



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Fabiana Leonardi de Sousa

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SOBRE AVALIAÇÃO**

BRASÍLIA, JULHO DE 2011

Fabiana Leonardi de Sousa

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SOBRE AVALIAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dr. Tadeu Queiroz Maia (Examinador)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

BRASÍLIA, JULHO DE 2011

Fabiana Leonardi de Sousa

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SOBRE AVALIAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dr. Tadeu Queiroz Maia (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

BRASÍLIA, JULHO DE 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai, Filho e Espírito Santo por sua proteção e sua presença em todos os momentos de minha vida, por mais um sonho que me ajudou a realizar e por ser a força que me faz seguir em frente superando dificuldades e “saltando muralhas”;

À minha mãe e minha irmã, Rozana e Karoline, por estarem presentes em todos os caminhos que trilhei até chegar aqui;

Ao meu pai, Ronaldo, por, ainda que distante, interceder a meu favor em suas orações;

Ao meu padrinho e à minha avó, Luís Felipe e Benedita, que me apoiaram e me deram condições para dar continuidade aos meus estudos;

Aos meus amados sobrinhos, Lucas e Luanna, que trazem alegria e mais cores para minha vida;

A todos os familiares e amigos que não pouparam palavras de incentivo e que estiveram na minha torcida;

Ao meu amigo e namorado, Pedro, pelo apoio, pela paciência e pela ajuda até mesmo ao me acompanhar nos trâmites da pesquisa.

Aos meus professores e colegas da Universidade de Brasília e da Universidade Estadual de Goiás – Formosa (onde iniciei minha graduação em Pedagogia) que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico no decorrer da graduação;

À coordenadora do curso de Pedagogia da UEG, Cidinha, que foi como uma mãe para mim;

Aos meus orientadores e amigos da Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, Maxwell, Ruitter e Soraia, pela motivação e pelos conselhos que muito me ajudaram nos momentos de ansiedade e de tomada de decisão;

À minha orientadora, Teresa Cristina, por aceitar meu projeto e me orientar com tamanha competência, atenção e carinho;

Aos professores doutores, Sandra e Tadeu, por aceitarem, sem demora, meu convite para a composição da banca examinadora que muito contribuirá para o meu desenvolvimento acadêmico e agregará valor ao meu trabalho; À Sandra também agradeço pela atenção e pelo incentivo que muito me ajudaram quando fui sua aluna.

Aos participantes da pesquisa, que muito colaboraram para o meu trabalho;

À professora, participante da pesquisa, que permitiu minha pesquisa na turma dela e que atendeu prontamente ao meu pedido.

Dedico este trabalho à minha avó,
Benedita, que sempre esteve presente
em minha vida apoiando meus
estudos e apostando em meu sucesso
e que há muito está ansiosa com a
minha formatura.

“Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele.”

Durkheim

RESUMO

Esta pesquisa investiga as representações sociais de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a avaliação. Objetiva verificar se estes estudantes possuem representações sociais sobre a avaliação; identificar as representações; e averiguar se estas se refletem no comportamento destes alunos em períodos avaliativos. Para a sua realização, utilizou-se os métodos descritivo e exploratório. Participaram da pesquisa os estudantes da quarta etapa do primeiro segmento da EJA – correspondente ao quinto ano do Ensino Fundamental - e a professora de Português e Matemática desta mesma turma de uma escola da rede pública do Distrito Federal. A pesquisa fundamenta-se num arcabouço teórico que abarca a Teoria das Representações Sociais e a avaliação. Na análise dos dados levantados foi possível constatar que o mesmo grupo de alunos possui representações sociais sobre a avaliação; e conseguiu-se identificá-las em torno das funções da avaliação e da interferência desta no desempenho escolar. Além disso, pôde-se perceber que o comportamento destes diante da avaliação pode variar de acordo com as representações sociais que possuem sobre a mesma.

Palavras-chave: Representações Sociais; Avaliação; Estudantes; EJA.

ABSTRACT

This research investigates the social representations of students from EJA (Young adults and Adults Teaching) on assessment. It aims at verifying if these students have social representations of the evaluation, identifying the representations, and determining whether these are reflected in the behavior of students in evaluation periods. In order to accomplish it, we used descriptive and exploratory methods. Students of the fourth grade from the first segment of EJA participated in the study - corresponding to the fifth year of elementary school – and also the teacher of Portuguese and Mathematics of the same class in a public school in Distrito Federal. The research is based on a theoretical framework that embraces the Social Representation Theory and evaluation. In the analysis of collected data it was possible to see that the same group of students has social representations about assessment, and it was possible to identify them around the functions of evaluation and its interference in the school performance. In addition, it was realized that their behavior before the evaluation may vary according to the social representations they have that are on it.

Keywords: Social Representations; Evaluation; Students; EJA.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	IV
DEDICATÓRIA.....	V
EPÍGRAFE.....	VI
RESUMO.....	VII
SUMÁRIO.....	VIII
MEMORIAL.....	01
APRESENTAÇÃO.....	07
INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	09
1.1. Histórico e conceitos.....	09
1.2. Características e Funções das Representações Sociais.....	14
1.3. Representações Sociais e Educação.....	16
1.3.1. Representações Sociais da Avaliação.....	18
CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO.....	23
2.1. Breve Histórico	23
2.2. Conceitos, modalidades e funções da avaliação na educação.....	26
2.3. Aspectos legais da avaliação	31
2.4. Avaliação em EJA (Educação de Jovens e Adultos).....	33
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	36
3.1. Método.....	36
3.2. Participantes	36
3.3. Instrumento.....	38
3.4. Procedimentos.....	38
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS.....	40
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	56

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
---------------------------------	----

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário.....	61
APÊNDICE B – Solicitação de pesquisa.....	64
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	65

MEMORIAL

Não poderia falar da minha vida sem antes mencionar um pouco do que estava a minha espera.

Minha mãe saiu do Rio Grande do Sul (onde nasceu) para morar em Taguatinga, cidade onde conheceu meu pai, um mineiro da pequena cidade de Araguari. Namoraram e, quando casaram, minha mãe já estava grávida da minha irmã mais velha, que anos depois vira a pedir que trouxessem da feira uma irmãzinha.

Na noite do dia 16 de março de 1987, no Hospital Geral Materno Infantil de Taguatinga – DF, recebi as boas-vindas de um mundo novo. Ganhei uma família muito grande, meu pai tem seis irmãos; e minha mãe, cinco. Assim, são muitos tios e mais ainda os primos.

Embora meus pais tenham se separado quando eu tinha, aproximadamente, 5 anos de idade, minha infância foi repleta de momentos felizes. Morava com minha mãe e minha irmã e convivia com meus primos, avós e tios (maternos e paternos). As chácaras e fazendas da família foram o cenário principal da minha infância, marcada por histórias e personagens saudosos.

Ainda me encantam as lembranças de onde morei, dos animais de estimação, das brincadeiras na rua, da primeira professora e dos amigos da escola. A primeira escola onde estudei chamava-se “O Príncipezinho”, instituição escolar de freiras, situada em Taguatinga – DF. Sei que costumam dizer que a primeira professora sempre deixa saudades, mas eu cheguei a fugir da sala no dia em que não a encontrei na escola; ela estava de licença saúde em decorrência de sua gravidez. Então minha mãe precisou me matricular em outra escola porque não aceitei a nova professora. Foi uma grande perda... Com a outra professora, ir à escola parecia ter perdido a graça.

Quando cursei a alfabetização, já havia mudado para Planaltina – DF com minha mãe e minha irmã. Era uma escola pública muito boa que hoje se enquadra na modalidade de Educação Especial. Cursei o Ensino Fundamental na Escola Paroquial, também pública, e fui muito feliz com os colegas e professores que tive. Alguns são meus amigos até hoje e são exemplos de profissionais competentes e pessoas maravilhosas, exemplos que tomei como referência em minha vida.

São lembranças muito boas e boletins exemplares; minha mãe não precisava ouvir reclamações... Naquela época eu já cobrava muito de mim mesma. Participávamos de gincanas culturais e palestras que marcaram muito.

As gincanas exigiam criatividade nas apresentações, e eu sempre gostei de atividades artísticas; participei de peças teatrais, fiz aulas de teclado e piano, participei da Banda de Música de Planaltina – DF, fui integrante da comissão de frente no Concurso Nacional de Bandas e Fanfarras e aprendi a tocar, um pouco, saxshorn e saxofone tenor. A formatura do Ensino Fundamental

encerrou, também, essa fase de atividades musicais, embora tenha permanecido a vontade de dar continuidade aos estudos de música. Nesse período minha irmã se casou e, então, passamos a morar apenas minha mãe e eu.

Para cursar o Ensino Médio tive que escolher outra escola, pois a Paroquial só oferecia o Ensino Fundamental. Foi uma fase de superação pessoal e coletiva. Meus amigos e eu precisávamos adquirir mais autonomia e lidar com a separação daqueles que foram para outras escolas. Optei por estudar no Centro de Ensino Médio 02 de Planaltina, que era reconhecido como uma das melhores escolas da cidade. Tive excelentes professores e fiz amizades maravilhosas, entretanto, sentia muita falta da antiga escola, dos professores que lá ficaram e dos amigos que não via mais. Nesse período tínhamos muitas expectativas sobre a faculdade e grande preocupação com a escolha do curso.

Só prestei vestibular após um ano da formatura do Ensino Médio para decidir a escolha profissional e em decorrência do trabalho; trabalhei alguns meses como operadora de Telemarketing numa empresa que prestava serviços para a Caixa Econômica Federal. Como eu percebi que aquele tipo de trabalho não tinha perspectiva de ascensão, me dediquei a estudar para o vestibular. Passei na primeira tentativa para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, UEG, de Formosa. Foi um período de muita aflição e ansiedade até saber da minha aprovação; lembro que acordava de madrugada para “atacar a geladeira”. Eu tinha muita preocupação porque sabia que meus pais não teriam condições de pagar uma faculdade particular para mim; então, ingressar num curso superior dependia exclusivamente do meu esforço. Apesar de gostar de crianças, eu não tinha escolhido cursar Pedagogia para ser professora, mas com o tempo fui me apaixonando, também, por essa área.

Com a minha aprovação na UEG – Unidade de Formosa, minha mãe e eu decidimos nos mudar para lá, ficamos entre a Universidade e o centro da cidade, já que precisávamos ir a todos os lugares a pé ou de moto táxi. Particpei de muitas atividades no meu primeiro ano na faculdade da UEG porque tinha muita vontade de destrinchar tudo o que o curso tinha a oferecer. E, como Educação é uma área muito vasta e ampla, entendi que precisava conhecer um pouco de tudo para, então, poder aprofundar meus estudos acerca de algum tema específico. Portanto, todos os eventos vinculados à universidade ajudaram a ampliar meu campo de visão e abriram um leque de opções para a atuação de uma pedagoga, que antes parecia limitada à sala de aula.

Tais percepções se devem, também, aos projetos, oficinas e seminários que participei como, por exemplo, “As diversas faces da Pedagogia” e “Formação Pedagógica: caminhos a serem trilhados”, que puderam ilustrar por meio de depoimentos e discussões de profissionais de diferentes áreas da Pedagogia que há espaço para o pedagogo em qualquer lugar que haja pessoas e, por consequência, a necessidade de educação.

Depois de 2 anos cursados na UEG, minha mãe e eu resolvemos mudar para Brasília, pois estávamos nos sentindo muito sozinhas e queríamos ficar mais próximas à nossa família; então fiz a prova de transferência facultativa para a Universidade de Brasília que compreendia três fases eliminatórias: 1ª) análise do meu histórico na UEG, 2ª) avaliação objetiva de português e matemática e 3ª) avaliação discursiva de conhecimentos específicos do curso. Também fiquei muito ansiosa com o resultado porque queria trabalhar, e em Formosa não havia boas oportunidades de estágio. Logo que fiquei sabendo que fui aprovada nas 3 fases, comecei a sentir o peso da despedida dos amigos da UEG; a coordenadora do curso, querida Cidinha, era como uma mãe pra mim. Eu sabia que sentiria falta da proximidade e do carinho comuns de uma faculdade pequena, em que quase todo mundo se conhece. Eu havia preparado uma carta, e a li para a Cidinha e para a turma em algum momento da aula:

À coordenação, professores, funcionários e companheiros! (Risos)

Mais de dois anos se passaram... E ainda lembro-me bem dos dias de tanta ansiedade a espera do resultado...

Resultado?

É! Aquele que anunciara uma conquista... Que abrisse as portas para um novo horizonte: a universidade.

Quanta expectativa! Quantos olhares curiosos... Em cada olhar, um brilho especial! Brilho que foi se intensificando a cada manhã...

Manhãs de estudo, de trabalho, de correria ou de “nada pra fazer”... Também de risadas, de boas prosas... De visitas “caninas”, ou ainda de “cantoria” de vacas na janela... (Risos)

Sorrisos, conflitos, colegas, professores, amigos... As palhaçadas, os cafés da manhã, o cachorro que tá sempre perseguindo alguém... Os “estresses”... Meu Deus! Quanta TPM numa turma!!! (Risos)

Os sorrisos que me recebiam tão acolhedores todas as manhãs, e também aqueles que nunca se aproximaram, que eu apenas admirava de longe... E até mesmo os “bom dias” que ficaram sem resposta... Tudo guardadinho... Na despedida, até as coisas chatas são dignas de saudades... Aliás, SAUDADE também é uma coisinha chata...

Quanta coisa mudou nesse tempo... E como mudamos! Quantas coisas aconteceram... quantas coisas realizamos! Mudanças que ocorrem gradativamente, pela ordem natural da vida, ou mudanças que vem como surpresa..... Loucura é como, de repente, tudo muda na nossa vida, ou como nossa vida muda tudo... Num piscar de olhos, já são outras pessoas que fazem parte das nossas manhãs, já são outras ruas que temos que percorrer. Então, entendemos que em cada escolha há uma renúncia, começamos a perceber o quanto essas mudanças são difíceis... Porque o sentimento não fica pra trás, carregamos conosco!

Não sei o quanto de mim ficará em vocês, mas levo “aqui dentro” o carinho que tenho por cada um!

Que isso seja apenas um até breve! Que Deus nos permita outros encontros... Que possamos dividir a alegria de muitas outras conquistas! Espero comemorar com vocês a “nossa formatura” e vibrar por cada um na entrega dos “canudinhos”... Um sonho a se realizar...

Que Deus esteja com cada um, que os abençoe e os proteja sempre! Muita paz, luz, amor, sabedoria, saúde, sucesso... Enfim, felicidades a todos!!!

Não é um adeus, é apenas um abraço apertado de uma pessoa MUITO GRATA pela amizade, pelas colaborações, pelos ensinamentos e, principalmente, pela paciência de quase todos que convivi aqui, na UEG!

Resta dizer, para todas as manhãs que não estarei aqui, Bom diiiiia... Saúde... Boa viagem... Fiquem com Deus... Beijinho...

MUITO OBRIGADA!

Com carinho.

Fabiana Leonardi de Sousa.

O choro ficou “entalado” na garganta enquanto pensava nas coisas que estava lendo e, antes que eu terminasse a leitura, a Cidinha e alguns amigos estavam com os olhos cheios de lágrima; então não pude conter o choro por muito tempo.

Noutro dia, a turma preparou uma despedida surpresa que me fez chorar, praticamente, do início ao fim da festinha. Eu chorava enquanto tentava gravar a carinha de cada um que ali estava. As minhas escritas para a despedida realmente fazem jus ao que senti quando saí de lá.

Quando as aulas começaram na UnB, fiquei no apartamento da minha tia, próximo a UnB, por um mês, até encontrar um lugar para morar com a minha mãe. Conseguimos alugar uma kit net na comercial da quadra da minha tia, que fica há uns 15 minutos, a pé, da Faculdade de Educação da UnB; assim eu podia ir para a aula caminhando.

Aqui, na Faculdade de Educação da UnB, tive experiências que contribuíram muito para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, a saber as que mais se destacaram: Orientação Educacional, Antropologia e Educação, Projeto de Extensão PROEJA - Transiarte, Avaliação nas Organizações Educativas e o Projeto IV em Representações Sociais.

A primeira disciplina tinha como proposta um estágio observatório e entrevista com um orientador pedagógico da rede pública. Fiquei empolgadíssima quando conversei com a orientadora porque a orientação educacional realmente tem efeitos muito positivos na interação com a comunidade escolar. A escola era de Ensino Médio Regular da Asa norte e a orientadora havia descoberto que um aluno estava usando drogas e pôde ajudá-lo devido a confiança que conquistara do garoto.

