanto as suas evocações.

Ao identificarem o termo “trabalho” e “conceitos”, os estudantes reafirmam o uso das práticas tradicionais, como forma de avaliar.

Os elementos que compõem o sistema periférico, além de servirem de complemento ao núcleo central, são os que promovem a “interface entre a realidade concreta e o sistema central” (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996, p. 73). Ao relacionarem a avaliação ao termo “conceitos” (que não deixam de representar notas), esses estudantes indicam que o foco é o resultado e acabam conferindo à avaliação a simples atribuição de verificar o processo de aprendizagem. Para Sousa Z. (1993, p.87) “o conceito tem um papel central no processo escolar, pois é ele que vai definir a possibilidade ou não de o aluno prosseguir seus estudos nas séries seguintes”, no ensino superior o estudante repete a disciplina.

3º QUADRANTE:

No terceiro quadrante (inferior à esquerda), encontramos os elementos intermediários das Representações Sociais, que embora apresentem baixa frequência não diminuem sua importância, pois segundo Abric (1994), podem revelar indícios da existência de um subgrupo minoritário, portador de uma representação diferenciada. É representado pelas palavras: **Conteúdo, dedicação e didática**, que apresentaram frequência entre 4 e 6, com média da ordem de evocação <2,0.

Neste quadrante, o termo “**didática**” aparece com maior frequência (6) e tem como justificativas:

Temos que ter domínio da matéria estudada, mas temos que ter principalmente didática para podermos transferir o que sabemos (Monica)

Porque sem a didática não haverá como passar o que aprendeu para outra pessoa (Marvin).

A forma como um professor conduz uma turma pode ser muito importante para o sucesso dessa turma (Fausto).

Já o termo “**Conteúdo**”, que pode ser associado à didática, vem precedido da seguinte justificativa:

Pelo fato de que é impossível lecionar sem ter um requisito considerável para ensinar (Múcio).

A fala a seguir justifica a importância dada ao termo “**Dedicação**”:

Temos que ter muita dedicação no decorrer do curso e isso faz com que tenhamos bons resultados nas avaliações (Mirley).

Esse quadrante traz elementos importantes sobre as Representações Sociais que estão sendo construídas por esse sub-grupo, relacionando-as tanto às habilidades profissionais (didática e conteúdo) quanto às competências pessoais (dedicação).

4º QUADRANTE:

No quarto quadrante (inferior à direita), encontramos as palavras responsáveis pela função reguladora e por resguardar a estabilidade do núcleo: **Aula e participação**. São elementos periféricos mais superficiais, e próximos das experiências do dia-a-dia. Essas palavras apresentaram frequência entre 4 e 6, com média da ordem de evocação > 2,0.

Com relação aos dois termos citados acima temos as seguintes falas que justificam sua importância em relação à avaliação:

Em relação à “**aula**”:

É na aula é que você adquire uma certa aprendizagem e o método de avaliação dessa aprendizagem só será bom se a aula feita para o ensino foi boa (Germana).

As aulas são importantes, pois se um professor souber passar a matéria para os alunos com certeza as provas e os exercícios serão feitos com mais segurança (Muriel).

Quanto à “**participação**”:

Pois é através dela com o tempo você vai conhecendo o aluno, se ele estuda (Marcondes).

Através da participação é possível avaliar os alunos durante as aulas assim como o professor tem conhecimento do que o aluno sabe ou não (Flávia).

De acordo com Sá (1996), o quarto quadrante é constituído por elementos mais flexíveis, estando relacionado às questões cotidianas, podendo ser modificados mais facilmente que aqueles presentes no núcleo central. Os termos “aula e “participação” aparecem no quarto quadrante com a mesma frequência (f=4). A aula enquanto meio de interação entre estudante e professor é mediada pela participação e pela interatividade entre esses dois sujeitos. Assim, o processo de ensino aprendizagem depende da aula, para se chegar ao fim que é o conhecimento, tendo a avaliação como instrumento balizador do ensino aprendizagem numa concepção de educação processual e continuada.

Essa participação será mais efetiva quanto maior for o grau de interação entre o professor e o estudante, estando estes cientes de que o processo de aprendizagem promove mudanças tanto no aluno quanto no professor e que nessa relação o diálogo deve assumir prioridade (FREIRE, 1981; MASETTO, 1997).

Os dados demonstrados anteriormente permitem o acesso ao conteúdo das Representações Sociais dos estudantes a respeito da avaliação da aprendizagem. Tais representações sinalizam para o uso da prova como o instrumento utilizado na avaliação, sendo ainda apontado pelos estudantes como necessária ao processo de estudo. Embora reconheçam que o conhecimento é importante, a ênfase permanece no resultado.

Objetivando aprofundar a exploração dos dados, passamos a categorização e análise com base nas justificativas apresentadas pelos estudantes.

4.1.2 Categorização das palavras evocadas com maior frequência e suas justificativas:

Nesta etapa buscamos avançar em relação à etapa anterior quando demonstramos os quadrantes e relacionamos as palavras destacadas pelos estudantes com a importância atribuídas a elas. Organizamos as justificativas, de acordo com os pressupostos de Bardin (2002), em quatro categorias que apresentamos a seguir. Pode ser verificado que a maioria das palavras apresentadas nos quadrantes também foi indicada pelos estudantes como as mais importantes.

4.1.2.1 Reafirmação do uso de práticas avaliativas tradicionais: prova, conceitos, trabalho.

Expressões que exemplificam essa categoria:

É através deles (conceitos) que saberemos se estamos indo bem ou não. (Gustavo).

Vejo a prova como método mais utilizado no processo da avaliação da aprendizagem. (Pamela).

Pois a prova seria uma forma para ver se o aluno apreendeu e compreendeu a matéria ministrada dentro de sala de aula. (Fernanda).

Porque a prova é o método que foi utilizado comigo. (Florence).

O foco dos professores são (sic) as provas. (Mariane).

4.1.2.2 Reconhecimento da necessidade da avaliação:

Necessária. justificativas apresentadas para essa categoria:

Sim, avaliação da aprendizagem é necessária, pois ela é o retorno para o educando de que o ensino esta sendo feito com eficácia, ou seja, que há ensino-aprendizagem. (Quitéria)

Avaliar a aprendizagem é necessário, preciso, faz parte de qualquer curso, disciplina, só que as provas e os métodos são bastante cansativos e muitas vezes complicados, tornando a prova mais extensa. (Quirino)

4.1.2.3- Avaliação centrada no estudante:

Participação, dedicação, aprendizagem, estudo, conhecimento. Exemplificam esta categoria justificativas como:

Que para poder fazer uma avaliação e se sair bem você tem que ter o conhecimento sobre o assunto e isso é muito importante. Se às vezes as pessoas sabem a matéria, mas bate o nervosismo e elas esquecem por isso dificuldade. (Matheus)

Aprender para ser bem avaliado. (Marcos).

Temos que ter muita dedicação no decorrer do curso e isso faz com que tenhamos bons resultados nas avaliações. (Mirlei).

Se estudar e saber estudar com toda certeza vai sair muito bem na avaliação. (Fernando)

Através da participação é possível avaliar os alunos durante as aulas assim como o professor tem conhecimento do que o aluno sabe ou não. (Flávia).

4.1.2.4-Avaliação centrada nas habilidades profissionais:

Didática, conteúdo, aula. Como exemplos têm as seguintes falas:

Temos que ter domínio da matéria estudada, mas temos que ter principalmente didática para podermos transferir o que sabemos. (Monica).

A forma como um professor conduz uma turma pode ser muito importante para o sucesso dessa turma. (Fausto).

Pelo fato de que é impossível lecionar sem ter um requisito considerável para ensinar. (Múcio).

É na aula é que você adquire uma certa aprendizagem e o método de avaliação dessa aprendizagem só será bom se a aula feita para o ensino foi boa. (Germana).

As aulas são importantes, pois se um professor souber passar a matéria para os alunos com certeza as provas e os exercícios serão feitos com mais segurança. (Muriel).

Até aqui, de acordo com o que nos apresentaram os sujeitos da pesquisa, podemos inferir que:

- A avaliação é centrada em instrumentos tradicionais, sobressaindo a prova, reconhecida como necessária para o processo de ensino aprendizagem,
- A responsabilidade pelo aprendizado está centrada no estudante, e
- O reconhecimento da importância do estudo tanto para sair-se bem numa prova, quanto como forma de obter conhecimento.

4.2 O que nos revelam os questionários e as entrevistas.

4.2.1 Análise das respostas das questões abertas referentes ao questionário

Nesta etapa da pesquisa, apresentamos a estatística descritiva das respostas do questionário e da análise de conteúdo das respostas obtidas nas entrevistas. Na estatística descritiva há casos com mais de uma resposta, implicando os 100% corresponderem ao número de respostas e não ao número de sujeitos.

No quadro nº 3 (página 63), foi apresentada a matriz de análise contendo o objetivo de cada questão e identificando aquelas comum à entrevista e ao questionário e as que são específicas a cada um dos instrumentos de coleta. A análise das respostas permitiu definir categorias:

- 1) Forma de verificação;
- 2) Práticas avaliativas legitimadas;
- 3) Distanciamento do conhecimento;
- 4) Envolvimento docente.

4.2.1.1 Forma de verificação

Nas entrevistas os estudantes revelam que a avaliação é um instrumento utilizado como forma de verificar, medir o conhecimento e de controlar o aluno. Apareceram também relatos que definem avaliação como sendo uma forma de punir o aluno e desequilibrá-lo. Nessa categoria, as palavras que mais se destacaram aproximam o conceito e a função da avaliação:

Avaliação = Meio; método; resultados; verificar; medir; testar; “ferrar”.

O estudante Paulo questionou a forma de avaliar:

“Eu defino avaliação como uma forma de medir o conhecimento. E avaliação para mim é uma forma de testar o que eu aprendi só que eu acho que é uma maneira errada porque nem sempre avalia de forma correta o que você sabe”. (Paulo).

Alguns relatos afirmaram que a avaliação tem por função selecionar e categorizar os bons e maus alunos e, ainda, que ela não tem importância alguma. E complementavam dizendo que seu papel se restringia ao de saber se o professor estava passando matéria ou não. Já para outros, ela exerce a função de selecionar as pessoas e também de medir resultados. Alguns fragmentos de respostas:

“Serve para separar os bons dos ruins.” (Maurício).

”Bom, dependendo da forma como é aplicada a avaliação, seria pra ver o que aquele aluno teve, obteve com o conhecimento passado durante a aula com as matérias e tudo mais” (Moisés).

“A função é justamente essa, pra medir, pra testar o que o aluno tá aprendendo então” (Paulo).

*“Bom, depende... em determinados locais a avaliação... não de modo geral a avaliação sempre é **positiva** para o amadurecimento da pessoa, agora como ela é praticada aí sim, pode ser que aconteça algumas, alguns equívocos, algumas, alguns problemas e para que ela serve, se formos pensar no real, para que a pessoa melhore, aperfeiçoe mas no imaginado, né? agora no real nem sempre isso acontece” (Hércules).*

Encontramos, no relato de Hércules, uma contradição, pois, ao mesmo tempo, que atribui à avaliação adjetivos como “positiva”, reforçando que a mesma traz a idéia de promoção do indivíduo e do seu amadurecimento, chama atenção para a possibilidade da distância entre o que se imagina e o real em relação à função da avaliação, evidenciando um distanciamento entre a teoria e a prática.

