



Joana Áurea Cordeiro Barbosa

AS PRÁTICAS DE “COLA” NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Formação de Professores,
orientada pelo Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira
e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Agosto 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

***As práticas de "cola" na Universidade e sua relação com os processos de
Ensino, Aprendizagem e Avaliação***

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade em Formação de Professores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada pelo Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira.

Joana Áurea Cordeiro Barbosa
Coimbra, 2017

Imagem de Capa: criação de Renato Arrais



Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Doutorado Pleno no Exterior – N° do Processo: BEX 1413/13-9.

A minha filha Giovanna

"Eu sou a vela que acende
Eu sou a luz que se apaga
[...] eu sou as coisas da vida
[...] eu sou a cor do luar"

(Raul Seixas)

Agradecimento Especial

A Deus,

Pela vida

Ao Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira,

Pela ética que ensina
Pelo ensino que acompanha
Pelo acompanhamento que dialoga
Pelo diálogo que orienta
Pela orientação que aprende
Pela aprendizagem que transforma

(Joana Áurea)

Agradecimentos

Sou feita de retalhos

Cora Coralina

“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma, nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem sou. Em cada contato vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade que me torna mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz, de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também, e a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer a minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelo caminho, e que eles possam ser parte das suas histórias, e que assim, de retalhos em retalhos, possamos nos tornar um dia, um imenso bordado de nós”.

Deixo o meu muito obrigada:

Aos meus familiares: meus pais (*in memoriam*); meus filhos: Henrique Camões, Bruno, Milena e Giovanna; minhas noras Kaína e Mariana; e a meu genro Gustavo Pequeno. Aos meus irmãos: Manuel (*in memoriam*) e Josélia, Fátima e Álvaro, Maria do Carmo e Carlos Alberto, Bernardete, Sônia, Francisco e Sandra, José Maria (*in memoriam*) e Verônica. Aos meus sobrinhos, Tios e Primos.

Aos meus netos: Pedro Henrique, João Lucas, Ana Luísa, Luiz Arthur, Luiz Eduardo e Caio Bruno.

A Marilene Dantas Vigolvino, Maria Nazareth de Lima Arrais e Renato Mota Arrais de Lima.

Aos sobrinhos: Lara Barbosa, Isabel, Manuela, Manuel Vitor e Giovanna Cordeiro.

Ao Professor Carlos Barbosa (Colégio Motiva- Brasil).

A minha família em Coimbra: Leonor Santos Matos, sobrinhos e demais familiares; Maria da Luz Pedroso e Família; Teresa Ribeiro, Luiz e demais familiares; Maísa e Roney; Sara Danielle e Cristina.

Aos amigos em Coimbra: João Eduardo, Glenda Ramalho, Darliane, Bruno, Otávio, Isabel, Mônica Marçal e Odair, Eliane, Ana Gião, D. Lourdinha, Denise, Márcia, Angélica, Anaber, Emanuelle, Antônio Liberato, Regina e Andréia.

Ao júri de doutoramento

Ao Doutor António Gomes Ferreira (FPCE-UC, Portugal).

A Doutora Teresa Pessoa (FPCE-UC, Portugal).

A Professora Marizete Fernandes (UEPB, Brasil).

Aos meus Alunos.

Aos professores e alunos da UEPB (Brasil), em especial aos cursos de Letras, Matemática, Direito, Comunicação Social, Pedagogia e Odontologia do *Campus I* em campina Grande.

Aos Professores da UEPB: Ademilton Damasceno, Alberto Melo, Adalberto Rodrigues, Alcides Almeida, Benedita Ferreira Arnaud, Carmita Eulálio, Cláudio Soares, Dilma Trovão, Edem Costa; Edivan Nunes, Elly Brandão, Evandro Mesquita, Graça Ferreira, Gorete Sampaio, José Geraldo, Marlene Alves, Marcionila Fernandes, Margareth Melo, Melânia Farias, Nadja Oliveira, Pedro Ferreira (in memoriam); Teresa Cristina Vasconcelos, Senyra Martins, Rosimeire Ventura e Vandemberg Lopes.

A Juliycelly Gomes, Rita Campos e Pablícia Galdino.

Aos demais colegas de trabalho do Campus IV da UEPB- Catolé do Rocha (Brasil): professores e funcionários do Departamento de Letras e Humanidades e do Departamento de Agrárias e Exatas.

Aos professores do Doutorado em Ciências da Educação - Formação de Professores da Universidade de Coimbra.

Aos funcionários da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Aos colegas do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

Aos funcionários da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, Portugal.

Aos funcionários da pró-reitoria de graduação - PROGRAD (UEPB- Brasil).

A ética complexa é inevitavelmente modesta. Não propõe a soberania da razão. Ordena que sejamos exigentes conosco e tenhamos indulgência, melhor compreensão pelos outros. Não tem a arrogância de uma moral de fundamento garantido, ditada por Deus, pela igreja ou pelo partido. Autoproduz-se a partir da consciência individual. Não tem poder absoluto, somente fontes que podem se esgotar.

Edgar Morin (2011, p. 196)

Sumário

INTRODUÇÃO	29
------------------	----

PARTE I : FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I	45
-------------------------	-----------

O ENSINO SUPERIOR: TENDÊNCIAS E DESAFIOS	45
---	-----------

<i>1.1 Docentes e estudantes no contexto de transformações da universidade</i>	<i>45</i>
--	-----------

<i>1.2 Políticas globais para o ensino superior</i>	<i>58</i>
---	-----------

<i>1.3 A universidade no Brasil</i>	<i>66</i>
---	-----------

<i>1.4 Autonomia universitária e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação</i>	<i>81</i>
---	-----------

CAPÍTULO II	85
--------------------------	-----------

A MULTIDIMENSIONALIDADE DA “COLA” NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	85
--	-----------

<i>2.1 Do significado à institucionalização</i>	<i>85</i>
---	-----------

<i>2.2 Da extensão ao controle</i>	<i>96</i>
--	-----------

<i>2.3 Ensinar e aprender na universidade</i>	<i>102</i>
---	------------

<i>2.3.1 Profissionalismo e profissionalidade docente</i>	<i>109</i>
---	------------

<i>2.3.2 Dilemas e desafios da docência diante do controle e prevenção da “cola”</i>	<i>116</i>
--	------------

CAPÍTULO III	133
---------------------------	------------

DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE “COLA”	133
--	------------

<i>3.1 Avaliar na universidade: princípios e proposituras</i>	<i>133</i>
---	------------

<i>3.2 O significado da avaliação</i>	<i>135</i>
---	------------

<i>3.3 Da avaliação somativa à avaliação formativa</i>	<i>143</i>
--	------------

<i>3.4 Desafios da docência face à prática da avaliação formativa</i>	<i>152</i>
---	------------

<i>3.4.1 O papel das tarefas avaliativas nas práticas de avaliação formativa</i>	<i>159</i>
--	------------

<i>3.4.2 Dilemas e desafios da avaliação frente às práticas de “cola”</i>	<i>166</i>
---	------------

PARTE II: CONDUÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV	183
--------------------------	------------

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	183
--	------------

<i>4.1 Universidade Estadual da Paraíba</i>	<i>183</i>
---	------------

<i>4.2 Matriz teórico-conceitual</i>	<i>190</i>
--	------------

<i>4.3 Caracterização da investigação</i>	<i>192</i>
---	------------

<i>4.4 Organização e condução da investigação</i>	<i>197</i>
---	------------

4.4.1 Estudo documental.....	197
4.4.2 Estudo intensivo.....	200
4.4.2.1 As observações.....	210
4.4.2.2 As entrevistas.....	211
4.4.2.3 Os grupos focais.....	215
4.4.3 Estudo extensivo.....	218
4.4.3.1 Construção do questionário e procedimentos de recolha.....	220
4.4.3.2. Descrição dos participantes.....	225

PARTE III : APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO V	229
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	229
5.1 Fatores do ensino, da aprendizagem e da avaliação que interferem nas práticas de “cola”.....	229
5.1.1 Estudo documental: diretrizes institucionais sobre os processos de ensino e avaliação.....	230
5.1.2 Resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008.....	230
5.1.3 Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015.....	234
5.2 Estudo intensivo.....	240
5.2.1 Fatores do ensino que interferem na “cola”.....	241
5.2.1.1 Organização e desenvolvimento do ensino.....	241
5.2.1.2 Tipologia de ensino.....	247
5.2.1.3. Sistema de ensino universitário.....	253
5.2.1.4 Conteúdos disciplinares.....	259
5.2.1.5 Recursos e materiais utilizados.....	262
5.2.1.6 Tarefas e natureza das tarefas.....	267
5.2.1.7 Gestão do tempo e estruturação da aula.....	272
5.2.2 Fatores da aprendizagem que interferem na “cola”.....	276
5.2.2.1 Práticas/participação dos estudantes.....	276
5.2.2.2 Ambiente de sala de aula.....	289
5.2.3 Fatores da avaliação que interferem na “cola”.....	296
5.2.3.1. Instrumentos, funções e tipos de avaliação.....	296
5.2.3.2 Tipologia e natureza das atividades avaliativas.....	307
5.2.3.3 Natureza, frequência e distribuição do feedback.....	311
5.2.4 Caracterização da “cola” no contexto universitário.....	316
5.2.4.1 Compreensão.....	317
5.2.4.2 Prevalência e extensão.....	319
5.2.4.3 Níveis e modalidades.....	321

5.2.4.4 Motivos e consequências.....	323
5.3 Estudo extensivo.....	326
5.3.1 Análise da consistência interna.....	328
5.3.2 Percepções de estudantes e professores sobre o ensino e as práticas de “cola”.....	329
5.3.3 Percepções de estudantes e professores sobre a aprendizagem e as práticas de “cola”.....	332
5.3.4 Percepções de estudantes e professores sobre a avaliação e as práticas de “cola”.....	337
5.4 Resumo da organização dos resultados qualitativos e quantitativos.....	340
Capítulo VI.....	347
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	347
6.1 As práticas de “cola” na universidade e sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.....	347
6.2 Caracterização da “cola”.....	348
6.3 Os processos de ensino e de aprendizagem e as práticas de “cola”.....	354
6.3.1 Profissionalidade docente.....	356
6.3.1.1 Clareza nas situações didáticas.....	357
6.3.1.2 Condução das situações didáticas.....	360
6.3.2 Profissionalismo docente.....	366
6.3.3 Ambiente de sala de aula.....	372
6.3.4 Práticas e participação dos estudantes.....	374
6.3.5 Sistema universitário.....	378
6.4. Avaliação das aprendizagens e as práticas de “cola”.....	385
6.4.1 Funções e modalidades de avaliação.....	385
6.4.2. Ética e justiça na avaliação.....	392
6.4.3. Tipologia e natureza das tarefas avaliativas.....	399
CONCLUSÃO.....	405
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	415
ANEXOS.....	443

Índice de Figuras

FIGURA 1- SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO	41
FIGURA 2-ESCAPE AO ERRO COMO MOTIVO DA "COLA	86
FIGURA 3- DISTRIBUIÇÃO DOS CAMPUS DA UEPB NAS REGIÕES DO ESTADO DA PARAÍBA	184
FIGURA 4- MESORREGIÕES E LOCALIZAÇÃO DA PARAÍBA NO MAPA REGIONAL BRASILEIRO	185
FIGURA 5- MATRIZ CONCEITUAL ADOTADA NA INVESTIGAÇÃO	191
FIGURA 6- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS CONSIDERADOS NA INVESTIGAÇÃO	195
FIGURA 7- DISTRIBUIÇÃO DO PERÍODO DA INVESTIGAÇÃO DE ACORDO COM AS ATIVIDADES	196

Índice de Quadros

QUADRO 1- CURSOS POR CENTROS DE ENSINO COM QUANTITATIVO DE ESTUDANTES	188
QUADRO 2- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR NÍVEL E FORMAÇÃO ACADÊMICA	189
QUADRO 3 - MATRIZ DE ANÁLISE DOCUMENTAL – RES. /UEPB/CONSEPE/068/2015	199
QUADRO 4- MATRIZ DE ANÁLISE DOCUMENTAL- RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/030/2008	200
QUADRO 5 - MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO ENSINO	204
QUADRO 6 - MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO APRENDIZAGEM	206
QUADRO 7- MATRIZ DE ANÁLISE DA DIMENSÃO AVALIAÇÃO	207
QUADRO 8 - MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIZAÇÃO DA “COLA”	208
QUADRO 9- DIRETRIZES PARA INQUIRIR OS RESPONDENTES NA REALIZAÇÃO DO ESTUDO-PILOTO	222
QUADRO 10- DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO POR DIMENSÃO /CATEGORIAS.....	224
QUADRO 11- DIRETRIZES DOS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA RES./UEPB//030/2008	231
QUADRO 12- DIRETRIZES DOS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA RES./068/UEPB/2015	235
QUADRO 13- ÍNDICES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DOS QUESTIONÁRIOS	329
QUADRO 14- DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA DIMENSÃO ENSINO	330
QUADRO 15- DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA DIMENSÃO APRENDIZAGEM	334
QUADRO 16- DIFERENÇAS NAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA DIMENSÃO AVALIAÇÃO	338
QUADRO 17- RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM	341
QUADRO 18- RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO.....	343
QUADRO 19- RESUMO DOS RESULTADOS DA CARACTERIZAÇÃO DA “COLA”	344

As práticas de “cola” na Universidade e sua relação com os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Joana Áurea C. Barbosa
Joanaaurea2@gmail.com

Resumo

O presente estudo diz respeito à “cola”, que consiste em uma prática de fraude acadêmica, cometida por estudantes no contexto universitário. Trata-se dos mecanismos variados em que o aluno se apropria de um conhecimento produzido por outras pessoas, e até por ele mesmo, em outras circunstâncias ou situações acadêmicas, para enganar o professor e conseguir notas boas e certificações. Adotamos o termo “cola” para designar tal comportamento, por ser uma nomenclatura popular e amplamente utilizada no Brasil. O estudo resulta das preocupações, em torno da prevalência e extensão do comportamento antiético de estudantes, registrado por pesquisadores em várias universidades do mundo, que apontam seus efeitos insatisfatórios nos resultados da avaliação e ressaltam as dificuldades quanto à sua prevenção e ao seu controle. Nosso foco foi direcionado para os processos pedagógicos desenvolvidos na universidade, partindo do pressuposto de que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, desenvolvidos nas Instituições de ensino universitário, exercem influência sobre as práticas da “cola” realizada pelos estudantes. Questionamos, portanto, em que medida os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, interferem na “cola”, no sentido de diminuir ou aumentar suas práticas. Teve como objetivo norteador, analisar o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, a fim de estabelecer as relações existentes com a prática da “cola” no ensino superior. Para tanto, lançamos mão de uma metodologia qualitativa e quantitativa, utilizando como instrumentos, a observação de sala de aula, entrevista com professores e estudantes (grupos focais), análise de documentos e os questionários. Decorrente da técnica de análise de conteúdo, os resultados

qualitativos, nomeadamente os estudos documental e intensivo, foram organizados em forma de narrativas. Após uma análise dos dados por curso, realizamos uma análise horizontal, integrando os dados dos seis cursos investigados em narrativas referentes ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Através dos questionários, procedemos a uma análise estatística das escalas que permitiu perceber a “cola” de forma extensiva. Os dados recolhidos através dos diversos instrumentos, que mobilizaram os citados estudos, foram triangulados como forma de perceber os diversos aspectos que compõem a multidimensionalidade do fenómeno. Os resultados obtidos sugerem que a organização do sistema de ensino universitário; o profissionalismo docente; a profissionalidade docente; as funções e modalidades de avaliação; as práticas e participação dos estudantes; a natureza, frequência e distribuição do *feedback* avaliativo; o ambiente de sala de aula; a tipologia e natureza das tarefas avaliativas, são fatores que podem interferir nas práticas de “cola”. Os dados apontam também para o grau de envolvimento do aluno, resultante da motivação produzida na condução dos processos em sala de aula, como fator que pode aumentar ou diminuir essa prática de fraude. Concluimos, então, que o comportamento antiético do aluno pode caracterizar uma forma de “sobrevivência” ao contexto formativo da universidade. Configura-se como uma adaptação aos aspectos da profissionalidade e do profissionalismo docentes interligados às formas de ensinar, aprender e avaliar que não comportam práticas interativas e negociadas. É possível inferir que as diversas formas de punição do aluno, a intensificação da fiscalização por parte do professor e a mudança dos instrumentos avaliativos, não constituem ferramentas de controle da “cola”. Seu efetivo controle ocorre através do acompanhamento da aprendizagem do estudante, na articulação com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, consolidados nas práticas de avaliação formativa.