No decorrer da disciplina Antropologia e Educação a turma realizou uma pesquisa de campo no aterro sanitário da Estrutural, que foi capaz de ilustrar o que aprendemos em sala de aula quanto a evolução humana e sua relação com a natureza, além de nos propiciar uma visão clara da realidade social na qual estamos inseridos e da necessidade de que a mesma seja transformada.

O Projeto de Extensão PROEJA Transiarte me aproximou da realidade de jovens e adultos de uma escola de EJA; situada em Ceilândia – DF, cidade violenta, segundo os índices de

violência do DF veiculados pelos meios de comunicação de massa. Por meio do projeto promovíamos inclusão digital e fazíamos uma roda de conversa com os jovens e adultos para discutir temas referentes à realidade deles e no decorrer do processo fazíamos, coletivamente, um vídeo que teria alguma mensagem que eles julgassem importante.

Nessa escola de Ceilândia, havia a preocupação com a orientação dos alunos, ainda mais porque se tratava de uma comunidade carente e de uma instituição escolar que recebe, além de jovens e adultos trabalhadores, “menores infratores”. Foi realmente uma convivência muito enriquecedora; cada aluno contribuiu com o que tinha de melhor, e assim foi construído um trabalho coletivo e, talvez o mais importante, um processo em continuidade. Contudo, pude perceber que o trabalho da orientação pode fazer valer o famoso ditado: “melhor prevenir do que remediar”; os projetos que a orientação educacional pode realizar são imprescindíveis em instituições educacionais, as quais tem o objetivo de formar cidadãos em sua totalidade bio-psico-social.

As pesquisas de campo foram essenciais para que eu pudesse perceber o que acontece na realidade. A universidade oferece aos alunos, os espaços de discussão dos alunos, os trabalhos em grupo, os debates em sala de aula, as pesquisas em campo e individuais contribuem para o crescimento/desenvolvimento pessoal e coletivo.

A última disciplina citada, Avaliação nas Organizações Educativas, trouxe discussões sobre como a avaliação é um instrumento importante para melhorar a qualidade da educação revelando também as tensões daqueles que são avaliados em virtude das representações sociais acerca da avaliação, que permeia os mais diversos ambientes de aprendizagem. Além disso, nessa disciplina, analisamos sistemas de avaliação do governo e pudemos perceber como esta surge enquanto instrumento que possibilita a garantia do mínimo de qualidade exigido para a educação e que pode, a partir de seus resultados, apontar estratégias para sanar os pontos fracos e para potencializar as melhores práticas pedagógicas.

A proposta de desenvolver o Projeto IV a partir de um estágio de observação/participação numa escola da rede pública foi muito importante para que eu percebesse algum dos desafios que me aguardam, enquanto futura educadora. Tive a impressão de que essa experiência reuniu um pouco de tudo o que vivi quando cursava o Ensino Médio e a graduação em Pedagogia; desafios entrelaçados que permeiam a educação. Além disso, foi muito gratificante porque me aproximei, em especial, de modalidades da educação que sempre despertaram muito meu interesse: o Ensino Especial/inclusão e a Educação de Jovens e Adultos. A escola se enquadra nessas duas modalidades porque oferece EJA com a política de inclusão, o que possibilita destrinchar uma porção de representações sociais construídas sobre essas especificidades.

À medida que pude me aproximar mais dos alunos, novos temas foram surgindo e tive muita dificuldade de desenvolver um só devido o interesse que tenho por todos. Há um emaranhado de pontos que precisam ser revistos para melhorar a qualidade da educação; o que significa investir no desenvolvimento e no progresso do país, assim como também sabemos que falta muito para cumprirmos o mínimo de qualidade instituído pela nossa Constituição Federal; mas o que pude perceber durante o estágio é a falta de atenção para o que vai além dos recursos didáticos e da infraestrutura da escola: as demandas de públicos com diferentes expectativas sobre o que a educação pode melhorar em suas vidas.

Ao participar do Projeto de Extensão numa escola de EJA situada numa comunidade carente e ao realizar o estágio do Projeto IV numa escola de EJA situada numa comunidade de classe média, pude perceber um universo repleto de temas diferentes que possuem significações em determinados grupos. Dentre eles ficou em evidência o medo que os alunos têm de avaliação e, como ela é imprescindível em qualquer âmbito educativo e constitui diversas significações àqueles que participam de seu processo, decidi pesquisar acerca do tema Representações Sociais da Avaliação.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é referente ao Projeto V - Trabalho Final de Curso da Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Está organizado em 3 partes: a primeira refere-se ao memorial, no qual é feito um breve relato da minha vida pessoal e acadêmica; a segunda é a própria monografia; e a terceira e última diz respeito às perspectivas profissionais, em que são abordados meus projetos profissionais e expectativas para novos trabalhos e estudos após o término da graduação em Pedagogia.

A segunda parte, destinada à monografia, abarca a apresentação, a introdução e cinco capítulos intitulados: Capítulo I: Representações Sociais, Capítulo II: Avaliação, Capítulo III: Metodologia, Capítulo IV: Análise de Dados, Capítulo V: Considerações Finais.

Os dois primeiros capítulos referem-se ao arcabouço teórico; o terceiro explica de que maneira a pesquisa foi realizada; o quarto apresenta o tratamento dos dados à luz da teoria abarcada neste trabalho nos capítulos I e II; e o quinto e último conclui o trabalho com considerações a respeito da pesquisa.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a percepção da avaliação sob o prisma das representações sociais de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui como objetivos: verificar quais as representações sociais dos alunos de EJA sobre a avaliação; identificar as representações sociais e averiguar se estas se refletem no comportamento destes alunos diante da avaliação. A escolha do tema foi feita a partir do projeto e estágio realizados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que proporcionaram a percepção de um universo repleto de temas diferentes que possuem significações em determinados grupos; como afirma Abric: “os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto dos elementos que a constituem” (ABRIC, 2001, p.168)

Dentre as observações realizadas no estágio e no projeto, ficou em evidência o medo que os alunos têm de avaliação e, como ela é imprescindível em qualquer âmbito educativo porque é “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 195), optou-se por tentar alcançar as representações sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede pública do Distrito Federal sobre a avaliação.

Essa escolha foi feita tendo em vista a importância dos reflexos das representações sociais no comportamento dos alunos diante da avaliação, bem como a importância desta no processo ensino-aprendizagem. Foram escolhidos como participantes da pesquisa os alunos da Educação de Jovens e Adultos, que apresenta um universo repleto de possibilidades de investigações devido suas especificidades. Além disso, é importante voltar o olhar para essa modalidade que parece um tanto esquecida na literatura científica.

Portanto, a partir dos objetivos, pretende-se investigar nesta pesquisa: quais são as representações sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre avaliação? Quais são elas? Como se manifestam no comportamento dos alunos? Tais indagações estabeleceram os eixos norteadores da pesquisa.

CAPÍTULO I: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1. Histórico e Conceitos

O início da história da Teoria das Representações Sociais, segundo Dotta (2006), é marcado quando Serge Moscovici busca redefinir os conceitos da Psicologia Social num contexto em que prevaleciam as correntes puramente psicológicas, do ponto de vista do indivíduo, em detrimento das sociológicas – do ponto de vista do coletivo.

Em contrapartida à visão puramente individual da psicologia, numa perspectiva cartesiana “em que as pessoas têm a capacidade de pensar corretamente sobre a evidência a elas apresentada pelo mundo externo” (MOSCOVICI, 2003, p.169), ele argumenta que “nossas faculdades individuais de percepção e observação do mundo externo são capazes de produzir conhecimento verdadeiro, enquanto fatores sociais provocam distorções e desvios em nossas crenças e em nosso conhecimento do mundo” (MOSCOVICI, 2003, p.169).

No entanto, ele aceita que seja normal a existência de uma dualidade entre as formas de pensamentos não-social e social, que são compartilhados, também admite que “os conceitos e leis das primeiras servem como a referência para as últimas” (MOSCOVICI, 2003, p.171); e ainda faz uma ressalva de que as formas de pensamento social assumem a supremacia cada vez mais reconhecida na psicologia social.

Em seu ponto de vista “anticartesiano” Moscovici explica que ainda que existam fenômenos psíquicos cuja complexidade possa variar, eles possuem uma origem social; entretanto, ele lembra que não há

razão para excluir totalmente a experiência e as percepções individuais. Mas, com toda justiça, devemos recordar que quase tudo o que uma pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, seja através de suas narrativas, ou através da linguagem que é adquirida, ou dos objetos que são empregados. Tais coisas constituem, em geral, o conhecimento ligado ao tipo mais antigo, cujas raízes estão submersas no modo de vida e nas práticas coletivas das quais todos participam e que necessitam ser renovadas a cada instante (MOSCOVICI, 2003, p.175-176).

Essa perspectiva está amparada na Teoria das Representações Coletivas de Dürkheim, que “mostrou-se uma herança ambígua para a psicologia social” (MOSCOVICI, 2003, p.13). Ele esforçou-se para que a sociologia fosse reconhecida como uma ciência autônoma e chegou a sugerir que as representações individuais deveriam ser do campo da psicologia; e representações coletivas, da sociologia.

Dürkheim afirma que “um homem que não pensa com conceitos não seria um homem, pois ele não seria um ser social. Restrito apenas a percepções individuais, ele não seria diferente de um animal.” (DURKHEIM, 1912/1995, p.440 *apud* MOSCOVICI, 2003, p. 180). Segundo Moscovici (2003), essas palavras marcam a divisão entre a psicologia individual e a psicologia social.

Ao analisar a teoria de Dürkheim, Moscovici observa que

podemos compreender que uma representação, que é coletiva porque é o trabalho de cada um, pode tornar-se estável através da reprodução e transmissão de uma geração a outra. Ela também se torna impessoal à medida que se desliga de cada um e é partilhada através dos recursos dos conceitos de uma linguagem comum (*ibid*, p.179).

Ainda de acordo com a análise de Moscovici, Dürkheim atribui a ciência e a filosofia aos conceitos básicos esboçados pelas religiões elementares; ao falar dos conceitos que “tornaram possíveis a ciência e a filosofia”, considera que

a religião os tornou possíveis. É devido ao fato de a religião ser uma coisa social que ela pôde desempenhar esse papel. Para que os homens possam conseguir o controle das impressões sensoriais se substituí-las com uma nova maneira de imaginar o real, um novo tipo de pensamento teve de ser criado: pensamento coletivo. Se apenas o pensamento coletivo tem o poder de conseguir tal coisa, aqui está a razão: criando todo um mundo de ideais, através dos quais o mundo das realidades sensíveis pareceria transfigurado, exigiria uma hiperexcitação das forças intelectuais que é possível somente na e através da sociedade (DURKHEIM, 1912/1995, p.239 *apud* MOSCOVICI, 2003, p. 179-180).

Os estudos de Moscovici deram continuidade à teoria de Dürkheim em perspectivas diferentes, pois, dentre outros aspectos, seus objetos de estudo situam-se em contextos divergentes – o interesse de Dürkheim voltado para religião, mitos, costumes e fenômenos dentro de uma sociedade menos complexa; enquanto Moscovici substitui esses objetos pela ciência, considerando o contexto moderno de sociedade.

Nesse sentido, o último explica que é elaborada uma distinção entre “sociedades sem ciência e sociedades com ciência. E, conseqüentemente, as representações coletivas são estudadas apenas nas primeiras, como se não se relacionassem às últimas” (MOSCOVICI, 2003, p. 195); contudo, ele discorda com a “ideia que representações coletivas devem ter um sentido em sociedades longínquas ou em tempos antigos, mas não nas nossas, com seu endeusamento das crenças científicas” (*ibid*, p. 196).

A essas questões estão relacionadas a “mentalidade primitiva” e “mentalidade civilizada” (científica), cujas distinções são, assim, sugeridas por Moscovici:

a) representações comuns cujo núcleo consiste em crenças, que são, em geral, mais homogêneas, afetivas, impermeáveis à experiência ou à contradição e deixam pouco espaço para variações individuais;

b) representações comuns fundamentadas no conhecimento, que são mais fluidas, pragmáticas, passíveis de teste de acerto ou erro e deixam certa liberdade para a linguagem, a experiência e até mesmo para as faculdades críticas dos indivíduos (*ibid*, p. 189).

Ele reconhece que Dürkheim deu início a uma mudança radical na sociologia e na psicologia ao defender que os homens “extraem suas categorias do pensamento da sociedade” (*ibid*, p. 182), mas considera que suas argumentações sobre o que nos torna seres racionais de maneira mais geral em torno da criação coletiva das crenças “podem ser consideradas como discutíveis, ou mesmo desatualizadas” (*ibid*, p. 180). Além disso, ele ressalva que também é preciso considerar que

preocupado com a oposição entre o coletivo e o individual e em mostrar a continuidade entre religião e ciência, Dürkheim deu a essa idéia um sentido que é bastante intelectual e abstrato. Para nos aproximarmos dessa questão da maneira mais concreta, necessitamos prestar maior atenção às diferenças que às semelhanças entre representações coletivas, ligá-las a diferentes sociedades a fim de sermos capazes de compará-las de maneira segura. (*ibid*, p. 182).

Em sua obra *La psychanalyse: son image et son public* (1961), Moscovici usa a Psicanálise como objeto de seus estudos transferindo-a do domínio dos especialistas para o domínio do senso comum e destrincha os conceitos sobre a Teoria das Representações Sociais. Este estudo pioneiro de Moscovici gerou bases conceituais e metodológicas que repercutiram discussões e aprofundamentos acerca desse novo paradigma na Psicologia Social.

Ao conceituar as Representações Sociais, Moscovici lembra da dificuldade em apreender tal conceito devido “a sua posição ‘mista’, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos.” (Moscovici, 1978, p.41). Ao falar da própria teoria, ele explica sobre sua singularidade devido o seu direcionamento para

se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos. Esse paradoxo, como veremos, não se dá por acaso; pelo contrário, provém da natureza profunda das coisas. É uma teoria geral à medida que dentro do que lhe compete, uma sociedade não poderia ser definida pela simples presença de um coletivo que reuniu indivíduos através de uma hierarquia de poder, por exemplo, ou através de intercâmbios baseados em interesses mútuos. Certamente existem poder e interesses, mas para serem reconhecidos como tais na sociedade devem existir representações e valores que lhes dêem sentido e, sobretudo, que se

esforcem para que os indivíduos convirjam e se unam através de crenças que garantam sua existência em comum. Isso tudo é guiado por opiniões, símbolos e rituais, isto é, por crenças e não simplesmente pelo conhecimento ou técnica. As opiniões pertencem a uma ordem diferente: crenças sobre a vida em comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer, crenças sobre o que é justo, o que é verdadeiro e o que é belo; e ainda outras coisas, todas produzindo um impacto nos modos de se comportar, de sentir ou de transmitir e permutar bens (MOSCOVICI, 2003, p. 173).

Dessa forma, é necessário abarcar o que se entende por representações sociais, que são como “teorias do senso comum”, na medida em que deixam de ser simples opiniões e que passam a fazer parte de “universos consensuais” construídos a partir de nossas experiências e interações no horizonte social; onde surgem novos temas, situações e eventos que nos afetam de alguma forma e que nos levam a relacioná-los ao que já conhecemos para melhor compreendê-los. Ao manifestarmos-nos sobre eles procuramos explicações, elaboramos julgamentos e tomamos posições. À luz da Psicologia Social, as representações sociais são associadas ao imaginário social, cuja

ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais (JODELET, 1990 *apud* ALVES MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Denise Jodelet é reconhecida como a principal colaboradora de Moscovici, ela procura elucidar o conceito e os processos que formam as representações sociais sistematizando o campo e contribuindo para o aprofundamento teórico. Ela define o conceito de representações sociais como

uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social (*id*, p. 27).

A especificidade que a referida autora coloca, corresponde ao que Moscovici propôs acerca da noção de representação social, que precisava estar adequada ao estudo das sociedades contemporâneas e suas características por meio de um “conceito psicossocial”, que procura tornar dialéticas as relações entre a sociedade e os indivíduos.

Ao explicar o fenômeno das representações sociais, Moscovici afirma que é preciso compreender o motivo pelo qual nós as criamos; deixando de lado hipóteses que são muito gerais para responder a esse questionamento, ele conclui que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Ele

ainda explica que a não-familiaridade é caracterizada pela presença real de algo ausente e pela “exatidão relativa” de um objeto.

Sabendo a razão pela qual as criamos, podemos entender, também por meio das explicações de Moscovici, os mecanismos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação; a saber:

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias comuns, colocá-las em um contexto familiar. Assim, por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores. O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar (*ibid*, p. 60-61).

Portanto, a ancoragem refere-se à classificação e à nomeação das coisas; enquanto a objetivação corresponde à reprodução de um conceito em uma imagem.

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, desdobrou-se em três correntes teóricas que complementam-se, como explica Sá (1998):

uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence (SÁ, 1998, p. 65).