As respostas da questão 27 do questionário, cujo objetivo foi identificar e compreender o que o estudante entende por avaliação (conforme pode ser visto na tabela 6), evidenciaram que 22 (32%) estudantes a associaram à **verificação** do **conhecimento**, 10 (14%) responderam que para eles avaliação seria **avaliar** o conhecimento e a **aprendizagem** e 9 (13%) associaram à **prova**/ teste. Cumpre observar que essas palavras colocadas em evidência, foram identificadas anteriormente no quadro representativo dos quadrantes (quadro 7), por meio da técnica de ALP entre aquelas mais evocadas em relação ao termo indutor “avaliação da aprendizagem”. 6 (9%) a definiram como algo negativo/ruim, mas que de certa forma mostra a capacidade de alguém; 5 (7%) estudantes a associaram à análise e identificação de falhas ou erros e também como forma de conhecer as dificuldades e as facilidades de aprendizagem do estudante; 2 (3%) associaram a avaliação à ideia de continuidade e desenvolvimento do conhecimento do estudante.

Obtivemos 11 (16%) respostas que não se aproximavam de nenhuma das categorias elencadas anteriormente, estas foram então alocadas na categoria “outros” que englobavam respostas como: “poucos professores são flexíveis ao aplicá-los”, “extensa para pouco tempo”, “meio de conhecimento”, “forma de apresentação de um determinado tema”, dentre outros. 4 (6%) estudantes não responderam a essa questão.

Tabela 6- Definição de avaliação.

Definição	N	%
Verificação	22	32
Avaliação do conhecimento e aprendizagem	10	14
Prova - Teste	9	13
Ruim, mas que em certos aspectos é uma forma de mostrar a capacidade de alguém	6	9
Análise e identificação de falhas ou erros - Conhecer as dificuldades e facilidades	5	7
Algo contínuo, gradativo e que possibilite ao aluno desenvolver seu conhecimento no decorrer da disciplina - nível de conhecimento que foi adquirido no decorrer do curso	2	3
Outros	11	16
Não respondeu	4	6
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Ainda na categoria “verificação” na questão referente à função da avaliação, buscamos identificar por meio de questionário qual o entendimento dos estudantes a respeito do objetivo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem (Ver tabela 7). Destes, 44 (63,9%), indicaram que a avaliação tem como função medir, avaliar e verificar o grau de conhecimento e desempenho. Para 10 (14,5%) ela cumpre o papel de diagnosticar a aprendizagem, para 5 (7,2%) tem como função servir de referência para o professor quanto à sua atuação e na orientação da qualidade de seu trabalho, enquanto que para 3 (4,3%) sujeitos permanece a concepção de avaliação enquanto meio utilizado para excluir aqueles estudantes considerados ruins, fazendo assim a separação entre os “bons e os ruins”. 2 (2,9%) não responderam e 5 (7,2%) foram alocados na categoria “outros” contendo as seguintes respostas: “colocar em prática o estudo”, “verificar se a nossa didática está sendo bem aplicada” e “não sei”, dentre outras.

Tabela 7- Função da avaliação.

Função	N	%
Medir o grau do conhecimento e ensino/aprendizagem	15	21,8
Avaliar desempenho - conteúdo- conhecimento- objetivos alcançados	15	21,8
Verificar se o aluno sabe /aprendizado	14	20,3
Diagnosticar a aprendizagem	10	14,5
Para que o professor tenha ideia do seu trabalho, se está bom ou não, e onde tem que aprofundar mais	5	7,2
Separar os bons dos ruins	3	4,3
Outros	5	7,2
Não respondeu	2	2,9
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Nos relatos dos estudantes sobre a função da avaliação é reiterada a função da avaliação de testar, verificar. Essa função reforça o caráter estanque que a avaliação tem para o estudante: o de selecionar e conseqüentemente de excluir. Nessa concepção, a avaliação se distancia da sua função e de servir de ferramenta de diagnóstico das dificuldades dos estudantes (PERRENOUD, 1999).

Freitas (1995, p. 63), ao se referir à avaliação, afirma que esta “é muito mais ampla do que a utilização de “provas” ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos”.

Esse caráter seletivo, regulatório e de controle também é ratificado por Luckesi (2003) e Hoffmann (2001, p. 16). Esta alerta para “a necessidade de que se supere o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas”, retomando-as em seu sentido ético e de compromisso com a aprendizagem para todos.

Entendemos que a prática da avaliação concebida com objetivo de verificar se determinado conteúdo foi repassado não possibilita identificar eventuais falhas relacionadas ao processo de ensino - aprendizagem, assim, concordamos com Sant’Anna (1995) quando afirma que avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

É inegável a constatação que a avaliação é uma necessidade, sendo também concebida como parte da ação educativa. De acordo com Depresbiteris (1989, p. 45), a necessidade da avaliação se estende tanto para o professor quanto para o aluno, ela permite ao professor adquirir elementos necessários para que seja capaz de situar a ação de estímulo ao estudante, e ao mesmo tempo permite para o estudante ele verifique em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem.

Para Popham (1983, *apud* DEPRESBITERIS, 1989, p.45) a medida se insere como uma das funções da avaliação, ao que Depresbiteris (1989) e Luckesi (2003) complementam que esta deve ir além de uma descrição quantitativa, acrescentando a medida um julgamento de valor.

Concordamos com esses autores e entendemos estar aí o diferencial entre avaliação e verificação. A dinâmica cotidiana cada vez mais aligeirada e outros fatores internos como as questões burocráticas e administrativas e os externos à instituição escolar como as diretrizes do Banco Mundial e as exigências de um mercado de trabalho que a cada vez torna a concorrência mais acirrada e competitiva muitas vezes acabam por reduzir a avaliação a simples verificação.

4.2.1.2 Práticas avaliativas legitimadas

Nessa categoria obtivemos as seguintes subcategorias: a) Instrumentos e, b) Frequência ou periodicidade.

a)- Instrumentos

Nesta subcategoria são mostrados os principais métodos avaliativos presentes na prática pedagógica. Nas entrevistas, a maioria dos estudantes indicou a prova, tanto escrita como oral, seguida de trabalhos individuais e grupais, como principais métodos avaliativos adotados pelos professores. Para Vianna (1992, p. 100):

A avaliação muitas vezes é confundida com aplicação de testes ou provas, mesmo por pessoas que integram o contexto educacional e que nem sempre consideram a complexidade apresentada pelo quadro avaliativo em educação. [...] Essa avaliação, às vezes realizada com extrema ligeireza, em as suas implicações: aprovação, reprovação e evasão escolar.

No questionário, a questão 32 tratava da forma (modo) de avaliar os estudantes consideram mais adequada (Ver tabela 8). 19(25%) estudantes afirmaram não existir tal forma. 17(22%) afirmaram ser as **provas**, 9(12%) **trabalhos** e a própria **avaliação**, 7(9,2%) estudantes indicaram a avaliação processual e a formativa, justificando que estas, além de não recriminar nem excluir, permitem avaliar o estudante no dia-a-dia, por meio das participações e questões formuladas durante as aulas. 4 (5,3%) estudantes disseram que são os trabalhos práticos, 4(5%) estudantes não responderam, 9(12%) foram agrupados na categoria “outros” cujas concepções contemplam desde a interdisciplinaridade às premiações como forma de motivar os estudantes a “estudarem e tirar nota” e 3(4%) tiveram as respostas anuladas por não serem compreensíveis.

Tabela 08: Provas, trabalhos e a própria avaliação.

Método de avaliação mais adequado	N	%
Não existe	19	25
Provas	17	22,5
Trabalhos, avaliações, seminários	9	12
Avaliação processual – Avaliação formativa	7	9,2
Deveríamos ter mais trabalhos práticos – exercícios	4	5,3
Outros	9	12
Todos	4	5
Não respondeu	4	5
Nulo	3	4
Total	76	100

Fonte: Elaboração própria

Embora provas, testes e trabalhos sejam considerados instrumentos antigos de avaliação, Sousa C. (1993a, p.136) reafirma que o problema não se restringe aos instrumentos utilizados, mas refere-se ao “uso que se faz deles e da concepção de educação que suporta o processo de avaliação.”

De acordo com a autora, é necessário rever tanto os objetivos dos instrumentos de avaliação, quanto os do professor ao utilizar-se de determinado instrumento. O importante é que provas, seminários ou outros tipos de instrumentos sejam empregados de modo que estejam comprometidos com a aprendizagem.

b)- Frequência ou periodicidade da avaliação

Nesta subcategoria, identificamos periodicidade considerada ideal pelo aluno. Nas entrevistas foi possível perceber que para a maioria dos entrevistados, a avaliação deve se concentrar no final do processo, do ano, do semestre e até do curso. Nenhum dos entrevistados negou a necessidade de ser avaliado.

“No 4º período e o no último. No final do 4º e no final do último. Porque ... porque assim eu já sei a matéria. Já sei tudo que eu tinha que saber ou não.” (Gabriela).

“No final do cursos que é quando ce já tem uma ideia do que que é o curso e do que você estudou. Em quatro anos você deve ter duas, uma no meio, no caso no segundo ano e outra no último. Isso resolveria porque assim o aluno ia ter uma consciência do que que ele ia ta respondendo na avaliação ele não ia responder só o que ele lê. Ele não ia ser só um reproduzidor (sic). Ou ia tentar só reproduzir”.(Herodes).

Outros estudantes relacionam a periodicidade da avaliação, com a finalização de uma etapa:

“Após o... o conhecimento ter sido passado e revisto.” (Quéfren)

“Eu acho que a prova é uma... é uma boa ideia sim. Mas eu acho que deveria diminuir o número de provas. Ter uma só no final do curso”. (Maurício).

Os dois relatos seguintes nos dão a ideia de avaliação enquanto processo. O relato do estudante Hércules (curso de História) se refere à avaliação enquanto uma atividade que está sempre presente ao longo das nossas vidas:

“Bom desde que é... nós nascemos nós estamos sendo avaliados se nós não... se o ... se nós não começamos a andar no tempo que os pais querem, ele já faz uma avaliação e já leva no médico pra verificar isso, já é uma avaliação, agora se pensarmos na questão da instituição escola, e... pra você adentrar a escola já passa por um processo avaliativo que o mínimo da idade, então não tem como falar a partir de quando se desde sempre você já está sendo avaliado” (Hércules).

Conforme esse relato a avaliação é tida como algo permanente, inerente ao ser humano, retrata também a ideia de continuidade.

A estudante Gilda (Curso de geografia), focou a avaliação em relação a educação e também sinalizou a sua utilização enquanto forma processual, atribuindo a ela possibilidade

de diagnosticar falhas para promover mudanças. Esta afirmação vem ao encontro à visão de avaliação como processo contínuo e cumulativo¹⁴.