Palavras-Chave: Universidade; “Cola”; Ensino; Aprendizagem; Avaliação das Aprendizagens; Desenvolvimento profissional docente.

The practices of "cola" in Higher Education and its relation with Teaching, Learning and Evaluation processes

Joana Áurea C. Barbosa
Joanaaurea2@gmail.com

Abstract

This study focuses on "cola" (Brazilian Portuguese analog term for "cheating"), which is a practice of academic fraud committed by students in a Higher Education context. These practices refer to the various mechanisms in which a student appropriates knowledge produced by other people, and even by oneself, in other circumstances or academic situations, to deceive the teacher and achieve good grades and certifications. We have adopted the term "cola" to designate such behavior because it is a popular nomenclature and widely used in Brazil. The study is based on concerns about the prevalence and extent of unethical student behavior, reported by researchers from several universities around the world, who point out its unsatisfactory effects on the evaluation results and highlight the difficulties in its prevention and control. Our focus is directed to the pedagogical processes developed in university, based on the assumption that the teaching, learning and evaluation processes influence the practices of "cheating" carried out by the students. Therefore, we question the extent in which teaching, learning and evaluation processes interfere in "cheating", in order to reduce or increase these practices. This study aims to analyze the development of the teaching, learning and evaluation processes in university, for the sake of establishing the relationship between these processes and the practice of "cola" in Higher Education. To do so, we use a qualitative and quantitative methodology, using, as instruments, classroom observation, interview with teachers and students (focus groups), document analysis and questionnaires. Through content analysis, qualitative results, namely the documentary and intensive studies, were organized in the form of narratives. After a vertical analysis (data analyzed within each one of the six courses studied), we performed a horizontal analysis,

integrating the data of all the six courses included in this study in narratives referring to their teaching, learning and evaluation processes. Through the questionnaires, we proceeded to a statistical analysis of the scales that allowed us to perceive the "cola" on an extensive form. The data collected through the various instruments, which mobilized the mentioned studies, were triangulated as a way to address the various aspects that constructs the multidimensionality of this phenomenon. Results obtained suggest that "Organization of the university education system", "Professor ethics", "Professor professionalism", "Evaluation objectives and modalities", "Student practices and participation", "Evaluative feedback practices" (nature, frequency and distribution of it), "Classroom environment" and "Typology and nature of the evaluative tasks" are factors that can interfere in the practices of "cola". Data also point out to the degree of student involvement, in which includes the motivation implicated in the conduction of classroom processes, as a factor that can also increase or decrease this practice of fraud. Therefore, we conclude that this student's unethical behavior may be characterized as a form of "survival" to the formative context in university as it configures an adaptation to the aspects of professor's ethics and professionalism connected to the teaching, learning and evaluation forms that do not involve interactive and negotiated practices. It is also possible to infer that the various forms of student punishment, the intensification of supervision by the professor and the changes of the evaluation instruments are not effective tools of control against "cola". However, its effective control takes place through the student's learning follow-up, in articulation with the processes of teaching, learning and evaluation, consolidated in the practices of formative evaluation.

Keywords: University; "Cola"; Teaching; Learning; Learning Assessment; Professional teacher development.

Introdução

*Cola, fila, pesca, copianço, chuleta, cábula, trichait, botota, plágio, cópia, cheating, plagiarism, trampa...*diversos são os vocábulos, em muitos lugares ou países, utilizados para denominar o ato de apropriação indevida de saberes escolares e acadêmicos por parte dos alunos. Uma única verdade, entretanto, insinua-se aos nossos olhos: o fato de ser um fenômeno corriqueiro, que incomoda nos diferentes níveis de ensino e em diversificadas situações de avaliação das aprendizagens. Constitui-se um dos atos de desonestidade, que pode comprometer a qualidade do ensino, visto que também se atribui a ela parcela da responsabilidade pela má formação dos estudantes, sejam estes da universidade ou dos outros níveis da educação básica.

Essa forma de fraude acadêmica é uma prática tão antiga quanto a própria escola (Garcia, n/d), presente em vários países do mundo, que se tem intensificado e diversificado com o passar dos anos, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento (Eckstein, 2003). Incorpora outras modalidades que vão além das simples anotações não autorizadas durante o teste, ou do famoso “rabo de olho” lançado sobre a prova do colega, acompanhando, segundo Rangel (2001) e Park (2003), as grandes transformações pelas quais passaram a escola e a sociedade, apresentando novas dinâmicas e modalidades, graças ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesta perspectiva, o tema central do presente estudo diz respeito à “cola” no contexto das práticas pedagógicas no ensino superior, considerada como um dos fenômenos que compõe o leque de comportamentos referentes à desonestidade acadêmica ou ações desonestas do contexto universitário.

Sabemos que as práticas de fraude se apresentam nas mais variadas situações acadêmicas, exercidas nas diversas modalidades, por alunos, professores e demais segmentos institucionais. Para melhor situarmos a questão, prestamos esclarecimentos sobre essa gama de ações fraudulentas que ocorrem com frequência no âmbito das universidades. Autores como Oliveira (2013) e Sarmiento (2011) registraram episódios sobre o comprometimento da ética na condução dos trabalhos de pesquisa e

publicações por parte de professores e instituições. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP (2014) tornou de conhecimento público sumários de investigações em que foram constatados a ocorrência de violação do código das “boas práticas científicas” em relação a alguns trabalhos de pesquisa financiados pelo referido órgão. Também nessa diretriz, Rummyantseva (2005) apresenta uma taxonomia da corrupção acadêmica, indicando que o sistema educativo não está imune às diversas manifestações de corrupção, podendo, no ensino superior, favorecer a fraude, interligada tanto aos setores administrativos como àquelas relacionadas com as salas de aula.

Em relação aos alunos, as práticas de fraudes são variadas. Teixeira (2011) aponta, em relatório de investigação realizada na Universidade do Porto-PT, comportamentos não éticos dos alunos, englobando ações como cópia em exames, práticas de plágio, alterações de registros de frequência e até o inventar mentiras e desculpas para evitar situações de avaliação. Para Domingues (2006, p. 10), as práticas de fraude ultrapassam “provas e exames, incluindo apresentação de trabalhos, assinaturas de folha de presença nas aulas e a justificação de faltas”.

As breves evidências citadas são exemplos que registram a variedade de elementos que caracterizam a fraude acadêmica. Essa variedade tem dificultado tanto a definição da “cola” como a delimitação das ações desonestas, recaindo o peso dessa indefinição, também, sobre aquelas relativas aos estudantes. Por isso, a desonestidade ou fraude acadêmica, na literatura vigente, é considerada um fenômeno de definição imprecisa e não consensual (Lambert, Hogan & Barton, 2003; Whitley & Sepiegel-Keith, 2002), o que tem dificultado suas fronteiras teóricas (Teixeira & Rocha, 2010). Almeida, Seixas, Gama e Peixoto (2015, p. 12) também consideram que “apesar da aparente clareza do seu significado, a fraude acadêmica é um fenômeno ainda insuficientemente compreendido”.

Diante disso, para nos referirmos às práticas de desonestidade acadêmica, por parte dos estudantes e alvo do nosso estudo, optamos por aquelas onde ocorrem a apropriação indevida de saberes em situações de avaliação das aprendizagens, e adotamos o termo “cola” para englobá-las, por

ser uma designação popular e amplamente utilizada no Brasil, tendo como sinônimos “fila” ou “pesca”. Assim, consideramos os mecanismos variados em que o aluno se apropria de um conhecimento produzido por outras pessoas, e até por ele mesmo, em outras circunstâncias ou situações acadêmicas, para enganar o professor e conseguir notas boas e certificações.

A compreensão deste termo como falta de honestidade está expressa no próprio significado atribuído pelo dicionário Aurélio¹, quando define a “cola” (brasileirismo) como “cópia feita clandestinamente nos exames escritos-fila”, fazendo uma associação à cola (goma) que é uma substância que faz aderir diversos tipos de materiais.

Essa associação nos leva a pensar a “cola” como uma prática em que o aluno vai aderir ao papel ou prova (sem muito esforço) um material que não resulta de uma efetiva elaboração e apropriação do seu trabalho escolar. É um fato materializado de diversas formas, dentre elas, o plágio acadêmico, o *copy paste* ou “*ctrl+c*”, “*ctrl+v*” de escritos retirados da *internet*, o envio de respostas por telefone durante a prova, a cópia de trabalhos de colegas ou relatórios de laboratórios, a criação de dados de pesquisa, a reciclagem de trabalhos, a compra de provas, monografias, teses, dissertações e assinaturas de trabalhos no sentido de obter boas notas.

Esclarecermos que nosso objeto de estudo não considera as práticas de fraude acadêmica cometidas por instituições de ensino, professores e até por estudantes em situações que não estejam diretamente relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, por exemplo, invadir o sistema acadêmico na *internet* para alterar notas, falsificar a assinatura do colega na lista de presença para garantir sua frequência, destruir material didático de colegas ou outros atos de depredação, esconder ou desviar material didático para que outras pessoas não tenham acesso, enfim, outros tipos de ações que caracterizem condutas ilícitas e transgressoras e até marginais.

¹Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda - Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. Brasil, Editora Positivo.

Assim configurada, a “cola” delineou-se como fenômeno de nosso interesse, sobretudo, em decorrência da pesquisa que realizamos para o mestrado em educação, quando nos preocupamos em saber como o erro escolar discente, entendido como o equívoco cometido pelos estudantes, configurou-se no processo de avaliação da aprendizagem. A realidade estudada apresentou dois vieses distintos: ora o erro caracterizou-se como trilhas a serem seguidas em busca do novo conhecimento, ora assumiu sinônimo de fracasso, adquirindo o significado de inabilidade ou incapacidade, não desencadeando a mediação necessária para promover a compreensão do equívoco. Daí emerge a “cola” como estratégia adotada pelo estudante para a solução de problemas em um contexto de ansiedade e insegurança.

Posteriormente, fazendo parte do quadro de professores da Universidade Estadual da Paraíba, convivemos com as inquietações em relação à prática da “cola”, pois os estudantes não “colavam” apenas nos momentos de realização das provas, mas plagiavam, também, trabalhos de pesquisa bibliográfica e “copiavam” relatórios das práticas de campo.

Levando em consideração tais questões, compreendemos que a problemática da “cola” pode ser explicada pelo medo de errar, mas não resulta apenas da ansiedade ou “adrenalina” gerada nos momentos de prova ou exames. Se assim fosse, as “colas” efetuadas nas atividades propostas para além dos exames não aconteceriam. Parece indicativo que apenas substituir a prova ou exame nos moldes tradicionais pela prova de consulta, em dupla, elaboração de relatórios, trabalhos e seminários, como forma de suprimir a ansiedade que usualmente envolve o momento avaliativo, não redimensiona o problema da “cola”.

Objetivando, então, alargar o campo das leituras efetuadas, entrevistamos² estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias em Letras (campus IV da UEPB), solicitando que descrevessem sua opinião em relação à “cola”, discutindo desde a sua compreensão até a vontade, ou não, de

² Quivy e Campenhoudt (1998) mostram que as entrevistas exploratórias podem ser utilizadas pelo pesquisador para ajudar a construir a problemática a ser investigada. Podem alargar o campo de leituras sobre um tema.

praticá-la. A maioria das colocações fizeram referência ao filme, que ganhou espaço no meio acadêmico, intitulado, “Quem não “Cola” não sai da Escola”³ e foram acompanhadas por explicações como as seguintes:

“A ‘cola’ é uma das formas mais eficazes de sair da escola”; “é impossível um aluno chegar à universidade sem ‘colar’ ”; “quem ainda não ‘colou’, um dia terá a primeira vez”; “um dos hábitos mais comuns e repetidos dos estudantes é o ato de ‘colar’, ato pelo qual se tenta enganar o professor, estabelecendo-se o jogo do gato e rato”; “a ‘cola’ nunca desapareceu da escola, mesmo com o surgimento dos novos paradigmas educacionais e será incansavelmente proibida pelos professores”; “com esse artifício, pretende-se tirar uma nota boa”; “é preciso pensar sobre os objetivos da escola e também sobre o que eu estou fazendo aqui”; “Eu nunca quero ‘colar’, apenas preciso conferir se está certo ou errado”. “O ato de ‘colar’, muitas vezes tem a ver com a necessidade de ajudar um colega a sair de uma situação difícil”.

Fortalecemos, assim, o nosso propósito investigativo e reconhecemos a existência e persistência da “cola” entre os alunos universitários, sendo possível considerar uma prática que desafia a ação docente e, embora combatida e proibida, ocupa espaço garantido nas instituições de ensino.