Como já fora exposta a definição de Representações Sociais segundo Jodelet, resta citar as concepções dos demais autores supracitados. Enquanto que, Para Doise, elas “são princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (DOISE, 1990, p.125 *apud* SÁ, 1998, p. 74-75), para Abric,

a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (ABRIC, 2001, p. 156).

A perspectiva deste autor foi a única que se constituiu como teoria, a *Teoria do Núcleo Central*. A sua principal contribuição se deve a idéia de que o conteúdo da representação se estrutura em um sistema central e um sistema periférico. Dessa forma, foram atribuídas

aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade / rigidez / consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável / flexível / individualizado, de modo que o primeiro proporciona o significado global da representação e organiza os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população (SÁ, 1998, p. 77).

Portanto, a linha de pesquisa de Abric é voltada para a estrutura das representações sociais, bem como o seu estudo experimental cujo objetivo primeiro é verificar como os comportamentos dos sujeitos/grupos são determinados pela representação da situação que estão vivendo ou que estão prestes a vivenciar (ABRIC, 2001, p.156).

Ainda sob esse ponto de vista de que o foco da metodologia experimental está nos fatores cognitivos e simbólicos (ABRIC, 2001), um mesmo objeto pode gerar representações diferentes para sujeitos diferentes que, por sua vez, podem dar a elas significações distintas. Dessa forma, o referido autor explica que comportamentos diferentes observados numa pesquisa podem ser explicados por meio das distintas representações sociais evidenciadas pelos pesquisadores.

Portanto, dois sujeitos podem ter representações diferentes de um mesmo objeto ou de uma situação e, por consequência, seus comportamentos poderão ser, também, distintos. Além disso, ele explica que o que determina o comportamento de um grupo não é o tipo de tarefa que ele executa, e sim a representação dessa tarefa. Em outras palavras, de acordo com Abric, “a representação precede a ação e a predetermina” (*id*, p.162); assim, as significações que temos formuladas a respeito de uma situação ou de algum objeto definem o nosso posicionamento diante destes e, logo, nossas ações. No âmbito educativo podemos citar um exemplo sobre significados distintos que diferentes estudantes atribuem à avaliação e, para cada significação, um comportamento diferente; há alunos que se comportam de forma diferente quando são avisados de que estão sendo avaliados, e que mudam, novamente, seu comportamento quando pensam que a atividade não é avaliativa, (ver tópico 1.3.1. *Representações Sociais da Avaliação*).

1.2.Características e Funções das Representações Sociais

De acordo com Abric (1994), é preciso analisar as representações sociais à luz de dois componentes da representação que, segundo o autor, são o ponto de vista cognitivo - “sendo a representação oriunda da estruturação mental que um indivíduo faz de um conjunto de

informações” (CAZALS-FERRÉ & ROSSI, 2007, p.63) - e a dimensão social, “visto que o conteúdo cognitivo se elabora ou se transmite nas condições e nos contextos sociais específicos” (*id*, 2007, p.63).

A transmissão a que o autor se refere nos remete às características das representações, pois o que as caracterizam como sociais é a maneira como são construídas e difundidas a partir da interação de indivíduos e/ou de grupos, por meio da comunicação que se dá habitualmente e que pode acontecer dentro dos próprios grupos ou, também, de grupo para grupo. (MOSCOVICI, 1961, 2003) Nesse sentido, Ghesti (2004) conclui que “o fenômeno da comunicação humana é intrinsecamente interligado ao das representações sociais, e vice-versa” (p.121).

Acerca dos sistemas de comunicação, Moscovici sugeriu três conceitos partindo da análise que realizou em sua pesquisa sobre a psicanálise em representações sociais, na qual ele identificou elementos que compõem o processo de transformação dessa teoria. São os conceitos “difusão, propagação e propaganda” que determinam o conteúdo e a forma das mensagens a serem emitidas e recebidas. De acordo com o quadro apresentado por Ghesti (2004), podemos perceber as elaborações dadas por Moscovici a respeito dos conceitos supracitados.

A difusão se refere a

um ou vários elementos que percorrem trajetórias descontínuas no interior de diversas estruturas ligadas entre elas e que podem produzir modificações, ser modificados ou manter sua autonomia; produz efeitos, mas não assegura resultados. A propagação: forma de transmissão de mensagens, estruturadas e explícitas, tendo por fundamento um quadro de referência que se exprime claramente. Propaganda: forma necessária de comunicação e de ação em uma situação social definida; meio de formar uma visão de mundo para um grupo, elaborar uma consciência individual desse grupo e integrá-la na sociedade, desempenhar uma ação complementar a outros modos de comunicação e ação social. Tem por efeitos e propriedades a estereotipia, a simplificação, a busca de prestígio e falsas identificações (*id*, p.123).

Além desses elementos referentes à emissão e à recepção de mensagens e, por assim dizer, que constituem e transformam a dinâmica das representações sociais, Moscovici propôs que a estrutura destas é configurada a partir das dimensões: *informação*, que diz respeito aos conhecimentos que um grupo organiza acerca de um objeto social; *atitude*, cujo foco está na orientação global relacionada ao objeto da representação social; *imagem*, que remete à idéia formada ou às proposições criadas a respeito de um aspecto específico do objeto da representação (MOSCOVICI, 1981).

Podemos associar a essa estrutura proposta por Moscovici as quatro funções que Abric (1994) atribui às representações sociais, citadas no texto de Cazals-Ferré e Rossi:

- Função de saber: as representações permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade.

- Função identitária as representações permitem aos indivíduos forjar uma identidade social posicionando-se em relação a grupos sociais de pertença ou de não-pertença [...].

– Função de orientação dos comportamentos e das práticas no sentido em que as representações sociais constituem um guia para a ação.

- Função justificadora: as representações permitem aos indivíduos explicar e justificar opiniões e comportamentos (CAZALS-FERRÉ & ROSSI, 2007, p.65).

Percebe-se que as conceituações de Moscovici e de Abric sobre a estrutura e as funções das representações sociais, respectivamente, conversam entre si mostrando a “complementação” que o segundo faz às concepções do primeiro; compreende-se, também, que as representações sociais podem explicar a forma como entendemos e explicamos a realidade, a maneira como constituímos nossa identidade e como agimos diante de diversas situações e, finalmente, como justificamos essas ações; tudo isso fundamentado nas representações que criamos e compartilhamos socialmente.

Sobre o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) explica que os problemas/objetos pesquisados são diversos e os agrupa em temas gerais que constituem as áreas de maior interesse dos pesquisadores, a saber: saúde, exclusão social, ciência, desenvolvimento, comunidade, trabalho e educação.

1.2. Representações Sociais e Educação

A autora Alda Judith Alves-Mazzotti, em seu artigo *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação* (2008), discorre sobre o percurso da elaboração do conceito de representações sociais a partir do trabalho de Moscovici e seus “seguidores” destacando a aplicação da teoria a questões educacionais.

A começar pela função da educação na sociedade de romper o ciclo de pobreza, a preocupação no âmbito educacional volta-se para o fracasso escolar das crianças de classes “desfavorecidas”, cujos estudos procuram analisar as percepções, atribuições e atitudes de educadores e educandos que podem ajudar a compreender melhor o problema. Alguns estudos, segundo a autora, indicam que as práticas pedagógicas e comportamentos dos educadores são delineados pelas expectativas que estes criam sobre os alunos em função da “imagem simbólica”

que aqueles têm destes. Sobre o que os educadores alegam, o fracasso escolar tem sido atribuído aos educandos; e estes, em grande parte, acabam por aceitar isso como verdade.

Essa é uma das questões preocupantes da educação que evidencia a importância dos sistemas simbólicos nas interações que interferem no processo ensino-aprendizagem. Para que possamos alcançar mudanças por meio da educação, é necessário compreender os seus processos simbólicos e, para tanto, podemos recorrer aos sistemas de significação que foram arraigados pela sociedade e que orientam e justificam as percepções, atribuições e atitudes construídas e compartilhadas por diversos indivíduos e/ou grupos; elementos estes que fazem parte do estudo das representações sociais que, por sua vez,

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. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZOTTI, 2008, p.20-21).

As abordagens acerca dos estudos de representações sociais são diversas e dentre elas destacam-se pesquisas sobre as significações referentes às situações ocorrentes em âmbito escolar; a considerar a “turma como um sistema social interativo cujo funcionamento só pode ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo” (*id*, p. 38). As significações apreendidas sobre o espaço escolar bem como sobre seus atores e sobre o que nele acontece podem ser articuladas ao estudo de representações sociais. Nessa perspectiva, Alves-Mazotti diz que

A leitura pelo aluno de diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens propostas é, como seria de se esperar, tributária de sistemas mais gerais de representação da escola e de suas finalidades que caracterizam diferentes meios sociais e familiares (*id*, p. 39).

A autora indica, por meio de outras linhas de pesquisas, que a abordagem das representações sociais é útil para as situações escolares, dentre as quais se encontra a problemática do fracasso escolar, como já fora mencionado. Em concordância com essas considerações, Gilly afirma que o âmbito educacional é um espaço privilegiado de observação da construção e da evolução das representações sociais no interior dos grupos sociais. (GILLY, 2001) A respeito dessa afirmação, ele explica que

a visão científica, relativamente recente, da turma como um sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido em referência a um ambiente social mais amplo, orienta um certo número de correntes de trabalho para abordagens que conferem um lugar privilegiado às

significações referentes às situações pedagógicas, para compreender o que se passa. Daí o fato de se fazerem articulações com as representações sociais, seja porque estas últimas apareçam diretamente envolvidas, seja porque as significações em questão têm com elas estreitas relações (GILLY, 2001, p.331).

Tal visão fica ainda mais lógica ao considerarmos que o contexto escolar é intrínseco a realidade da sociedade na qual a escola está inserida; e que esta última está repleta de relações interpessoais/interações sociais permeadas por interesses sociais e/ou coletivos cujas articulações se dão por meio dos sistemas de comunicação que, por sua vez, são fundamentais para a “criação” e transformação das representações sociais.

Dessa forma, segundo Gilly (2001), é adequado e proveitoso considerar os “grandes sistemas organizados de significações” (*idem*, p.337) - que compõem as representações sociais - para compreender o “que ocorre na sala de aula, ao longo da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, às vezes muito finos, em ação nas aprendizagens” (*idem*, p.337).

A propósito, existem “n” possibilidades para o que possa ocorrer na sala de aula enquanto acontece a interação educativa; até mesmo porque a própria interação se dá de maneiras diferentes, em momentos diferentes, com posicionamentos diferentes e com indivíduos, também, distintos. Por exemplo, podemos pensar nos momentos em que os alunos estudam em grupo, jogam, realizam pesquisa, constroem experimentos, socializam experiências, recorrem ao (a) educador (a) ou aos seus colegas, resolvem questões problemas, respondem exercícios, e até assistem a uma aula expositiva. Além disso, cabe lembrar que a avaliação também deve constituir uma interação educativa e que, por isso, o educando tem o direito de participar, ativamente, do processo ensino-aprendizagem desde o seu planejamento até sua avaliação.

Tendo em vista que a avaliação é uma interação educativa, desde que realizada junto aos educandos, segundo as afirmações de Gilly supracitadas, podemos inferir que a teoria das representações sociais é útil para compreender o processo avaliativo e suas implicações, dentre as quais o fracasso escolar – enquanto situações que acontecem dentro da sala de aula, inserida num contexto escolar que, por sua vez, situa-se num contexto amplo do sistema educacional.

1.3.1. Representações Sociais da Avaliação

As pesquisas encontradas na literatura nem sempre se intitulam como representações sociais da avaliação educacional ou escolar, mas apresentam considerações e menções referentes a essa temática voltadas para as concepções de professores e alunos a respeito da avaliação.

No capítulo “As Relações Pessoais na Escola e a Avaliação”, do livro *Ensinar a ensinar*, Myriam Krasilchik (2001) destaca que a análise e a discussão da avaliação ajudam a entender o que acontece na escola e, devido a essa importância, discorre sobre as relações existentes entre aluno x avaliação e professor x avaliação.

A autora afirma que as avaliações são muito presentes “na análise feita na literatura, principalmente sobre seu significado para a sociedade e repercussões no comportamento dos alunos.” (KRASILCHIK, 2001 p. 166) Portanto, ao que tange os comportamentos (que são observáveis), pode-se perceber conseqüências da avaliação até mesmo nas relações interpessoais, como ilustra a autora:

tensão emocional – pelo significado e importância do processo; mudança de comportamentos dos alunos tanto para agradar o professor e obter aprovação dos colegas ou demonstrar repulsa e revolta; competitividade – gerando um ambiente de concorrência e busca de melhores situações pelas notas obtidas em lugar do estímulo conjunto e cooperativo. Em decorrência, atitudes de desprezo pela escola, comportamentos agressivos dos alunos podem muitas vezes refletir temor pelo insucesso na avaliação (*ibid*, p. 167).

Logo, o significado que os indivíduos construíram e compartilharam entre si acerca da avaliação pode interferir na maneira de encarar o processo ao serem avaliados e, conseqüentemente, em seus desempenhos e na forma de trabalhar sobre os resultados. Como já vimos, a comunicação entre esses indivíduos, bem como os meios de comunicação social, possibilitam a construção, a transformação e a “socialização” das representações; a exemplo disso, faço uso da ilustração da autora ao explicar que a função atribuída ao exame vestibular pelos meios de comunicação incita as famílias a participarem da vida acadêmica dos estudantes cujas representações sociais os mobilizam para ingressar na universidade, o que “implica em boas possibilidades de uma vida profissional que garanta conforto, independência, respeito e aceitação social” (*ibid*, p. 166).

Quanto à relação professor x avaliação, a sua postura diante dos efeitos desta “atribuindo aos alunos ou ao ensino resultados negativos ou positivos depende das suas concepções pedagógicas” (*ibid*, p. 168) Em outras palavras, o professor atribui o mérito ou a “culpa” dos resultados aos seus próprios procedimentos de ensino ou à capacidade de aprendizagem de seus alunos. No primeiro caso, geralmente, prioriza-se a concepção pedagógica que não considera os “interesses e capacidades dos alunos” (*ibid*, p.169); e no segundo caso, em geral, são considerados os conhecimentos prévios dos alunos, bem como suas motivações e níveis de cognição e afetividade. Para cada caso, as avaliações são, respectivamente, “um simples aferidor de resultado” e um “meio de melhorar o aprendizado dos alunos e as relações sociais na escola” (*ibid*, p.169).

No capítulo “Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas”, do livro supracitado, as autoras Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Laurizete F. Passos analisam a avaliação à luz dos enfoques epistemológico, psicopedagógico e sociológico.

Interessa, aqui, destacar a perspectiva sociológica, que destaca o poder e a função da avaliação escolar, explicados por um conceito que Perrenoud chama de *fabricação da excelência escolar*. Segundo este autor, a escola, assim como outras instituições sociais,

define um conjunto de normas de excelência em torno das quais de pauta a avaliação. Estas normas ensejam comparações entre os indivíduos e, em consequência, o estabelecimento de hierarquias, conforme o maior ou menor grau de aproximação à norma (ANDRÉ e PASSOS, 2001, p.184).

Ou seja, quando os alunos realizam tarefas iguais em condições semelhantes, as diferenças de seus desempenhos ficam aparentes e tão logo surge a hierarquização a partir das comparações. Segundo as autoras, por meio do conceito *fabricação da excelência escolar*, Perrenoud demonstra

que os juízos e hierarquias escolares, como todas as representações, são resultado de uma construção cultural, intelectual, social, em parte codificados pela instituição e em parte inventados pelas pessoas, no caso, incorporados e veiculados pelos professores (*ibid*, p.184).

A propósito, os professores são os mediadores entre alunos e avaliações; os julgamentos dos primeiros é que, praticamente, definem a situação destes e por isso, concordando com Gimeno Sacristán (1992), é preciso atentar-se para o fato de que os testes, os exames, as provas e/ou as escalas de avaliação são “filtrados” pelo professor conforme seus juízos de valor, suas concepções, crenças, preconceitos, empatias e antipatias em relação ao aluno e, acima de tudo, ousa acrescentar, as representações sociais.

Podemos perceber, em nossa própria experiência como estudantes, que os professores divergem em seus critérios escolhidos para avaliar, cada qual com suas concepções de avaliação. A respeito dessas colocações, Sacristán (1992) conclui que a avaliação se nutre das percepções humanas mediadoras no processo avaliativo que “reproduzem as ideologias pedagógicas, o conceito de conhecimento relevante, o que é uma aprendizagem valiosa e as relações sociais dominantes” (SACRISTÁN p.350, *apud* ANDRÉ e PASSOS, 2001, p.185).