“Durante todo o processo de ensino, regularmente, pra que se possa ter consciência de como tá indo o processo de aprendizagem, porque se deixar pra última hora também, bem para o final, depois não adianta você mudar alguma coisa, você tentar mudar o método pra ensinar o que as pessoas estão tendo dificuldade de aprender”. (Gilda).

Os dois relatos anteriores retratam a avaliação enquanto processual, porém perguntamos: se avaliar é um ato inerente e natural do ser humano, porque nos amedronta e muda nosso comportamento influenciando no resultado final? Talvez pelo fato de termos dois momentos distintos da avaliação. Um ligado à ideia de seleção, classificação e eliminação quando inserida no contexto educacional, e outro em que a avaliação é entendida como parte do nosso cotidiano. Essa última é significada como natural e necessária diferente da primeira, que se assume como obrigatória e árdua (HOFFMANN, 2006).

Ao perguntarmos aos estudantes, nas entrevistas, sobre quais práticas avaliativas eles consideravam como mais adequada, a “prova” predomina tanto nas práticas em sala, como já foi dito anteriormente, quanto na preferência dos estudantes. Essa ênfase pode ser percebida nas falas dos entrevistados que ao serem questionados quanto aos instrumentos, eram rápidos em responder com respostas curtas do tipo: “é prova”; “avaliação mesmo”. Na maioria das falas, o instrumento prova, foi colocado em primeiro lugar, e em algumas vezes seguido por outros termos que nada diferem do primeiro como: avaliação, prova escrita, prova oral, avaliação oral, avaliação escrita, teste. Acrescenta-se a isso que, o que nos parece é que esta rapidez nas respostas nos dava uma impressão de que para o estudante a questão formulada “sobre práticas avaliativas preferidas pelos discentes” era de uma obviedade tamanha, pois respondiam como se pensassem: *Por que ela está me perguntando isso? É claro que é prova!*

Os estudantes também elencaram a utilização de seminários, questionários, relatórios e debates como práticas utilizadas pelo professor e que em menor grau são também ratificadas pelos estudantes, após o instrumento “provas”. Em tese, essas práticas avaliativas representam a possibilidade de o estudante se expressar, exercer o seu direito de manifestação e de construção de sua autonomia. Porém, em muitos casos verifica-se a prática de avaliações que pretendem ser inovadoras, mas que na verdade representam apenas uma mudança de

¹⁴ Conforme previsto na LDB. Art. 24 item V.

nomenclatura, já que a metodologia permanece a mesma, servindo apenas para aprovar ou reprovar um estudante.

A prova é tida como forma de legitimar o poder e a hierarquização dentro da sala de aula e sua utilização, na percepção dos estudantes, já está arraigada ao processo educativo. Isto pode ser explicitado na fala de um estudante quando lhe foi perguntado qual o melhor método para ser avaliado, este respondeu:

“Prova escrita. Só. Pra mim fichamento é cópia e avaliação é prova. Quando o professor dá um portfólio não é prova. E quando ele fala faz a resenha do livro? Não. Isso é o que? Isso é uma forma de dá ponto sem ter muito trabalho. É enrolação”. (Gabriela).

Nesta categoria, também foram incorporadas as respostas da questão nº 30 sobre as estratégias para obter um bom desempenho numa avaliação e se o estudo é ou não importante (tabela 9); e a 31 sobre experiência de avaliação que consideram importante para sua futura atuação (tabela 10). Em relação às estratégias, 34 (49%) estudantes informaram que se dedicam aos estudos - preferencialmente todos os dias, de forma contínua, e não apenas as vésperas da prova seja em estudo individual ou em grupo, 7 (10%) estudantes aliam o estudo à resolução de exercícios, 4 (6%) à calma e ao raciocínio, 7 (10%) à **dedicação** e frequência às aulas, sendo que “dedicação” aparece no 3º quadrante (quadro 7), podendo fazer parte tanto do núcleo quanto dos elementos periféricos.

Encontramos relatos que indicaram que suas estratégias, vão desde estudar fazendo leituras, a colar e decorarem o que consideram mais importante; 4 (6%), além de 2 (3%) contarem com a sorte. 11 (16%) foram alocados na categoria outros que também se compõe de métodos que envolvem estudo, leitura, cola, boa alimentação e repouso. A princípio, pode causar estranheza o fato de a prática da cola não ter tido um número significativo de respostas, mas acreditamos que isto era presumível diante da condição dos sujeitos investigados, serem graduandos, ocasionando receio em afirmarem e expor a utilização dessa prática por parte deles.

Tabela 9- Estratégias para se sair bem numa avaliação.

Estratégias	N	%
Estudar não apenas nas vésperas da prova	34	49
Estudar resolvendo exercícios	7	10
Estudar com calma e manter o raciocínio	4	6
Estudar e frequentar as aulas/dedicar-se a matéria – prestar atenção na aula	7	10
Estudando, tentando decorar o que acho mais importante	4	6
Estudar e contar com a sorte	2	3
Outros	11	16
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria

No questionário, a questão (nº 31) relacionada ao aprendizado/ experiência sobre avaliação que considera importante para sua futura atuação como docente - buscamos conhecer se e como os estudantes projetam a atual experiência com a avaliação em sua futura atuação profissional. As respostas contemplaram aprendizados importantes: valores (formação pessoal) e habilidades (formação profissional). Dentre as habilidades 21(30,4%) estudantes consideraram **saber ensinar** e **saber formular uma avaliação**. Esses saberes, tidos como saberes didáticos, são identificados por Pimenta (1999, p. 24) como necessários a complementação da experiência e dos conhecimentos específicos para atuar, sendo que o termo “didática” aparece alocado no 3º quadrante à esquerda (quadro 7), podendo fazer parte tanto do núcleo quanto dos elementos periféricos das Representações Sociais 11 (16%) indicaram que aprenderam a valorizar a avaliação, as provas e debates. Na dimensão pessoal foram apontados por 9 (13%) estudantes, valores como responsabilidade, dedicação e justiça. 4 (5,8%) indicaram a incoerência presente na avaliação e seu distanciamento do conhecimento, 1 (1,5%) estudante considerou importante o fato de que a correção do professor, pode ser questionável e passível de mudança. Tivemos 14 (20,3%) estudantes que não responderam a essa questão, o que pode demonstrar que não refletiram ou amadureceram em relação a perspectiva de atuação profissional. 9 (13%) foram alocados na categoria “outros”, conforme mostrado na tabela 10 a seguir:

Tabela 10- Aprendizado/ experiência sobre avaliação importante para sua futura atuação profissional como docente

Aprendizado/ experiência sobre avaliação importante	N	%
Saber ensinar, montar avaliação coerente, saber formular uma avaliação	21	30,4
A avaliação é importante (Seminários em grupo, debates, provas, trabalhos)	11	16,0
Responsabilidade, dedicação, justiça, comportamento, capacidade de solucionar problemas	9	13,0
Avaliação atual e é incoerente com os objetivos de uma educação - nem sempre reflete conhecimento; não deixa-la em 1º plano	4	5,8
Que a correção do professor é questionável e passível de mudança	1	1,5
Outros	9	13,0
Não respondeu	14	20,3
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria

Ao constatarmos nas entrevistas que os estudantes ratificam a aplicação da avaliação ao final de um período, é importante ressaltar que essa periodicidade contrapõe à proposta da avaliação formativa, cuja concepção remete à uma avaliação processual e contínua, pois “trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (FERNANDES, 2006, p.23).

A avaliação deve ser concebida como uma forma de acompanhar o desenvolvimento do estudante observando os critérios a serem considerados rumo ao aprendizado, caso contrário:

Averiguar o aprendizado do aluno apenas no final de um ou dois meses nada mais é que cobrar do mesmo, o produto dos conteúdos “transmitidos” nesse período, priorizando o ensino e observando o aprendizado sem qualquer preocupação com a qualidade daquilo que se quer avaliar (DONATONI, 2008, p. 271).

Entendendo que a atividade de avaliação deve ser empreendida ao longo do processo de ensino aprendizagem, ressaltamos que esta tem um caráter que vai além de representar um evento dentro desse processo, ela é parte do processo de ensino e deve ser utilizada a serviço da aprendizagem para identificar o estágio de compreensão e não apenas como instrumento cuja finalidade se encerra na nota ao final de um semestre ou ano letivo. É necessário ter em mente que a apreensão do conhecimento não acontece com data marcada nem fragmentado

em tarefas. Aplicar um teste ao final de um semestre, período e dar a este o nome de avaliação, demonstra que ainda temos muito que avançar no conceito de avaliação.

A indicação da prova, pelos estudantes, como a prática avaliativa mais adequada, nos dá indícios da ênfase dada à prova, ou seja, ao uso do instrumento tido por avaliação como forma de quantificar o esforço do estudante no final de um período. Para Vasconcellos (2003, p. 125), este estudante está se referindo aqueles momentos especiais na hora da prova “e não às atividades – escritas, inclusive que o professor utiliza no cotidiano da sala de aula para coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos”.

Assim, pode ser observado, por meio das respostas dos questionários e entrevistas, que as práticas permanecem tradicionais e os estudantes não sinalizam nenhum movimento para que seja diferente. Enquanto alguns dos sujeitos entrevistados demonstram certa abertura para a utilização de instrumentos de avaliação tidos como menos classificatórios e mais democráticos, a exemplo dos debates e seminários, outros, na sua maioria, permanecem atrelados a idéia de que ser avaliado é fazer prova, mesmo admitindo a limitação desse instrumento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147 *apud* NEVES, 2007, p. 81), o *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificada apenas superficialmente, num avanço que fica muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula.

4.2.1.3- Distanciamento do conhecimento

Dessa categoria buscamos verificar a relação (ou falta de) entre avaliação e conhecimento. Os relatos indicam que essa relação não acontece.

“Não reflete o conhecimento, porque você cola, faz a prova e você não sabe a matéria e você tira nota. E você passa no final do período. [...] o importante é passar. O conhecimento vem depois com a prática”. (Gabriela).

“Ela não reflete o grau de conhecimento, mas sim o grau de decoração (sic) que você... de... do que você decorou daquela determinada matéria em determinado tempo. Porque quando você vai fazer avaliação ou você decora o que você precisa passar pro professor pra poder desenvolver algum texto, ou senão você não consegue fazer essa avaliação. [...] o conhecimento ele adquire com o tempo dentro das aulas [...] não com avaliação”. (Heródes).

“Reflete o grau apenas de determinado assunto, apenas do que foi cobrado na avaliação, não o conhecimento como um todo”. (Quéfren).

Observamos que nem mesmo os estudantes têm clareza quanto à relação entre a avaliação e o conhecimento, e quanto à efetividade dos métodos utilizados para avaliá-los:

“A avaliação escrita ela pode muita das vezes não refletir de forma correta o que a pessoa realmente sabe sobre aquele conteúdo, às vezes essa pessoa não consegue escrever mas sabe se expressar de forma que demonstra um maior conhecimento”. (Paulo).

“Uai depende. Se você cola cê num sabe. Se você tem necessidade de colar é porque não aprendeu o suficiente, então... depende”. (Quênia).

