

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE FAZER O ENADE

Ariane Franco Lopes da Silva
Universidade Católica de Santos
arianefls@yahoo.com.br

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Universidade Católica de Santos
mfabdalla@uol.com.br

Resumo: O trabalho busca compreender as representações de estudantes universitários sobre o Enade, e apontar implicações desta política de avaliação para a formação docente. Fundamentada na Teoria das Representações Sociais, traz os resultados obtidos com 47 alunos do primeiro ano de Pedagogia que elaboraram textos a partir de desenhos. A análise pelo Alceste revelou sentidos subjetivos e normativos acerca do Enade e a análise de conteúdo identificou os elementos de conformidade e de expectativa organizacional e profissional. O bom desempenho no exame esteve associado à experiência pessoal, à história de vida e ao contexto social e familiar, promovendo reflexões sobre o tema da avaliação em geral.

Palavras-chave: avaliação do desempenho; enade; representações sociais.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), se constitui em uma avaliação da instituição de ensino superior que tem como um de seus componentes a avaliação do desempenho dos estudantes universitários. Este processo avaliativo, regido pelo Ministério da Educação, tem como meta observar o valor agregado à formação do aluno ao longo do curso e viabilizar essa avaliação para a universidade e para a comunidade. O exame pretende verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre os conteúdos básicos e profissionalizantes e os conhecimentos gerais e transdisciplinares ligados à realidade brasileira e mundial.

Com o intuito de observar este processo formativo, tanto os alunos ingressantes quanto os concluintes dos cursos universitários são avaliados em seus conhecimentos e competências. Os exames apresentam vantagens, pois têm “qualidade pedagógica, educacional e formativa” (FERNANDES, 2008, p. 137), principalmente se viabilizarem o debate interno nas instituições sobre os resultados obtidos, podendo gerar medidas que transponham as dificuldades de ensino e aprendizagem existentes. Os exames apresentam também desvantagens ao centrarem-se em conhecimentos acadêmicos dando pouco valor às competências relacionadas à vida real (FERNANDES, 2008).

Embora o Enade tenha como uma de suas metas estimular o debate interno nas instituições, ele pode se tornar um exercício pouco significativo para os alunos que participam da avaliação,

comprometendo o seu desempenho no exame, a troca de idéias e o desenvolvimento de medidas que induzam práticas renovadoras de ensino e de avaliação. O fenômeno do boicote ao exame e as manifestações críticas de alunos ao Enade, observados em alguns cursos (LEITÃO et al., 2010), indicam a atribuição de um sentido negativo ao exame e que nem todos o percebem enquanto um instrumento que promove o debate e que pode gerar propostas inovadoras. Os programas de avaliação devem permitir a identificação das dificuldades de aprendizagem, o fornecimento de indicadores sobre como trabalhar com elas e, por fim, a reflexão sobre o tipo de formação oferecida. Esse caráter diagnóstico do exame permite a adoção de práticas educacionais que contribuam para a gestão e docência no ensino superior.

Ao discutir as características gerais dos exames e fazer um apanhado das diferentes modalidades, formas e funções que eles assumem em distintos países, Fernandes (2008) aponta para os conhecidos efeitos dos resultados dos exames na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, para as formas como as instituições de ensino e os professores organizam e desenvolvem o currículo, o que é ensinado e como é ensinado, e para a credibilidade social dos sistemas educativos.

Há várias questões que são comumente levantadas, quando se levam em conta os impactos dos exames na vida dos estudantes. Algumas nos parecem especialmente importantes e pouco trabalhadas pelos pesquisadores e que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre elas, distinguimos: o que o estudante universitário pensa sobre o exame? Como vivenciam o processo avaliativo? Que fatores eles elegem como determinantes para o seu bom desempenho na avaliação?

Ao voltar o olhar para o estudante que participa do Enade, a pesquisa objetiva identificar os determinantes psicossociais no desempenho dos estudantes, ou seja, observar que valores, sentidos, expectativas e motivações eles elegem como importantes para o bom desempenho na avaliação. Essas representações mobilizam o estudante no seu processo de aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem tendo um efeito no seu comportamento e atitude diante do exame. Os resultados obtidos com esta pesquisa podem auxiliar gestores e docentes universitários na elaboração de propostas para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem dos alunos baseados nos conhecimentos, nas expectativas e nas motivações que possuem com relação à sua vida acadêmica. Assim, como podem reorientar políticas públicas de formação e avaliação dos profissionais da educação, dentre eles, os professores.