Portanto, conforme o disposto até aqui, o processo avaliativo pode sofrer interferências diversas de acordo com as escolhas e a postura do professor ao planejar a avaliação e ao trabalhar seus resultados, por consequência, também podem ser diversas as repercussões no desempenho dos alunos. A depender de como a avaliação é concebida e conduzida, tanto pelos professores quanto pelos alunos, tem resultados positivos e/ou negativos.

Em seu artigo *Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais*, Luckesi (2002) faz uso de um arcabouço teórico acerca da Teoria das Representações Sociais para sinalizar as influências destas nas práticas de professores e professoras a respeito da avaliação.

Segundo o referido autor, professores e professoras confundem o termo “avaliar” com o termo “examinar”; chamam sua prática de avaliação, quando o que realizam, na verdade, são exames. Ele afirma que os docentes, instituições e sistemas de ensino “dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação... -, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames” (LUCKESI, 2002, p.84); e explica as diferenças entre avaliar e examinar¹ cujos atos “são praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação” (*id*, p. 84).

Nesse sentido, ele coloca que as atitudes dos docentes são determinadas por suas representações sociais, o que interfere diretamente nas práticas em sala de aula e, por consequência, se refletem nos alunos ao serem avaliados por um processo avaliativo inconsistente desde a sua concepção até a sua “execução”.

Outra questão levantada pelo autor é o fato de os docentes entenderem a nota como avaliação e a usarem frequentemente fundamentados nesse equívoco. Entretanto, Luckesi (2002) explica que “avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação” (*id*, p. 85) e que a equivalência dada a ambos os termos pelos docentes trata-se, também, de representações sociais construídas e difundidas entre eles no contexto da avaliação.

Mais uma vez a consequência dessa concepção e prática errôneas tende a se repercutir na construção das representações sociais dos alunos acerca da avaliação, e estes, por sua vez, podem passar a dar mais importância às notas do que às suas próprias aprendizagens, o que geralmente acontece.

No entanto, o autor não abarca as representações sociais dos alunos sobre avaliação, mas apenas dos docentes sobre vários aspectos inerentes ao processo avaliativo. Ao finalizar, deixa claro que poderiam ser levantadas muitas outras questões práticas e teóricas da avaliação escolar que revelam que: “em nossa prática da avaliação da aprendizagem na escola, orientamo-nos muito mais por representações sociais do que por decisões conscientes” (*ibid*, 2002, p. 88).

Visto que nossas representações sociais orientam nossas ações, é importante nos atentarmos para o quanto estão presentes na práxis pedagógica - a prática e a sua reflexão juntas (ação – reflexão

¹ Citadas ao final do tópico 2.2 *Conceitos, modalidades e funções da avaliação na educação*.

– ação), num ciclo em que uma incita a outra fundamentadas na teoria – na qual o processo avaliativo é o principal indicador dos pontos fortes e fracos; aqueles que podem ser potencializados e estes que podem ser melhorados no ensino e na aprendizagem.

Além disso, é preciso considerar não só as representações dos docentes sobre a avaliação, mas também dos discentes; pois, como afirma Abric (2001), “os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto dos elementos que a constituem” (*id*, p.168). Assim, os comportamentos dos alunos diante da avaliação também são orientados pelas representações que possuem da mesma e, assim, podem interferir nos seus resultados.

Segundo o mesmo autor, “não é a natureza do problema proposto que é determinante no desempenho; é a relação do indivíduo com o problema, isto é, a representação da situação para ele, o contexto representado” (*ibid*, p.161).

Dessa forma, os resultados alcançados pelos alunos, sejam positivos ou negativos, dependem de como estes representam as avaliações ou exames aos quais são submetidos habitualmente.

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO

2.1. Breve Histórico

É importante que a avaliação seja analisada historicamente, pois a sua constituição se dá pelo reflexo da sociedade e seus aspectos culturais, políticos e econômicos. Faz-se necessária uma investigação acerca das teorias e práticas da avaliação no âmbito escolar para compreender a atual configuração das mesmas; este é um tema muito debatido, mas que sofreu poucas mudanças nas suas características principais no decorrer do tempo (RISTOW, 2008).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Análise da Trajetória da Avaliação Educacional Brasileira*, Ristow (2008) explica que a instituição das teorias da avaliação no Brasil acompanha momentos históricos divididos a cada 10 anos, sendo que os países norte-americanos se antecederam no desenvolvimento das teorias referidas, como destaca Saul:

A avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana com uma defasagem de mais de uma década... O veículo para essa transmissão deveu-se, de um lado, ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos, e de outro, aos acordos internacionais (SAUL, 1994, p.30 *apud* RISTOW, 2008, p. 6).

Em vista disso, as teorias desenvolvidas no Brasil, associadas às concepções pedagógicas e aos seus respectivos momentos históricos, têm referências nas produções dos Estados Unidos que, por sua vez, foram precursores nesses estudos.

É possível trazer uma visão panorâmica das características que as teorias da avaliação educacional adquirem em cada período histórico, que serão abordados desde 1900 até os dias atuais.

O desenvolvimento do campo da Avaliação Educacional foi introduzido no Brasil nas primeiras décadas do século XX. No período de 1930 a 1950, os estudos da psicologia experimental trouxeram elementos da Psicometria que fundamentaram as teorias e as práticas da avaliação educacional. A psicometria se refere aos testes psicológicos elaborados para medir o comportamento humano cuja função, dentro da escola, era classificar os alunos conforme suas capacidades cognitivas/intelectuais selecionando aqueles que apresentavam deficiências mentais para que pudessem obter cuidados especiais em instituições “apropriadas” para recebê-los e atendê-los (RISTOW, 2008). A respeito desses testes de inteligência, Monarcha considera que:

O “movimento dos testes” visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do

chamado “sonho dourado da pedagogia”: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência (MONARCHA, 2001, p.15 *apud* RISTOW, 2008, p.23).

Tal fato é, por um lado, justificado pela intenção de melhor atender os alunos de acordo com suas necessidades especiais e, por outro, criticado por causar a classificação e separação dos alunos e, por consequência, a exclusão social. Nessa ocasião, dos testes de Q.I. e de aptidões, foi cunhado o termo ‘avaliação educacional’ - por Ralph Tyler, em 1930 - que substituiu o termo ‘teste’. Logo, Tyler esclarece que

a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. [...] Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita de ser melhorado (TYLER, 1983, p. 98 *apud* RISTOW, 2008, p.27).

Já podemos perceber que, até aqui, a avaliação serve “apenas como um instrumento capaz de ressaltar a produção dos resultados, a fim de atingir a eficiência e medir a eficácia dos programas de ensino” (*ibid*, p.37), atualmente chamamos esse tipo de avaliação de quantitativa e somativa, as quais serão explanadas no tópico seguinte.

O período que inicia no final da década de 60 e avança até a década de 70 remonta a tendência pedagógica tecnicista cujas teorias e práticas avaliativas estruturam-se em torno de aspectos técnicos da elaboração das provas que, por sua vez, têm como prioridade a modificar o comportamento humano e alcançar os objetivos que foram estabelecidos a princípio (RISTOW, 2008).

No período que começa ao final dos anos 70 e vai até o início dos anos 80 surge a construção de um novo conceito que se contrapõe à concepção anterior da avaliação educacional, correspondente à década de 30 até a década de 70 cuja finalidade única era “atuar como instrumento de controle e classificação, que pretendia enquadrar os alunos aos padrões de uniformidade, conforme os sistemas de ensino e governos estabeleçam” (RISTOW, 2008, p.38); o que se dava por meio da quantificação da aprendizagem a partir das notas e da padronização de normalidade pretendida para os alunos. Em contrapartida, o novo conceito caracteriza a avaliação como ‘qualitativa’, correspondente às teorias que priorizam a incorporação e a compreensão do contexto social, onde situa-se o indivíduo, pela educação; ou seja, que consideram a relevância dos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos na influência dos resultados obtidos pelos alunos (RISTOW, 2008).

Nesse momento histórico, surge o conceito de avaliação emancipatória, como meio democrático, em que todos envolvidos no processo educativo têm permissão de participar e que, além disso, “gira em torno da avaliação dos programas de ensino, ao assumir conceitos como: emancipação, democracia, transformação e crítica dos processos educacionais, passou a caracterizar a abordagem qualitativa do ensino” (*ibid*, p.46).

Nas décadas de 80 e 90 a avaliação educacional já estava sendo estudada com grande influência da perspectiva qualitativa, “e as reflexões sobre essa prática centravam-se nos aspectos das desigualdades sociais, que são reproduzidas no interior das escolas, por meio da utilização das avaliações escolares.” (*ibid*, p. 11) Nesse sentido, a avaliação era analisada como um instrumento político no âmbito escolar e, segundo os estudos sociológicos, o desenvolvimento do aluno não poderia ser explicado apenas por sua constituição mental, mas também pela influência que sofre do meio sócio-cultural-econômico no qual está inserido (RISTOW, 2008) – já que o ser humano, passada sua fase de “sociabilização”, é entendido como um ser social. Antes, se o aluno não aprendia, a culpa era exclusivamente dele; agora, a responsabilidade pelo seu fracasso na escola passa a ser discutida no sentido de que existe uma variedade de fatores externos que podem contribuir para o seu fracasso ou sucesso escolar.

Está diretamente relacionada à concepção de avaliação desse período a promoção dos alunos de acordo com suas notas/desempenho escolar, que os permitem “passar de ano” (ou de grau) e/ou que os fazem repetir o mesmo ano/grau, a reprovação. Nesse sentido, podemos apontar para o que afirmou Claparède quando disse que a “escola sempre quer hierarquizar; antes de mais nada, o importante é diferenciar. Esta idéia fixa de hierarquia vem do emprego dos diversos sistemas empregados para aguilhoar os alunos: boas notas ou más, filas, castigos, concursos, prêmios...” (CLAPARÈDE, 1973, p. 181 *apud* RISTOW, 2008, p. 23).

É também nesse sentido que é discutida a relação direta entre a avaliação e o fracasso escolar como, em outras palavras, afirma Luckesi:

Uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüências na evasão. Testes mal elaborados, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismo, etc. [...] são tantos fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos, que tiveram acesso à escola (LUCKESI, 1988, p. 39 *apud* LIMA, 2004, p. 73-74).

Da década de 90 até a atualidade, situamo-nos numa política neoliberal, em que as instituições de ensino são avaliadas com ênfase nos resultados educacionais aferidos pelo interesse do poder público cujo objetivo é a determinação do nível de “qualidade e eficácia do sistema de ensino” (RISTOW, 2008, p.61).

Tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) asseguram o direito à educação e estabelecem que a mesma deve ser ofertada com um mínimo de qualidade, faz-se necessário avaliar os sistemas de ensino para que sejam criadas estratégias que possam melhorar os trabalhos desenvolvidos na escola, bem como o seu gerenciamento, a fim de que essa possa cumprir seu papel social. Portanto, a avaliação deixa de ser discutida apenas sobre a sala de aula e passa a ter maior significância política, social e econômica, como afirma Sobrinho:

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 (SOBRINHO, 2003, p. 92 *apud* RISTOW, 2008, p.70).

Apontadas essas considerações, percebe-se que a avaliação passa a ter maior ligação com as políticas públicas que, em geral, resultam das avaliações de larga escala cuja abrangência é de nível nacional e abarca os sistemas de ensino. Os testes empregados nessa avaliação

possibilitam a produção de informações objetivas que serão usadas em quadros estatísticos, os quais almejam demonstrar se foram atingidos os níveis de conhecimentos estabelecidos como mínimo, e que a maioria dos alunos deveriam/devem ter domínio (*ibid*, p. 68-69).

Pode-se observar que estas estatísticas tem servido para colocar as escolas e universidades/faculdades em *rankings*, onde apóiam-se as estratégias de propaganda de muitas dessas instituições de ensino. É comum vermos escolas anunciando os índices de aprovação de seus alunos em vestibulares ou concursos públicos; logo, o momento em que estamos vivendo está marcado pela “mercantilização” da educação, em que a avaliação tem grande relevância nesse contexto.

2.2. Conceitos, modalidades e funções da avaliação na educação

Para adentrar ao conceito de avaliação, antes, é importante explicitar a distinção entre os termos testar, medir e avaliar, discutida por Haydt (2003), em seu livro *Curso de Didática Geral*. A autora explica que

testar significa submeter a um teste ou experiência. Ou seja, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.), por meio de situações previamente organizadas [...]. *Medir* significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. [...] O resultado de

uma medida é expresso em números, daí sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito [...]. *Avaliar* é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos (HAYDT, 2003, p. 289-290).

A partir dessas considerações, podemos concluir que é insuficiente apenas testar e medir visto que os resultados, oriundos de testes, não são interpretados, e sim descritos de forma quantitativa; em contrapartida, a avaliação faz a interpretação dos dados utilizando-se de instrumentos quantitativos e qualitativos (HAYDT, 2003).

A autora ilustra que, embora esses termos sejam diferentes, seus significados complementam-se devido suas diferenças de amplitude. Ela exemplifica usando o contexto da sala de aula em que o professor pretende averiguar se a turma está alcançando os objetivos elaborados para determinada disciplina. Conforme explica Raydt:

Para isso, ele aplica em sua classe um teste de aproveitamento. Esse é um processo de testagem. Após a correção, atribui nota aos alunos, de acordo com o número de respostas certas. Dessa forma, ele está *medindo*. Mas o professor sabe que as notas isoladas pouco significam. Por isso ele compara a nota atual do aluno com as anteriores. Verifica em que aspectos progrediu e quais as suas dificuldades em relação aos objetivos propostos. Faz um julgamento sobre o rendimento do aluno, considerando-o bom, regular ou insuficiente. Nesse caso, o professor está *avaliando* (*ibid*, p.291).

A partir dos esclarecimentos supracitados, trataremos dos conceitos da avaliação, suas modalidades e respectivas funções. A princípio serão abordadas algumas definições acerca da avaliação dadas pelas diferentes posturas filosóficas adotadas pelos autores.

À luz da perspectiva quantitativa, Ralph Tyler, em sua obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, considera que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (TYLER, p.99 *apud* HAYDT, 1988, p.11) A respeito dos objetivos educacionais, ele explica que visam

essencialmente mudanças em seres humanos - em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante -, a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, p.99 *apud* HAYDT, 1988, p. 11-12).

Em contrapartida Saul argumenta, à luz da dimensão qualitativa, que:

A avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não.

Essas ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas que estamos acostumados a ver, 'sofrer' ou executar no cenário educacional. Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apóiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos (SAUL, s/d, p. 25 *apud* LIMA, 2004, p.88).

Os propósitos referidos na citação serão, adiante, explanados juntamente às modalidades e funções da avaliação. A respeito da avaliação no âmbito educacional, Luckesi a entende “como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. É bem simples. São três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel.” (LUCKESI, 1990, p.42 *apud* LIMA, 2004, p.89). Ele explica que os dados relevantes “deverão ser compatíveis com o objeto a ser avaliado e com os objetos que se têm.” (LUCKESI, 1990, p.46 *apud* LIMA, 2004, p.90). As variáveis referidas podem ser, conforme cita Lima, assim definidas:

1. *juízo* de qualidade, quando o juízo (afirmação ou negação) se faz sobre a qualidade do objeto, o aspecto adjetivo;
2. *juízo* de existência, quando o juízo se faz pelos dados empíricos da realidade, o aspecto substantivo; e
3. *tomada de decisão*, que, com base nas duas primeiras variáveis, resulta em três possibilidades: a) continuar a situação; b) introduzir modificações; e c) suprimir a situação ou objeto (*ibid*, p.89).

Entende-se que a elaboração dessas variáveis visam elucidar o caminho a ser percorrido para que a avaliação cumpra o seu papel. Cabe, aqui, lembrar que o papel da avaliação depende da concepção de educação e seus objetivos refletidos pelo contexto histórico, político, econômico e social. Como fora citado no tópico anterior, as leis que prevêm a avaliação na educação visam garantir a qualidade mínima exigida para o processo ensino-aprendizagem; o que explica a importância da avaliação, em sua dimensão qualitativa, como “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

As citações anteriores tornam clara a confrontação dos conceitos de avaliação sob as perspectivas qualitativa e quantitativa; no entanto, essa divisão é, para Luckesi, um equívoco conceitual. Ele argumenta que a

avaliação, para ser constitutivamente avaliação, só pode ser qualitativa. O termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: prefixo *a* e verbo *valere*, que significa 'dar preço a', 'dar valor a'; em síntese, atribuir 'qualidade a'. Com isso, compreendo que toda avaliação é qualitativa: levado a sério o conceito, não existe avaliação quantitativa (LUCKESI, 2002, p. 86).