Na tabela nº11 são apresentadas as respostas da questão 29 que trata da relação entre a avaliação e o conhecimento. 23 (33%) estudantes responderam que depende de vários fatores, por exemplo, o professor, a atividade proposta, o conteúdo, o estado emocional do aluno. 18 (26%) estudantes responderam que se houve aprendizado esse será refletido na avaliação, sendo que a nota seria indicativo do grau de conhecimento sobre a matéria. 6 (9%) responderam que a avaliação não reflete o grau de conhecimento e 5 (7%) estudantes responderam que reflete a capacidade de interpretação e soluções de problemas e também no domínio de **conteúdo**¹⁵. 4 (6%) responderam que reflete o conhecimento verdadeiro, revelando se houve ou não “aprendizado significativo”. 9 (13%) não responderam e 4 (6%) foram alocados na categoria “outros” incluindo respostas como: “a partir do método que torna mais difícil o entendimento, isso o faz buscar e refletir novos conhecimentos”, “reflete positivamente”, entre outras.

¹⁵ Termo identificado na estrutura das Representações Sociais, no 3º quadrante (quadro 7), como elemento intermediário das Representações Sociais.

Tabela 11- Relação entre avaliação e conhecimento.

Relação entre avaliação e o conhecimento	N	%
Depende (do professor, da atividade, conteúdo cobrado, da precisão, do aluno)	23	33
Existe relação e ela reflete diretamente no resultado- de onde se percebe se houve ou não aprendizado	18	26
Não tem relação, pois não reflete conhecimento	6	9
Na capacidade de interpretação - resoluções de problemas – domínio de conteúdo	5	7
A partir do momento em que a mesma gere um conhecimento verdadeiro e real / em contraponto ao conhecimento passageiro	4	6
Outros	4	6
Não respondeu	9	13
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria, 2012.

As respostas da questão 33 sobre a coerência entre o que é estudado em sala e o que é tratado na avaliação, também foram incluídas nesta categoria (Ver tabela 12) na página 105. 30 (43%) estudantes responderam que o que se estuda em sala é para ser avaliado, 7 (10%) estudantes informaram que essa relação se traduz no **aprendizado**, 6 (9%) estudantes informaram haver uma pequena relação pois nem sempre se pede o que foi ensinado, dependendo então do professor, 6 (9%) estudantes informaram que essa relação se reflete na cobrança de **conteúdo**, 4 (6%) informaram ser uma relação muito ruim, de pânico, que se reflete na cópia e na memorização. Nessa perspectiva a avaliação reafirma o seu caráter reprodutivista, o aluno decora e transcreve informações com objetivo de tirar nota, não tendo nenhum valor educacional neste ato mecânico, apartado do aprendizado. 8 (11,5%) estudantes não responderam e 8 (11,5%) foram alocados na categoria “outros” com respostas como: “não sei”, “provas para ter notas, avaliando o aluno em cada matéria”, “muito importante, essencial”, “relacionada ao modo como o professor ensina”, dentre outras.

A sistematização desses dados encontra-se na tabela 12:

Tabela 12- Relação entre avaliação e o que se estuda em sala

Relação entre avaliação e o que se estuda em sala	N	%
Relação direta: O que se estuda em sala é para ser avaliado	30	43
Aprendizado - avaliação demonstra o que foi aprendido	7	10
Há uma pequena relação porque às vezes foge disso	6	9
Cobrança de conteúdo abordado	6	9
Muito ruim- Relação de pânico - Cópia e memorização - decoreba	4	6
Outros	8	11,5
Não respondeu	8	11,5
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria

Ao falar sobre o domínio do conhecimento, Perrenoud (1999, p. 151, *apud* DONATONI, 2008, p. 159) critica o modelo do sistema escolar que hoje temos e afirma que os estudantes se utilizam de artifícios na busca por mascarar esse domínio:

O interesse do aluno é o de iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes. O ofício de aluno consiste sobretudo em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a reparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena.

Podemos observar que os depoimentos dos estudantes evidenciam o distanciamento entre o resultado da prova e o conhecimento. Essa evidência é coerente com uma prática avaliativa pontual não processual; quantitativa e não qualitativa; unilateral e não dialógica – características que atendem a dimensão administrativa da educação mas não contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

É conhecido que nem sempre a forma como a avaliação é aplicada consegue identificar o saber dos alunos exemplo disso são as decorebas e até a fraude (colas) utilizados pelos discentes para “saírem bem” numa prova, num teste ou trabalho. Nem sempre os objetivos educacionais são contemplados, pois os resultados destes testes são mascarados por malabarismos utilizados pelos estudantes.

Ao falar sobre o processo pedagógico centrado na classificação do aluno, controlado pela avaliação, Sousa Z. (1993) observa que a avaliação é confundida com atribuição de conceitos, e assim os alunos se sentem compromissados não com a aprendizagem, mas com os pontos que irão garantir o seu sucesso escolar, estes não correspondem necessariamente à ocorrência de aprendizagem. Estes depoimentos denunciam o caráter restrito da avaliação, pois, assim concebida ela só se presta para diagnosticar uma ação isolada. Outra questão relevante que emerge do depoimento é a desvalorização do conhecimento que fica relegado a segundo plano em detrimento da nota.

De acordo com Sousa C. (1993a, p. 90):

A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. [...] A avaliação apenas como instrumento de classificação tende a descomprometer a equipe escolar com o processo de tomada de decisão para o aperfeiçoamento do ensino, que é a função básica da avaliação.

Hoffmann, (2006, p. 22-23) ao referir-se a avaliação centrada na classificação e obtenção de notas, por meio das provas, afirma que esta apresenta-se frágil no sentido de apontar as falhas do processo, pois: “não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos”.

Tomicioli e Donatoni (2008, p.156), ao citarem a avaliação formativa, na concepção de Vasconcellos (1995), chamam a atenção para a necessidade do professor:

Ter o cuidado de que a complexidade dos exercícios das provas fosse semelhante à das aulas, para dar continuidade ao seu trabalho. Deve-se avaliar aquilo que é fundamental no ensino, como por exemplo, o estabelecimento de relações, a comparação de situações, a capacidade de resolver problemas, a compreensão crítica etc.

Cumprir observar que se a avaliação não considerar o que foi tratado em aula pode contribuir para desvalorização da aula enquanto momento de aprendizagem.

Ao analisar alternativas para uma nova forma de avaliar, Vasconcellos (1995) enfatiza que esta deve priorizar a participação do educando no seu processo educativo, bem como na construção do seu conhecimento. O autor critica a concepção de avaliação praticada hoje:

A separação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem, o fazer-se avaliação não no cotidiano do trabalho em sala de aula, mas em momentos especiais como rituais especiais, causou sérios problemas para a educação escolar. Em nome da objetividade, da imparcialidade, do rigor científico chegou-se a uma profunda disvinculação da avaliação com o processo educacional. (VASCONCELLOS, 1995, p.57).

LUCKESI (2001 *apud* TOMICIOLI e DONATONI, 2008, p. 154) traz também um exemplo que denuncia o foco na nota:

Jocosamente poderíamos dizer que um aluno de uma escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendem excelentemente a decolar e, portanto obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota 2 (dois); somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. É o mínimo de nota. Quem de nós (eu, você, e muitos outros) viajaria com esse piloto?

4.2.1.4 Envolvimento dos docentes

Essa categoria emergiu dos relatos sobre os procedimentos e atitudes (ou falta de) do docente frente ao mau desempenho da turma. Pudemos perceber a existência de várias condutas, sendo que os depoimentos oscilaram entre aqueles que apontam um professor como solidário e que possibilita uma segunda chance e aqueles que denunciam a indiferença do professor.

“Vocês reclamem com quem vocês quiserem. Ele fala desse jeito e no outro ano você faz a matéria de novo.” (Gabriela).

“Fala pra gente esperar alguns anos e... pra ter outro professor pra gente poder repetir a matéria.” (Heródes).

“Reclama e dá bronca em todo mundo.” (Paulo).

“Normalmente os professores têm muita dó dos alunos e ajudam né?” (Gilda).

Alguns estudantes são mais explícitos quanto ao tipo de ajuda:

“Olha até agora... alguns professores distribuíram um pouco a mais de pontos, outros é... reavaliaram a situação e deram provas substi... substitutivas, atividades substitutivas e... etc.” (Geraldo).

“Eles dão prova substituta e... dão trabalhos, é... ajudam os alunos a... a freqüentarem a monitoria enfim, e várias outras coisas.” (Fábia).

Já outros estudantes atentam para a questão do comprometimento com o conhecimento:

“Atualmente eles tá rebolando né? (referindo-se aos professores). Eles querem... eles tentam mudar é... pra não prejudicar muitas pessoas, se a sala toda vai mal aí eles entram em um acordo com a sala, faz algumas pesquisas pra poder beneficiar... e não prejudicar todos os alunos, beneficiar na questão da nota né? Porque na questão da aprendizagem já tá prejudicando há muito tempo.” (Quênia).

“Na minha opinião quando não sai bem, é culpa do professor, alguns é... dão a prova novamente, outros não fazem nada, isso vai de professor pra professor. Eu tive professores que, se uma pessoa sair mal e as outras saírem bem, ele dá uma prova substituta mas também tive professores que 80, 90% da sala saíram mal e ele não tava nem aí ou ela, pode ser homem ou mulher (se referindo ao docente).” (Hércules).

Nos relatos pudemos identificar certo tom de mágoa em relação ao professor quando este orienta o aluno a refazer a matéria e de preferência com outro professor para que não corra o risco de ser novamente reprovado. É perceptível certo descaso para com o estudante, e até mesmo com o próprio ato de educar. Descaso este que suscita questões sobre o compromisso do docente com o desenvolvimento deste estudante, sua participação na formação de um profissional crítico, e o seu papel enquanto mediador do saber.

Os depoimentos demonstram ainda três condutas adotadas pelos docentes para com o estudante que teve um mau desempenho: “ajudar” possibilitando refazer a prova, elaborar outro tipo de avaliação “mais fácil” ou manter-se indiferente diante da situação. As diferentes posturas adotadas para um mesmo fenômeno, dentro de uma mesma instituição, nos suscitou a seguinte questão: Seria adequado definir uma conduta comum entre os professores em relação a esse aspecto? Haveria uma conduta mais adequada? Definir uma conduta única compromete a autonomia do professor?

Quanto à disposição de ajudar, refazendo a prova ou elaborando outra mais fácil, há indícios de que o foco na nota como produto final, mesmo que não intencionalmente, é reforçado também pelo professor. Ao referir-se a ajuda do professor, a estudante ressalta: “[...] beneficiar na questão da nota né? Porque na questão da aprendizagem já tá prejudicando há muito tempo” (Quênia, estudante do Curso de Química). Luckesi (2003, p. 91) reforça seu depoimento:

E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao

aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, por isso, aprová-lo.

Entendemos ser importante promover uma reflexão, por parte dos docentes, a respeito da valorização da nota, pois, sendo os sujeitos dessa pesquisa estudantes de licenciatura, estes “não podem continuar a ser formados para que repitam práticas e posturas que têm servido a fins não emancipatórios” (DE SORDI; LUDKE, 2009, p. 12).