Julgamos, portanto, que a “cola” não pode ser vista como uma problemática inexpressiva ou de menor valia no contexto educativo. A questão parece definir-se numa perspectiva mais complexa, indo além do “ser contra” ou “a favor” a sua prática ou de seguir na diretriz de identificar “culpados”, pontuando, apenas, fatores individuais ou subjetivos desligados dos processos educativos. Estamos diante de mais um fator, dentre tantos outros, envolvendo o processo de formação universitária que desafia a docência a evoluir para modelos alternativos referentes aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

É pertinente, portanto, citar Krause (1997, p. 10) quando aponta que a “cola” não é um problema menor da escola, pois “[...] pelo seu hábito, tão difícil

3 A frase Quem Não Cola Não Sai da Escola é o título, em português, do filme Cheats (título original), dirigido por Andrew Gurland (EUA e Canadá, comédia, 2002) e tem como tema central as estratégias de fraude acadêmica praticada por estudantes do ensino secundário/ médio.

de combater, o futuro cidadão “aprende” a desonestidade intelectual, exatamente a matriz de todas as demais”. Seria “[...] o mais fiel indicador da eficácia e da eficiência dos processos e da organização normativa das condutas discentes e docentes” (Domingues, 2006, p. 173).

Emerge, então, a necessidade de compreender o contexto formativo que envolve a “cola”, o que requer, segundo Rangel (2001, p. 82), uma análise aprofundada dos vários ângulos que constituem o problema, pois a sua compreensão como fenômeno psicossocial é ainda confusa e requer clareza e reflexão a fim de distinguir os diferentes aspectos que a determinam, sem separá-la do conjunto de circunstâncias que envolvem o contexto escolar, muitas vezes, indefinidas e inesperadas. Esclarece ainda a autora, que “cada fenômeno social, a exemplo da ‘cola’, reflete e reflete-se num conjunto significativo de aspectos interinfluentes no traçado das representações que circulam na sociedade, alcançando, inclusive, a própria imagem de um povo”.

Autores como Sureda, Comas e Morey (2009), Domingues (2006), Gomes (2008) e Krause (1997) sugerem lançar um olhar extensivo sobre a escola ou universidade para compreender a prática da “cola” ou “copianço”, em sua origem e condicionamentos.

Ao concluírem um estudo sobre a ética dos alunos nos cursos de graduação de Administração e Economia na Universidade Coimbra, Gama, Peixoto, Seixas, Almeida e Esteves (2013, p. 635) apontam que um dos “[...] principais motivos que levam os estudantes a cometer fraude estão relacionados com a dificuldade das matérias e das condições pedagógicas”, visto que “[...] a forma como os alunos organizam os motivos da fraude sugere que talvez seja possível, em boa medida, combater a fraude com políticas institucionais dirigidas a aspetos concretos da política pedagógica” (p. 638).

Toma corpo, então, as preocupações em torno dos processos e do contexto universitário que nos levam a centrar a atenção nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidos no ensino superior, que se impõem numa perspectiva diferenciada dos outros níveis de ensino escolar e, segundo Boavida (1992), apresentam problemas pedagógicos para os quais precisamos dispensar maior atenção. Trata-se de um território carente de

interesse, que requer discussões profícuas no que diz respeito ao significado da formação oferecida na universidade e aos dilemas que afetam seu funcionamento (Zabalza, 2007b).

Não restam dúvidas, segundo o referido autor, de que a forma como ali se trabalha exerce forte influência sobre os alunos e, comumente, os professores universitários tendem a incorporar grandes doutrinas que afetam pouco a prática, adiando sempre a análise, por mais simples que seja, do cotidiano universitário. É perceptível que os professores universitários, individualmente ou de forma coletiva, têm uma grande influência e responsabilidade na formação e desenvolvimento dos estudantes.

Os alunos, por sua vez, parecem condicionados às práticas desenvolvidas na universidade e se acomodam às diversas situações do percurso acadêmico, inclusive diante dos impasses do processo de avaliação das aprendizagens.

Sobre isso, Perrenoud (1995, p. 138) explica que os alunos aprendem, reconhecem e manipulam os sinais exteriores de competências através dos quais são avaliados, surgindo um jogo com interesses opostos: o professor tenta julgar o aluno e este se esforça para esconder suas lacunas, pervertendo ou camuflando a situação. “Manipular os sinais exteriores de competência pode ser arranjar formas de submeter ao juízo do professor, recorrendo a diversos tipos de 'fraudes', produções que não derivam exclusivamente das competências do aluno”. Desse modo, “[...] muitos estudantes, em diferentes graus de ensino, encaram a aprendizagem como um resultado, mais do que como um processo, valorizando a tarefa de fazer mais uma cadeira em detrimento do prazer de criar mais conhecimento” (Alarcão, 2012, p. 08).

Sobre as medidas adotadas pela universidade para superar esse tipo de desonestidade, Alarcão (2012, p. 9) revela a preocupação de que “as estratégias consideradas como mais inibidoras da fraude acadêmica sejam o agravamento das penas e a diminuição da complexidade das provas”.

Diante disso, o estudo das práticas de “cola” na universidade vem favorecer a discussão sobre o processo de formação universitária, que parece, também, depender das atitudes dos estudantes frente às perspectivas de

aprendizagem oferecidas pelo processo de ensino. Julgamos necessário proceder a uma análise profícua das situações que circunscrevem os processos formativos, desenvolvidas no ensino superior, para perceber objetivos, procedimentos e diretrizes que podem interferir nessas práticas, no sentido de prevenção, controle e até mesmo de incentivo à tal ação desonesta.

A “cola” tem desencadeado opiniões controversas e diferenciadas entre os envolvidos nos processos de formação universitária, e, assim como outros comportamentos éticos, é possível compreendê-lo a partir de vertentes conceituais distintas que podem ser abordadas a partir do que explicam Segre e Cohen (2002, p. 13):

Muitos creem que a eticidade, ou condução de vir a ser ético, significa apenas um conjunto de direitos e deveres do indivíduo e da sociedade, deliberadas por uma autoridade. Em outro sentido, a ética se ampara primeiramente na percepção do conflito (consciência); depois na autonomia (condição de posicionar-se entre os conflitos de forma ativa e autônoma) e por fim na coerência.

Por isso, consideramos que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação podem abrir possibilidades de utilização das estratégias por parte do aluno, no sentido de definir caminhos éticos a serem percorridos no âmbito de sua formação profissional.

Seguimos então, na compreensão de que o comportamento ético é transversal ao processo de construção de sentidos e significados no âmbito de uma educação que elege as práticas de autoconhecimento como diretriz formativa. Assim pensando, “todo olhar sobre a ética deve levar em consideração que a sua exigência é vivida subjetivamente” (Morin, 2011 p. 21) e que “as dificuldades de autoconhecimento e autoanálise crítica correspondem à dificuldade de lucidez ética” (ibidem, p. 55). E ainda, que a conscientização sobre a responsabilidade moral social, enquanto parte integrante da ética, “começa pela socialização das responsabilidades; o avanço da noção de co-responsabilidade” (Thiry-Cherques, 2008, p.195).

Considerando que é na avaliação das aprendizagens que a “cola” é observada. Esse processo deve, por um lado, assumir a função que inclui

questões práticas relacionadas com a regulação e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e que “ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender” (Barreira, 2005, p. 137) e, por outro lado, atender convincentemente às novas propostas curriculares e às novas metodologias de ensino (Barreira, 2001).

Levando isso em consideração, é pertinente, em consonância com Fernandes (2011, p. 132), focarmos a atenção na sua articulação com os processos de ensino e de aprendizagem, os quais não podem ser investigados isoladamente, pois “a compreensão e a conceptualização destas relações é relevante para que se possam melhorar as práticas, nomeadamente através de tarefas que possam ser utilizadas para aprender, para avaliar e para ensinar”.

Compartilhando dessa compreensão, elaboramos os seguintes questionamentos para orientar nossa pesquisa: em que medida os processos de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidos na universidade influenciam as práticas da “cola”? Dito de outra forma: quais são as razões, interligadas aos processos pedagógicos, que podem interferir nas práticas de “cola” por parte do estudante universitário? E, ainda, no sentido de caracterizar essa prática: por que o aluno “cola”?

Partindo do pressuposto de que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, desenvolvidos nas Instituições de ensino universitário exercem influência sobre as práticas da “cola” realizada pelos estudantes, definimos como objetivo norteador do presente estudo *analisar o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, a fim de estabelecer as relações existentes com a prática da “cola” no ensino superior*. Para alcançar este objetivo, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar a “cola” quanto ao seu significado, tipologia, razões e consequências;
- 2) Identificar as estratégias relacionadas com o ensino, a aprendizagem e a avaliação que influenciam as práticas de “cola”;
- 3) Descrever os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação e sua relação com as práticas de “cola”;

4) Conhecer as percepções de estudantes e professores acerca da relação entre os processos de ensino, de aprendizagem e avaliação e as práticas da “cola”;

5) Verificar procedimentos de prevenção e controle adotados pela instituição e pelos docentes em relação às práticas da “cola”.

Para atingirmos nossos objetivos, seguimos numa diretriz metodológica caracterizada como uma pesquisa não experimental, com cariz descritivo e interpretativo. O estudo, desenvolvido na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), teve como participantes os professores e estudantes desta instituição, tendo sido utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados: análise documental, observações de sala de aula, questionários, entrevistas semiestruturadas com professores e grupos focais com alunos.

Esta variedade de instrumentos permitiu que nossa investigação se apresentasse desenhada a partir de um estudo documental, de um estudo intensivo e de um estudo extensivo.

O estudo extensivo foi realizado através de inquéritos por questionário direcionados a todos os estudantes e professores da UEPB para conhecer as suas percepções sobre a “cola”.

O estudo intensivo, orientado pelas observações, entrevistas e grupos focais, com sujeitos selecionados de diferentes cursos, das diversas áreas do conhecimento foi realizado nos seguintes centros de ensino: Ciências Biológicas e da Saúde-CCBS, Ciências Sociais Aplicadas-CSSA, Educação-CEDUC, Ciências e Tecnologia-CCT, Ciências Jurídicas-CCJ. Este estudo permitiu, a partir da análise de conteúdo, elaborar descrições ou narrativas para compreensão das práticas de sala de aula e, conseqüentemente, os comportamentos dos alunos em relação à “cola”.

O estudo documental foi direcionado para a análise das normas, que referenciam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidos na universidade. Para tanto, elegemos como foco dessa análise os procedimentos referentes à autonomia institucional no que diz respeito à elaboração da normalização dos processos pedagógicos e os instrumentos legais elaborados em relação ao controle das práticas de “cola”.

O material assim recolhido favoreceu a triangulação de dados que permitiu, na discussão, uma articulação dos dados qualitativos e quantitativos. Nossa opção por esta diretriz de trabalho empírico ocorreu a partir de Hill e Hill (2009) que apresentam, dentre as possibilidades para definição de planos de investigação, a de realizar um estudo que seja uma extensão ou até mesmo um estudo integrado a um trabalho já apresentado na literatura, no sentido de deduzir uma hipótese nova a partir das conclusões e diretrizes propostas pelo trabalho anteriormente realizado ou em andamento.

Assim, lançamos mão da metodologia e da matriz conceitual adotadas pelo projeto AVENA, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, intitulado “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas” (PTDC/CPE-CED/114318/2009). O projeto integrou quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e três brasileiras (Universidade de São Paulo - USP, Universidade do Estado do Pará-UEPA, e Universidade da Amazônia-UNAMA). O objetivo central deste projeto é descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas nos diferentes cursos dessas universidades, e compreender as relações entre tais práticas, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso acadêmico (Barreira, Monteiro, Bidarra, & Vaz-Rebello, 2014a).

Considerando essa linha de estudo, a estrutura do presente trabalho se apresenta constituída de seis capítulos, distribuídos em duas partes, a primeira, corresponde à fundamentação teórica ou enquadramento teórico, e a segunda, aos processos de condução (metodologia), resultados dos estudos empíricos e sua discussão.

Na primeira parte, vinculamos a fundamentação teórica a dois aspectos fundamentais do ensino superior⁴: o contexto universitário e as práticas acadêmicas de docentes e discentes relativamente aos processos de ensino,

⁴ Diante da diversificação das instituições de ensino superior, esclarecemos que o nosso texto, em diversos momentos, faz uso do termo ensino superior e universidade como sinônimos.

aprendizagem e avaliação relacionadas às várias dimensões que assumem a “cola” no processo pedagógico.

O primeiro capítulo trata das tendências e desafios do ensino universitário no atual contexto de transformações das universidades. Revestidas de diversas formas, tais transformações estão dependentes de matizes sociais e econômicas que têm condicionado políticas globais, nacionais e institucionais, favorecendo, dentre outros, o fenômeno da massificação vinculado à intensificação do trabalho docente, que fez surgir um novo tipo de aluno a procura de uma formação mais técnica, voltada diretamente para o mercado de trabalho. Quanto ao professor, apenas a transmissão do saber ou conteúdo de seu domínio (já consolidado ou constituído) não se faz suficiente, aumentando a necessidade do domínio de saberes pedagógicos, para que possa consolidar as diretrizes de sua profissionalidade.

O segundo capítulo faz referência à multidimensionalidade da “cola” nos processos de ensino e de aprendizagem. Abrimos uma discussão sobre fatores decorrentes desses processos, que influenciam as várias dimensões da “cola” praticada pelos estudantes. Em um primeiro momento, apresentamos o significado da “cola”, observando suas configurações no contexto da universidade. Em seguida, abordamos sua prevalência, extensão, prevenção e controle e apresentamos os diversos aspectos da condução dos processos de ensino e de aprendizagem, discutindo os elementos que interferem nestas práticas antiéticas.

O terceiro capítulo situa a avaliação formativa, abordando o percurso histórico da avaliação, os conceitos de avaliação somativa e formativa e os desafios que enfrentam os professores na implementação das novas formas de avaliar. A essência dessa discussão está voltada para o reconhecimento da importância de uma avaliação mais negociada e desenvolvida numa perspectiva de construção do conhecimento, como mecanismo de prevenção e de controle da “cola”. É uma prática fortalecida em princípios éticos, que regula o processo de ensino e permite ao aluno regular sua aprendizagem. A seleção adequada das tarefas de avaliação, assumem importância na integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e os erros cometidos pelos estudantes são

considerados como elementos que oferecem um *feedback* adequado à construção das aprendizagens.

Para uma melhor compreensão da fundamentação teórica conduzida, apresentamos uma síntese, na Figura 1, a seguir apresentada.