Logo, infere-se que o autor, em seu ponto de vista supracitado, discorda com a construção dessas duas dimensões as quais formam um plano de fundo para as modalidades da avaliação denominadas: diagnóstica, formativa e somativa; cujas funções são, respectivamente, diagnosticar, controlar/acompanhar e classificar (HAYDT, 1988).

A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano/semestre letivo ou de uma nova unidade de ensino para saber se os alunos possuem as habilidades necessárias para prosseguirem com a construção de novas aprendizagens (HAYDT, 1988); é importante para saber o que os alunos já sabem e também para constatar possíveis lacunas na aprendizagem e suas causas na intenção de saná-las.

Essa modalidade tem como propósito conhecer os alunos e a bagagem de competências e habilidades que desenvolveram até o momento; a partir disso, pode-se constatar a necessidade de uma revisão dos conteúdos anteriores para dar continuidade aos conteúdos seguintes. Além disso, esse tipo de avaliação pode gerar uma visão panorâmica dos diferentes níveis de conhecimento em que se encontram os alunos, tendo em vista turmas que são, comumente, heterogêneas (HAYDT, 1988).

Segundo Libâneo (1994), a avaliação diagnóstica “permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino...” (*id*, p. 197) A respeito das dificuldades de aprendizagem, suas causas podem ser tanto de cunho cognitivo - em que o aluno demonstra dificuldade em conteúdos ou conteúdos específicos – quanto afetivo/emocional, que resultam de conflitos que o aluno vive em âmbito familiar ou escolar e que podem se refletir em seu comportamento dentro da sala de aula, prejudicando sua aprendizagem (HAYDT, 1988). Sobre os fatores emocionais/afetivos, a autora dá o exemplo de um “aluno muito apático, distraído, desmotivado [...] após ter repetido duas vezes a mesma série, o aluno sente-se frustrado com o fracasso escolar e assume o rótulo que lhe atribuem, o de incapaz.” (*id*, p.25) Assim, com a autoconfiança e a auto-estima abaladas, ele toma a postura que corresponde ao que seus pais e colegas esperam dele (HAYDT, 1988).

É interessante perceber, nesse exemplo, que a avaliação diagnosticou uma dificuldade causada pelo próprio processo avaliativo da modalidade que promove e/ou retém os alunos – gerando o fracasso escolar e suas consequências. Sobre esta, será feita uma explanação adiante.

De acordo com o que explica Haydt, a avaliação diagnóstica é entendida por Luckesi como “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1990, p. 52 *apud* LIMA, 2004, p. 90).

A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o período letivo, de forma contínua, acompanhando/controlando etapa por etapa o processo ensino-aprendizagem para saber se os objetivos estão sendo alcançados e se pode-se seguir adiante com os novos conteúdos.

Essa modalidade “é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor” (HAYDT, 1988, 18); a partir do *feed-back* que fornece no decorrer do processo-aprendizagem, o aluno tem a oportunidade de conhecer os seus erros e acertos para delinear novas estratégias de estudo de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Além disso, esse *feed-back* aponta tanto para os pontos fortes, que podem ser potencializados, quanto para os pontos fracos, que vão sinalizar o que precisa ser replanejado, corrigido ou melhorado no trabalho docente para que os objetivos possam ser alcançados. Dessa forma, essa modalidade é concebida como inerente e indissociável ao processo ensino-aprendizagem.

Portanto, essa modalidade tem como propósitos “constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.” (*ibid*, p.19) A constatação do alcance dos objetivos é feita gradativamente, e os resultados permitem que o professor realize sua auto-avaliação, acerca de seus procedimentos, sua linguagem e, enfim, seu trabalho didático que pode ser aperfeiçoado a partir de suas verificações.

A avaliação somativa, conhecida como tradicional, é realizada ao final do ano/semestre letivo ou unidade de ensino e tem como propósito promover os alunos de acordo com o aproveitamento que alcançaram nas disciplinas cursadas. Também tem o propósito de classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final do processo ensino-aprendizagem e faz a somatória dos resultados obtidos nas avaliações formativas; é dessa forma que as notas/menções são atribuídas aos alunos com a finalidade de promovê-los (HAYDT, 1988) – não permitindo-nos esquecer das situações preocupantes causadas por essa classificação/hierarquização e por essa promoção apontadas no tópico anterior, “Breve Histórico”.

Sobre essa modalidade, Lima considera que

o sistema de verificação, que consiste em comparar alunos entre si, não só é profundamente injusto (dadas as diferenças individuais), como provoca hostilidades e desavenças. [...] Cada aluno deve ser comparado a si próprio, apenas. A medida de cada aluno só pode ser ele mesmo. Compará-los uns com os outros, para efeito de julgamento individual, é absurdo, do ponto de vista científico, e uma injustiça danosa, do ponto de vista humano... (LIMA, 1961, p.600 *apud* LIMA, 2004, p. 91).

Pode-se perceber que as modalidades, em suas diferenças e respectivas funções e propósitos, complementam-se entre si e acompanham a trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil. Em conclusão sobre as modalidades, Haydt defende que a realização conjugada das avaliações diagnóstica, formativa e somativa garante a “eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem” (HAYDT, 1988, p.18).

Tendo em vista o entendimento sobre as modalidades da avaliação supracitadas, faz-se necessário considerar as distinções feitas por Luckesi sobre avaliação e exame enquanto práticas pedagógicas. Ele explica que:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p.84).

Nesse sentido podemos refletir sobre a maneira que os exames e as avaliações são realizadas na prática pedagógica visto que são orientadas por representações sociais dos atores que compõe o cenário escolar, como vimos no capítulo anterior. A distinção entre avaliar e examinar deve estar clara na atuação daqueles que participam de seus processos e, principalmente, daqueles que estão à frente da elaboração de exames e avaliações, bem como da sua aplicação e do controle dos seus resultados.

2.3. Aspectos legais da avaliação

A Lei nº 9394/96, que rege sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe, em seu CAPÍTULO II; Seção I; Art. 24º sobre a organização da educação básica, nos níveis Fundamental e Médio, que devem seguir, dentre outras normas comuns, regras acerca da avaliação, a saber:

- V** - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c)** possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...] (LDBEN, 1996).

Pode-se entender que, no referido artigo, a Lei estabelece que a “verificação do rendimento escolar” dar-se-á por meio da avaliação do desempenho do aluno, que deve ser realizada de forma contínua ao longo do ano/semestre letivo considerando os aspectos qualitativos em primeiro plano. Além disso, estabelece que os resultados das avaliações realizadas ao longo do ano/semestre letivo devem prevalecer sobre os resultados de provas finais.

Na alínea a percebe-se um esforço ou, pelo menos, a intenção de corrigir a distorção idade/série de alunos com atraso escolar por meio da aceleração de estudos; enquanto que, na alínea c, o artigo alude à função da avaliação de promover (ou reter) os alunos nos anos/semestres, a depender de seus desempenhos e/ou rendimento escolar.

Em seu capítulo destinado à avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concebem a avaliação como “parte integrante e intrínseca ao processo educacional” (p.55), e, segundo o mesmo documento, ela não se restringe:

ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (PCNs, 1997, p.55).

Essa perspectiva exposta pelo documento remete-nos ao que já fora apresentado sobre avaliação formativa. Além disso, os PCNs também acrescentam que a avaliação da aprendizagem deve estar de acordo com as oportunidades oferecidas aos alunos; não seria coerente “cobrar” dos alunos o que nem mesmo tiveram ao seu alcance. É necessário, também, considerar os conhecimentos prévios e o potencial dos alunos para que as metodologias e intervenções pedagógicas criem desafios que eles tenham condições de enfrentar.

Após explicar a sua concepção sobre avaliação, o documento referido faz orientações e propõe critérios para a sua realização. Ele indica que é necessário avaliar diferentes capacidades, habilidades e conteúdos por meio de situações e instrumentos também distintos, utilizando-se de códigos variados – verbal, escrito, numérico, gráfico, entre outros – para que as diferentes aptidões dos alunos sejam consideradas. Assim, o estudante que tiver dificuldade em expressar-se por meio da escrita, terá possibilidade, por exemplo, de expressar seu aprendizado por meio de apresentações orais, ou até mesmo artísticas – artes visuais, cênicas, música, e demais atividades e situações que podem contribuir para que o aluno não tenha seu desempenho prejudicado pelo instrumento avaliativo.

É importante, ainda, que a avaliação seja “transparente” para que os alunos possam saber os conteúdos e o grau de expectativa da aprendizagem esperada e, assim, para que tenham possibilidades de criar estratégias, junto ao (à) professor (a), para superar dificuldades. Além disso,

o controle da avaliação não deve estar centralizada no (a) professor (a), mas, em alguns momentos, deve ser delegada aos alunos para que possam realizar a auto-avaliação que, segundo os PCNs,

é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor (*ibid*, p.57).

Logo, pode-se perceber na citação anterior, além da importância da participação dos estudantes no processo avaliativo, o reconhecimento de que o ponto de vista do (a) professor (a), somente, é insuficiente para construir a objetividade que se almeja na avaliação. Tal percepção é importante para que o (a) professor (a) não se limite às suas próprias percepções e avaliações, que são permeados, também, por suas próprias visões de mundo.

Assim, torna-se indispensável o uso de critérios para avaliar; de acordo com o mesmo documento,

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação (*ibid*, p.58).

É também nesse sentido que esses critérios apontam o que deve ser trabalhado com os alunos, considerando as experiências necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o final do ano/semestre. Por isso também é importante que os alunos tenham conhecimento do que será trabalhado e avaliado para que também possam desenvolver suas auto-avaliações junto às avaliações de seus professores e professoras.

2.4. Avaliação em EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu Capítulo II; Seção V; Art. 37º, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

O público da EJA, como explicado na citação, em geral, não teve acesso ou não pôde continuar na escola. Isso devido a impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho ou por

outros motivos dados em contextos histórico político sócio-econômicos que excluam as classes menos favorecidas do cenário da educação.

Possibilitando a continuidade dos estudos, a EJA visa corrigir, portanto, a distorção idade/série daqueles que não cursaram os Ensinos Fundamental e Médio na idade apropriada; considerando que, atualmente, as crianças começam a estudar aos 6 anos de idade até os 17, período que corresponde aos 9 anos do Ensino Fundamental e aos 3 anos do Ensino Médio.

A EJA é ofertada segundo as diretrizes estabelecidas para os níveis de ensino supracitados de caráter regular, mas tem seus componentes curriculares compactados para que cada ano letivo seja “transformado” em semestre; assim, assume a característica de ensino supletivo e se organiza em 3 segmentos: o primeiro corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental; o segundo compreende o 6º ano até o 9º, também, do Ensino Fundamental; e o terceiro corresponde ao Ensino Médio. Cada ano, compactado num semestre, denomina-se etapa. Assim, por exemplo, a 3ª etapa do 1º segmento corresponde ao 4º ano do Ensino Fundamental, e a 3ª etapa do 3º segmento refere-se ao 3º ano do Ensino Médio.

Nas Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, de 2007, da Prefeitura da cidade de São Paulo, afirma-se que: “não existem referenciais específicos para este segmento [...]” (p.18); o que explica a dificuldade de pesquisa literária na área, pois quase não se encontra produção científica sobre essa modalidade, além do que consta na LDBEN e no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

No que tange a LDBEN, em seu Capítulo II; Seção V; Art. 38º está previsto que:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Se considerarmos as funções dos exames educacionais, abordadas no tópico anterior, podemos inferir que os exames a que se refere à citação anterior, realizados ao final dos Ensinos Fundamental e Médio, são classificatórios e seletivos; servindo apenas como ferramenta para aprovar e reprovar alunos, e não para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, está disposto, na Seção III; Art. 150, que: “No primeiro Segmento/Ensino

Fundamental – Etapas iniciais o aluno é aprovado no conjunto dos componentes curriculares”; isto é, o aluno é aprovado se tiver desenvolvido as habilidades e competências inerentes a todas as disciplinas. Por exemplo, ao final da 4ª etapa do 1º segmento, os alunos precisam dominar as quatro operações matemáticas; precisam ler, escrever e interpretar textos; além de dominar, também, os conteúdos de Ciências e estudos Sociais.

Segundo o Art. 152 da mesma seção, “O aluno será considerado apto quando obtiver, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) do valor previsto do total das atividades avaliativas realizadas pelo professor”; para tanto será considerado, como fora explicado anteriormente, o “conjunto de todos os componentes curriculares”

O § 3º deste mesmo artigo prevê: “a promoção do aluno da Educação de Jovens e Adultos poderá ocorrer no decorrer do semestre letivo, a qualquer momento que seja comprovado o cumprimento das competências, habilidades e conteúdos de determinado componente curricular.” A promoção referida, como sabemos, diz respeito à aprovação do aluno para a próxima etapa e/ou segmento; mas não está explícita a maneira como será dada a comprovação da aprendizagem do aluno; e, mesmo que seja dada por meio de avaliação ou exame, o processo avaliativo aparece, mais uma vez com o enfoque classificatório e seletivo.

Há, ainda, que se destacar que o currículo de EJA é o mesmo dos Ensinos Fundamental e Médio regulares, desconsiderando-se as diferenças entre seus respectivos públicos; o que significa trabalhar com jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, da mesma forma em que se trabalha com crianças que estão iniciando suas construções de referenciais sobre o mundo.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1. Método

A pesquisa *Representações Sociais de Alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre Avaliação* é referente ao trabalho final de curso correspondente ao Projeto V da graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

O método, que é o orientador da pesquisa, denomina-se exploratório-descritivo; *exploratório* porque, segundo Gil (2002), objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (p.41) e *descritivo* porque visa descrever as “características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (id, p.42).

Ao que tange o método exploratório, aqui ele assume sua forma de pesquisa bibliográfica somada ao questionário, que constitui uma das técnicas de coleta de dados do método descritivo, cujos estudos podem apontar características de um grupo: etnia, idade, nível de escolaridade, etc.

Os pesquisadores sociais que, em geral, preocupam-se com a atuação prática fazem uso dos dois métodos com maior frequência; além disso, este tipo de pesquisa é o mais solicitado por instituições educacionais (GIL, 2002).

3.2. Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal. Foi escolhida uma turma da 4^a etapa do 1^o segmento do turno noturno, que corresponde ao 5^o ano do Ensino Fundamental. A opção por essa turma deveu-se a maior disponibilidade por parte dos professores da escola e ao maior nível de habilidades e competências, perante as etapas anteriores, necessárias para a aplicação do instrumento de coleta de dados que exige leitura, escrita e, principalmente, interpretação.

Na tabela a seguir, apresentam-se os dados que traçam o perfil dos participantes; estes estão identificados pelas letras maiúsculas do alfabeto de “A” a “J” devido a garantia de anonimato dada pelos termos de solicitação de pesquisa científica, bem como pelos termos de consentimento livre e esclarecido assinados por todos que participaram e que responderam os questionários.

Cada linha corresponde a um participante. Na coluna “jornada de trabalho h/d”, entende-se: quantas horas trabalha por dia. A coluna “ocupação” se refere ao trabalho; a coluna “tempo de afastamento” refere-se ao tempo em que o participante ficou afastado da escola/sem estudar; e a coluna “número de repetências” apresenta quantas vezes o aluno repetiu o ano/semestre letivo.

TABELA 1: Dados profissionais e acadêmicos dos alunos

Participantes	Jornada de trabalho h/d	Ocupação	Tempo de afastamento	Número de repetências
A	10h/d	Motorista	30 anos	0
B	8h/d	Garçom	10 anos	0
C	8h/d	Motorista	18 anos	0
D	11h/d	Doméstica	25 anos	0
E	9h/d	Assistente do Lar	20 anos	2
F	7h30min/d	Cozinheira	20 anos	1
G	5h/d	Diarista	15	Muitas
H	7h30min/d	Copeira	10 anos	2
I	Não trabalha	Estudante	8 anos	1
J	Não trabalha	Estudante	0	4

Esta tabela apresenta as respostas das questões de cunho mais acadêmico e profissional, enquanto que a próxima abarca as questões de cunho mais pessoal. Vejamos a seguir:

TABELA 2: Dados pessoais dos alunos

Participantes	Naturalidade	Idade	Renda familiar	Escolaridade dos pais
A	Viçosa do Ceará – CE	46	4 a 6 salários mínimos	Analfabetos
B	Parnaíba - PI	28	Até um salário mínimo	Ensino Fundamental incompleto
C	Teresina - PI	38	1 a 3 salários mínimos	Ensino Fundamental incompleto
D	Barreirinhas - MA	34	1 a 3 salários mínimos	Analfabetos
E	Teresina PI	53	Até um salário mínimo	Analfabetos
F	Monte do Carmo – TO	46	Até um salário mínimo	Ensino Fundamental incompleto
G	Tuntu – MA	41	Até um salário mínimo	Ensino Fundamental incompleto
H	Paracatu - MG	35	1 a 3 salários mínimos	Ensino Fundamental incompleto
I	São José - CE	30	Até um salário mínimo	Ensino Médio completo
J	Gama – DF	15	Não respondeu	Ensino Médio completo

A partir das tabelas apresentadas acima podemos ter uma visão panorâmica do perfil da turma que participou da pesquisa; entretanto, esses dados serão tratados com mais detalhamento no próximo capítulo, concernente à análise de dados (Capítulo IV: Análise de Dados).