Para Sousa, C. (1994 *apud* SOUSA; VIEIRA, 2008, p. 213):

A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se a aplicação de um instrumento de coleta de informações; é comum ouvir-se “vou fazer uma avaliação”, quando se vai aplicar uma prova ou um teste. Avaliar exige antes que se defina aonde se quer chegar que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados.

O retrato das concepções e práticas de avaliação obtido em nossa pesquisa- que acreditamos representar a realidade de muitas instituições, nos possibilita afirmar que o que é denominado avaliação deveria ser chamado verificação. O professor não avalia aprendizagem, mas verifica se o estudante acompanhou a aula e reteve informações.

Gonçalves e Maimone (2008) afirmam que um dos agravantes da avaliação é o fato dos professores não estarem sendo preparados para serem avaliadores. Eles reproduzem e praticam o que aprenderam nos cursos de formação. As autoras apontam que o caminho para a superação dessa prática simplista é a formação continuada de professores em serviço. Esta demanda que se entenda o ser humano em sua multiplicidade de conhecimentos, atitudes, valores, etc para que possa promover a transformação social (ALVARADO PRADA, 1997, *apud* GONÇALVES; MAIMONE, 2008).

Consideramos que a necessária e urgente transformação em relação as concepções de avaliação e suas práticas pode ser engendrada a partir da formação inicial e continuada dos professores. Para formação inicial, os órgãos responsáveis: Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), Secretaria de Educação Superior (SESu) pela definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, pela autorização e o reconhecimento dos cursos de licenciatura precisam atentar para como a avaliação é tratada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): concepção, prática, sistema- incentivando, assessorando na formulação de novas práticas e acompanhando a implementação.

Em relação à formação continuada, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2005) e o Sistema Nacional de Formação de Professores¹⁶ constituem importantes veículos para a mudança necessária para atingirem os professores que já estão atuando. Com objetivos e estratégias distintos dos adequados para a formação inicial, a parceria com esses órgãos é fundamental.

4.2.2 Como você se sente antes e depois de uma avaliação?

Esta questão foi em separado das demais por não termos identificado sua aproximação com as categorias elencadas, anteriormente. Buscamos conhecer, aqui, os sentimentos dos estudantes no momento da avaliação. A maioria relaciona avaliação a sentimentos negativos, sendo que o processo compreendido pelo período anterior e posterior a avaliação é tido como tenso, cercado de nervosismo, frustrações, medos e apreensões. Conforme apresentado na Tabela 13, 31 (45%) estudantes informaram que se sentem tranquilos e motivados antes e nervosos e tensos depois, podendo ocorrer também o contrário de se sentirem tensos e inseguros antes e aliviados depois, demonstrando uma variação extrema de sentimentos a depender do resultado obtido na avaliação. 28 (40%) estudantes informaram que se sentem apreensivos, nervosos, péssimos, e constrangidos, 8 (12%) estudantes responderam que se sentem seguros com relação à avaliação, e a encaram com normalidade, 2 (3%) estudantes não responderam a esta questão.

Tabela 13 - Sentimento antes e depois de uma avaliação.

Sentimento	N	%
Medo e alívio/feliz e frustrado - Depende do resultado	31	45
Mal, apreensivo, constrangida, nervoso, frustrado, ansioso, péssima	28	40
Seguro – Normal	8	12
Não responderam	2	3
Total	69	100

Fonte: Elaboração própria, 2012.

Estes relatos revelam um clima de tensão e de apreensão durante o processo avaliativo. Poucos estudantes associaram a avaliação a sentimentos de alívio e tranquilidade.

¹⁶ Sistema Nacional de Formação de Professores. Criado pela Lei nº 11.502, de julho de 1007. Atribui a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) responsabilidade pela formação profissional na Educação Básica.

Os sentimentos elencados pouco contribuem para desenvolver sua autonomia, servindo mais como instrumento reforçador da submissão do estudante a um processo, tido por ele como tenso, falho, ruim e permeado pela subjetividade. Percebido assim, cada vez mais ele se distancia da função de acompanhar a aprendizagem do estudante.

Ao falar sobre o momento da aplicação de uma avaliação e os sentimentos que a permeiam, Luckesi (2003) afirma que esta se apresenta como responsável por promover a internalização de padrões de conduta quase todos negativos já que ela está mais articulada com a reprovação que com a aprovação.

A categorização e a ALP

Nesta parte, procuramos relacionar as categorias que emergiram da análise com as representações sociais obtidas pela Associação Livre de Palavras

A começar pela validade da prova enquanto instrumento necessário, sendo indicada no questionário como principal método avaliativo. No questionário “estudar” foi apontado pelos estudantes, como sendo **a principal estratégia utilizada para se sair bem numa avaliação**. Por meio das evocações, já demonstrado anteriormente, identificamos que os termos “**prova**”, “**estudo**” e “**necessária**” encontram-se no 1º quadrante à esquerda (quadro 7). Neste quadrante, de acordo com Sá (1996) encontramos os termos que possivelmente pertençam ao Núcleo Central das representações, sendo este marcado pela memória coletiva do grupo.

Tanto os valores pessoais como “Dedicação”, “comportamento” diante dos estudantes e “responsabilidade”, quanto os profissionais - identificados nas respostas como “saber ensinar” que imediatamente nos remete ao conceito de didática, são considerados significativamente importantes para a atuação futura destes estudantes como professores. Os termos, “**dedicação**” e “**didática**” aparecem no 3º quadrante à esquerda. No nosso entender esses valores explicitados pelos estudantes como importantes, dão indícios da preocupação destes com sua formação profissional.

Grande importância foi dada pelos estudantes quanto à **participação**, atenção e **frequência às aulas**, como forma de se obter um bom resultado na avaliação. Os termos “**aula**” e “**participação**” estão identificados no 4º quadrante à direita, sendo este o quadrante responsável por resguardar o núcleo, ele se constitui pelas Representações Sociais presentes no cotidiano.

Nos questionários, outra questão que nos chamou atenção foi a subjetividade presente no ato de avaliar, que foi destacada pelos estudantes, quando esses afirmam que a

correção do professor é questionável e passível de mudança. Assim conforme já dito no capítulo 1, a avaliação depende da concepção de educação que o professor tenha, seus objetivos podem ser totalmente modificados em função dessa concepção, reforçando o caráter subjetivo presente no processo avaliativo.

Tanto nos questionários quanto nas entrevistas, evidencia-se a avaliação direcionada para os resultados, conferindo-lhe um caráter determinista e excludente. Podendo residir aí uma possível explicação para o fato dos estudantes associarem a avaliação a emoções como medo, angústia, nervosismo e tensão.

As relações entre a categorização e a ALP apontam para as seguintes evidências:

- Avaliação é sinônimo de prova, que por sua vez é tida como um instrumento utilizado para proceder à verificação da aprendizagem (medir) de forma pontual.
- O foco do processo de ensino aprendizagem é o resultado
- A avaliação do modo como vem sendo praticada, reforça o seu distanciamento em relação ao conhecimento.
- A concepção dos estudantes sobre avaliação leva-nos a constatar que estas se contrapõem a avaliação formativa, cuja concepção propõe uma avaliação continuada, processual, considerando o aluno e professor como alvos de promoção da aprendizagem e não apenas com foco em resultados representados pelas notas.

Vimos anteriormente que as Representações Sociais desempenham funções que podem interferir e modificar a identidade do grupo. As representações construídas pelos sujeitos dessa pesquisa têm proximidade com as funções de “saber” e de “orientação”. Assim sendo, os estudantes compreendem a prova como uma atividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que quando adentraram ao sistema educativo a prova já existia, não cabendo a eles questionar sua existência.

Já com relação às funções de orientação, os estudantes ao assumirem a avaliação como forma de obter nota, acabam por justificar seu uso restrito focado em resultados, distanciando do aprendizado e do conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa consideram que a avaliação não reflete o conhecimento, porém esta permanece sendo indicada por eles como método mais adequado para serem avaliados. Podemos constatar aí duas situações: a primeira é que a “aceitação” da prova como

instrumento avaliativo se deve ao fato de ser esse tipo de instrumento comumente utilizado, sendo para alguns talvez o único, com o qual eles já tiveram experiência.

A segunda situação traz indícios da contradição presente nos relatos, pois ao mesmo tempo em que os sujeitos da pesquisa denunciam as limitações avaliação, eles confirmam sua necessidade e a indicam como sendo o método mais adequado. Abric (1994b, *apud* MAZZOTTI, 2003, p. 11) explica que os estudantes podem estar passando por uma fase de “transformação resistente”:

ocorre quando novas práticas são introduzidas no cotidiano do sujeito são contraditórias com a representação por ele mantida. Nesses casos, ele tenta administrar a contradição mantendo os novos elementos no sistema periférico por meio de mecanismo clássicos de defesa (como interpretações, justificações ad hoc, racionalizações, e referências, normas externas a representação) como forma de manter inalterado o núcleo central.

Nas respostas dos questionários e os relatos extraídos das entrevistas, ainda que timidamente, aparecem elementos que nos dão indicação de que um novo instrumento precisa ser implementado, porém o núcleo central (aquele que dá legitimidade ao instrumento prova) permanece inalterado conforme afirmado anteriormente por Abric (1994b).

Florence (Curso de Física) justifica a utilização da prova da seguinte forma: “[...] *Porque a prova é o método que foi utilizado comigo*”. Essa aparente falta de elaboração na resposta pode servir para nos mostrar que a realização da prova é incorporada à vida estudantil sem muitos questionamentos. Embora digam que se trata de um processo subjetivo e tenso estes estudantes tem a prova como inerente ao processo educativo e ao conversarem entre si a respeito da avaliação trocam experiências, reforçam hábitos, crenças, medos e recriam idéias; essas interações grupais constituídas no cotidiano colaboram para a construção das Representações Sociais.

Assim, a avaliação, para além de verificar o aprendizado e controlar seu comportamentos em sala de aula, traz significados que se ancoram e objetivam em práticas tradicionais e em sentimentos de medo, insegurança advindos desse processo. Ancoragem e objetivação sendo “pouco dissociáveis” (MOSCOVICI, 1976, *apud* SÁ, 1996, p. 46) reportam-se às experiências educativas da Educação Básica. As Representações Sociais a respeito da avaliação dos sujeitos pesquisados se ancoram e objetivam em prova.

Esta constatação é preocupante considerando que esses estudantes estão se formando para atuarem como professores que, provavelmente irão reproduzir as mesmas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente (MOSCOVICI, 2003, p. 38).

O objetivo geral deste trabalho foi identificar e analisar as representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com história de reprovação. Inicialmente, buscamos identificar algumas produções referentes à temática “avaliação da aprendizagem” e foi possível detectar que o estudante é raramente tido como protagonista nesse processo, ficando muitas vezes para um segundo plano na discussão do tema em questão.

Para o desenvolvimento da pesquisa fizemos uma análise das concepções de alguns autores sobre a avaliação enquanto atividade processual, dialógica e interativa e não como uma atividade realizada em momentos isolados. Buscamos uma recapitulação sobre o surgimento da concepção que relaciona avaliação às medidas e das principais ideias norteadoras das práticas avaliativas que mais se evidenciam no Brasil. Embora hoje nos pautemos por um modelo de avaliação focado na verificação de objetivos, se estes foram atingidos ou não, há autores que caminham na perspectiva de uma avaliação, cuja concepção a considere como parte de um processo e utilizada como instrumento diagnóstico.