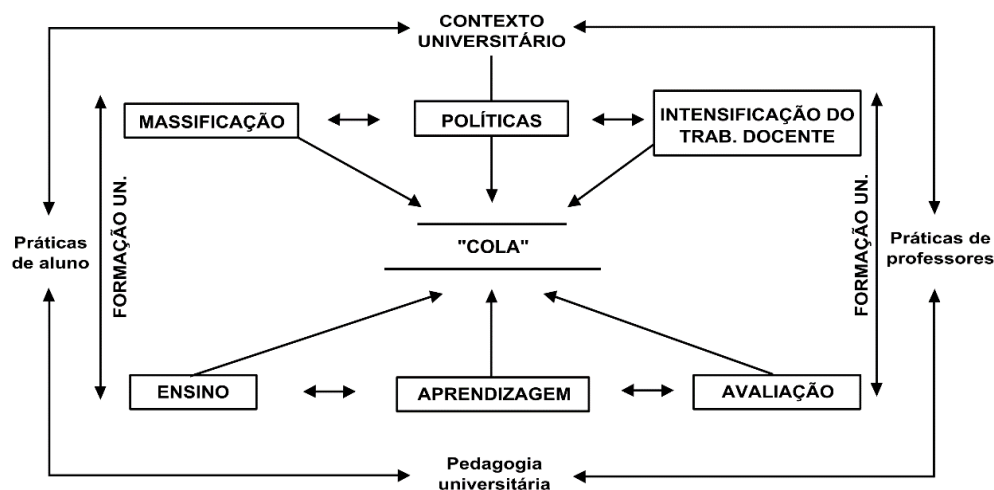


Figura 1- Síntese da fundamentação teórica do estudo
 Fonte: elaboração própria

A segunda etapa do trabalho contempla a condução dos estudos empíricos. Nesta parte encontra-se o quarto capítulo que esclarece o percurso metodológico da pesquisa, onde descrevemos os métodos de investigação utilizados para alcançar nossos objetivos. Apresentamos os instrumentos de recolha de dados, desde a sua construção, aplicação, análise de sua validade e o modelo utilizado na discussão dos resultados obtidos, contemplando os três estudos definidos na investigação: documental, intensivo e extensivo. O referido capítulo apresenta também a matriz de conceitos organizada a partir dos fundamentos teóricos abordados. Definimos e situamos tal matriz como fio condutor da metodologia a ser utilizada, seguindo o nosso estudo na perspectiva de comprovar tal diretriz conceitual.

O quinto capítulo contempla os resultados dos estudos realizados. Primeiramente, aqueles decorrentes da análise documental, direcionada para identificar os mecanismos utilizados pela universidade no controle da “cola” e as diretrizes propostas para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Em seguida, apresentamos as narrativas resultantes do estudo intensivo que se

encontra dividida nas dimensões: ensino, aprendizagem, avaliação e caracterização da “cola”, contendo as opiniões de professores e estudantes dos diversos cursos e áreas. Por fim, temos as percepções de estudantes e professores, em relação às práticas de “cola”, decorrentes dos resultados dos questionários.

O sexto capítulo, que antecede a conclusão, contém a discussão dos resultados, momento em que triangulamos dados qualitativos e quantitativos e mobilizamos as teorias para analisar os resultados e explicar nossos objetivos. Procedemos a esta perspectiva de análise para abordar o fenômeno da “cola” numa perspectiva mais complexa, de modo a compreendê-la situada no contexto pedagógico que a influencia e pode, por ela, ser influenciada.

PARTE I : Fundamentação Teórica

Capítulo I

O ensino superior: tendências e desafios

1.1 Docentes e estudantes no contexto de transformações da universidade

Neste capítulo, temos a intenção de argumentar sobre os processos de mudanças que têm afetado o percurso formativo da universidade nos últimos tempos, atentando para as políticas globais e nacionais que tendem a direcionar os caminhos que as universidades devem seguir no contexto atual e mundial da modernização. Especificamos inicialmente dilemas desse contexto, apresentando desafios que se impõem aos docentes e aos estudantes para implementar processos de formação para a cidadania com base nos princípios “éticos, estéticos e políticos”⁵.

Em seguida, apresentamos as políticas globais direcionadas ao ensino superior, dilemas e perspectivas da estrutura organizativa da universidade brasileira e, por fim, discutimos os processos de autonomia didático-pedagógica das universidades.

É comum falarmos das grandes mudanças pelas quais passam os processos educativos, seja na universidade ou em outro nível de ensino escolar. Recai sobre tais mudanças a responsabilidade por inúmeras dificuldades e incertezas que vêm atingindo as universidades no decorrer do tempo. Sem fugir da literatura (que tem registrado com frequência tais mudanças), esse percurso de transformações da universidade acarreta exigências relacionadas a novos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, e suscitam a necessidade de refletir sobre a formação do estudante para a cidadania com base nos princípios éticos e estéticos.

Quando falamos nessas mudanças da universidade, nos referimos a uma instituição que, sem sombra de dúvidas, não pode ser considerada aquela

⁵ Princípios da proposta norteadora dos PPCs que devem criar e gerir os cursos de Graduação da UEPB, fundamentado numa formação universitária alicerçada [...] em conhecimentos cientificamente fundamentados e socialmente referenciados, integrados a princípios éticos, estéticos e políticos que contribuam para a democratização e igualdade social em nosso país (Art. 3º. UEPB- Regimento de Graduação, 2015).

mesma instituição de outrora, que acolhia outro tipo de aluno, outro perfil de professor e era direcionada por outra oferta formativa. Com o tempo, outras demandas do ensinar e do aprender na universidade se tornaram necessárias.

Para Zabalza (2007b), essas situações de mudanças não se apresentam como novidades para as universidades. No decorrer dos seus vários séculos de história, sua projeção e orientação social têm sempre percorrido novos rumos, mas esse processo de adaptação constante às demandas sociais se acelerou significativamente no último século, o que requer transformações profundas em suas estruturas internas para que ocorra um ajuste adequado à sociedade.

Biggs (1999) também concorda que os últimos dez anos têm assistido mudanças generalizadas na estrutura, função e financiamento do sistema universitário. Em geral, o ensino e as tomadas de decisões acadêmicas estão submetidos, muito mais que antes, a um controle mais centralizado e bem mais sujeito a aspectos econômicos e gerenciais. O professorado trabalha com outro tipo de instrução (diferente do habitual) diante de outro tipo de estudante que ingressa na universidade.

O autor confirma que as turmas de alunos cresceram em número e diversidade. Essa diversidade, considerada em termos de idade, experiência, classe socioeconômica e antecedentes ambientais, estabelece situações novas, diferenciadas e até individualizadas, que exigem muito mais competência docente. Nesse contexto, um número menor de docentes ensina a um número maior de estudantes. E esses docentes estão pautados por conhecimentos mais voltados para o exercício da profissão.

La Taille e Menin (2009) explicam que, de modo geral, esses processos de mudanças, que ora invadem as sociedades, têm interferido em três aspectos: profissional, geográfico e político. No primeiro, os autores fazem referência ao desaparecimento de ofícios, transformações constantes nas posições de trabalho e à necessidade de atualização profissional permanente. O segundo fator diz respeito às migrações e à frequência da mobilidade espacial. No terceiro, ressaltam o esvaziamento das clássicas posições de “esquerda” ou “direita”.

No âmbito desse processo, os referidos autores explicam suas consequências:

[...] a [mudança] é tão profunda e acelerada que dá lugar ao que alguns analistas sociais descrevem como um fenômeno de perda da continuidade histórica. A crise de identidade e a ausência do sentido de continuidade histórica explicam a aparição do fenômeno de falta de sentido. Essa quebra de conceitos reflete-se na dificuldade para objetivar, para representar de alguma maneira o futuro, o que permitiria a adesão de princípios que transcendem a mera necessidade econômica. A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social e política de um futuro melhor (pp.72-73)

Para Estrela (2015, p. 431), os problemas do financiamento, da autonomia, da qualidade, das relações com os meios de produção e com o mercado de trabalho condicionam as universidades de um modo geral. Estas instituições sofrem a pressão social não apenas para o alargamento de suas funções, mas também para exercer intervenções diretas na vida comunitária. Para a autora,

[...] qualquer universidade tem hoje que enfrentar a pressão para globalização e uniformização, as tensões entre tendências contraditórias de descentralização e centralização de individualismo e participação na acção colectiva, de competitividade e solidariedade, de criatividade e normatividade, da relativa lentidão do amadurecimento da mudança e da pressão de novas mudanças que se fazem sentir em toda sociedade.

Veiga (2006, p. 85) reconhece que o campo da docência foi ampliado, e os docentes passaram a desempenhar um conjunto de funções “[...] que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como: ter um conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho”.

Para essa outra instituição, que emerge do contexto da formação profissional, Zabalza (2007b, p. 19) mostra que a mensagem que se tem enviado às universidades é para que integrem docência e pesquisa como forma de não apenas “transmitir a ciência”, mas de criá-la, que “[...] deem um sentido prático e profissionalizante para a formação que oferecem aos estudantes; que façam

tudo isso sem se fechar em si mesmas: façam-no em contato com o meio social, econômico e profissional com cuja melhora devem colaborar".

O autor explica ainda que a universidade: de um bem cultural se transformou em um bem econômico. Deixa de ser um lugar de poucos privilegiados para se tornar lugar para um maior número de cidadãos. Desviou seu foco do aprimoramento de indivíduos, e se voltou para ser beneficiária do conjunto da sociedade e promotora de desenvolvimento social e econômico, inclusive, submetendo-se às mesmas normas políticas e econômicas. Houve uma época, na universidade, em que não era preciso competir para se ter a melhor média. Era possível estudar e interessar-se por algo nem sempre ligado à vida profissional. Os cursos eram mais generalistas e permitiam aos estudantes uma visão mais ampla do mundo e da cultura. Era mais fácil também passar mais tempo nas faculdades, conhecer melhor os professores e se relacionar com pessoas de outras áreas.

No interior dessa questão, Forster, Mallmann, Daudt, Fagundes e Rodrigues (2014) discutem essas mudanças, afirmando que

o capital humano é cada vez mais visto como um recurso que alicerça o desenvolvimento global. A educação, especialmente a de nível superior, se torna indispensável para empregabilidade das pessoas. A capacidade de produzir o conhecimento e a informação, na perspectiva de gerar novos produtos de serviço, ocupa um lugar de destaque no cenário econômico, de modo que o lastro educacional passa abarcar, além do significado humano e social, um importante valor financeiro.

A verdade, segundo Boavida (1992, p. 161), é que a universidade não só mudou, mas é indispensável que continue a mudar. Afirma então:

face à competição generalizada a que se assiste, a universidade não poderá, portanto, deixar de se preocupar com a qualidade dos seus serviços, e, acima de tudo, prioridade absoluta, com a qualidade de sua investigação e de seu ensino. Os quais tem a ver *também* com um problema que não pode deixar de se considerar e que são processos de avaliação que se utilizam, tanto para alunos como para professores.

São percursos de mudanças ou inovações, sobre as quais Demo (2013, p. 82) nos coloca uma preocupação: as transformações são profundas, mas, em

geral, à “revelia” e sempre dependentes do “[...] torvelinho que vem de cima e de fora (principalmente do mercado)”.

Seguir à “revelia” traz em seu bojo a limitada possibilidade da instituição em lidar com essa outra universidade e de enfrentar as inovações necessárias. Existe uma tendência da comunidade universitária para perceber as necessidades de mudanças apenas relacionadas com o contexto externo às atividades docentes e discentes. Isso vem favorecer uma dependência maior ao controle acentuado das demandas sociais. Cabe a reflexão de que estas mudanças também exigem transformações nas diversas práticas presentes no interior das universidades, a fim de prevalecer o sentido de sua autonomia.

Boavida (1992, p. 161) explica que as mudanças na universidade não podem esconder questões fundamentais, e até certo ponto vitais, que estão subjacentes à vertente pedagógica. Não se pode esquecer que “[...] entre as muitas coisas em mudança está uma maior sensibilidade a estas questões, uma investigação muito activa no campo das ciências da educação e a consciência crescente de que estes aspectos têm grandes implicações econômicas e sociais”. As mudanças devem ser pensadas, não apenas de “fora para dentro”, mas também, de “dentro para fora”.

Essa questão tem tomado força, visto que, segundo López Noguero (2013), as necessidades sociais são muito diferentes daquelas de décadas passadas, e a educação como direito humano e social deve dar propostas à tais necessidades em busca de um horizonte mais amplo e um novo conceito pedagógico que leve as pessoas a descobrir e a incrementar possibilidades criativas.

Para Zabalza (2007b, p. 181-182), a universidade não é mais a mesma e nem mesmo um privilégio social de poucas pessoas. Encontra-se aberta a uma diversidade de estudantes advindos das diversas classes sociais, localizações geográficas e em faixas-etárias diferentes que iniciam ou continuam seus cursos. Isso está relacionado ao processo de massificação que não se restringe apenas à quantidade de alunos que tem ingressado na universidade, mas especificamente a aspectos que nos levam a pensar

na necessidade de atender a grupos muito grandes; na maior heterogeneidade dos grupos; na pouca motivação pessoal para estudar; na necessidade de contratar de modo precipitado novos professores ou de fazê-los iniciar no magistério antes mesmo de estarem em condições ideais para isso (estagiários, monitores, pessoal sem experiência docente nem preparação pedagógica); no retorno aos modelos clássicos da aula para grupos com muitos alunos frente à possibilidade de implementar um procedimento mais individualizado; na menor possibilidade de responder às necessidades específicas de cada aluno; na menor possibilidade de organizar (planejar e fazer o acompanhamento), em condições favoráveis, os períodos de práticas em contextos profissionais.

Sobre esse processo e atentando para a capacidade dos estudantes, Biggs (1999) nos apresenta a ressalva de que em uma mesma sala de aula convivem estudantes com atitudes acadêmicas muito diferentes. Existem aqueles bem mais comprometidos, que possuem planos acadêmicos e profissionais claros e definidos como aqueles menos comprometidos que, por vezes, aspiram apenas a um título acadêmico para conseguir trabalho e não demonstram um desenvolvimento intelectual mais aguçado. Assim, atualmente a diversidade de capacidades nas aulas é considerável. Numa proporção maior, o desafio do docente hoje é conseguir que a maioria de seus alunos utilize processos de nível cognitivo superior.

Portanto, seria ingênuo pensar que os estudantes, ao cursarem a universidade, possuem o mesmo nível de motivação, têm o mesmo gosto pelo estudo, possuem as mesmas capacidades e disponibilidades para aprender e os mesmos objetivos. As relações ou intenções dos estudantes para com a universidade podem ter motivações distintas, como também seguir caminhos de aprendizagens diferentes. Podem ser considerados: desde o percurso para seleção, seus objetivos com aquele curso, até responsabilidades pessoais e familiares para além do contexto acadêmico.

O preenchimento da função de estudante por vezes é incompleto, pois os alunos têm de responder, em muitos casos, às exigências alheias ao que é estritamente universitário. Os estudantes universitários, como sujeitos adultos, “[...] são pessoas casadas [ou não] com obrigações familiares; às vezes, trabalham; às vezes, vivem longe dos campi, etc. Com frequência, isto lhes

impede de assistir regularmente às aulas, o que cria a necessidade de sistemas docentes alternativos” (Zabalza, 2007b, pp. 187-188).