Também participou da pesquisa a professora dos componentes curriculares Português e Matemática, da 4ª etapa do 1º segmento dos turnos matutino e noturno. Ela tem 49 anos de idade, é professora da Secretaria de Educação há 13 anos e 6 meses e atua na EJA há 11 anos.

3.3. Instrumento

O questionário foi escolhido como instrumento da coleta de dados dessa pesquisa. Para os alunos, ele foi elaborado em duas partes: dados demográficos, para traçar o perfil dos entrevistados, por meio de perguntas fechadas; e dados de pesquisa, para abordar o tema desse trabalho, por meio de questões abertas. A participação da professora foi mais livre e deu-se por meio de depoimentos e respostas de perguntas abertas no decorrer da pesquisa com o intuito de saber mais sobre os alunos a partir do conhecimento e das observações que ela tem sobre a turma.

De acordo com Gil (2002), a elaboração do questionário baseou-se na tradução “dos objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (*id*, p.116), e para isso não existem regras/normas rigorosas. No caso dessa pesquisa, o questionário atentou-se a questões familiares ao público de EJA. Portanto, também houve a preocupação com a linguagem a ser usada, que não deve dificultar a interpretação dos participantes e que, ao mesmo tempo, apresenta-se mais acadêmica do que informal.

Segundo as orientações dadas por Sousa Filho (2004) acerca da coleta de dados na análise de representações sociais, “um instrumento de pesquisa deve partir de perguntas que suscitem aspectos do objeto de representação [...]” (*id*, p. 118-119); e o uso de questões abertas facilita o “[...] levantamento sistemático de todo o repertório simbólico do objeto de representação” (*id*, p. 119). Em vista disso, pretende-se, com o questionário, suscitar as representações acerca da avaliação, utilizando-se das questões abertas para que os participantes possam responder de forma livre e, portanto, para que a exploração do tema seja mais extensiva sobre o “repertório simbólico” dos alunos.

3.4. Procedimentos

A escolha do tema foi feita a partir do Projeto IV / fase 1, correspondente ao estágio obrigatório em instituição escolar, onde, numa Escola de Educação de Jovens da Rede Pública do

Distrito Federal, pôde-se observar os alunos em vários momentos, dentre os quais períodos de avaliação.

A partir da escolha do tema, o projeto do trabalho final de curso foi elaborado e a pesquisa bibliográfica iniciada; em seguida, as leituras prévias e novas pesquisas complementares para a produção escrita.

Construído o arcabouço teórico, deu-se a elaboração do questionário e dos termos de consentimento livre e esclarecido para os participantes da pesquisa, conforme a ética da pesquisa científica, e de solicitação de pesquisa para a professora, a coordenadora e a diretora da escola e para a regional de ensino.

A princípio foi verificada, com a professora da 4ª etapa do 1º segmento, a possibilidade de aplicar o questionário na turma dela; visto que a resposta foi positiva, a mesma verificação encaminhou-se para uma das coordenadoras da escola que, por sua vez, passou para a direção. A informação obtida foi a respeito da necessidade de um documento de autorização da Regional de Ensino; mas foi preciso esperar até a renovação do convênio da UnB com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Renovado o convênio, foi feita a solicitação de pesquisa à Regional de Ensino cuja resposta autorizou a pesquisa na escola pretendida; tão logo a autorização foi entregue à direção da escola.

Ao aguardar a assinatura da diretora na autorização, a professora quis aplicar o questionário logo no início da aula. Então, a apresentação aos alunos aconteceu quando eles já estavam respondendo ao questionário. Aqueles que não entenderam alguma pergunta puderam esclarecer suas dúvidas comigo.

No primeiro dia da aplicação do questionário faltaram muitos alunos e, então, foi preciso voltar à escola no dia seguinte. No dia seguinte, da aplicação do questionário, também faltaram alguns alunos; e o número de questionários respondidos ainda não era suficiente. Logo, foi preciso ir até a escola por mais um dia, quando totalizado o número de 10 questionários respondidos. A professora deu alguns depoimentos que foram anotados para fazerem parte da composição da análise de dados.

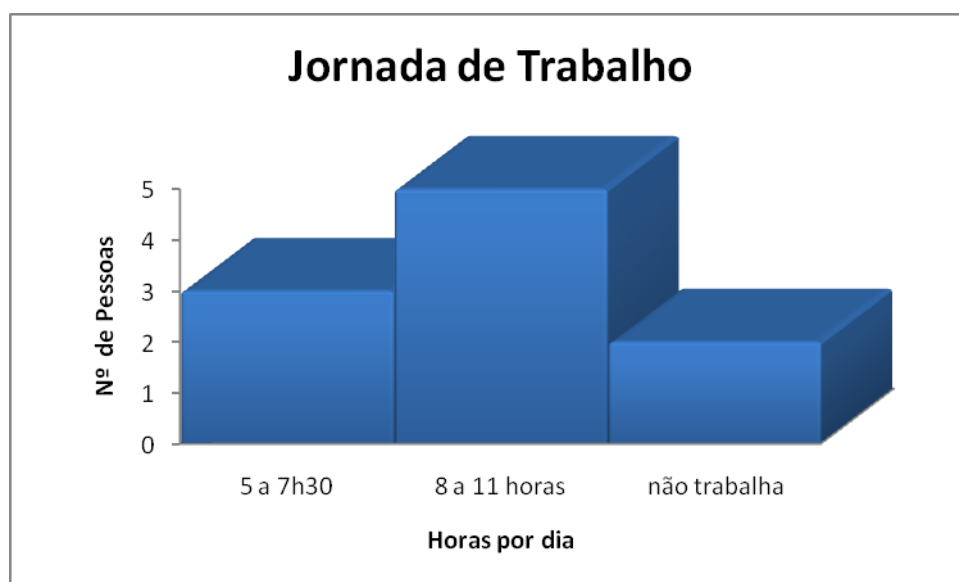
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados, serão detalhados os quadros dispostos no capítulo anterior sobre o perfil dos participantes que correspondem às questões fechadas sobre dados demográficos e dados de pesquisa e que, aqui, serão apresentados em gráficos.

Após a apresentação dos gráficos, as respostas das questões abertas do questionário serão dispostas em quadros, cuja organização será explicada adiante.

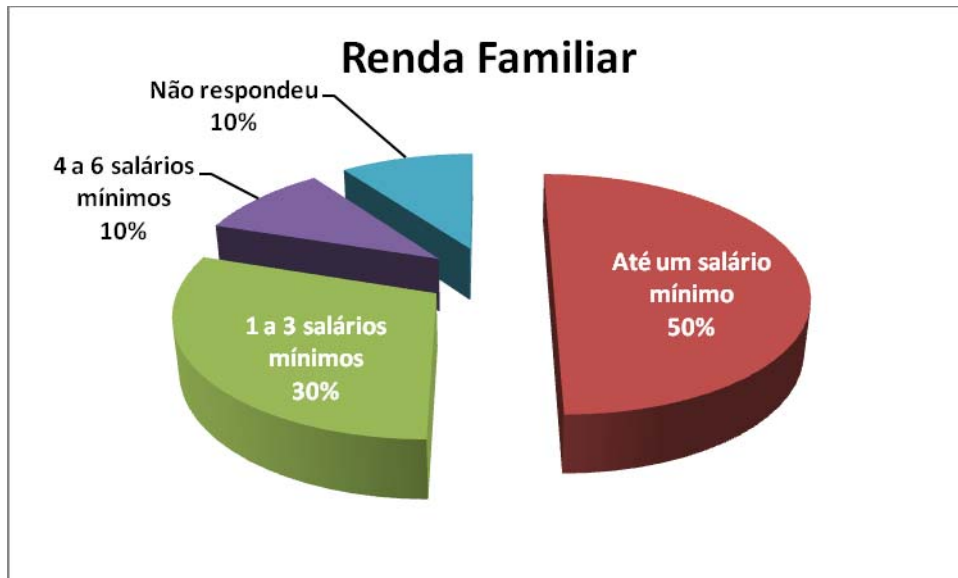
A seguir, serão explicados os gráficos supracitados, referentes às respostas dos estudantes.

Gráfico 1: Jornada de Trabalho dos Estudantes



Este gráfico apresenta a jornada de trabalho dos participantes em horas por dia. Nota-se que a maioria deles trabalha; de 10 participantes, apenas 2 não trabalham. Enquanto que 3 participantes trabalham de 5 a 7h30min por dia, 5 participantes trabalham de 8 a 11h. É importante observar que o público da EJA, no turno noturno, é composto por trabalhadores, em sua maioria.

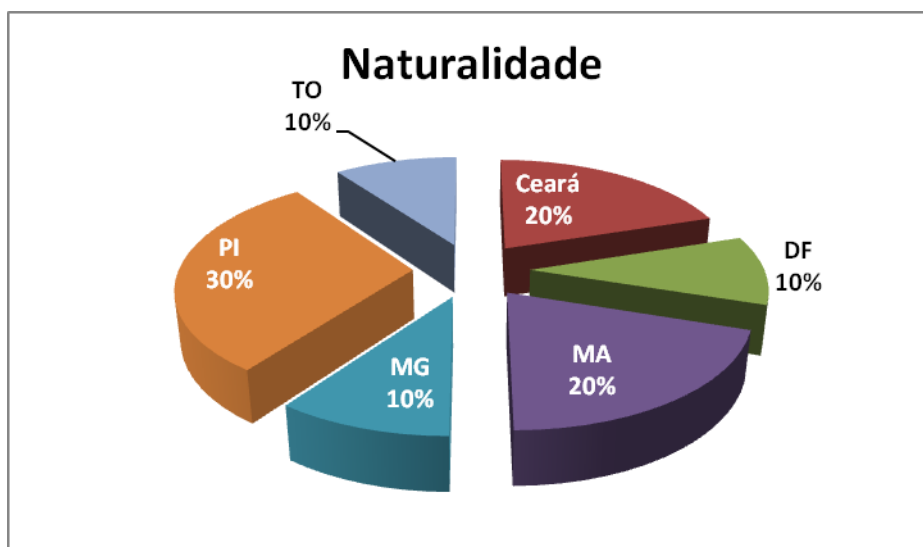
Gráfico 2: Renda Familiar dos Estudantes



Observa-se que a metade dos participantes recebe até um salário mínimo, tendo em vista que o gráfico anterior mostra que a metade dos participantes trabalha de 8 a 11h por dia. Entretanto, isso não quer dizer que todos aqueles que recebem até um salário mínimo são os mesmo que trabalham de 8 a 11h por dia; Essa relação pode ser feita ao observarmos as tabelas dispostas no Tópico 3.2 Participantes, do Capítulo III: Metodologia; que apresenta o perfil dos participantes.

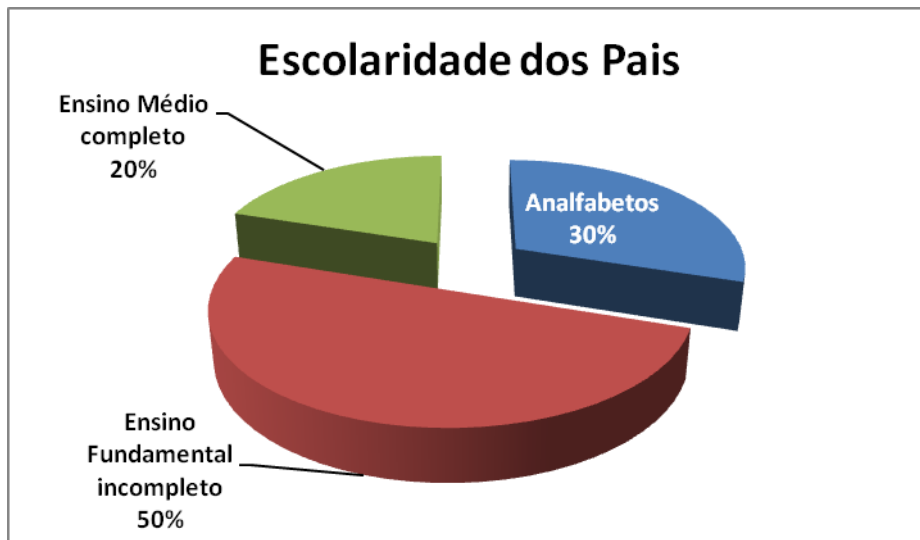
Além disso, o gráfico acima demonstra que 30% dos participantes recebe de 1 a 3 salários mínimos e que 10% deles recebe de 4 a 6 salários mínimos. Não responderam 10% dos participantes.

Gráfico 3: Naturalidade dos Estudantes



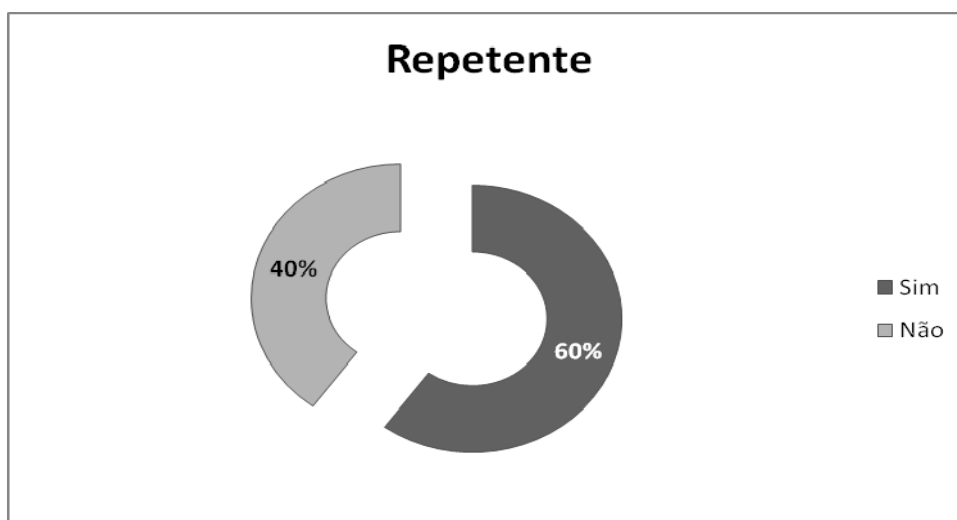
O gráfico anterior mostra onde nasceram os participantes desta pesquisa; observa-se que a maioria (30%) nasceu no estado do Piauí, 20% no estado do Maranhão, 20% no estado do Ceará, 10% no estado do Tocantins e também no estado de Minas Gerais e no Distrito Federal. Portanto, percebe-se que 90% dos participantes deixaram a cidade onde nasceram para morar no DF.

Gráfico 4: Escolaridade dos Pais dos Estudantes



Apresenta-se, aqui, o nível de escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa. A metade deles (50%) respondeu que seus pais não completaram o Ensino Fundamental; 30% responderam que seus pais são analfabetos; e a minoria (20% dos participantes) respondeu que seus pais completaram o Ensino Médio.

Gráfico 5: Estudantes Repetentes



Constata-se, a partir do gráfico anteriormente apresentado, que a maioria dos participantes (60%) já repetiu o ano/semestre letivo, enquanto que os 40% restantes nunca repetiram o ano/semestre letivo. A critério de ilustração ou curiosidade, pode-se verificar o número de repetência de cada participante na tabela disposta no Tópico 3.2 Participantes, do Capítulo III deste trabalho. Considerou-se uma característica importante dos participantes pois, alguns deles delegaram à avaliação a função de promoção, que diz respeito à aprovação do aluno para a próxima etapa e/ou segmento – como vimos no arcabouço teórico e como veremos, ainda, na análise seguinte das questões abertas do questionário cujas respostas estão dispostas em quadros.

Cada quadro corresponde a uma questão e nele são apresentadas as respostas dos participantes da pesquisa. As respostas obtidas nos questionários respondidos pelos alunos foram dispostas em quatro categorias distribuídas em quatro quadros. Cada categoria corresponde ao que foi respondido para a mesma pergunta. As classes correspondem as respostas que agrupam-se de acordo com sua relação semântica. O número de ocorrências não corresponde ao número de participantes e é apresentado, também, em percentual, como pode-se observar a seguir.