Considerando que os fenômenos de Representação Social estão em todo lugar, interferindo nos comportamentos, as pessoas e grupos estão longe de serem receptores passivos, pois pensam por si e produzem e comunicam suas próprias representações nos diversos espaços de socialização. Assim sendo, os sujeitos ao construírem suas representações internalizam visões que, dependendo de como são trabalhadas, poderão determinar condutas e influenciar nos resultados, nesse caso influenciar no aprendizado.

Utilizamos de questionário e entrevista para realização da coleta de dados. Quanto ao perfil discente, identificamos que a maioria dos sujeitos pertence ao gênero feminino. Essa constatação é bastante peculiar aos cursos de licenciaturas, considerando as questões históricas e culturais que atribuem à mulher o caráter de “cuidadora”.

Dentre os sujeitos da pesquisa a maioria (85%) informou ter concluído o ensino médio na rede pública de ensino. Esse dado desmistifica o discurso de que apenas estudantes de classe sociais mais privilegiadas adentram na universidade. Ao mesmo tempo em que fazemos essa afirmação lembramos que se trata de cursos de licenciaturas. Devido a atual

conjuntura a que está exposto o professorado: desvalorização da carreira docente, baixos salários, precarização do trabalho, bem como a falta de políticas voltadas para a área da educação, as licenciaturas não se apresentam tão atrativas enquanto opção de carreira, talvez por isso, reduzindo o número de concorrentes por vaga. Presumimos que a baixa concorrência para ingressar seja um fator que favorece aquele estudante oriundo da escola pública. Em decorrência de uma educação deficitária, o estudante da escola pública apresenta uma defasagem de ensino e aprendizagem fazendo com que o ingresso à universidade em cursos de maior concorrência fique dificultado. Essas questões concorrem para a manutenção desse perfil.

Dado o contexto acadêmico desses sujeitos, esse conjunto de variáveis parece contribuir para que as Representações Sociais a respeito da avaliação aliem esta à concepção de nota, reforçando ao aprendizado mecânico com o objetivo de obter uma certificação (diploma) para dar seguimento a perspectiva de melhoria da vida profissional.

Utilizamos a técnica de Associação Livre de Palavras a partir do termo indutor “avaliação da aprendizagem” para identificarmos o Núcleo Central das representações, cuja função é gerar o significado desta, determinando sua organização. Por meio do *Software* EVOC foram colocadas em evidência as palavras: “prova”, “conhecimento”, “necessária” e “estudo”, tidas como as que provavelmente comporiam o núcleo central.

Assim, de acordo com o que foi evocado, a avaliação permanece centrada em instrumentos tradicionais, principalmente a prova, tida como necessária no processo de ensino-aprendizagem. O estudante atribui a si próprio a responsabilidade pelo seu aprendizado e reconhece que estudar é uma forma de adquirir conhecimento e o meio para se sair bem numa avaliação. Os dados indicaram que o resultado (revertido em nota ou conceito) é enfatizado como objetivo final da avaliação.

Nas entrevistas, os relatos dos estudantes retratam o uso da avaliação como modo de atribuir nota e verificar o desempenho em sala. A avaliação somativa prevalece como sendo a mais utilizada pelos professores, segundo os estudantes. Estes relatam que o instrumento de avaliação que exige construção, elaboração como uma fazer resenha, ou fichamento, envolvem critérios subjetivos e, portanto, não deveriam ser considerados como avaliação. Utilizar-se desses instrumentos, na visão dos estudantes, é mais uma forma de o professor fugir de sua atribuição: dar prova. Essa visão reforça o caráter reducionista do processo de ensino aprendizagem, ou seja, a prova torna-se o elemento central do processo educativo. Assim concebida, qualquer outra proposta do professor, visando proporcionar novas

experiências avaliativas dificilmente farão sentido para o estudante, já que para ele a função do professor se encerra na atribuição de notas por meio de provas.

Quanto ao processo de objetivação das Representações Sociais a respeito da avaliação, esses mesmos dados nos permitiram inferir que este processo estrutura-se em torno de elementos que relacionam a avaliação ao resultado representado pela nota (conceitos) e pela certificação.

Os dados identificados no perfil do estudante, aliados aos elementos evidenciados nos quadrantes contribuem para que possamos inferir que as Representações Sociais deles se ancoram em experiências, práticas sociais e ideias pré-concebidas compartilhadas pelas pessoas que relacionam a prova à medida e a instrumento de verificação apenas.

É possível pensar, ainda, que da cultura do desempenho em que vivemos, a nota alta representa quase um troféu e que para o estudante significa seu esforço recompensado e uma forma de reconhecimento. A (boa) nota representa a possibilidade de ele sobressair, seja no próprio meio acadêmico ou em outras áreas, considerando que estes resultados são registrados e documentados e que poderão influenciar em momentos decisivos como obtenção de monitorias, bolsas acadêmicas ou até mesmo uma vaga no mercado de trabalho.

Os relatos das entrevistas evidenciaram que os professores adotam diferentes posturas em uma mesma sala de aula diante de situações de reprovação. Conforme relato dos estudantes alguns professores dão outra prova, outros dão um tipo de trabalho “mais fácil” para repor a nota. Nota-se que o objetivo é repor a nota, pois não é feita nenhuma menção ao conhecimento e ao aprendizado não adquirido. Alguns relatos revelam que há professores que ignoram a situação de reprovação da sala e orientam aqueles que não conseguiram média para serem aprovados, que esperem o próximo período para repetir a matéria com outro professor, ou então: “que reclamem com quem quiserem”. Nestas condições, o ato de educar que, essencialmente é acolhedor e formativo, torna-se uma tortura, vivenciado pelos estudantes. Estes por sua vez desenvolvem estratégias de resistência ao modelo avaliativo pré-estabelecido. Estas envolvem, inclusive, a fraude acadêmica – plágio, cópias idênticas de trabalhos de outros colegas e “cola” nas provas. E quando não é possível mais resistir, a saída é a evasão da Universidade. Muito embora a fraude e a evasão tragam consequências negativas, configuram-se como alerta de que algo precisa ser pensado no sentido de mudança.

A visão dos estudantes em relação à prova é contraditória. Alguns indicaram a prova como método mais adequado para avaliá-los por ser o mais utilizado e por ser, talvez, o único que eles vivenciaram como discentes. Outros, apesar de também a defenderem como método

mais adequado, reconheceram sua limitação por não refletir integralmente o conhecimento apreendido.

O modo como a avaliação vem sendo praticada e ratificada pelos estudantes reforça o caráter reprodutivista e utilitarista da educação (MÉSZÁROS, 2008). Assim sendo, o modelo de avaliação retrata a lógica da seleção, medição e exclusão, resultado de uma representação de avaliação associada a prova. A finalidade é medir e por consequência excluir, reforçando seu caráter estático, terminal e reducionista que faz com que ensinar e aprender se reduza a uma nota no final do semestre acompanhado de uma sentença: aprovado ou reprovado. Dessa forma, a avaliação, enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, tem sido usada como um instrumento político a serviço da manutenção do sistema capitalista por assim ser, se a sociedade nada fizer, assim vai permanecer.

A análise e a interpretação dos dados dessa pesquisa nos deram indicativos de que as representações que estão sendo construídas pelos discentes apontam para uma concepção de avaliação reconhecida como necessária dentro do processo de ensino-aprendizagem, porém entendida como verificação.

Considerando que as Representações Sociais assumem no cotidiano diferentes funções que acabam por influenciar a identidade do grupo, destacamos as “funções de saber” e as “funções de orientação”. As *de saber* permitem pensar a avaliação, enquanto um processo que o estudante é submetido independente de sua vontade e compreensão da sua necessidade. As *de orientação* indicam que as representações constituídas a respeito da avaliação podem influenciar a maneira que o estudante se conduz em seu processo de aprendizagem e em sua futura atuação como profissional.

A formação do estudante dissocia o processo de ensino-aprendizagem da aquisição do conhecimento, exemplificado no depoimento: “o conhecimento vem depois, com a prática”. Essa visão suscita uma preocupação, pois, estamos falando da formação de futuros professores, que provavelmente irão reproduzir as práticas e os modelos aos quais foram submetidos.

A universidade tem o papel de formar o sujeito com autonomia necessária para que tenha formação profissional e humanística. Diante de práticas avaliativas que permanecem conservadoras e centradas no professor surge uma questão que nos inquieta: Qual o papel que a universidade tem assumido nesse contexto? É possível mudá-lo? Ou melhor: a universidade quer mudar?

Sabemos que o modo como a avaliação – de fato, verificação – vem sendo praticada não favorece a diminuição dos índices de reprovação e evasão tão preocupantes nas

licenciaturas (também, nos bacharelados). Torna-se necessário repensar as práticas de avaliação da aprendizagem presentes na universidade, sendo necessário que esta reafirme o seu compromisso com o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos. Nesse sentido, no tocante a avaliação, ela deve considerar as especificidades discentes, assegurando-lhes não só a permanência na universidade, mas também a conclusão de seu curso.

Interrompemos temporariamente a pesquisa acreditando que as reflexões decorrentes desta possam ao menos provocar e, se possível, incomodar educadores e professores. Como possíveis encaminhamentos para este estudo, propomos investigar quais são as concepções a respeito da avaliação que permeiam o universo docente no ensino superior para complementar as concepções dos estudantes. Outro campo de investigação é o das políticas públicas que contemplem a avaliação da aprendizagem. A princípio entendemos que a transformação necessária e urgente, das concepções e das práticas avaliativas, deve ser iniciada a partir das diretrizes e ações para formação inicial e continuada dos professores.

Concordamos com Freire (1996), que não se trata de estar a favor ou contra a avaliação, mas sim caminhar na proposta de que essa reflexão avance, contemplando os saberes do estudante e estimulando-os a desenvolverem a capacidade crítica. A universidade estaria, assim, cumprindo seu papel de educar comprometida com a autonomia e a humanização.

Sugerimos que a quantificação seja menos importante que a qualidade da aprendizagem e que reprovação, fracasso e evasão deixem de ser vistos apenas como um problema do estudante. A partir do momento em que as instituições assumirem sua parcela de responsabilidade e compartilharem as soluções com o estudante, teremos uma universidade comprometida socialmente com a educação e com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo - em busca de um caminho**. São Paulo, 1990. Of. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ABRIC, Jean C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. (p. 27-38).. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1994a.
- _____. Methodologie de recueil des représentations sociales. In: _____. **Pratiques sociales et repréntations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b, p. 59-82.
- ALVES MAZZOTTI, J. A. Representações Sociais; aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Em Aberto**. Brasília. MEC-INEP. N 61, jan/mar. 1994, p. 60 - 78.
- _____. Representações Sociais; aspectos teóricos e aplicações a educação. **Revista Múltiplas leituras**, 2008a. v. 1, n.1, p. 18-43, jan/jun.
- _____. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2008b, p. 522-534, V. 89.
- ANGELUCCI, Carla B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph e HANSENIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980. 626p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002. 225p.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975. 416p.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora. 1994. 336p.
- BONNIOL, Jean-Jaques, VIAL, Michel. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Tradução [de] Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 367 p.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 240p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES.