A teoria das representações sociais (TRS) auxilia na compreensão da relação entre uma representação e as atitudes e comportamentos dos sujeitos que as constroem, pois, para Moscovici (1961, 1978), o idealizador da teoria, uma das funções das representações é a de determinar comportamentos, atitudes e práticas. Portanto, as representações que os alunos possuem sobre o Enade teriam um impacto na forma como eles vivenciam o processo avaliativo, nas atitudes de conformidade ou rejeição e nos tipos de associações estabelecidas entre avaliação e aprendizagem. Elas auxiliam também na compreensão dos fatores subjetivos e normativos em jogo na vivência desse processo avaliativo que também impactam nas atitudes frente ao exame.

Para Serge Moscovici (1978), as representações sociais sobre um determinado fenômeno conhecido por um grupo de pessoas, não se constitui em uma somatória de saberes, mas sim em um conjunto compartilhado de valores, idéias, noções e conceitos que possuem a característica de senso comum. Reconhecemos, junto com Moscovici (2001, p. 62), que “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”, e compreendemos o conceito de representação social, tal como foi definido por este autor como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.26), e que é, alternativamente, “o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (p.27).

Partimos, também, da afirmação de Moscovici (1978), quando diz que “se uma representação social é uma ‘preparação para a ação’ (grifos do autor), ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar” (p.49). O que significa que as representações sociais conseguem “incutir um sentido ao comportamento”, integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a “posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade” (p.49).

Nesta direção entendemos, ainda, que a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: a percepção, que implica a presença do objeto; e o conceito, a sua ausência (MOSCOVICI, 1978, p. 57). Para o autor, trata-se de uma construção lógica, em que a estrutura da representação apresenta-se “desdobrada”, “tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica” (p. 65). E que “nesta base, foi descrita uma espécie de desenvolvimento genético que vai do percebido ao concebido, passando pelo representado” (p. 65).

Também consideramos o pensamento deste autor, quando afirma que “uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). A objetivação “faz com que se torne real um esquema conceitual” (p.111). Objetivar seria, então, “reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito)” (p.111). E a ancoragem se dá quando se reduz a “defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham ... (tenta-se acoplar a palavra à coisa)” (p.112). Como nos explicita Moscovici (1978), a ancoragem se dá quando o não-familiar se torna familiar, quando se torna um organizador das relações sociais. E, conforme afirma Vala (2004), em uma analogia cronológica, “dir-se-á que a ancoragem precede a objetivação, por um lado, e que, por outro, se situa na seqüência da objetivação” (p. 472).

A ancoragem, então, enquanto processo que precede a objetivação, refere-se ao fato de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência. É quando, explicita Vala (2004, p.472), “um sujeito ao pensar qualquer objeto, o define por seu universo mental, por suas experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos”. Ou melhor, como o próprio Moscovici (1978) destaca que “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a amarração (ou ancoragem) a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito de comunicação” (p. 174).

O que apreendemos dos pontos aqui colocados é que as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos. Como diria Vala (2004, p. 474), “um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto”. Ou seja, as representações sociais dão sentido aos sistemas de categorização.

Entretanto, para melhor apreensão do conceito e do fenômeno de representação social, é preciso nos lembrar do que nos diz Vala (2004): “as representações sociais remetem sempre para um objeto específico, posicionado num conjunto de dimensões tendencialmente relacionadas, e para um sujeito social produtor da representação” (p. 465). No nosso caso, o objeto de representação é o Enade, pois ele se estrutura como um objeto ao qual é atribuído, por um determinado grupo de pessoas, valores e significados baseados nos saberes do senso comum, ou seja, valores e significados compartilhados pelos elementos de um determinado grupo de pessoas.

Pensar quais seriam as representações sociais dos alunos da Pedagogia em relação ao Enade, é ir em busca das opiniões comuns, dos saberes e informações consensuais do grupo acerca do objeto Enade. Saberes esses que nascem das interações entre estes estudantes, permitindo que eles se comuniquem e troquem informações, influenciando, assim, o seu desempenho neste Exame.