De acordo com Perrenoud (1995, p.82), para uma grande parte das famílias e dos alunos, frequenta-se a universidade, muito mais, como um “passaporte para o emprego” e como garantia de um sucesso social do que por um efetivo domínio de saberes. Sempre existiu certa competição pelos títulos acadêmicos, mesmo quando a educação era destinada à elite, no entanto,

[...] hoje mais do nunca, a obtenção de certos diplomas pode ser encarniçadamente perseguida, independentemente dos conteúdos das formações correspondentes. [...] a relação com a escola tem inevitavelmente uma componente estratégica a partir do momento em que sucessivos graus de formação e os diplomas obtidos são convertíveis em vantagens diversas, entre os quais o acesso a uma almejada condição social (p.80).

Bourdieu (2013, p.13) faz referência à superprodução de diplomas e sua desvalorização, como resultado das transformações que afetam as estruturas das profissões e o sistema escolar que, em sua autonomia relativa, se ajusta de modo imperfeito às demandas do mercado de trabalho, possibilitando o fenômeno da “inflação de diplomas”. O autor faz uma análise às estratégias compensatórias empregadas pelos diferentes grupos sociais, quando travam, segundo a posição que ocupam no espaço social, uma busca pelo diploma. Isso consiste em “[...] uma verdadeira luta por sua classificação, para não desclassificação ou para se reclassificarem, dado que, com o mesmo nível de diploma, ocupam-se postos cada vez menos elevados na hierarquia ocupacional” (p. 13).

Neste sentido, Perrenoud (1995, p. 80) mostra que possuir um título universitário, antigamente, se apresentava como garantia de um emprego, mas isso deixou de ser verdade, o que leva os atores a investirem muito mais na competição escolar. O sistema escolar torna-se um “ 'percurso de combatente': o essencial é ultrapassar as provas, fazer boa figura face a avaliação do *momento*, para poder aceder às vias que conduzem não às escolas médias, mas aos estabelecimentos de maior prestígio”.

A corrida em busca do diploma intensifica o processo seletivo para entrar na universidade que, de forma implícita, direciona os objetivos da educação básica. Essa questão parece negada no processo educativo e é Zabala (2014, p.193) quem aponta para “[...] a necessidade de os educadores terem presente que, nos dias de hoje, os referenciais de todo estudante continuam sendo o vestibular e a nota média que lhe permitirá ter acesso a uma faculdade ou outra”. O autor explica ainda, que existe a necessidade de repensar o processo seletivo e sancionador que ocorre no final da escolarização básica “[...] resolver esta verdadeira esquizofrenia entre um pensamento centrado na formação integral da pessoa e os hábitos e os costumes de um modelo seletivo e propedêutico [...]” (p. 193).

Macedo (2011, p. 104) comenta que a preocupação com a “nota” se intensifica diante da necessidade de selecionar os candidatos em um vestibular, mas também define o nível do aluno no seu percurso universitário. A “nota” possibilita a seleção dos “melhores”. Pela “nota” e pelo reconhecimento social de cursos, como os “melhores” ou “piores”, muitos estudantes são excluídos do processo ou seguem de forma precária um curso que não é de sua preferência.

Muitos cursos que não possuem prestígio social, nem perspectiva de boa remuneração, nem mesmo apresentam uma novidade profissional, realizam grandes esforços para preencher as vagas disponíveis. Muitos estudantes ingressam em cursos de segunda opção “[...] sem a certeza de seu projeto pessoal (vocação, objetivos e definição profissional)” (Zabalza, 2007b, p. 182).

O autor continua argumentando que na opinião dos professores universitários, os alunos chegam muito mal preparados e, nas diferentes disciplinas, é preciso começar sempre do zero, uma vez que os alunos não conhecem as disciplinas que são postas em suas especialidades. Os estudantes fazem normalmente um grande esforço para entrar na universidade, mas não empreendem o mesmo esforço para se envolver nas diferentes atividades acadêmicas. É um “[...] aspecto que de fato pode conduzir e explicar situações de insucesso” (p. 182).

A questão, segundo Tavares (2003, p. 38), não se limita apenas ao fato de alunos não adquirirem “notas” altas nos exames, mas por não possuírem

competências gerais e específicas para dar continuidade a seus estudos no ensino superior. Existe, portanto, uma lacuna na transição do aluno do ensino secundário para o ensino superior que facilita o insucesso e a evasão.

Conectado a esse processo de massificação da universidade, a docência universitária vem enfrentando o fato da excessiva intensificação do trabalho do professor. Dentre outros autores, Cruz, Silva e Aguiar (2013, p.125) mostram que este fenômeno tem levado o professor a assumir obrigações que se estendem para além das aulas e orientação aos alunos. Os professores encontram-se diante das exigências de produtividade, o que exige da instituição e dos docentes um papel empreendedor e “[...] literalmente o professor sair ‘à caça’ dos editais e órgãos de fomento que possam viabilizar suas atividades”.

Diante dos múltiplos desafios colocados, Pessoa e Barreira (2011, p. 106) apontam para um aspecto fundamental da função docente: “a questão que se coloca perante essa diversidade de funções, é a de saber como o docente universitário as deve conciliar”.

Para Isaia (2006, p. 177), essa intensificação do trabalho docente vem afetando o ensino de graduação, atingindo níveis “insuportáveis”. Neste sentido, a autora descreve a opinião de um professor que em entrevista revela o excesso de atribuições presentes no dia a dia: “é correr atrás de verbas para sustentar os laboratórios, não perder as datas dos editais, participar de encontros e congressos sempre apresentando trabalhos, não se descuidar da publicação, dar aulas, atender alunos quando dá, participar de reuniões [...]”.

Cunha (2006) traz uma reflexão sobre o excesso de atribuições que o professor precisa assumir, que são cada vez mais isoladas do contexto pedagógico, interferindo na sua autonomia pedagógica. Se revela um trabalho solitário reforçado pela própria instituição. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 143) comentam que os processos de ensino, aprendizagem, metodológicos e de avaliação ficam por conta do professor e raramente são discutidos ou pensados nos departamentos. Os saberes da experiência dos professores são os pontos de partida e de chegada e, “[...] o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”.

Considerando esse processo de intensificação do trabalho docente, Vieira, Silva e Almeida (2009, p. 18) insinuam que a profissão do docente universitário pode ser encarada como uma “profissão ambígua”, pois as “exigências da profissão são cada vez mais diversificadas, complexas e difíceis de conciliar”. São desempenhos de tarefas que vão desde atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de produção de artigos científicos, de desempenho de cargos, até a diversidade de reuniões e, em particular, as que dizem respeito ao ensino e à investigação. Situação esta, que leva Almeida (2009, p. 42) a concluir que estamos “[...] correndo o risco de não sermos nem professores nem investigadores, nem (e isso parece-me ainda mais grave) pessoas do nosso tempo [...]”.

Outro fato relativo à docência que merece discutir é a formação pedagógica dos professores. Esta função é sempre assumida por um profissional que tem legitimado um conhecimento que integra saberes de uma profissão, deixando em segundo plano os saberes inerentes à docência, como sendo aqueles que possuem um caráter pedagógico.

Sobre isso, Cunha (2004, p. 526) esclarece que “a ordem ‘natural’ das coisas encaminham para a compreensão de que são os médicos que podem definir o currículo de medicina, assim como os economistas o farão para o curso de economia e os arquitetos para arquitetura etc.”. O saber da pedagogia, por sua vez, é assumido com “[...] a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos etc.) transitem nos órgãos oficiais”.

A autora destaca a influência que a docência no ensino superior tem recebido da concepção epistemológica das ciências exatas e da natureza, legitimando um conhecimento aceito socialmente: “nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores” (p. 527). Assim, “[...] a ideia de que *quem* sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (p. 526).

Neste sentido, o fato de ser professor implicava dar aulas sobre determinadas matérias de sua especialidade ou domínio, importando ser um

especialista no assunto enquanto se esperava que a outra face da docência acontecesse “natural e espontaneamente”. Nesta questão não se nega que muitos professores marcaram profundamente nossa formação, tanto do ponto de vista científico como pedagógico, “sem nunca terem feito uma preparação pedagógica específica” (Tavares, 2003, p. 31).

Mesmo com registros positivos da naturalização da docência, os cursos de formação universitária não oferecem uma preparação para docência ou profissionalização docente, com exceção dos alunos que cursaram a área da educação. Porém, esses professores receberam formação teórica e prática sobre os processos pedagógicos para outra faixa de idade de alunos em outro nível de ensino e realidade formativa. “[...] poder-se-ia dizer, que a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da ‘noite para o dia’”. Isso mostra que por mais que dominem, por excelência, o conhecimento de sua profissão, [...] não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade” (Anastasiou, 2002, p. 174).

Assim, para Boavida (1992), prevalece uma perda da importância dos aspectos pedagógicos relativamente ao saber científico de cada profissão.

A naturalização da docência, de acordo com Cunha (2006 p. 258), contribui para a “manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores”. A autora refere ainda, que os professores universitários, mais inseridos numa perspectiva de ensaio e erros, revelam que “aprendem fazendo”, pois não vivem o processo de formação para docência.

A pós-graduação, como processo de formação do docente universitário, está mais vinculada para a formação de pesquisadores e a produção científica. No entanto, não há muitos saberes a serem adquiridos pelos docentes. O direcionamento dos cursos tem a pesquisa como finalidade exclusiva, o que pode comprometer o processo de formação dos profissionais do Ensino Superior em termos de práticas formadoras. A valorização do professor está mais

interligada à “[...] atividade de orientação que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação” (Cunha, 2006, p. 258).

Neste sentido, Boavida (1992) aponta para o tradicional desinteresse do professor pelas questões pedagógicas, mostrando que essas questões relativas à formação têm conduzido a uma maior valorização das práticas de pesquisa em relação às práticas de ensino. Sobre isso, Biggs (1999) coloca que a docência na universidade tem ocupado uma posição de segundo lugar em relação à pesquisa, por prioridades ditadas tanto pelas estruturas institucionais, pelo sistema de recompensas que favorece sempre à prática da investigação, assim como por opção individual do professor.

Trazemos Bireaud (1995, p. 188) para essa discussão, pois ela aponta para dois tipos de problemas relevantes que se impõem na docência universitária. “O primeiro grupo desses problemas diz respeito à tomada de consciência da importância das atividades pedagógicas na carreira dos docentes de ensino superior e, por conseguinte, de avaliação dessas atividades”. No segundo grupo, a autora inclui a necessidade de definir as competências a serem assumidas na docência universitária e, conseqüentemente, definir os modelos pedagógicos a pôr em prática.

Zabalza (2007b, p. 182) confirma a fragilidade da formação universitária, ao apontar que “[...] os professores e a instituição renunciam explicitamente ao ensino de qualidade”. Busca-se apenas “sobreviver” e vencer os obstáculos, esperando que só os alunos mais capacitados ou mais motivados superem a barreira das primeiras disciplinas, tornando, desse modo, mais suportável a situação nas futuras disciplinas.

Em debate realizado no sexto simpósio sobre docência na educação superior, realizado no Brasil, foi discutido por Amaral (2006), que a tônica na formação de professores, hoje, passa muito por essa história das incertezas. Discute-se que a docência é um campo de incertezas, mas não significa que seja constituído tão somente por incertezas, visto que os professores na sua formação precisam partir com algumas certezas. Então, precisam das certezas de teorias, de pesquisas, de técnicas já testadas, que mostrem o caminho e

consolide a formação do profissional. Eles devem conhecer o mínimo essencial para o exercício da docência.

O estado de incertezas presente na academia influencia os papéis de estudantes e professores. Nesse contexto acadêmico, as posturas são mais individualizadas, o desinteresse pelo ensino, pela formação assumida, a sobrecarga de trabalho docente, a fraude acadêmica etc., fortalecem as dificuldades relativas à comunicação entre docentes e discentes e a prevalência de atitudes pedagógicas menos voltadas para a autonomia. O conhecimento acadêmico sólido e consistente, muitas vezes, abre espaço para uma aprendizagem superficial como garantia única da classificação e obtenção do diploma decorrentes da formação universitária.

Diante dessa problemática, professores e estudantes são atingidos por um processo de desorientação que, embora revelado de maneiras diferentes, consiste em uma desorientação ética e axiológica, exigindo cada vez mais que as instituições de ensino formal sejam um local de aprendizagem ética e de cidadania. Desse modo, ao “juntar aos seus múltiplos papéis, os professores veem assim reforçado o seu papel de educadores morais que, dando o exemplo de uma prática deontológica, devem preparar os alunos para um mundo instável e incerto e para lidar de forma correcta com os meios virtuais onde actualmente passam grande parte de sua vida” (Estrela, 2010, p. 09).

Mesmo no âmbito das pesquisas, as necessidades que se impõem no processo formativo, segundo Oliveira (2013, XVII), pode tornar-se um “[...] fator de pressão e, por essa via, abrir caminho, em situações particulares, à tentação de enveredar por formas de atuação cuja maior celeridade na obtenção de resultados de sucesso seja conseguida em prejuízo da imprescindível garantia de qualidade e de fiabilidade”. Para o autor, independente do contexto em que se encontrem os processos investigativos, o empenho ético que se institui no trabalho quotidiano de cada investigador, se faz necessário para que os diversos intervenientes atuem em plena consciência acadêmica.

Quando se põe em causa a questão de prevalecer, no âmbito das universidades, a supervalorização da pesquisa e o desinteresse pela docência referente à prática de sala de aula, não se pode dizer que inexistente uma

preocupação dos professores e das instituições com os saberes da docência. Um comentário de Zabalza (2012) vem esclarecer que de forma positiva são muitas as universidades que se comprometem com os processos de inovação e qualidade da docência e se referem sempre a variações da metodologia. Tavares (2003) também nos mostra que a cada dia se ampliam as discussões sobre a docência no âmbito das universidades, percebendo-se uma maior preocupação com a formação pedagógica do docente.

1.2 Políticas globais para o ensino superior

Existe uma discussão mundial sobre a função, os desafios e as tendências que envolvem o ensino superior de países desenvolvidos e em desenvolvimento. Para um melhor entendimento dos aspectos globais dessa demanda, podemos observar essa preocupação, através de organismos internacionais como a OCDE⁶ e a UNESCO⁷, considerados por Morosini (2009, p. 80), como “atores da internacionalização universitária, frente à crise dos modelos universitários”.

A OCDE (2009), no seminário *Higher Education to 2030*, expôs que a educação superior se destina a preparar profissionais qualificados e contribuir para a base da pesquisa e da inovação universitária, o que vem determinar a competitividade na economia global baseada no conhecimento. Acompanhada pela evolução das tecnologias de informação e comunicação, esta educação facilita a colaboração internacional e o intercâmbio cultural, o fluxo transfronteiriço de ideias, de estudantes, de professores e de financiamento. Além disso, a OCDE considera que a globalização é impulsionadora das unidades de ensino superior que, por sua vez, desempenham papel importante no que diz respeito à habilitação de pessoas para promover inovações sociais e influenciar a redução das iniquidades sociais.