_____. /SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. IBGE, 2011. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em jul 2011.

BRITO, Márcia R. F. de. **Uma análise fenomenológica da avaliação**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

CASTANHO, Maria E. L. M. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas, SP: Papirus, 1989. 128p.

CASTRO, Cláudio de M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed.Tempo Brasileiro/MEC, 1976.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Trad.: Bruno Magne; revisão técnica: Carmen Maria Craidy e Maria Luiza de Carvalho Amado. Porto Alegre: Artmed, 2000. 96p.

_____. O professor na sociedade contemporânea; um trabalhador da contradição. **Revista da faeeba** – educação e contemporaneidade, salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008 disponível em <[HTTP://www.ppgeduc.com/revistadafaeeba/antiores/numero30.pdf](http://www.ppgeduc.com/revistadafaeeba/antiores/numero30.pdf)>. Acesso em 04/08/10

COLLARES, Cecília A.L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: **Toda criança é capaz de aprender?** Série Idéias, n. 6. São Paulo: FDE, 1988.

DE SORDI, Mara R. L. e LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo. Cortez 1990. 120p.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem- Revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (Org) **Avaliação do rendimento escolar**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 1993. 177p.

_____. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989. 91p.

DESLANDES, Sueli F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 31-60.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação – Políticas Educacionais e Reformas do Ensino Superior**. SP: Editora Cortez, 2003. 198p.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis C. (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular. 2002.

DONATONI, Alaíde R. Prática Pedagógica e avaliação. Relato de uma pesquisa. p. 251-276. In: _____. (Org) **Avaliação escolar e formação de professores**. SP: Alínea, 2008.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas. 1912. 535p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: 6ª Edição. Melhoramentos, 1965.

EBEL, R. L. **Encyclopedia of educational research**. Londres. Mac Millan, p. 756-766.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), pp. 21-50. CIED - Universidade do Minho. 2006.

FLEMING, Robert S. **Currículo moderno; um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro, Lidador; Brasília, INL, 1974.

FORGRAD. **Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. 1994 a 1996**. [Campinas], Abril de 1997. Disponível em: <www.forgrad.com.br/publicacoes.php>. Acesso em fev 2010.

FRANCO, Maria L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (Org) **Avaliação do rendimento escolar**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) 180p.

_____. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília. Liber Livro. (Série Pesquisa, v. 6). 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1981. 256p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREITAS, Luiz. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luis C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FURLANI, Lúcia T. M. **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo: Cortez, 1998. 184p.

GUARESCHI, Pedrinho A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1995. p. 191-225.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-108.

GONÇALVES, Gláucia S. Q. e MAIMONE, Eulália H. Prática Formam-se professores avaliadores? p. 45-72. In: DONATONI, Alaíde R. (Org) **Avaliação escolar e formação de professores**. SP: Alínea, 2008. 290p.

GRONLUND, N. E. **Measurement and evaluating of teaching**. Nova York, MacMillan. 1976.

GUIMARÃES, Célia M. P.; VERAS, Ingrid R. O. H.; CRISTIANO; Sandra C. S.; CRUZ, Fátima M.L. **As Representações Sociais da avaliação da aprendizagem segundo os licenciandos em matemática da UFPE**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/as%20representaes%20sociais%20da%20avaliacao%20da%20aprendizagem%20segun.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e construção do conhecimento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: RFRS, 1991.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação. 2001. 144p.

_____. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39. Ed Porto alegre, Mediação. 2005. 104p.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 26ª. ed. Porto alegre: mediação, 2006.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 416p.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

LIMA, Licínio C.(1997). O paradigma da educação contábil Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. No. 4, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 43-59.

LUCKÉSI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 181p.

_____. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. 180p.

_____. Avaliação educacional escolar. Para além do autoritarismo. In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 15 ed. 2003. P. 27-47.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 15 ed. 2003. P. 85-101.

MADEIRA, Margot C. Representações Sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação In: Moreira, Antônia S. P. (org.). **Representações Sociais – Teoria e Prática**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001, p. 123-143.

MARQUES, Amadeu S.; NUNES, Lina C. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. 19, n. 72, jul./set. 2011.

MASETTO, Marcos T. **Didática: A aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. 112p.

MAZZOTTI, Alda J. A. Fracasso Escolar: Representações de professores e de alunos repetentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª Reunião; 2003. Poços de Caldas/MG, **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd 2003**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>. Acesso em: jun. 2010.

MENDES, Olenir. **Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da Educação**. Uberlândia, Of. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2ª Ed 2008. 128p.

MINAYO Maria C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007a. p. 09-30.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007b. p. 61-78.

MIZUKAMI, Maria G. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.p.120

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 1978. 291p.

_____. Das representações coletivas às Representações Sociais: elementos de uma história. In: JODELET, Denise Org. **As Representações Sociais**.; tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.416p.

_____. **Representações Sociais** - Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404p.

NAUJORKS, Maria I.; GUARESCHI, Taís. As Representações Sociais de Professores acerca da aprendizagem de alunos com Distúrbios Globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª Reunião; 2006. Caxambu/MG, **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd 2006**. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf >. Acesso em: mar. 2010.

NERI, Marcelo C.(Org). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola**. Rio de Janeiro. FGV/IBRE, CPS, 2009. p.76.

NEVES, Isabel C.; VALENTINI, Maria T. P.; LAROCCA, Priscila. Avaliação da aprendizagem: Concepções e práticas de formadores de professores. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e ENCONTRO NACIONAL DE ATENDIMENTO AO ESCOLAR HOSPITALAR, 7 e 5, Edição Internacional, 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2007.

OLIVEIRA, Katya L. e SANTOS, Acácia A. A. Avaliação da aprendizagem na universidade. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2005, vol.9, n.1, pp. 37-46. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100004>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo P. O Direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-43.

PADERES, Adriana M. **A avaliação enquanto pratica pedagógica em uma instituição de ensino superior**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Campinas, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. 246p.

_____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 278p.

PIMENTA, Maria A. A., DOMINGUES, Ivo. **Fraude acadêmica e universidade: a responsabilidade da formação ética**. XXIV Seminário Internacional AISO. Asociación Iberoamericana de Sociología de las organizaciones. Guanajuato, Gto., México. De 27 a 29 de julho de 2011. Universidad de Guanajuato.

PINCINATO, Daiane A. V. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27ª Reunião; 2004. Caxambu/MG, **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED 2004**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t232.pdf> >. Acesso em abril de 2010.

POLYDORO, Soely A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

POPHAN, W. James. **Manual de avaliação**: regras práticas para o avaliador educacional. Tradução de Cicília L. da Rocha Bastos. Petrópolis: Vozes, 1977.

RANGEL, Mary. Representação e leitura crítica do mundo nos livros didáticos. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. P. 176-185

_____. **Bom aluno**: Real ou ideal. Petrópolis: Vozes, 1997.92p.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2002. 112p.

ROMANOWSKI, Joana P.; WACHOWICZ, Lílian A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa G. C.; ALVES, Leonir P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006. Cap. 5, p. 121-139.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 5 ed., São Paulo; Instituto Paulo Freire: Cortez, 2003. (Guia da escola cidadã). 136p.

SÁ, Celso P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 189p.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj, 1998.106p.

SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como Avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 134p.

SANTOS BAGGI, Cristiane A. e LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba. v. 16, n.2, p. 355-374, julho 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007> Acesso em: nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cad. Pesqui.** [online]. 1982, n.42, p. 8-18. ISSN 0100-1574.

SHIMAMOTO, Delma F. **As Representações Sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais**. Tese (doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. 237f.

SILVA, Frederico. UFU tem mais de mil vagas ociosas. **O Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 02 fev. 2011. Disponível em: < <http://www2.correiodeuberlandia.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

SOUSA, Clarilza P. e VIEIRA, Vania M. O. Algumas contribuições teóricas para a formação de professores sobre avaliação educacional: dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação. p. 171-224. In: DONATONI, Alaíde R. (Org). **Avaliação escolar e formação de professores**. Campinas, SP: Alínea, 2008. 282p.

SOUSA, Clarilza P. (Org). **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993a. 180p.

_____. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. p. 109-142. In: _____. **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus. 1993b.

_____. Avaliação escolar: limites e possibilidades. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, 1994. p.89-90.

SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C.P. de (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. 180p.

TOMAZ, Adriana. **Representações Sociais de discentes do curso de pedagogia a respeito da avaliação da aprendizagem de alunos**. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

TOMICIOLI, R. C. B. e DONATONI, A. R. Avaliação formativa: Ilusão ou realidade possível? P. 149-170. In: DONATONI, Alaíde R. (Org) **Avaliação escolar e formação de professores**. SP: Alínea, 2008. 282p.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Globo, 1974. 119p.

VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças por uma práxis transformadora**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003. 232p.

_____. **Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995. 110p.

VERGÈS, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**. EVOC, Manual, versão 5 de abril 2002. Aix en Provence: [S. n.] 2002, 22 p.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 80, p. 100-105, fev. 1992.

VIEIRA, Vania M. O. **Representações Sociais e Avaliação Educacional: O que revela o portfólio**. 2006. 261f. Tese (Doutorado) - Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. 144p.

_____. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. **Avaliação. Rede de Avaliação da Educação Superior – RAIES** (Campinas) [online]. 2003, vol.08, n.04, p. 103-120. ISSN 1414-4077.

ZABALA, Antoni. Avaliação. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 195-221.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****Representações sociais a respeito da avaliação da aprendizagem na perspectiva dos estudantes de licenciaturas****Orientanda:** Ilza Maria da Silva Alves
Almeida Pimenta**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Alzira de

Caro estudante,

Solicito sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Sua participação é de extrema importância para a construção do conhecimento e para o enriquecimento desta pesquisa. Desde já agradeço a sua colaboração

CURSO: () Pedagogia () Matemática () Geografia () Química () História

TURNO: () manhã () Tarde () Noite

Numeração:			
-------------------	--	--	--

A) PERFIL

1. Sexo: a. () feminino b. () masculino

2. Idade

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

3. Ano de ingresso na UFU:

4. Forma de ingresso na UFU:

- a () Vestibular b () PAAES c () PAIES
 d () Outro: _____

5. Ano de conclusão (provável):

6. Por que você optou pelo curso de licenciatura? (Assinale a resposta que mais influenciou na sua decisão).

- a. () foi influenciado por outros
 b. () está visando o mercado de trabalho
 c. () quer ser alguém na vida
 d. () gosta desse curso
 e. () deseja ser professor
 f. () nº de candidatos por vaga
 g. () modismo
 h. () notoriedade do curso
 i. () outro motivo: Qual:

7. Período que cursa:

8. Já foi reprovado na graduação:

- a. () Sim. Quantas vezes?