Também é ir em busca das variações inter-individuais, ou seja, o que cada um sabe sobre o Enade, que valores atribuem ao exame, que atitudes apresentam diante do exame. Por fim, é verificar os contextos onde se formam essas representações, é procurar compreender quem fala, sobre o que fala e definir da onde se fala.

Na (re)construção destes “materiais que entram na composição de determinada representação”, ou seja, o “mapa de relações”, que aqui está sendo proposto, segue um pouco o caminho de abordagem do objeto a ser estudado, destacando as “figuras” a serem (re)apresentadas, delineando o “campo” e os “sentidos” que foram possíveis “consolidar”, conforme nos ensina Moscovici (1978). E que, aqui, poderiam estar assumindo, também, as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A atitude constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

A informação diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.

O campo de representação ou imagem constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, para os conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do

objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado. Tendo em vista estas três dimensões entrelaçadas, como veremos adiante, foi possível ancorar as representações sociais destes estudantes da Pedagogia sobre o fazer o Enade, em, pelo menos, três eixos de análise, buscando contribuir, assim, para o redirecionamento de políticas de formação e avaliação voltadas para os profissionais da educação, em especial, os professores.

SOBRE A PESQUISA

A pesquisa de que tratamos aqui está contida em um projeto mais amplo de investigação da representação social de estudantes de cursos de graduação (Pedagogia e demais licenciaturas) sobre a profissão docente, coordenado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação e pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC). Ela se constitui em um aprofundamento dos dados obtidos com as duas primeiras fases do projeto do CIERS-Ed, tendo como foco os processos de aprendizagem e de avaliação institucional dos estudantes de Pedagogia. A análise preliminar de um conjunto de dados obtidos com o projeto indica que, para os estudantes de Pedagogia, a imagem do professor estaria ancorada na referência do “fazer”, que o sucesso da aprendizagem de seus futuros alunos dependeria da metodologia a ser utilizada e que o fracasso da aprendizagem estaria relacionado às condições do aluno (SOUSA et. al., 2007). Os dados apontam para uma possível distância entre o ensinar e o aprender, pois a responsabilidade sobre a docência recai sobre o professor e depende de sua atuação, enquanto que a aprendizagem compete ao aluno.

De posse desses dados, levantamos como hipótese que a concepção que os futuros professores têm da avaliação ajuda a manter a distância existente entre “o ensinar” e o “aprender”, pois ela não se articula nem com um, nem com o outro. Percebemos, então, que ao refletir sobre os determinantes psicossociais no desempenho no exame do Enade não poderíamos deixar de indagar também sobre como os estudantes articulam ensino, aprendizagem e avaliação na universidade. Passamos a compreender, também, que discutir a avaliação institucional externa implica refletir acerca dos conceitos de avaliação em geral, entre a classe docente, e entender que esse conceito está atrelado à ideia de um procedimento basicamente classificatório (ROLDÃO, 2003).

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva explorar o que os alunos universitários pensam sobre a avaliação da sua aprendizagem, no caso específico do Enade, e que fatores elegem como determinantes para o seu bom desempenho no exame. Pensamos em observar como articulam a avaliação ao ensino e à aprendizagem, tentando tirar dessa articulação informações que visem à melhora dos cursos.

A pesquisa está dividida em três diferentes estudos, cada qual utilizando um instrumento metodológico próprio. O primeiro instrumento metodológico foi a evocação livre de palavras seguidas de temas indutores. O segundo instrumento foi a composição de um desenho contendo os parceiros, as conquistas e as lutas de uma personagem, denominada Maria Luiza, que a

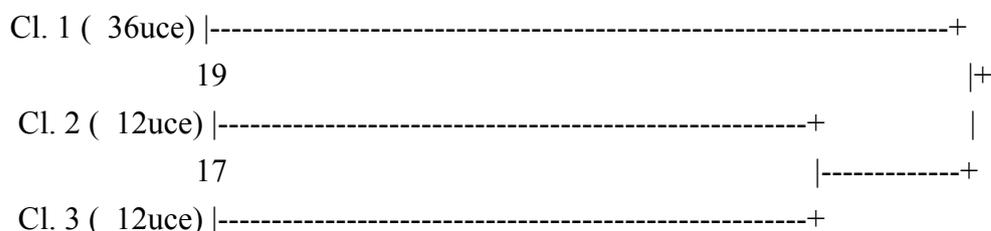
ajudaram a obter um ótimo desempenho no Enade. O terceiro instrumento foi a produção de um texto sobre o que havia sido desenhado. O presente estudo analisa os dados obtidos com esse terceiro instrumento.