No mesmo sentido, o relatório da UNESCO (1999, p.12) retrata que, mesmo havendo registros do avanço nas diversas áreas do desenvolvimento

⁶ OCDE- Direção da Ciência, Tecnologia e Indústria

⁷ UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

humano, os desafios mundiais a serem enfrentados se tornaram maiores, observando processos, por vezes, concorrentes e até contraditórios como: a “[...] democratização, globalização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação”. Ressalta, portanto, que “a busca de solução aos problemas que surgem desses processos depende da educação, incluindo-se aí o ensino superior”.

A UNESCO expõe que temos uma época de maior estratificação socioeconômica e de aumento das diferenças de oportunidades de ensino dentro dos próprios países, inclusive em alguns mais desenvolvidos e mais ricos. Retrata uma profunda crise de valores que pode ir além de considerações meramente econômicas e assumir dimensões morais e espirituais bem mais arraigadas. Assim emerge a necessidade de instituições de educação superior e de uma investigação adequada formarem pessoas críticas e qualificadas.

Esse desafio apresentado ao ensino superior, por órgãos internacionais, parte de tendências presentes neste contexto educativo. A UNESCO (1999, p. 12) elenca três tendências comuns aos sistemas educacionais e instituições de ensino superior, espalhadas pelo mundo, como sendo: “[...] uma *expansão quantitativa* que, não obstante é acompanhada por desigualdades continuadas de acesso entre países e entre regiões; a *diversificação de estruturas institucionais*, programas e formas de estudo; e as *dificuldades financeiras*”. Tais tendências vêm favorecer a distância entre países desenvolvidos e em desenvolvimento no que diz respeito às condições do ensino e à prática de pesquisa. As respostas do ensino superior para assumir esse desafio, apontadas pelo referido órgão, deveriam ser “[...] guiadas por três palavras-chave, que determinam seu funcionamento e posição: *relevância, qualidade e internacionalização*” (pp. 12-13).

O Banco Mundial também destaca a importância da expansão da Educação Superior para o desenvolvimento do país e ainda a interligação do sistema de Educação Superior nacional a uma concepção global. Considera que essas redes de conhecimento, desencadeadas pelas universidades, “[...] levarão ao aumento da capacidade do país, à diminuição da pobreza e ao desenvolvimento sustentável das nações” (Morosini, 2009, p.82).

Barbalho e Castro (2010, p.51), tendo em conta o significativo mérito que vem sendo atribuído ao conhecimento, comentam que “a geração de um sistema global de conhecimento demonstra a necessidade de que os países em desenvolvimento agreguem-se a ele, buscando superar a condição de retardatários no que se refere à produção do conhecimento”. A relação da educação superior com o conhecimento, diante de exigências relacionadas com a qualificação para o trabalho, torna-se umas das principais estratégias para a inclusão dos países tanto desenvolvidos como em desenvolvimento no mercado competitivo. Diante disso, “[...] possuir um grau universitário constitui um requisito básico para acesso ao mercado de trabalho”.

A OCDE-Direção da Ciência, Tecnologia e Indústria (2013, p.5), através do Boletim sobre políticas de inovação, ensino superior e investigação, relata que as políticas e estratégias para o ensino superior, implementadas por diversos países em desenvolvimento, mesmo integradas num plano de desenvolvimento econômico, apresentam uma lacuna entre as intenções políticas e a capacidade para implementá-las. Assim,

muitos dos principais desafios relacionados com a capacidade de implementar inovação, ensino superior, investigação e políticas são devido a longos períodos de investimento deficitário no ensino superior e na investigação pelos governos. [...] em tempos de fraca recuperação económica e de crescentes pressões para que sejam demonstrados resultados tangíveis, o apoio à investigação, inovação e ensino superior, que são compromissos de longo-prazo, pode ser percebido como sendo demasiadamente arriscado, dado que os resultados não são diretos e os efeitos na redução da pobreza são difíceis de quantificar (p.5).

No interior desta questão, Neto e Rebelo (2010, p. 11) mostram que os diagnósticos elaborados pela UNESCO sobre o ensino superior, em muitos países em desenvolvimento, seguem nessa mesma direção. “Têm constatado a baixa relação entre estudantes e docentes, a subutilização dos serviços, a duplicação de programas, as elevadas taxas de evasão e repetência e um investimento vultuoso destinado a gastos não educacionais, tais como moradia, alimentação, e outros serviços subvencionados pelos estudantes”. Diante disso, a carência de um ensino superior de qualidade, de acordo com a UNESCO,

diminui a possibilidade de os países em desenvolvimento beneficiarem-se de uma “economia mundial baseada no conhecimento”.

Nessa política expansionista, dados da OCDE (2009) mostram que a oferta do ensino superior privado e as políticas de financiamento têm sofrido uma expansão significativa nas últimas décadas. Embora predomine, nos países ligados à OCDE, o financiamento público da educação superior, é bem provável que esse crescimento do setor privado continue, especialmente nos países em desenvolvimento, devido ao crescimento demográfico e à demanda de formação no ensino superior (Neto & Rebelo, 2010).

Diante dessa perspectiva de *economia mundial baseada no conhecimento*, a OCDE traça um cenário mundial da educação superior esboçado em quatro perspectivas: o predomínio de redes colaborativas; o predomínio dos interesses da comunidade na educação superior; o predomínio da educação superior com novas responsabilidades públicas e a educação superior com o predomínio do caráter comercial (Franco & Morosini, 2011). As autoras, nas páginas 45 e 46, sintetizam estes cenários da forma que a seguir apresentamos:

1. O cenário das redes colaborativas seria marcado pelo alto grau de internacionalização, por redes intensivas acadêmicas inter e entre IES e sociedades, adotando um modelo baseado na colaboração. Neste cenário também são registrados: a) mobilidade intensiva de alunos baseada na harmonização curricular; b) autonomia do estudante para escolher e montar seu currículo, atendendo convenções profissionais; c) estudos online e autonomia na aprendizagem; d) predomínio da língua inglesa; e) pesquisa internacional colaborativa; f) e socialização da pesquisa (internet / networking) que permita às IES de países subdesenvolvidos se beneficiarem do conhecimento produzido em regiões desenvolvidas;
2. O cenário da educação superior voltado à comunidade seria marcado pelo predomínio da missão nacional e local e das necessidades da comunidade e da economia local. Neste cenário os acadêmicos seriam o centro institucional e teriam o controle dos processos de ensino e de pesquisa; as IES de elite e alguns departamentos seriam internacionalizados e os primeiros em rankings nacionais; o financiamento adviria de autoridades e negócios locais. Existiria pouca diferença entre universidades e escolas /institutos politécnicos. Ambos teriam relações próximas com as indústrias para a capacitação inicial e continuada; o

principal objetivo dos acadêmicos seria o ensino; a amplitude da pesquisa acadêmica seria focada em áreas determinadas: humanidades e ciências sociais, com o objetivo de preservação da cultura local: a pesquisa em áreas estratégicas seria realizada pelos governos e pesquisas colaborativas seriam efetivadas com países amigos;

3. O cenário da educação superior voltado para novas responsabilidades públicas seria marcado por uma nova gestão pública guiada pelas forças do mercado e por incentivos financeiros e as IES seriam autônomas, ou seja, legalmente privadas. Os recursos públicos seriam importantes para o orçamento, mas haveria captação de outros fundos como as taxas estudantis. O estudante seria considerado cliente; haveria prestação de contas das IES voltada aos interesses dos estudantes com base na qualidade do curso e na empregabilidade; a divisão entre IES e inter IES nas funções de ensino e pesquisa, a presença de feudos externos, de competição pelo financiamento e apoiados em comitês de pares seriam outras das características. Prestação de contas, transparência, eficiência e efetividade, responsiveness e visão de futuro são os padrões que estariam no core deste cenário;
4. O cenário da educação superior voltado para o comércio seria marcado por competição global das IES, por fornecer serviços educacionais e serviços de pesquisa em base comercial. Haveria separação nítida entre as funções universitárias de ensino e pesquisa; rankings internacionais desempenhariam um importante papel na captação de recursos e de alunos. Os pesquisadores de mais alto padrão seriam disputados internacionalmente; a língua inglesa seria a língua predominante na comunicação da pesquisa e nos estudos de pós-graduação enquanto o vocabulário local seria o predominante na função do ensino.

Diante dos propósitos delineados para o ensino superior, fica patente o surgimento de outra proposta educativa para as universidades. Ganham espaço as discussões sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, sendo enfatizada a autonomia do aluno no desenvolvimento das atividades didáticas. Para Pessoa e Barreira (2011, p. 103), “esta ênfase é agora colocada num ensino baseado no desenvolvimento de competências e no trabalho continuado e ativo do aluno, o que pressupõe também alterações significativas ao nível das práticas pedagógicas e da avaliação dos professores universitários”.

Para os autores, “exige uma reconversão qualitativa da prática educativa que irá ter consequências na planificação, desenvolvimento e avaliação dos

processos de ensino” (p. 103). Isso implica, segundo Seixas (2010), o desenvolvimento de novas metodologias de ensino como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o e-learning e a tutoria.

Novos desafios são postos a alunos e professores. Aos alunos atribui-se uma responsabilidade maior sobre sua aprendizagem. Os professores são desafiados a criar situações de aprendizagem, superando o ensino transmissivo e regulador do comportamento do discente. Para Pessoa e Barreira (2011), o professor assume-se como guia e mediador das aprendizagens dos estudantes, valorizando as funções de supervisão, orientação e *feedback*.

Em termos de implementação desta perspectiva de educação, podemos abordar o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), como a primeira iniciativa para a criação de “um espaço educacional comum” e revitalizador do ensino superior (Barbalho & Castro, 2010, p. 61), que se configurou a partir da declaração denominada de Bolonha (1999), resultante de documentações estabelecidas anteriormente. Em 1998, os reitores de universidades da Europa assinaram a *Magna Charta Universitatum*, que realçou o papel de as universidades abrirem as portas “cada vez mais às necessidades do mundo contemporâneo com independência de todo poder político económico e ideológico” (Chaves, 2010, p. 28).

As informações sobre a declaração de Bolonha (1999), disponíveis na biblioteca virtual da Universidade de São Paulo-USP esclarece que na Convenção de Lisboa, em 1997, o conselho europeu e a UNESCO reconheceram as qualificações do ensino superior para região europeia. Em seguida, a declaração da Sorbonne de 25 de maio de 1998, apoiada nestas considerações, realçou o papel das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. “Deu grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente” (s/p). No ano seguinte, esta afirmativa, originou a declaração de Bolonha: “documento assinado por 29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha (Itália) em 19/06/1999. Trata-

se de mudanças nas políticas do ensino superior dos países signatários” (USP - Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2016).

Segundo Seixas (2010, pp. 78-79), em 2003, a comissão europeia "lançou uma discussão sobre o papel das universidades numa economia e sociedade do conhecimento, salientando a necessidade de converter as universidades europeias numa referência em nível internacional". A referida autora registra que nessa discussão da comissão europeia

São salientadas algumas das fragilidades das instituições de ensino superior consideradas obstáculos à realização do seu potencial de “gerar massa crítica, a excelência e a flexibilidade necessária para terem êxito”. Afirma, também que esses “défices são ainda agravados por um controle público excessivo e financiamento insuficiente, considerando que para o futuro, é de esperar que o volume de recursos necessários para cobrir esse déficit de financiamento tenha de provir de fontes não públicas, ou seja, das famílias, da indústria e da doação”.

Para Esteves (2011, p. 140), o processo de Bolonha “corresponde a uma resposta a novas exigências políticas e sociais, resposta em que prevalece acima de tudo a convicção de que o laço entre universidade e desenvolvimento económico deve ser crescentemente mais apertado, no quadro de uma economia globalizada e da transição para uma sociedade do conhecimento”.

Essa concretização das tendências contemporâneas na educação superior, de acordo com Rué (2007), se configura como reconstrução do projeto de universidade na Europa, que não resultou unicamente de uma vontade política ou universitária. Podemos considerar como consequência das transformações do modelo de produção industrial e da diminuição da capacidade reguladora do estado.

Os objetivos do processo de Bolonha são apresentados por Seixas (2010, p. 80), sendo o geral, “incrementar a competitividade e a atratividade dos sistemas de ensino superior europeus” e os específicos:

- 1) A adoção de um sistema de graus acadêmicos de fácil leitura e comparação e a implementação do suplemento do diploma;
2. Adoção de um sistema em dois ciclos, incluindo um primeiro ciclo, de graduação, com uma duração mínima de três anos, e um

segundo ciclo, de pós-graduação, que deverá conduzir a obtenção do grau de mestre e/ou doutor; 3. O estabelecimento de um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, para promoção da mobilidade dos estudantes, e que podem ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida; 4. A promoção da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; 5. O fomento da cooperação para a garantia da qualidade do ensino superior, visando o estabelecimento de critérios e de metodologias de avaliação comparáveis; 6. O incremento da dimensão europeia do ensino superior.

Neste sentido, muitos questionamentos têm sido levantados a respeito do processo de Bolonha. Percebemos que a diretriz política destinada ao ensino superior vem reconhecer, ou até mesmo supervalorizar o papel das IES em relação às demandas sociais, que requerem transformações no cenário de iniquidades a que estão submetidas. Mas, Rué (2007) comenta que um grande risco para a própria universidade está ligado à qualidade da formação que pode submeter-se a um discurso único, não partindo das necessárias variações locais, visto que o global, para ser real, tem que ser traduzido a nível local.

Para Seixas (2010), o desenvolvimento da política europeia para este nível de ensino “contribui para uma desnacionalização do ensino superior associada a uma diminuição da autonomia relativa aos estados nacionais” (p. 95). É um processo centralizado em que o governo toma as decisões estratégicas, “excluindo praticamente do processo de participação na decisão os atores sociais, políticos e institucionais envolvidos na sua concretização” (p. 95), o que “reforça o projeto da despolitização da educação ao acentuar a racionalidade técnica da decisão” (p. 96).

Para Esteves (2011, p. 140), existe o propósito para ampliar a formação na universidade, inclusive a pós-graduação. Prevalece a ideia de uma melhor qualificação dos trabalhadores ao passo que conhecimentos fundamentais ou de ramos do conhecimento “sem impacto económico imediato tendem a enfraquecer”. A autora explica que prevalece a “comparabilidade dos graus e diplomas conferidos nos diversos países e instituições; a competitividade dentro do quadro europeu e entre este e outros espaços mundiais, especialmente os economicamente mais desenvolvidos; a atractividade das formações que

permitam, inclusivamente, recrutar estudantes de fora da Europa; a medida da produtividade das instituições por padrões internacionais gerais e abstractos”.

Diante da situação atual em que está inserido o ensino superior, Zabalza (2011) discute suas novas tendências, explicando que a universidade tem mudado seus enfoques formativos. Deixou de pertencer a um mundo reservado, voltado para as elites, que pouco atingia as pessoas de forma geral, para situar-se entre as diversas forças sociais, no debate sobre as incertezas, que vão do financeiro ao político, dos culturais aos profissionais, dos educativos aos demográficos.