QUADRO 1: Categoria 1: Concepção dos alunos acerca das funções da avaliação

✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
CLASSES		
FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO		
➤ “Avaliar”	2	20%
➤ “Avaliar os nossos conhecimentos”	3	30%
➤ “É para aprovar o que agente já aprendeu. Então esta avaliação eu considero com uma prova”	2	20%
➤ “É para aprovar o que agente já aprendeu. Então esta avaliação eu considero com uma prova”	1	10%
➤ “Para saber se você está preparada para mudar de série”	1	10%
➤ “Para saber se você está preparada para mudar de série”	1	10%
➤ “Para saber do aluno se ele realmente está entendendo se está aprendendo”	1	10%
➤ “Ajudar as professoras”	1	10%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	10	100%

A princípio, podemos observar respostas que parecem óbvias quando perguntamos “para que serve a avaliação”; mas, se analisarmos com mais cautela, notaremos diferenças até mesmo nas

respostas que parecem iguais; vejamos, por exemplo, a primeira e segunda respostas: “avaliar” e “avaliar os nossos conhecimentos”. Avaliar, somente, é um verbo transitivo, que exige um objeto; avaliar o quê/quem, para quê/quem. Ela serve para avaliar algo ou alguém com alguma finalidade. Já a segunda resposta aponta o que é avaliado pela avaliação, “nossos conhecimentos” (conhecimentos dos alunos, tendo em vista que essa resposta foi dada por estudantes). A primeira resposta foi dada por 20% dos estudantes enquanto que a segunda foi dada por 30% deles. Contudo, quando dizem que é para “avaliar nossos conhecimentos”, não fica claro se são os conhecimentos prévios – no início do ano/semestre letivo, que diz respeito a avaliação diagnóstica – ou se são os conhecimentos totais ao fim do ano/semestre letivo – referente a avaliação somativa – ou, ainda, se são os conhecimentos construídos ao longo do ano/semestre letivo – avaliação formativa.

A terceira resposta “para aprovar o que agente já aprendeu”, pode nos remeter à modalidade de avaliação feita ao final do ano/semestre letivo – chamada somativa; esta, por sua vez, também aparece na quarta resposta: “para saber se você está preparada para mudar de série”, que revela o caráter classificatório e seletivo desse tipo de avaliação – que também apresenta a característica de julgamento ao fim do ano/semestre letivo determinando a promoção dos alunos, discutida neste trabalho. Essas duas respostas, que aludem às características da avaliação somativa, totalizam 30%, sendo que 20% correspondem à terceira resposta; e 10%, a quarta resposta.

A quinta resposta “para saber do aluno se ele realmente está **entendendo** se está **aprendendo**”, cujos verbos destacados estão no gerúndio, sugere a idéia de presente e de que a avaliação se dá ao longo do ano/semestre letivo, de forma contínua e gradativa – como é o caso da avaliação formativa. Esta corresponde a 10% das respostas.

A sexta e última resposta do quadro, correspondente a 10% das afirmativas, “ajudar as professoras”, não aponta exatamente para uma modalidade de avaliação; visto que todas elas podem ajudar professores e professoras segundo seus objetivos. No entanto, cabe lembrar que, segundo Haydt (1988), a realização conjugada das avaliações diagnóstica, formativa e somativa garante a “eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem” (p.18). Portanto, podemos inferir que a afirmativa a que nos referimos, aqui, pode contemplar as 3 modalidades discutidas anteriormente, no arcabouço teórico.

QUADRO 2: Categoria2: Preferência dos alunos por tipos de avaliação

✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
CLASSES		
TIPOS DE AVALIAÇÃO PREFERIDOS		
➤ “Prova”	2	22,2%
➤ Matemática	2	22,2%
➤ Português, História, Geografia, Ciências	1	11,1%
➤ Avaliação escrita	2	22,2%
➤ “Avaliação de marcar X”	2	22,2%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	9	100%²

Aqui pretendia-se saber em qual tipo de avaliação os alunos se sentem mais a vontade e têm melhor desempenho; como, por exemplo, seminários, avaliações com questões fechadas, ou abertas, redações, etc. No entanto, percebe-se que 33,3% (total da segunda e terceira respostas) confundiram a pergunta e se referiram aos componentes curriculares – disciplinas – que mais gostam. Houve, então, uma dificuldade de interpretação e/ou uma falha na formulação da questão. Por outro lado, a opção por determinadas disciplinas pode estar relacionada à maneira com que se dá o processo avaliativo em cada uma.

A primeira resposta indica que 22,2% das afirmativas demonstram a preferência por prova, sem qualquer especificação explícita. Pressupõe-se seu caráter o caráter tradicional ao qual se aplica esse termo.

A quarta resposta revela que 22,2% preferem avaliação escrita, enquanto que a quinta e última cujo número percentual (também 22,2%) demonstra a preferência por avaliações de questões fechadas, “de marcar X”.

Ainda que tenha ocorrido uma pequena confusão na interpretação das respostas, pode-se observar uma variação na preferência dos alunos entre as maneiras possíveis em que podem ser avaliados. Isso porque as aptidões são diferentes assim como a forma de aprender de expressar a aprendizagem também podem se dar de maneiras distintas; o que está de acordo com as orientações para avaliação dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram as diferentes aptidões dos alunos para realizar a avaliação a partir de códigos/linguagens diferentes como o escrito, o numérico, oral/verbal, etc. - como já vimos neste trabalho, no Tópico 2.3 Aspectos legais

² O cálculo foi feito com dízimas periódicas, portanto o valor foi aproximado para 100%.

da avaliação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais), do Capítulo II: Avaliação.

QUADRO 3: Categoria 3: Tipos de avaliação não recomendados pelos alunos

✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
CLASSES		
TRABALHO EM GRUPO <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Apresentar trabalho na frente dos colegas e ainda ter que explicar” ➤ “Apresentar trabalhos isso me deixa nervosa.” ➤ “Trabalho aquele que apresenta para a turma porque eu fico muito nervosa” 	6	60%
PROVA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciências ➤ “Resposta muito grande a ser decorada” ➤ Matemática 	4	40%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	10	100%

Neste quadro as respostas foram dispostas em duas classes definidas por termos comuns encontrados nas afirmativas dos participantes: “trabalho em grupo” e “prova”, atividades que os alunos não recomendam para a avaliação.

Pode-se notar que a maioria (60%) das declarações demonstra que os alunos não gostam de realizar trabalhos em grupo, mas ao analisarmos as justificativas podemos perceber que a dificuldade aparente está na apresentação do trabalho diante da turma, e não, necessariamente, na realização de um trabalho coletivo. Por meio da segunda e terceira respostas, podemos constatar que o nervosismo constitui um dos possíveis motivos para que os alunos não recomendem trabalhos em grupo que, para eles, parece significar “seminário”; em que a exposição do trabalho construído pelo grupo é feita oralmente. Isso também pode ser explicado conforme a discussão feita no quadro anterior; pois há alunos que se expressam melhor escrevendo, desenhando, encenando; e outros, debatendo, palestrando, cantando.

A segunda classe, “prova”, obteve 40% das respostas que não recomendam provas para o processo avaliativo, dentre as quais dos componentes curriculares: Ciências e Matemática. Mais uma vez pode ter ocorrido uma confusão na interpretação ou os alunos citaram estas disciplinas porque não concordam com as avaliações que são realizadas no planejamento delas. Contudo, a

segunda resposta da classe “prova” chama a atenção. A sua afirmativa: “resposta muito grande a ser decorada”, não recomenda prova cujas respostas a serem decoradas são muito grandes; o que aponta para a uma aprendizagem pautada na memorização e reprodução próprias da pedagogia tradicional cuja metodologia se caracteriza, como bem coloca os PCN’s, pela “sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação.” (PCN/MEC, 1997, p. 31)

Entende-se, na própria afirmativa, que esse (a) estudante tem como experiência, por indeterminado número de vezes, realizar prova que exige respostas decoradas, ou seja, de uma aprendizagem que não estimula a construção do conhecimento, que não permite a reflexão do aluno, mas que exige, apenas, um exercício de memorização, de “decorebas”.

QUADRO 4: Categoria 4: Significado do resultado da avaliação para os alunos

✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
CLASSES		
NEGATIVO <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Fico com muito medo do resultado da prova.” 	1	14,3%
POSITIVO <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Para mim é importante porque eu cresço a cada avaliação” ➤ “Significa que eu aprendi algumas coisas” ➤ “Eu me esforço muito para ter um bom resultado se é bom fico feliz se não eu procuro melhorar” 	6	85,7%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	7	100%

Aqui as classes foram separadas de acordo com os significados que o resultado da avaliação tem para os alunos, se são positivos ou negativos.

Na classe de significados negativos, são constatados 14,3% das respostas que declaram “muito medo do resultado da prova”. Essa declaração ilustra parte do que vimos no Tópico 1.3.1. Representações Sociais da Avaliação, do Capítulo I: Representações Sociais, deste trabalho; no qual explicou-se que é possível perceber conseqüências da avaliação que se manifestam até mesmo como “tensão emocional – pelo significado e importância do processo [...]” (KRASILCHIK *apud* CASTRO e CARVALHO, 2001, p. 167)

A segunda classe, que aponta os significados positivos do resultado da avaliação, tem o total de 85,7% das respostas. Suas afirmativas são favoráveis ao resultado da avaliação e pode-se perceber, a partir delas, que os resultados situam os discentes sobre seus aprendizados ou dificuldades; nesse sentido, as três respostas demonstram que o resultado também pode estar a favor deles. A terceira resposta, por exemplo, “Eu me esforço muito para ter um bom resultado **se é bom fico feliz se não eu procuro melhorar**”, ilustra o que falamos neste trabalho sobre as modalidades de avaliação diagnóstica e formativa; lembrando que, assim como a segunda, a primeira “permite identificar progressos e dificuldades dos alunos [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 197), e a segunda, da mesma forma, “orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor” (HAYDT, 1988, p.18). Portanto, nota-se aqui que o (a) aluno (a) entende o resultado como uma diretriz do que precisa ser melhorado.

Em contrapartida, a afirmativa “significa que eu aprendi algumas coisas” remete, por outro lado, à idéia de julgamento. Aqui o resultado tem significado positivo porque “foram aprendidas algumas coisas”. E se, por exemplo, o aprendiz obtiver um 0 (zero) no resultado da sua avaliação? Significa que ele nada aprendeu durante todo o período letivo? Portanto, é preciso atentar-se, também, para o quê e como se avalia.

QUADRO 5: CATEGORIA 5: Opinião dos alunos sobre a interferência da avaliação no desempenho acadêmico

✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
CLASSES		
NEGATIVA <ul style="list-style-type: none"> ➤ “As avaliações em grupo me atrapalham” ➤ “Atrapalha o desempenho” ➤ “Quando eu não consigo entender a matéria” 	3	33,3%
POSITIVA E/OU NEGATIVA <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Avaliação mede o que eu aprendi e pode sim interferir no meu aprendizado” 	1	11,1%
POSITIVA <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Eu acho muito boa porque eu fico sabendo como está o meu desempenho” ➤ “Ela interfere da melhor forma porque mostra o que eu aprendi e desenvolvi o meu conhecimento cada vez mais” ➤ “Ajuda porque o que você não entendeu você vai procurar prestar mais atenção.” ➤ “Fazer a prova escrita com calma; na frente dos outros fico nervosa” 	5	55,5%
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	9	100%³

Neste quadro foram separadas três classes sobre a opinião dos alunos acerca da interferência da avaliação no desempenho acadêmico. Das afirmativas, 33,3% consideram que a avaliação interfere de forma negativa no desempenho. A primeira resposta, “as avaliações em grupo me atrapalham”, atribui o desempenho a um tipo específico de atividade avaliativa, como se essa atividade por si só determinasse o desempenho; mas, como vimos no arcabouço teórico, “não é a natureza do problema proposto que é determinante no desempenho; é a relação do indivíduo com o problema, isto é, a representação da situação para ele, o contexto representado” (ABRIC, 2001, p.161). Logo, se as representações sociais criadas acerca das atividades avaliativas forem negativas,

³ Aproximação realizada devido a resultados com dízimas periódicas.

conforme o que já foi exposto, elas se refletirão no desempenho dos alunos, uma vez que orientam seus comportamentos.

A segunda resposta demonstra o mesmo que a primeira, mas não especifica o tipo de atividade avaliativa; perguntamos de que maneira a avaliação interfere no desempenho acadêmico, e a resposta é que “atrapalha o desempenho”, se referindo à avaliação, de modo geral. “os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto dos elementos que a constituem” (ABRIC, 2001, p.168).

A terceira resposta, “quando eu **não consigo** entender a matéria”, parece demonstrar que o (a) aluno (a) delega a ele (a) mesmo (a) a responsabilidade pelo seu desempenho; que é exclusivamente dele a culpa ou o mérito dos resultados da avaliação; pois esta interfere no desempenho “quando ele (a) não consegue entender a matéria”.

A segunda classe, correspondente a 11,1 % das respostas, foi denominada “positiva e/ou negativa” porque a sua afirmativa não deixa claro se a interferência é positiva ou negativa: “avaliação **mede o que eu aprendi e pode sim interferir** no meu aprendizado; mas confirma que a avaliação pode interferir no aprendizado e que ela “mede o que ele (a) aprendeu”. Nesse sentido, infere-se que a interferência é negativa ou positiva a depender do resultado da avaliação. Cabe destacar, aqui, que a avaliação foi referida em termos de medida do conhecimento; que alude à sua função de medir, que significa

determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. [...] O resultado de uma medida é expresso em números, daí sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito [...] (HAYDT, 2003, p. 289-290).

Portanto, ao que parece, nessa perspectiva, o entendimento do (a) aluno (a) sobre a avaliação e seu desempenho pode estar diretamente relacionado às notas ou menções; e, como já vimos, isso pode consistir em equívocos nas práticas em sala de aula que valorizam os números (notas/menções) em detrimento da aprendizagem real. Portanto, vale lembrar que “avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação” (LUCKESI, 2002, p. 85). É importante que esse entendimento esteja claro tanto para docentes quanto para discentes para que seja possível realizar, de fato, a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A terceira classe se refere às interferências positivas da avaliação no desempenho acadêmico apontadas pelos discentes cujas opiniões correspondem a 55,5% das afirmativas. As três primeiras respostas nos remetem ao entendimento que a avaliação, como já fora explanado no

Capítulo II deste trabalho, fornece um *feed-back* tanto para os docentes quanto para os discentes que, por sua vez, têm a oportunidade de conhecer os seus erros e acertos para delinear novas estratégias de estudo de acordo com suas dificuldades e potencialidades.

A última resposta - “fazer a prova escrita com calma; na frente dos outros fico nervosa” - menciona dois tipos de atividade avaliativa: prova escrita e apresentação para a turma. Entende-se que a aluna (no caso dessa afirmativa) consegue realizar a prova escrita com calma, enquanto que fica nervosa ao apresentar-se para a turma; dessa forma ela explica como a avaliação pode interferir em seu desempenho. Aqui evidencia-se, como na primeira classe, que a relação entre o discente e a avaliação é que determinam o desempenho; lembrando que os comportamentos dos indivíduos são orientados pelas representações sociais que possuem acerca de um objeto, nesse caso, as representações que os alunos possuem acerca da avaliação guiam seus comportamentos e, dessa forma, interferem em seus desempenhos.

Os quadros anteriores e suas respectivas classes ilustram a afirmação de Abric (2001) que um mesmo objeto pode gerar representações diferentes para sujeitos diferentes e que, portanto, dois sujeitos podem ter representações diferentes de um mesmo objeto ou de uma situação e, por consequência, seus comportamentos poderão ser, também, distintos. E, como também já vimos no arcabouço teórico, “a representação precede a ação e a predetermina” (ABRIC, 2001, p.162); isto é, o que determina o comportamento de um grupo não é o tipo de tarefa que ele executa, e sim a representação dessa tarefa.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa *representações sociais de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre avaliação*, cuja investigação deu-se em torno das representações sociais de estudantes da quarta etapa do primeiro segmento da EJA – correspondente ao quinto ano do Ensino Fundamental - de uma escola pública do Distrito Federal, teve seus objetivos alcançados. Objetivou-se verificar quais as representações sociais destes alunos sobre a avaliação; identificar as representações; e averiguar se estas se refletem no comportamento destes alunos diante da avaliação.

Foi possível constatar que o mesmo grupo de alunos possui representações sociais sobre a avaliação; e conseguiu-se identificá-las em torno das funções da avaliação e da interferência desta no desempenho escolar, segundo as opiniões dos alunos. Além disso, pôde-se perceber que o comportamento dos alunos diante da avaliação pode variar de acordo com as representações sociais que possuem sobre a mesma.