Esses pequenos trechos de redação re-presentam os conteúdos dos desenhos sob uma nova forma, o que pode desvelar novos significados, pois o instrumental das redações faz com que os sujeitos construam uma narrativa que é portadora de uma qualidade, indo além de sua “intencionalidade e de seu controle” e revelando mensagens que não apareceriam em outros instrumentais (REY, 2005, p. 62).

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram quarenta e sete (47) estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade confessional e comunitária de São Paulo. Destes 47 estudantes apenas um era do sexo masculino, dezessete frequentavam o turno noturno e trinta o diurno. O instrumento foi aplicado ao final do primeiro ano na universidade, após a participação no Enade.

A análise dos textos sobre os desenhos transcorreu com o auxílio do software ALCESTE (Análise dos lexemas co-ocorrentes num conjunto de segmentos de texto), um programa computacional, criado por M. Reinert (1993), que faz a análise quantitativa de dados textuais e possibilita obter uma ampla visão sobre o material discursivo, apoiado em um relatório estatístico das frequências e χ^2 (qui quadrado) de cada palavra presente nos textos analisados. Ele ainda correlaciona os conjuntos de palavras na composição de classes (classificação das unidades de contexto – uce) e relaciona as classes, apresentando-as na forma de dendrogramas, o que orienta as análises de caráter qualitativo. O objetivo era, então, detectar os índices lexicais que pudessem revelar a interpretação de cada sujeito sobre seu próprio desenho. Realizou-se, também, a análise de conteúdo com base em Bardin (1977), que nos permitiu repertoriar as significações atribuídas ao bom desempenho no Enade, e classificá-las favorecendo a definição de grandes conjuntos de significados.

O corpus analisado pelo ALCESTE foi composto de todas as narrativas sobre os desenhos, e a análise praticada deu conta de três quartos do texto, ou seja, 75% das unidades de contexto elementar1 (u.c.e). Três classes foram obtidas: uma grande classe e outra que se desdobrou em duas menores, como indica o gráfico (dendograma) abaixo:



Classificação Hierárquica Descendente, dendograma das classes estáveis.

A primeira classe, correspondendo a 60% das u.c.e. e denominada “Histórias de vida”, permitiu entrever a ideia de um posicionamento individual, baseado nas narrativas dos autores

de suas experiências, de suas trajetórias, das rotinas, dos cenários e dos personagens reais, que embora externos ao contexto universitário, estiveram relacionados com o sucesso na universidade e no Enade. Nesta classe, encontram-se as palavras “todo” (6.15) e “quando” (5.28), que servem de marcadores de tempo, de rotina e de processo; além da palavra “minha” (2.11), que indica a referência ao mundo pessoal, e “família” (3.64), que indica, dentro do posicionamento individual, a atribuição de um papel importante à família para o bom desempenho no Enade. Os seguintes extratos de texto ilustram as ideias contidas na primeira classe: “experiências que enfrentam todos os dias” (suj. 4); “quando não se tem dinheiro nem condições” (suj. 3); e “quando aprendemos a amar...” (suj. 2); “minha família, mãe e eu estudando noites em claro” (suj. 5); “com uma rotina alucinante de trabalho, estudo, casa, inglês”. (suj. 44); “o esforço do aluno e o estudo e as experiências que enfrentam todos os dias” (suj. 35).