O referido autor aponta ainda que são muitos os olhares, por vezes divergentes, direcionados às instituições de ensino superior que interrogam, inclusive, sobre sua função social e o papel que devem desempenhar no universo da formação. Estes diversos olhares chegam a converter-se em “condições e exigências” que forçam às universidades a serem conduzidas por esse novo marco legal, financeiro e social em que estão inseridas. Assim, “[...] han tenido más remedio que ir buscando nuevos acomodos e iniciando procesos de transformación. No siempre coherentes, hay que reconocer” (p.147). “[...] la universidad ha dejado de ser un “templo del saber” para convertirse en un campo de trabajo, en un agente de desarrollo cultural y técnico” (p. 147).

1.3 A universidade no Brasil

Se comparada a outras universidades espalhadas pelo mundo, o percurso da universidade no Brasil não é tão longo, sua criação é bem recente. Trezentos anos após o descobrimento do Brasil, no século XIX, por volta de 1808, se estabelecem os primeiros cursos com influência profissionalizante. “Posteriormente, no século XX, surgiram as primeiras universidades; na década de 1970 é instituído o sistema de pós-graduação *stricto sensu*; e somente a partir da reforma de 1968 – Lei 5 540/96, foi normatizada a função de pesquisa como cerne da universidade” (Franco & Morosini, 2011, p.50).

Ainda no período de colônia, houve a tentativa de implementar no ensino superior brasileiro, a experiência da Universidade de Coimbra - Portugal, mas

“[...] essa pretensão se deparou com uma população diferente da europeia, e, desde sua formação, as universidades brasileiras foram foco de constantes [influências pedagógicas] e importantes mudanças, que perduram até os dias atuais”. Com a vinda da família real para o Brasil, a partir de 1808, D. João VI fundou as primeiras instituições do país: a Escola de Cirurgia da Bahia - atual UFBA e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina - atual UFRJ (Bottoni, Jesus, & Sardano, 2013, p. 18).

Ao analisarem a historicidade da universidade brasileira em termos de prática docente, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 144) descrevem que “[...] é possível identificar a influência de alguns modelos europeus: o jesuítico, o francês e o alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos, e na universidade, se fazem presentes ainda hoje”.

Neste sentido, o modelo jesuítico, proposto pelo método escolástico e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na universidade de Paris, é adotado nas universidades brasileiras. Sua base educativa estava na unidade e hierarquia da organização universitária e seguia os mesmos princípios do *ensino das primeiras letras*⁸. Os jesuítas tomaram como referência o modelo dos estudos, na divisão e graduação das classes. O material de ensino era comum a todas as instituições e estava contido no chamado *Ratio Studiorum*. O “[...] modelo jesuítico, encontra-se, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades”, configurando-se como um *habitus* que não permite construir princípios explícitos de docência (Pimenta & Anastasiou, 2008, p. 147).

As autoras explicam que o modelo francês não alterou em profundidade o modelo jesuítico. A relação hierárquica do professor em relação ao estudante se mantém e prevalece o professor com a postura de transmissor do conhecimento, o estudo das obras clássicas, a importância da memorização de conteúdos e ainda uma avaliação apenas nos padrões classificatórios.

O modelo alemão Humboldtiano, calcado na formação de burocratas para o desempenho das funções do estado implicou na implementação da atividade

⁸ Trabalho de escolarização baseado no cristianismo que visava manter e propagar a doutrina cristã e o predomínio da língua portuguesa (Saviani, 1983).

de pesquisa que deve ser assumida no contexto universitário através da parceria entre estudantes e professores. Estes deveriam buscar “a ciência”, que não se encontrava no processo de ensino. Assim, ganha espaço o caráter humanitário da atividade científica, a separação entre ensino e pesquisa, um novo foco no papel do aluno, e a “associação cooperativa entre professores e estudantes sem forma exterior de controle e organização acadêmica”. Tal modelo, assimilado pelo ensino superior norte-americano, chega ao Brasil e é expresso no texto da lei 5.540/68, que conduziu as reformas educacionais na ditadura militar (Pimenta & Anastasiou, 2008, p. 151).

Hoje, a organização do Ensino superior no Brasil é norteada pelos princípios da Lei 9.394/96 que, partindo dos princípios da liberdade, ideais de solidariedade humana, formação para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e na autonomia universitária (já definidos na Constituição Federal), delibera a elaboração dos planos de formação institucional sob a incumbência de várias instâncias universitárias, como sendo docentes e comissões institucionais.

Esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação. Em relação ao ensino superior, a atual legislação não restringe o ensino à instituição denominada de universidade. Além desta, autoriza o funcionamento de uma variedade de instituições como: centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. Existem aquelas que não possuem estímulo para realizar investigações, não favorecem cursos de pós-graduação e estão diretamente ligadas ao mercado de trabalho (Severino, 2009).

Para o autor, a docência é uma atividade comum em todas estas instituições de ensino superior, mas o mesmo não acontece com as atividades de pesquisa e extensão, que são definidas como atribuições de um tipo de instituição superior e não especificamente como atribuições da função docente. Existe o professor universitário que assume apenas a docência e aquele que se dedica ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Portanto, há de se considerar que diversas instituições de ensino superior não caminham com as mesmas proposições e, conseqüentemente, não

possuem as mesmas propostas formativas. A universidade se caracteriza por sua autonomia didática, administrativa e financeira, por possuir um número expressivo de professores mestres e doutores e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Não se pode deixar de considerar que existe o risco de a “universidade se diluir no emaranhado de ideias e proposições que vêm sendo formuladas” (Severino, 2009, p. 254).

Em consonância com este autor, Ristoff (2008, p. 43) acrescenta que a diversificação das instituições de ensino superior banaliza o termo universidade, ocorrendo a perda da centralidade definida na Constituição Brasileira de 1988, como “instituições autônomas de ensino, pesquisa e extensão, de preferência com espaços para estudos avançados, com programas de mestrado e doutorado e com linhas de pesquisa claras e fortemente definidas”.

As análises realizadas em relação à implementação da lei 9.394/96 e normas auxiliares para o ensino superior apontam para um avanço no que se refere à expansão deste nível de ensino em diversas regiões do país. As marcas dessa expansão não estão presentes apenas no Brasil, têm acontecido também em âmbito internacional (como o processo de Bolonha), de modo que a proposta nacional segue a tendência de harmonizar os princípios da educação superior brasileira para garantir ambiente de discussão nas agendas internacionais relativas não apenas à academia, mas também à esfera governamental e à sociedade civil organizada (Siebiger, 2012).

A LDBN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aponta preceitos de expansão não apenas quando se refere às várias instâncias de Instituições de Ensino Superior, mas também em termos de diversificação da oferta formativa. Além dos cursos presenciais, propõe a formação a partir de diversas modalidades de cursos, especificamente os semipresenciais e aqueles à distância. De acordo com Mancebo (2015), podemos elencar três aspectos que acompanharam a expansão do ensino superior no Brasil: a expansão da iniciativa privada; a diversificação do sistema de ensino superior e a mercantilização do conhecimento.

Esta expansão se deu predominantemente por meio da iniciativa privada com aumento do número de instituições, cursos, vagas e matrículas. Ocorreu

também um grande número de matrículas, tanto nas públicas como nas privadas, não apenas no ensino presencial, mas no ensino profissional tecnológico e a distância, havendo uma diversificação do sistema de ensino superior e o crescimento do mercado educacional. Gerou também outro modelo de financiamento⁹ público para as universidades (Mancebo, 2008; Mancebo, 2015; Severino, 2009).

Sem fugir da tendência global, essa expansão tem ocorrido em grande escala, mas não tem sido acompanhada por um processo de democratização. Mesmo com um percentual maior concentrado na região sudeste, é fato que a universidade se expandiu quantitativamente por todo território brasileiro, mas ainda não efetivou seu processo de democratização. Quando se olha a questão pelo viés do aluno pobre/rico, da representação de cor/raça “[...] percebe-se que uma pequena minoria na sociedade se torna uma grande maioria no campus”. “É necessário inferir, portanto, que para um aluno originário do ensino médio privado e pago a oportunidade de chegar à educação superior, em especial em cursos de alta demanda, é várias vezes superior à de seus colegas originários da escola pública e gratuita” (Ristoff, 2008, p. 47).

Nesse mesmo pensamento, Salles (2014, p.167) esboça a questão, mostrando que, em tese, a educação superior estatal é frequentada por alunos carentes de recursos, no entanto, “[...] não é bem isso que se verifica na páxis: cerca de 75% do alunado do ensino superior, no país, está matriculado em instituições particulares, sendo que, por incrível que pareça, grande parte desse

⁹ FIES: Programa de Financiamento Estudantil (FIES), pela lei 10.260/2001- Presidência da República, é destinado a financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições privadas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. PROUNI: criado através da Lei nº 11.096 (Presidência da República) de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de estabelecer que as instituições privadas, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos, concedam bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção. As bolsas podem ser fornecidas nas modalidades integral, parcial de 50% ou parcial de 25%, a candidatos selecionados por meio do Enem, utilizando como critério a classificação aliada ao seu perfil socioeconômico: egressos de escola pública com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial de 50% (Brasil - MEC, 2016).

alunado, na maioria pela limitação de recursos de suas famílias, deveria estar matriculada em escolas estatais” (p. 167).

O relatório da OECD (2015, p. 05) expõe que, no Brasil, a grande maioria dos alunos da educação básica está em instituições da rede pública. Na educação superior, três em cada quatro estudantes estão matriculados em instituições da rede privada. “No entanto, apenas 26% das matrículas em cursos de bacharelado, licenciatura, mestrado, doutorado ou equivalentes estão em instituições públicas, contrastando com a maioria dos países da OCDE, onde, em média, quase 70% dos alunos estão matriculados em instituições públicas”. Diante disso, conclui-se que “[...] esta alta proporção de instituições privadas na educação superior pode suscitar preocupações relativas à equidade, considerando que instituições públicas de ensino superior no Brasil não apenas isentam os estudantes da mensalidade como também são reconhecidas por sua excelência acadêmica”.

Outra questão, não menos importante, levantada pelo citado relatório, diz respeito ao aumento dos índices de conclusão do Ensino Médio, por alunos de diversas gerações. Mas no Brasil, embora tenha diminuído a taxa de desemprego nos diversos níveis de escolaridade, quase dois terços dos jovens entre 15 e 29 anos não estavam estudando em 2013, e entre os 20 e 24 anos a taxa é de 76%. Mesmo com a diminuição do desemprego, os indicadores também alertam para uma parte da juventude brasileira (20%) que integra o grupo do “NEM- NEM” - nem estudam e nem trabalham.

Embora, no Brasil, o percentual de conclusões do ensino médio tenha aumentado, existe uma ociosidade de vagas no ensino superior. As vagas disponíveis para acesso a este nível de ensino têm superado o número de concluintes do ensino médio. A maioria das matrículas se concentra em poucos cursos, acarretando um aumento da oferta de vagas sem acarretar impacto no que se refere à inserção social. Junte-se a isto, o fenômeno do número de vagas não preenchidas bem como o número de formados que não atuam no seu campo de formação e ainda o alto índice de evasão que nos faz conviver com uma tendência ao abandono dos cursos. Isso vem consolidar um quadro desolador e

desafiante, “[...] dado seu ônus econômico, científico e cultural para a nação” (Severino, 2009, p. 257).

O fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro tem acontecido nas várias instituições e nas diversas modalidades de ensino e tem afetado os sistemas educacionais e o desenvolvimento social. Uma revisão sobre o tema da evasão na educação superior no Brasil, realizada por Casartelli et al. (2012, p. 82)¹⁰ aponta, a partir da dissertação de Cardoso (2008)¹¹, que os alunos cotistas¹²,

[...] tendem a se candidatar em maior proporção para os cursos de menor prestígio social. O desempenho médio dos cotistas não diferiu substancialmente dos não cotistas entre os cursos de menor prestígio. Entretanto nos cursos de maior prestígio os alunos cotistas obtiveram rendimento significativamente inferior, quando comparados com os alunos não cotistas”.

Outro importante aspecto analisado no estudo de Cardoso (2008) consistiu na verificação de que “[...] os cotistas evadem em proporções menores que os não cotistas e, além disso, cotistas que trabalhavam e estavam indecisos sobre a escolha do curso, no momento da inscrição, evadiram em maior proporção que os cotistas que não trabalhavam ou estavam absolutamente decididos quanto à escolha do curso” (Casartelli, Silva, Santos, Schmitt, Gessinger, & Morosini, 2012, p. 82).

¹⁰ Pesquisa realizada pelo grupo de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) que participa do Projeto Alfa Guia (Gestión Universitaria Integral del Abandono). O projeto é coordenado pela Universidad Politécnica de Madrid, em parceria com a PUCRS e outras instituições associadas, reunindo vinte universidades da América Latina e Europa, envolvendo Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Espanha, Portugal, França e Itália (Casartelli et al., 2012, p. 75).

¹¹ Cardoso, C. B. (2008). Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília (p. 123)

¹² A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Os referidos autores, com base na análise dos trabalhos sobre evasão, efetuaram uma síntese das suas causas, as quais podem ser transpostas para diversas outras situações desafiadoras que interferem na formação do estudante do ensino superior.

Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso (p. 84).

O contexto até então descrito levou pesquisadores a retratar que a expansão do ensino superior no Brasil veio favorecer o acesso à universidade, principalmente no que tange à sua interiorização, mas ao mesmo tempo, expressam o apelo para sua democratização, sugerindo inclusive ser esta a palavra de comando para os próximos direcionamentos relativos à universidade. Confirmam que houve uma expansão no ensino superior, mas não foi acompanhada pelo processo democrático e de qualidade (Santos & Neto, 2010; Severino, 2009).

Nesta diretriz, Mancebo (2015) esclarece que a diversificação do ensino superior é uma recomendação do Banco Mundial, diante da necessidade de estabelecer uma estrutura integrada que pudesse oportunizar o atendimento às diferenças de motivação, perspectivas profissionais e capacidade dos estudantes, e ainda, que atendesse às demandas do processo de crescimento econômico e mudança social. Os meandros dessa diversificação geraram propostas como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, o incentivo ao ensino a distância e à reestruturação do ensino profissional e tecnológico que vem acentuar o crescimento da graduação no Brasil.

O REUNI é uma das medidas adotadas pelo governo brasileiro para favorecer o crescimento das universidades federais, no que se refere à sua expansão física, qualidade acadêmica e pedagógica. Foi criado através de decreto, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como principal objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil-Presidência da República, 2007, Art. 1º).

Em linhas gerais as ações do programa contemplam o aumento das vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas; o combate à evasão com elevação gradual da taxa de conclusão e o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O programa propõe ainda “[...] uma revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade” (Brasil, 2007, Art. 2º- I).