Constatou-se as representações sociais a partir das afirmativas dadas pelos alunos no questionário; em uma questão, 30% das respostas consideram que a avaliação serve para avaliar os seus conhecimentos, enquanto que 20% a concebem como “prova”, 10% acham que serve para saber estão preparados para “mudar de série”, e outros 10% declaram que ela serve para “ajudar as professoras”. Em nenhum momento os alunos se colocam como partícipes ativos do processo avaliativo; a avaliação aparece delegada exclusivamente aos docentes, enquanto os discentes assumem uma posição passiva, apenas respondendo ao que se pede e recebendo resultados.

Por meio das suas respostas e de algumas observações realizadas no Projeto IV, realizado nesta mesma escola e com o mesmo segmento e etapa, é possível perceber que os estudantes se encontram numa posição passiva em relação à avaliação; eles apenas são avaliados pelo ponto de vista do corpo docente sobre as atividades avaliativas realizadas e recebem as notas com a notícia da aprovação, recuperação ou reprovação. Não realizam uma avaliação por si próprios observando como estão aprendendo e se desenvolvendo perante suas dificuldades e potencialidades, mas dependem das notas dadas pelos professores para saber se “estão indo bem ou mal” na escola. Assim, a auto-avaliação que, como vimos, é também uma oportunidade dos alunos desenvolverem suas análises e interpretações em torno dos critérios usados para avaliarem seus progressos e desafios, parece não ter o devido espaço em suas aprendizagens. Ficando à margem desse processo, os alunos têm maiores dificuldades de entender o real sentido e função da avaliação e, assim, podem gerar percepções equivocadas sobre a mesma que vão influenciar na relação entre esta e aqueles.

Tais questões também podem explicar a interferência da avaliação no desempenho escolar apontada pelos alunos, 33,3% das afirmativas assinalam interferências negativas; 11,1%

confirmam a interferência da avaliação no desempenho escolar sem especificar se é boa ou ruim, e 55% apontam interferências positivas. Algumas afirmativas descrevem os “sentimentos” (nervosismo x calma) causados, segundo os alunos, por determinados tipos de avaliação; bem como o medo do seu resultado, constatado na questão sobre o significado do resultado da avaliação para os alunos. A constatação sobre o medo dos resultados também deve levar-nos a refletir sobre como eles são tratados com os alunos, pois é importante que eles sirvam para indicar melhores estratégias tanto para os planejamentos dos professores e professoras quanto para os estudos dos alunos.

Quando questionados sobre os tipos de avaliação preferidos e os não recomendados, alguns alunos descrevem como se sentem em determinadas atividades avaliativas e como isso os ajuda ou os atrapalha em seus desempenhos. Em geral, não parecem estar claros aos alunos os objetivos das atividades que realizam. Por exemplo, o entendimento de que um seminário desenvolve e melhora a expressão verbal e oral - eloquência -, poderia ajudar os alunos a entenderem que se constitui em uma atividade que contribui para os seus aprendizados e não para ficar diante da turma numa situação de nervosismo como uma “sessão de tortura”. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser trabalhada junto aos alunos como uma construção da aprendizagem, e não como um julgamento.

A respeito desses mesmos motes supracitados, os alunos também relacionaram os tipos de avaliação que não recomendam e seus tipos de avaliação preferidos aos componentes curriculares. Pode ser que tenham confundido a pergunta, respondendo as disciplinas que mais gostam e as que não gostam (em vez de responder sobre o tipo de avaliação), ou pode ser que tenham mesmo se referido às disciplinas aludindo às suas respectivas atividades avaliativas. Por exemplo, houve uma resposta que declarou a preferência por Português justificando que prefere escrever; da mesma forma, pode ter acontecido com as respostas que demonstram a preferência por Ciências cujas atividades avaliativas, supostamente, podem ser mais práticas; e assim por diante, na mesma lógica com os demais componentes curriculares citados nas respostas.

Entretanto, há que se considerar a possibilidade de os alunos terem confundido a pergunta e, portanto, a pergunta pode não ter ficado suficientemente clara. Pretendia-se saber a preferência dos alunos pelas atividades avaliativas e por meio de quais destas eles consideram que expressam melhor a sua aprendizagem e, também, o contrário; no entanto, ainda com a tentativa de deixar a linguagem no “meio termo”, entre acadêmica e informal, para que as questões ficassem acessíveis à interpretação dos alunos, a formulação das referidas perguntas parece ter dado margem a essa possível confusão nas respectivas respostas.

Em vista disso, recomenda-se a realização do pré-teste para que as respostas dos participantes apontem as possíveis falhas no questionário possibilitando a reformulação das

questões de acordo com os objetivos que as norteiam; mas, como não foi encontrado um grupo com características semelhantes às do grupo pesquisado, não foi possível realizar o pré-teste.

Alguns depoimentos da professora de Português e Matemática da turma foram usados para trazer, também, o ponto de vista de quem tem a oportunidade de observar o comportamento dos alunos em diversos momentos de suas experiências de aprendizagem enfatizando, aqui, os períodos avaliativos. Segundo a professora, ao observá-los, é possível perceber que os alunos se comportam de maneira diferente e demonstram “ansiedade e nervosismo” durante os períodos avaliativos. Conforme a mesma, eles têm melhores resultados quando não sabem que estão sendo avaliados. Aparentemente, mesmo aqueles alunos que desenvolveram suas habilidades e competências esperadas, podem ter seus desempenhos prejudicados em função do nervosismo que sentem quando sabem que estão sendo avaliados. Aqui nota-se, novamente, que as representações sociais dos alunos acerca da avaliação orientam seus comportamentos e, por consequência, podem interferir em seus desempenhos; parece haver, ainda, a associação feita entre avaliação e julgamento, apontando para a necessidade de trabalhar a primeira com os estudantes enfatizando sua concepção de construção do processo ensino-aprendizagem.

Os depoimentos da professora durante a pesquisa puderam confirmar algumas colocações dos alunos e até mesmo ilustrar aspectos apresentados no arcabouço teórico sobre a interferência das representações sociais no comportamento de indivíduos e/ ou grupos. Assim, foi interessante buscar tanto os pontos de vista dos alunos quanto da professora porque encontram-se num mesmo cenário, mas têm percepções diferentes devido às suas posições, que também são distintas.

Supõe-se, então, que a participação de outros professores agregaria mais valor aos dados levantados pela pesquisa, mas devido à indisponibilidade dos mesmos e à limitação do tempo, não foram coletadas informações de outros docentes. Se os mesmos tivessem disponibilidade para participar da pesquisa, poderiam ser elaboradas perguntas sistematizadas para a formulação de gráficos, quadros e tabelas com as respectivas respostas; e, se o tempo não fosse tão limitado, seria muito interessante realizar entrevistas com os participantes para poder explorar melhor o que se pretende saber com a pesquisa. Além disso, nas conversas informais durante o Projeto IV, muitos alunos disseram que têm muito medo de avaliação. Durante o intervalo, momento em que várias turmas se reúnem e/ou se “misturam”, participei de conversas sobre a semana de provas e ouvi de alunos de outros segmentos que a avaliação causa pânico em muitos deles e isso os atrapalha ao serem avaliados. Percebeu-se, então, a importância de expandir a pesquisa para as outras etapas e segmentos da EJA ampliando o número de participantes, tendo em vista que essa pesquisa coletou dados de um número pequeno de participantes devido à dificuldade nos trâmites de consentimento para a sua realização dentro de um tempo extremamente limitado. Ainda seria importante levar a

pesquisa aos demais níveis de ensino regulares adequando sua abordagem de acordo com suas especificidades, tanto para professores e professoras quanto para os estudantes.

Há muito a ser explorado acerca das representações sociais sobre a avaliação que norteiam a sua prática em sala de aula. O fato de as representações sociais orientarem o comportamento dos alunos e, de certa forma, por consequência, repercutirem em seus desempenhos escolares e até mesmo na relação com a escola, professores e colegas, aponta para a necessidade de participação dos discentes no processo avaliativo visto a sua importância para a aprendizagem dos alunos e para a práxis pedagógica. Nesse sentido, aponta também para a continuidade e para o aprofundamento dessa abordagem, pois, tratando-se de uma iniciação à pesquisa científica, este trabalho não pretende findar-se apenas nas conclusões apresentadas; mas visa contribuir para outros pesquisadores interessados nessa temática, indicando uma base teórica, caminhos a serem trilhados e dados levantados sobre o objeto/problema que merece e necessita de mais atenção nas pesquisas e literaturas científicas e acadêmicas, as quais podem gerar retorno para as práticas, reflexões, discussões e novas práticas pedagógicas; num ciclo que pode ajudar a melhorar a qualidade da educação.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Ouvimos, desde a infância, perguntas sobre a profissão que queremos exercer; e mesmo pequenos, nos preocupamos em escolher o melhor para ser “quando crescermos”. Na verdade, essa escolha é o contrato de compromisso que teremos com a sociedade, escolhemos o instrumento que utilizaremos para “fazermos a nossa parte”.

Para tais fins, passamos por um processo de preparação até chegarmos ao momento de definir qual profissão queremos exercer e de dar início a uma jornada profissional numa universidade.

Universidade... Uma fábrica de profissões, assim eu a imaginava. Hoje, “dentro” dela e quase “saindo”, vejo que é formada por uma imensa diversidade de produção de conhecimento que propicia, além da inserção social e da habilitação para ingressar ao mercado de trabalho como profissional, a compreensão de como isso pode contribuir para criar uma sociedade mais fraterna, mais justa, de boa qualidade de vida para todos.

Entendendo que a educação é o caminho para as mudanças sociais, o curso de Pedagogia pode contribuir valorosamente em questões fundamentais para melhorar as condições humanas e para elucidar os direitos que temos para interferir na construção da nossa realidade, para construir o país que almejamos, e saber como isso pode ser feito. Portanto, além de ter acesso aos conhecimentos específicos que preciso para ser uma pedagoga; na universidade, dei continuidade à construção da minha identidade como agente transformador frente a tantas coisas que clamam por intervenção na sociedade em que vivemos.

Em vista disso, planejo me dedicar a projetos sociais relacionados à prevenção e ao resgate de crianças, jovens, adultos e idosos por meio da educação. Ao terminar minha graduação em Pedagogia pretendo tomar posse do concurso da Secretaria de Educação para professora de Educação Infantil e Séries Iniciais; gostaria de trabalhar por um tempo com crianças e com a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Além disso, no âmbito escolar, também tenho imensa vontade de atuar como orientadora educacional.

A princípio, quero experimentar a mim mesma como educadora para depois decidir se farei alguma especialização ou se estudarei para passar em concursos do Poder Judiciário ou Legislativo para as vagas destinadas a pedagogos; dessa forma escolheria um concurso com menor carga horária para dedicar mais tempo aos projetos sociais. Ainda que eu não venha a trabalhar a vida inteira em sala de aula, quero atuar em projetos que levem a sério o compromisso com a educação.

Além desses projetos, quero dar continuidade aos meus estudos; mesmo que seja em outras áreas do conhecimento. Tenho interesse por nutrição, desenho industrial, música, artes visuais, LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e Psicologia; e acredito que possam ser grandes aliadas da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. O Estudo Experimental das Representações Sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.); ULUP, Lilian (Trad.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. 420p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. *In*: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 09. abr. 2011

ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. 1 ed. Thomson, 2001. 195p.

CAZALS – FERRÉ, Marie-Pierre; ROSSI, Patrícia. **Psicologia: Elementos de Psicologia Social**. Portugal: Porto, 2007. 128p.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas: Alínea, 2006.

GHESTI, Ivânia. O processo publicitário da *Bom Bril* à luz das Representações Sociais – a dinâmica em torno do produto, da personagem e da propaganda. *In*: **Personagens da Propaganda Brasileira: como pessoas e grupos sociais são representados na mídia**. BORGES, Asdrúbal; GHESTI, Ivânia (Orgs.). Brasília: Universa, 2004. 232p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

GILLY, Michel As Representações Sociais no Campo da Educação. *In*: JODELET, Denise (Org.); ULUP, Lilian (Trad.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. 420p.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988. 160p.

KRASILCHIC, Myriam. As Relações Pessoais na Escola e a Avaliação. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. 1 ed. Thomson, 2001. 195p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: Julgamento x Construção**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais**. In: EccoS revista científica, v.4, n 002, p. 79-88, jul. 2002.
Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71540206>. Acesso em: 14, abr. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações Sociais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RISTOW, Simaia Zancan. **Análise da Trajetória da Avaliação Educacional Brasileira**. (Mestrado em Educação) - Linha de Pesquisa em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2008.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 110p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: SME / DOT, 2008. 80p.
Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Eja/Orientacoes_Curriculares_expectativas_de_aprendizagem_paraEJA. Acesso em: 17. mai. 2011

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de out. de 1988. 28 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 438 p.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17. mai. 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2009. 67 p. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00002664.pdf>. Acesso em: 17. mai. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a),

Sou estudante do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB e estou realizando meu trabalho final de curso sobre o seguinte tema: Representações Sociais de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre Avaliação, em conjunto com a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Solicito sua colaboração como participante da minha pesquisa e, desde já, asseguramos o sigilo das informações e garantimos o absoluto anonimato, de acordo com a ética da pesquisa científica.

Atenciosamente,

Fabiana Leonardi de Sousa e Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Este questionário de pesquisa visa coletar informações sobre o que os alunos da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos entendem sobre avaliação.

Nas questões que apresentam alternativas, marque apenas um "X" naquela que corresponde à sua resposta. Nas questões abertas, você pode escrever sua resposta nos espaços abaixo da pergunta.

Sua sinceridade é muito importante, pois a pesquisa pode converter-se em melhorias para a educação. Não é necessária a identificação.

DADOS DEMOGRÁFICOS:

1. Cidade e estado onde nasceu: _____

2. Idade: _____

3. Trabalha? () Sim () Não

4. Quantas horas você trabalha por dia? _____

Em que você trabalha: _____

5. Renda Familiar:

- () Até um salário mínimo
- () 1 a 3 salários mínimos
- () 4 a 6 salários mínimos
- () 7 a 09 salários mínimos

() Mais de 09 salários mínimos

6. Escolaridade dos seus pais:

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Superior completo

Outro: _____

7. Tem filhos? () sim () não

Quantos? _____ Idade dos Filhos:

8. Por quanto tempo ficou sem estudar? _____

9. Foi repetente? () sim () não

Se sim, quantas vezes? _____

DADOS DE PESQUISA

1. Em sua opinião, para quê serve a avaliação?

2. Em qual tipo de avaliação você consegue expressar melhor o que aprendeu?

3. E qual tipo você não recomenda para a avaliação? Por quê?

4. O que o resultado da avaliação significa para você?

5. Para você a avaliação interfere de que maneira no seu desempenho acadêmico?

Obrigada por sua participação e valorosa contribuição!

APÊNDICE B – Solicitação de Pesquisa



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, Maio de 2011.

**Ao Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul
(CESAS), de Brasília – DF**

Solicitação

Solicito a sua colaboração em permitir que a aluna **FABIANA LEONARDI DE SOUSA**, Matrícula: 08/61260 do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, possa desenvolver atividades de pesquisa sobre “Representações Sociais de alunos da Educação de Jovens e Adultos” (EJA) no âmbito da sua instituição de ensino. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e compreender como os estudantes da Modalidade EJA percebem o processo avaliativo. Assim, conto com o seu apoio e reforço que todas as ações desenvolvidas obedecem aos princípios éticos que regem as atividades de pesquisa com seres humanos. Esta pesquisa permitirá que a aluna **Fabiana Leonardi de Sousa**, possa completar e aprimorar os seus conhecimentos pedagógicos, ampliando a sua experiência com o delineamento das etapas da pesquisa a ser desenvolvida. Agradeço a sua colaboração e conto com o seu apoio no intuito de possibilitar o desenvolvimento de competências acadêmicas e de pesquisa imprescindíveis à formação do Pedagogo. Agradeço, também, a sua compreensão e disponibilidade em recebê-la.

Atenciosamente,

Prof.^ª Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Matrícula UnB: 995690.

E-mail: teresacristina@unb.br



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a),

Sou **Fabiana Leonardi de Sousa**, estudante da Universidade de Brasília, curso Pedagogia e estou realizando uma pesquisa sobre o tema “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE AVALIAÇÃO**”, com orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua colaboração para participar como sujeito dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Fabiana Leonardi de Sousa
(Graduanda)

Contato: fabu.unb@hotmail.com
(61) 8136-57 17

Teresa Cristina S. Cerqueira
(Orientadora)

Contato: teresacristina@unb.br
(61) 9964-2767



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

Eu _____, RG, _____, autorizo a pesquisadora **Fabiana Leonardi de Sousa**, estudante da Universidade de Brasília, atualmente cursando Pedagogia, cujo projeto de pesquisa é denominado **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE AVALIAÇÃO”**, sob orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no questionário do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

____/____/____
Data