A segunda classe, “A personagem, a instituição e a avaliação”, correspondendo a 20% das u.c.e., reúne um conjunto de palavras que servem como indicadores da personagem Maria (13.02) Luiza (11.72), dos objetos “Enade” (13.10) e “prova” (16.71), enquanto algo que se faz, expresso pela palavra “fazer” (2.41), e enquanto algo de que se participa “avaliação” (17.14). As palavras “livro” (9.06), “aula” (5.45) e “curso” (4.30) revelam os elementos que se associam ao exame. Tomadas em conjunto, essas palavras refletem os aspectos mais institucionais da avaliação, indicando, assim, as expectativas organizacionais associadas ao bom desempenho no Enade. Os indicadores institucionais podem ser apreciados nos seguintes extratos de texto: “desenhei a Maria Luiza com o Enade na mão [...] exemplo das situações de estágio, de sala de aula...” (suj. 13); “desenhei uma menina e duas mesas, uma com livros e apostilas da faculdade...” (suj. 7); “desenhei o relógio por causa do compromisso [...] com as aulas...” (suj. 7); “desenhei Maria Luiza estudando [...], pois você estará ajudando na qualificação de seu curso” (suj. 4); “desenhei o lugar onde recebi grande parte do conhecimento para responder às perguntas do Enade, a sala de aula do curso de Pedagogia” (suj. 6).

A terceira classe, “Os outros”, correspondendo a 20% das u.c.e., permite pensar em um sentimento de colaboração entre os diferentes atores para o sucesso na vida acadêmica e, mais especificamente, no Enade. Reúne as palavras “colega” (5.45) e “professor” (8.49), além do termo “também” (17.45), que revela a ideia de uma ação conjunta. De uma maneira geral, essas palavras indicam os outros personagens, que contracenam com Maria Luiza e que fizeram parte de seu sucesso. Pode-se perceber, pelas seguintes falas, a atribuição de valor a esses outros personagens: “também desenhei colegas dela...” (suj. 13); “procurei desenhar as pessoas que fazem parte de nossa vida também como a família, amigos, professores” (suj. 13); “Maria Luiza de mãos dadas com seus parceiros, família, amigos, colegas e professores, com essa ajuda, ela conseguiu subir um degrau na vida...” (suj. 6); “também retrato a professora que tem o seu papel fundamental e importante para a realização e concretização dos objetivos que Maria Luiza pretende alcançar e o que já alcançou”. (suj. 01); “e os professores que sempre nos ensinam novas coisas” (suj. 5).

As classes 2 e 3 parecem expressar o espaço institucional onde se dá a formação, seja a instituição escolar, propriamente dita (classe 2), seja a possibilidade de agrupamento e parceria que ela proporciona, na forma de relação aluno-aluno e professor-aluno (classe 3). Desse modo, as classes 2 e 3 são complementares entre si e juntas constituem uma oposição à classe 1, que menciona os aspectos relativos à individualidade, à vida privada, às experiências e histórias de vida de cada um que muitas vezes antecederam o ingresso na universidade.

Após a análise por meio do Alceste, que possibilitou a configuração dos espaços relacionais, foi aplicada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que permitiu aprofundar ainda mais na interpretação dos sentidos expressos nos textos. Nesta perspectiva, as redações se dividiram em três grandes grupos. No primeiro, “categoria conformidade e consequência”, observamos as referências ao passado e a eventos que já ocorreram como determinantes para o bom desempenho no Enade. Também, identificamos referências à ideia de harmonia e de consequência do esforço individual e coletivo para esse sucesso. Das 47 redações, 32 (68.08%) apresentaram elementos de conformidade, harmonia e adequação expressos pelas palavras: esforço, dedicação, estudo, família e amigos. Os seguintes excertos foram classificados nesta categoria: “desenhei Maria Luiza [...] pensando na trajetória que fez para alcançar bons resultados” (suj. 3); “Maria Luiza teve um bom desempenho porque seguiu uma rotina” (suj. 13); “O desempenho em sua prova é resultado dessas relações com o mundo, com as pessoas, com as coisas, com o conhecimento e primeiramente consigo mesma” (suj. 27). Esta categoria parece vincular o bom desempenho no exame às experiências individuais e ao contexto social e familiar. Pouca ênfase foi dada aos processos de ensino e aprendizagem, aos conteúdos, ao projeto político pedagógico do curso e ao currículo. Nesse sentido, ela se assemelha à primeira classe, “Histórias de vida”, que emergiu da análise pelo software ALCESTE.