- b. () Não

9. Em qual(is) disciplina(s):

10. Cursou ensino médio em escola:

- a. () Pública b. () particular

11. Tem outro curso superior

- a. () Não
 b. () Sim - qual(ais)

12. Estado civil

- a. () solteiro b. () casado
 c. () união estável d. () separado
 e. () viúvo f. () outro

13. Você se considera

- a. () branco
 b. () pardo
 c. () negro
 d. () amarelo
 e. () indígena

14. Você mora

- a. () com os pais
 b. () com esposo(a) e/ou filhos(as)
 c. () com parentes
 d. () em república / em pensionato
 e. () sozinho
 f. () outra situação:

15. Escolaridade de seu pai

- a. () nunca freqüentou escola
 b. () 1º Grau incompleto
 c. () 1º Grau completo
 d. () 2º Grau incompleto
 e. () 2º Grau completo
 f. () superior incompleto
 g. () superior completo
 h. () não sei

16. Ocupação do seu pai:

17. Escolaridade de sua mãe

- a. () nunca freqüentou escola
 b. () 1º Grau incompleto
 c. () 1º Grau completo
 d. () 2º Grau incompleto
 e. () 2º Grau completo
 f. () superior incompleto
 g. () superior completo
 h. () não sei

18. Ocupação de sua mãe:

19. Seus pais são:

- a. casados b. separados
 c. Outra situação: _____

20. Sua família é composta por quantas pessoas? (incluindo você) _____**21. Renda total mensal de sua família? (em reais).**

Somar os ganhos de todos de sua família que estejam morando em sua casa, incluindo você.

- a. Até R\$540,00
 b. De R\$540,00 até R\$ 1.620,00.
 c. De R\$ 1.621,00 até R\$ 3.240,00
 d. De R\$ 3.241,00 até R\$ 4.860,00
 e. De R\$ 4.861,00 até R\$ 6.480,00
 f. Mais de R\$ 6.480,00

22. Você trabalha

- a. Sim()
 a.1. Trabalho, mas dependo de minha família.
 a.2. Trabalho e não dependo de minha família.
 a.3. Trabalho e sustento outras pessoas
 b. Não ()
 b.1. Desempregado
 b.2. Nunca trabalhou
 c. Outra opção: _____

23. caso resposta anterior tenha sido SIM**23.1 Há quanto tempo você trabalha?**

- a. Há menos de 2 anos
 b. De 2 a 5 anos
 c. De 6 a 10 anos
 d. De 11 a 15 anos
 e. De 16 a 20
 f. Há mais de 21 anos

23.2 Qual a carga horária diária de trabalho?
_____**24. Você atua/trabalha na área da educação:**

- a. Sim Qual função: _____
 a. Não. Outra área: _____

25. Caso atue/trabalhe como professor responda: Em que nível(s) de ensino você atua:

- a. Educação Infantil (creche)
 b. Educação Infantil (pré-escola)
 c. Ensino Fundamental
 d. Ensino Médio
 e. Ensino Superior
 f. Outro trabalho em educação. Qual?

B) SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

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

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1. _____
2. _____
3. _____

b) Das palavras que você escreveu, qual você considera mais importante?

c) Justifique sua resposta anterior

27. Como você define avaliação?

28. Para você qual a função da avaliação?

29. Para você como a avaliação reflete o grau de conhecimento sobre determinada matéria?

30. Quais estratégias você utiliza para “sair bem” numa avaliação?

31. Qual o aprendizado/experiência sobre avaliação que você considera importante para sua futura atuação profissional como docente?

32. Existe um modo de avaliação que você considera mais adequado? Qual? Por que? Como ela acontece?

33. Qual a relação entre avaliação e o que se estuda em sala de aula?

34. Como você se sente antes e depois de uma avaliação?

Para completar os dados de nossa pesquisa pretendemos realizar uma entrevista para investigar algumas questões relacionadas a avaliação da aprendizagem. Gostaríamos de contar com sua colaboração. Caso concorde em ser entrevistado deixe seu nome:

e telefone:

APÊNDICE B: Roteiro entrevistas

ENTREVISTA N: ____ DATA ____ / ____ / ____

DURAÇÃO: _____

TEL: _____ NOME: _____

CURSO: _____

SEXO: _____

IDADE: _____ PERÍODO: _____

N REPROV: _____

DISCIPLINA(S): _____

1. Como você define avaliação? O que é avaliação pra você?
2. Qual a função e importância da avaliação?
Serve para quê?
3. Quando (em que estágio/período do processo de ensino) você acha que deve ser avaliado? E com qual frequência?
4. Quais os instrumentos/métodos/formas de avaliar/ utilizados pelos seus professores?
5. Como você acha que deveria ser avaliado? Qual a melhor forma de ser avaliado?
6. Como a avaliação reflete o grau de conhecimento sobre determinada matéria?
7. O que fazem os professores quando grande parte da sala não se sai bem numa avaliação?

ANEXO

ANEXO A: RELATÓRIO EVOC: (lista de palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados)**LISTA DE PALAVRAS**

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS	FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *				
Acompanhamento	1:	1*				
Alcançado	: 1:	0*	1*			
Aluno	: 3:	0*	0*	3*		
Analise	: 2:	0*	1*	1*		
Ansiedade	: 1:	1*				
Aprender	: 3:	0*	0*	3*		
Aprendizagem	: 4:	1*	2*	1*		
Apresentações	: 1:	0*	0*	1*		
Aprovação	: 2:	1*	1*			
Aproveitamento	: 1:	1*				
Assiduidade	: 1:	0*	1*			
Aula	: 4:	1*	2*	1*		
Avaliação	: 3:	2*	1*			
Boa	: 2:	1*	0*	1*		
Cansativa	: 1:	0*	0*	1*		
Capacidade	: 2:	1*	0*	1*		
Casa	: 1:	0*	1*			
Competencia	: 1:	1*				
Complicado	: 1:	1*				
Comportamento	: 1:	0*	0*	1*		
Comprometimento	: 1:	1*				
Compromisso	: 1:	0*	1*			
Conceitos	: 7:	3*	1*	3*		
Moyenne: 2.00						
Conhecimento	: 11:	3*	6*	2*		
Moyenne: 1.91						

Construção	: 1 : 1*
Conteudo	: 4 : 1* 3*
Crianças	: 1 : 0* 0* 1*
Critério	: 1 : 1*
Debate	: 1 : 0* 0* 1*
Decorar	: 1 : 0* 1*
Dedicação	: 4 : 2* 1* 1*
Defazado	: 1 : 0* 0* 1*
Deficiente	: 1 : 1*
Desempenho	: 1 : 0* 0* 1*
Desenvolver	: 1 : 1*
Desnecessario	: 1 : 0* 1*
Detectar	: 1 : 0* 1*
Determinação	: 1 : 1*
Diagnostico	: 1 : 0* 0* 1*
Didatica	: 6 : 2* 4*

Moyenne: 1.67

Diferentes	: 1 : 0* 1*
Dificuldade	: 1 : 0* 0* 1*
Difícil	: 2 : 0* 1* 1*
Disciplina	: 1 : 0* 1*
Dominio	: 2 : 1* 1*
Dos	: 1 : 0* 0* 1*
Durante	: 1 : 0* 1*
Educação	: 2 : 2*
Ensino	: 3 : 1* 0* 2*
Ensino/Aprendizagem	: 1 : 0* 1*
Entendimento	: 2 : 1* 0* 1*
Errada	: 1 : 0* 1*
Esforço	: 3 : 0* 0* 3*
Essencial	: 1 : 1*
Estudo	: 9 : 3* 5* 1*

Moyenne: 1.78

Exercícios	: 3 : 0* 1* 2*
Extenso	: 1 : 0* 0* 1*
Extensão	: 1 : 0* 0* 1*
Falha	: 1 : 0* 1*
Farsa	: 1 : 0* 0* 1*
Feita	: 1 : 0* 1*
Formação	: 1 : 0* 0* 1*
Força	: 1 : 0* 1*
Frustrante	: 1 : 0* 1*
Futuro	: 2 : 0* 1* 1*
Identificar	: 1 : 0* 1*
Importante	: 3 : 2* 1*
Injusta	: 1 : 0* 1*
Insatisfatória	: 1 : 0* 1*
Insegurança	: 1 : 0* 0* 1*
Instrumento	: 1 : 1*
Insuficiente	: 2 : 2*
Interesse	: 1 : 1*
Leitura	: 1 : 0* 0* 1*
Lista	: 1 : 0* 1*
Lição	: 1 : 0* 1*
Lógico	: 1 : 0* 0* 1*
Maneira	: 1 : 0* 1*
Matéria	: 1 : 1*
Maturação	: 1 : 0* 0* 1*
Media	: 1 : 0* 0* 1*
Melhorar	: 3 : 0* 1* 2*
Mensurar	: 1 : 1*
Metas	: 2 : 0* 1* 1*
Método	: 1 : 0* 1*
Metodologia	: 2 : 0* 1* 1*

Necessária : 7 : 4* 2* 1*

Moyenne: 1.57

Notas : 2 : 1* 0* 1*

Novos : 1 : 0* 0* 1*

Não : 1 : 0* 0* 1*

Objetivo : 1 : 0* 1*

Palestração : 1 : 0* 0* 1*

Participação : 4 : 0* 1* 3*

Pessoas : 1 : 0* 0* 1*

Planejamento : 1 : 0* 0* 1*

Portfólio : 1 : 0* 0* 1*

Pouco : 1 : 1*

Pressão : 2 : 0* 0* 2*

Prevenção : 1 : 1*

Professor : 3 : 1* 2*

Prova : 19 : 12* 5* 2*

Moyenne: 1.47

Qualidade : 1 : 1*

Questionamento : 1 : 0* 1*

Raciocínio : 1 : 0* 0* 1*

Razoável : 1 : 1*

Reestruturação : 1 : 0* 1*

Registro : 1 : 0* 1*

Resolver : 1 : 0* 0* 1*

Responsabilidade : 2 : 0* 1* 1*

Resultado : 2 : 1* 0* 1*

Riqueza : 1 : 0* 0* 1*

Sabedoria : 1 : 0* 0* 1*

Saber : 2 : 0* 0* 2*

Sala : 2 : 0* 0* 2*

Seguir : 1 : 0* 0* 1*

Teste : 2 : 1* 0* 1*

Textos : 1 : 0* 1*
 Tipos : 1 : 0* 1*
 Trabalho : 7 : 1* 4* 2*

Moyenne: 2.14

Vida : 1: 0* 1*
 Vitoria : 1: 0* 0* 1*
 Vontade : 2: 0* 1* 1*
 Válida : 1: 1*
 Ótima : 1: 1*

DISTRIBUTION TOTALE: 236: 73* 81* 82* 0* 0*

RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents: 124

Nombre total de mots cites : 236

moyenne generale: 2.04

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	83	83	35.2 %	236	100.0 %
2 *	20	123	52.1 %	153	64.8 %
3 *	9	150	63.6 %	113	47.9 %
4 *	5	170	72.0 %	86	36.4 %
6 *	1	176	74.6 %	66	28.0 %
7 *	3	197	83.5 %	60	25.4 %
9 *	1	206	87.3 %	39	16.5 %
11 *	1	217	91.9 %	30	12.7 %
19 *	1	236	100.0 %	19	8.1 %