No segundo grupo, “categoria expectativas”, identificamos referências ao futuro e manifestações sobre os desejos e expectativas organizacionais e profissionais originadas do esforço individual, coletivo e institucional. Das 10 redações (21.27%) enquadradas neste grupo, todas deixam entrever a ideia de um bom futuro profissional atrelado ao estudo e ao sucesso no Enade. Os seguintes excertos identificaram esses discursos nesta categoria: “O meu desenho fala sobre o dia a dia do estudante que, para um bom desempenho em sua vida profissional, precisa estar se dedicando diariamente na sala de aula” (suj. 2); “os desenhos representam a família, os amigos para a conquista do troféu, que o cidadão sentirá os efeitos benéficos ao longo de sua vida” (suj. 11); “superar é essencial para seguirmos em frente e ter paz” (suj. 22). Esta categoria encontra alguma semelhança com a segunda classe obtida com a análise anterior (ALCESTE) no sentido de associar um futuro promissor ao esforço individual, ao contexto social e familiar do qual o sujeito faz parte e à superação das dificuldades próprias desse contexto.

As quatro redações (8.51%) enquadradas no terceiro grupo, “categoria mista”, fazem referência, no mesmo texto, tanto aos elementos de conformidade quanto aos de expectativa, como pode ser visto no seguinte excerto: “Eu e minha mãe estudando noites em claro [...]. Os motivos reais dos desenhos me fizeram refletir num ditado popular: o que você planta você futuramente colherá” (suj. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das redações permitiu acessar um conjunto amplo de dados que revelaram sentidos subjetivos, de caráter afetivo e normativo acerca do Enade. Foi possível ver nas redações a identificação do sujeito com a personagem Maria Luiza e o surgimento de narrativas das histórias de vida de cada um. Ao mesmo tempo em que o desenho e a redação sobre uma história fictícia permitem um distanciamento entre o sujeito e o tema em questão, possibilitam também que ele se identifique com a personagem da história. O uso na mesma redação dos pronomes “dela”, ao se referir à Maria Luiza, e “nossa” ao se referir a si mesmo, demonstra o quanto ao falar da personagem o sujeito estava falando de sua própria experiência. Em outros momentos percebe-se o fenômeno da identificação e da troca de papéis com o personagem ilustrado pela frase “me desenhei no lugar de Maria Luiza”.

Os resultados permitiram análises em torno de três eixos, que são formas de ancoragem, segundo Moscovici (1978). No primeiro eixo, vemos a conjunção de elementos que formam a identidade pessoal, com os que formam a identidade profissional e percebemos que a afetividade é um fator que explica o enlace das duas identidades. Quando os sujeitos associam o futuro profissional ao contexto social e familiar do qual fazem parte revelam um pensar sobre a formação profissional e sobre a avaliação dessa formação em termos de saberes relativos à prática e ao vivido. Valorizam o conhecimento apropriado por meio de relações sociais que antecedem o ingresso na universidade e que continuam a ter importância para a sua formação mesmo durante o primeiro ano de graduação.

As referências aos laços de amizade entre o aluno e os outros, com os quais ele convive dentro e fora da universidade, e a repercussão dessa amizade no bom desempenho no Enade dão suporte a essa interpretação. Como aponta Fernandes (2008), os exames apresentam desvantagens ao centrarem-se em conhecimentos acadêmicos, desvalorizando as competências relacionadas à vida real. Como foi constatado, entram na composição das representações, que os estudantes ingressantes têm sobre a formação docente e sobre a avaliação dessa formação, elementos pessoais e contextuais. Vimos por meio das redações dos sujeitos o quanto os saberes e as competências relacionadas à vida real são importantes, e o valor que eles atribuem a esses saberes no desenrolar do curso e nos exames. Perguntamos, então: que intervenções essas representações podem acarretar? Até que ponto os conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia refletem esses saberes e competências e utilizam esses conhecimentos no desenvolvimento de novos saberes e competências? Essa relação entre o conhecimento prévio e prático e o acadêmico teria implicações na percepção que os estudantes têm do Enade, e, por consequência, em sua atitude perante o Enade? Portanto, os dados parecem apontar para a importância de se refletir acerca do currículo, dos programas, dos projetos político-pedagógicos e dos conteúdos trabalhados principalmente nos primeiros semestres, para que eles façam sentido aos estudantes.

No segundo eixo, identificamos relações entre os conceitos de avaliação em geral e os conceitos sobre o Enade. A representação hegemônica sobre avaliação enquanto um processo

classificatório, único e pontual teve na palavra “troféu”, utilizada por um estudante participante da pesquisa, a sua mais forte expressão. A imagem que se tem do exame é que ele se constitui em algo que se vivencia em um determinado momento e local, e termina com a atribuição de uma nota, sem favorecer debates e feedbacks. A qualidade pedagógica, educacional e formativa que, segundo Fernandes (2008), lhe oferece significado, não parece ser percebida. Isto pode significar que os sujeitos não concebem os resultados do exame como impactantes no transcorrer do curso. Se a avaliação não retorna ao aluno em forma de ações que visem a melhorar a sua aprendizagem, acompanhando-a e regulando-a, como afirma Roldão (2003), as atitudes dos alunos perante o exame podem ser de pouco comprometimento, distanciamento, um exercício pouco significativo, e que leva a atitudes de rejeição e boicote, como foi observado nos estudos de Leitão et al. (2010). Propomos, então, trabalhar de forma a possibilitar esse retorno ao aluno e a criar ações que respondam às necessidades e dificuldades que transpareceram nas avaliações institucionais.

No terceiro eixo refletimos sobre a necessidade de políticas de formação e avaliação que valorizem projetos e programas relacionados às questões da Escola. A universidade, que se volta para a formação de professores, não pode negligenciar projetos formativos que analisem os contextos escolares e seus respectivos projetos pedagógicos. Em outras palavras, a instituição formadora deve voltar-se mais para a produção de conhecimentos e valores que tenham, efetivamente, sentido para seus estudantes. O que significa, de um lado, promover conhecimentos pertinentes e coerentes às necessidades de formação destes estudantes, muitas vezes já professores, e, de outro, estimular uma educação superior que atenda, principalmente, às necessidades sociais exigidas, sobretudo, pela educação básica que se faz (ou se pretende fazer) em nossas escolas.

Nesta perspectiva, voltamos, aqui, ao conceito de avaliação e de como trabalhar com os futuros professores no sentido de desconstruir representações existentes, possibilitando que eles compreendam a avaliação enquanto um processo e não um ponto de chegada. Pensamos em como desenvolver práticas formativas de professores que resultem em análises das práticas educativas e/ou em ações pedagógicas, que possibilitem articular, de forma dinâmica, diferentes processos de avaliação, ensino e aprendizagem. Por mais difícil que seja este desafio, a universidade, ao aproximar-se das questões desafiadoras postas pela Escola, estaria, efetivamente, exercendo a sua responsabilidade pública no tocante à formação dos professores.

A nosso ver, como as motivações que impulsionam, mobilizam e guiam os estudantes no seu desempenho no Enade giravam em torno das experiências de vida, do contexto social e familiar e da afetividade, as representações sobre o Enade parecem estar ancoradas nesses elementos. Portanto, fazer um bom exame implica em recorrer a esses fatores externos à universidade e aos conhecimentos práticos e competências que foram acumulados ao longo da vida dos estudantes.

Em síntese, talvez, estejam aqui retratados alguns dos elementos para que possamos refletir, coletivamente e em nosso contexto de formação, sobre as implicações das políticas de

formação e avaliação no processo identitário de futuros professores. Entretanto, é preciso que, em nosso caminho de professores formadores, estejamos atentos a elas (e o Enade é um dos exemplos), para que se concretizem ações que não só tenham sentido para os estudantes, mas, sobretudo, lhes ofereçam condições necessárias para o enfrentamento dos desafios da profissão que escolheram.

NOTAS

1. As u.c.e. são as unidades elementares, nas quais o texto é dividido para ser analisado. Para melhor compreensão do conceito, recomenda-se a leitura dos textos de Reinert (1993).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- LEITÃO, T.; MORICONI, G.; ABRÃO, M. e SILVA, D.. Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 21-44, jan./abr., 2010.
- MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.
- REINERT, M. *Les «mondes lexicaux» et leur «logique» à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars*. *Langage & Société*, 66, p. 5-39, 1993.
- REY, F. G. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.
- ROLDÃO, M. C. *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- SOUSA, C. P., PLACCO, V. M. N. S., NOVAES, A. O., SILVA, A. F. L., GUIDI, A. C, RITTER, C. L., YAMOMOTO, E. M., ABDALLA, M. F. B. *Aprendendo a conhecer as representações de futuros professores para intervir em sua formação*. *Anais online da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Brasília, 2007.
- VALA, J. *Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano*. In VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (Orgs.). *Psicologia social*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.