A modalidade de ensino a distância, no Brasil, instituída pelo decreto 5.800 passa a substituir a educação presencial, “[...] com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2006, Art.1º). A universidade aberta do Brasil, considerada como um sistema integrado por universidades públicas, oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (Brasil-UAB, 2006).

Difundem-se ainda no Brasil, nas últimas décadas, os cursos de formação profissional e tecnológica, apoiados pelos órgãos públicos que têm traçado mais um caminho para a educação superior. São cursos profissionais e tecnológicos, de curta duração, com o objetivo de preparação do estudante para o exercício

de profissões de habilitação técnica. Podem ser assumidos por instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada (Rossato, 2011).

No âmbito desta educação, surgiram os Institutos Federais com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008).

Outra modalidade de graduação que tem crescido o processo de expansão do ensino superior diz respeito ao Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR. Consiste em um Programa emergencial na modalidade de ensino presencial, instituído de acordo com o artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior- IES. Tem como objetivo, induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (Brasil, Ministério da Educação/CAPES, 2016).

Ao avaliar esse processo de expansão, Mancebo (2015) alerta para a possibilidade do aligeiramento do ensino, chamado em algumas universidades de “pedagogias alternativas”, o que aprofundou o processo de certificação em larga escala”. Essa formação considerada aligeirada, oferecida pela universidade ao professor de educação básica, é comentada por Maués (2003, p. 102): “[...] até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os

processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão os conteúdos ensinados?”

Neste contexto, o espaço da docência universitária se mostra cada vez mais ambíguo, repleto de incertezas e conflitos diante da necessidade de enfrentar situações específicas e individualizadas que emergem na própria política organizativa das modalidades de cursos. Sem sombra de dúvidas, a grande maioria da população necessita de uma formação mais especializada que ofereça uma atividade profissional ou que garanta aquela atividade que sempre assumiu sem possuir uma habilitação específica.

Essa necessidade da população envolve a procura por melhores condições salariais e qualidade de vida. É fato que o grau de escolaridade é diferencial no que se refere ao salário base dos brasileiros. No Brasil, pesquisas apontam que o grau de escolaridade responde por aproximadamente 70% do diferencial total de salários. Segundo Rodrigo Leandro de Moura, professor da Fundação Getúlio Vargas, é possível constatar em dados do PNAD¹³ que “[...] no setor público, o profissional que concluiu o ensino superior tem rendimento 20,18% maior do que aquele que só fez o ensino médio. Na iniciativa privada, o rendimento é 16,48% maior. Uma diferença de 3,7%” (Moura, 2012).

Essa necessidade social de acolher novos públicos na universidade cria novos dilemas à docência universitária (Pessoa & Barreira, 2011) e exigem, segundo Zabalza (2007b), uma revisão de papéis no âmbito que requer não apenas os conhecimentos científicos da área que ensina, mas também de aspectos referentes à didática e aos diversos aspectos da docência.

Tratando da formação do docente universitário, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe, no Art. 66, que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Essa condição aparenta ser insuficiente no sentido da formação do professor universitário. Veiga (2006, p. 88) analisa que “a Lei nº 9.394/96, em seu art. 66 é bastante

¹³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

tímida a esse respeito”. Em consonância com a autora, Anastasiou (2006, p. 147) explica a questão:

O docente universitário, de acordo com a referida lei será preparado nos programas de pós-graduação de mestrados e doutorados. Os programas desconsideram esta problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição de ensino superior ou por iniciativa pessoal. Existe uma insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes, fato que tem se tornado a maior preocupação daqueles que estudam a pedagogia no ensino superior.

Veiga (2006, p. 88) salienta ainda que “os programas de pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigências quanto à formação pedagógica de professores”. Anastasiou (2006, p. 147) acrescenta que, nestes programas, “a formação do professor fica condicionada a uma disciplina habitualmente denominada Metodologia do Ensino Superior ou similar, com carga horária de 60 horas, o que é insuficiente para abarcar a formação dos docentes”.

Nessa premissa, o ingresso do professor na universidade, pública ou privada, dá-se por concurso público que leva em conta a titulação - o mestrado, o doutorado e a experiência de pesquisa. O importante é o domínio de conteúdo da área para qual faz o concurso do que propriamente sua formação pedagógica (aspecto pouco avaliado nos concursos) (Pimenta & Anastasiou, 2008).

Seja para quem deseja ingressar na docência ou para quem já assume a função de professor, complementamos, com base em Ristoff (2008, p. 43), que “[...] a corrida por titulação deve-se em boa parte às exigências estabelecidas na LDB (Lei nº 9.394/1996) para as universidades”. Diante disso, Veiga (2006, p. 88) conclui que “as políticas públicas brasileiras, não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário”.

No que se refere à avaliação das instituições de ensino superior, foi instituído em lei o “[...] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho

acadêmico de seus estudantes [...]” (Brasil- Presidência da República, 2004, Art. 1º).

De acordo com a referida lei, a avaliação institucional pode ser interna, isto é, autoavaliações realizadas por uma comissão própria de avaliação (CPA), ou externas, realizadas por comissões designadas pelo INEP. As CPAs, “[...] constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (Art. 7º), e a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE (Art. 5º).

Salles (2014, p. 69) sintetiza as três modalidades de avaliação de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, por sua vez, apresentam um conjunto de outras modalidades:

1. Avaliação institucional: autoavaliação (pelas Comissões Próprias de Avaliação [CPAs] e avaliação externa in loco, realizada pelos avaliadores institucionais ad hoc capacitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]).
2. Avaliação de curso: pelos pares na avaliação in loco, pelos estudantes, pelo questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES), que é enviado aos estudantes da amostra do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e pela CPA.
3. Avaliação do desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes: por meio de um exame aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O Enade é composto pela prova, o questionário ADES (antigo questionário socioeconômico), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno a respeito da prova.

Diante desse processo, no cumprimento de suas atribuições didático-pedagógicas, as instituições de ensino superior deverão construir um perfil de aluno de graduação, observando “[...] a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação,

para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto” (Brasil - CNE/CES, 2003).

Neste sentido, Salles (2014, p. 69) esclarece que “[...] é função dos cursos superiores desenvolver plenamente o potencial dos estudantes a partir de suas habilidades, levando-os a adquirir as competências profissionais necessárias para desenvolver suas atividades profissionais em um ambiente dinâmico e em constante mutação”.

São as universidades, portanto, que devem definir sua proposta formativa em consonância com a LDBN e outras ferramentas legais, instituídas por outras instâncias normativas, que complementa ou interpreta a referida lei. Neste sentido, Cury (2008, p. 27) aponta para normas paralelas¹⁴ que complementam a LDBN e faz referência à atuação normativa do Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado que, respeitando a hierarquia das leis, assume atribuições normativas e deliberativas, “[...] situa-se no âmbito da interpretação da legislação sabendo não ser um legislativo no sentido próprio do termo”. Cabe então ao CNE emitir pareceres a partir do uso interpretativo, legal e legítimo da lei.

Quanto ao ensino superior, o autor comenta que a LDBEN oferece liberdade na organização pedagógica da instituição. Essa autonomia universitária é expressa no Art. 53 quando define que a instituição, além de elaborar e reformar seus estatutos, deve “fixar currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” e “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão”.

A Constituição Federal, no Art. 207, é a base para a lei 9.394/96 que delibera sobre a autonomia universitária. A legislação maior institui que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e, obedecerão aos princípios de

¹⁴ Como exemplos, pode-se considerar como normas paralelas e concorrentes à LDBEN, as leis nº 10.436/02 (língua de libras) e nº 11.161/05 (língua espanhola) e atos normativos do CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (Cury, 2008).

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Neste sentido, o parágrafo único do Art. 53 da lei 9.394/96 refere:

Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente.

Analisando esta regulamentação jurídica, Chauí (2000, p. 143) discute que a Constituição Federal recupera o sentido de autonomia que antes marcava as universidades em seu sentido sociopolítico. No entanto, na LDBN não acontece o mesmo, a autonomia encontra-se reduzida ao “[...] gerenciamento empresarial da instituição para que cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo estado”.

Por outro lado, a autora continua explicando que, nas diretrizes para elaboração de currículos, o CES/CNE estabelece princípios complementares nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação a serem respeitados pelas IES com o propósito de garantir a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes. Dentre tais princípios, temos o que sugere “incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas” (p. 144).

A autonomia institucional, na lei, está diretamente relacionada com as atribuições do docente. Do ponto de vista da LDBN, as incumbências do professor são as seguintes:

I. Participar da elaboração do projeto pedagógico; II. Elaborar e cumprir o plano de trabalho; III. Zelar pela aprendizagem dos alunos; IV. Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V. Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos; VI. Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Art.13).

Ao analisar tais atribuições no ensino superior, é possível, com base na própria Constituição Federal, acrescentar às responsabilidades do trabalho docente as atividades de pesquisa e extensão. É pertinente também atrelar a tais competências, as orientações acadêmicas de monografias, dissertações e teses. Veiga (2006, p. 86) confirma esta discussão, afirmando: “[...] não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária”.

Estamos enfrentando o desafio de a instituição universitária assumir ou reassumir sua autonomia a fim de estabelecer uma política de relacionamento institucional que conduza ao trabalho integrado em favor da construção de uma identidade institucional, visto que, segundo Zabalza (2007b, p. 27), as universidades sempre gozaram de uma “autonomia formal” disposta na lei, mas aparecem comprometidos pelos mecanismos de controle vinculados às políticas de financiamento e controle de sua qualidade.

Diante disso, podemos considerar que o desafio formativo que se impõe à universidade brasileira deve ser considerado o exercício eficaz de sua autonomia.

1.4 Autonomia universitária e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação

É consenso na literatura que o termo autonomia traz o significado de autodeterminação, organização da própria norma considerando referenciais internos. Seria reger-se por leis próprias, tomar decisões necessárias e suficientes para alcançar objetivos e ter responsabilidade sobre seus próprios atos. Tanto em caráter individual como institucional, o termo autonomia traz consigo um sentido relacionado com liberdade de ação, identidade.

Quanto à universidade, Durham (1989) explica que se trata de uma autonomia relativa, porque o poder exercido não é pleno e soberano sobre si mesmo. A autonomia universitária está restrita à qualidade para tomar decisões, da responsabilidade sobre suas próprias ações. O ato do estado se baseia no princípio de as universidades públicas possuírem a faculdade e a responsabilidade de governar a si mesma no sentido de cumprir suas finalidades

de educar, investigar e ampliar a cultura, tornando-se prerrogativa legal a ser cumprida por professores e alunos, assumidos como universidade.

Zabalza (2007b, p. 75) explica que a autonomia que provém de um ato do estado ou de um dispositivo jurídico, não se trata de uma autonomia concedida, mas de um reconhecimento da natureza institucional. Essa capacidade de autogerenciamento e de tomar decisões constitui-se um patrimônio universitário. A autonomia é “[...] peça essencial da identidade universitária”.

É pertinente considerar os impasses relacionados ao exercício da autonomia universitária, que incluem desde mecanismos de controle em torno da organização, administração, produção científica até a dependência dos fundos públicos (Zabalza, 2007b; Cunha, 2006; Martins, 2002). Mesmo assim, “[...] a universidade goza de autonomia para executar essas atividades que lhe são próprias”, sem desobrigar o estado das responsabilidades. A autonomia didática, apontada pela constituição, além da seleção dos alunos, definição dos cursos e avaliação do desempenho, consiste na “liberdade de ensinar e aprender e está baseada no reconhecimento da competência da universidade para definir qual conhecimento é relevante e como deve ser transmitido” (Durham 1989, p.07).

Ao exercer sua autonomia didático-pedagógica, a universidade “[...] na ação de projetar direciona a instituição a assumir a posição de instituição social, realizando também uma análise da trajetória do curso e as perspectivas de inovação e superação de propostas conservadoras” (Veiga, Souza, & Garbin, 2013, p. 16).

Chauí (2000) argumenta que as universidades, de modo próprio, abrem espaço na sua autonomia de determinar prioridades, conteúdos, regras relativas à pesquisa e à docência, tornando-se muitas vezes instituições heterônomas quanto à garantia da legitimidade das propostas de pesquisa e de docência. Considera então insuficiente a regulamentação da autonomia por parâmetros legais, principalmente se o objetivo da universidade for a formação do estudante para o mercado de trabalho.

Contreras (2002) faz uma ponte entre a autonomia institucional e a autonomia do professor, quando considera que os referenciais das propostas curriculares influenciam a construção da autonomia profissional docente. Para ele, na descentralização dos currículos, deve prevalecer a democracia pedagógica, tendo como foco as perspectivas da docência universitária e não apenas uma troca de responsabilidades que se configura em falsa autonomia docente.

Sendo assim, Cunha (2006, p. 256) sugere explorar o conceito de “identidade institucional”, que representa o sentimento de pertencer à instituição, compartilhamentos de ideias, memória coletiva, mitos e crenças fundacionais, linguagens, estilos de vida e sistemas de comportamento. “Uma mescla de fatores em que a subjetivação dos referentes simbólicos e imaginários das instituições retoma os elementos já construídos na própria trajetória dos sujeitos”. Para Biggs (1999), a colaboração só funciona bem na medida em que existe uma finalidade e uma filosofia em comum direcionando o trabalho docente que deve caminhar a partir da proposta institucional.

Assim pensado, um projeto de curso articulado à proposta institucional, acarreta uma intencionalidade, uma diretriz, vencendo o individualismo docente (Veiga, Souza, & Garbin, 2013). Uma proposta institucional de avaliação, assumida coletivamente, garante que as mudanças implementadas em determinado período, possam ter continuidade ao longo dos ciclos de estudos e fortalecer a autonomia docente (Perrenoud, 1999).

Para garantir a participação docente na elaboração da proposta curricular, preconizada na LDB, a universidade, de certo modo, se obriga a formação de núcleos de professores responsáveis pela elaboração do PPC. A cautela dessas ações, segundo Zabalza (2007b, p. 78,), reside no fato de os processos de tomada de decisões se diluírem em uma “extensa rede de núcleos de decisão, cada um dos quais, em geral, tende a atuar em função da perspectiva limitada de seus membros (e de seus respectivos interesses) e de sua capacidade de pressão no contexto universitário”. Enfim, o processo democrático na universidade tem garantido a participação dos professores, mas não a legitimação da ação pedagógica (Chauí, 2000).

Por isso, Zabalza (2007b; 2007a) insiste na *integração* como condição básica para a formulação dos currículos. Considera que os sistemas individualizados (professorado) e compartimentalizado (departamentos) correm o risco de perder a visão de conjunto, diante das várias concepções presentes no cenário universitário em torno dos processos formativos. Isso pode ocasionar a ausência ou ambiguidade de critérios ou diretrizes coletivas e institucionalizadas, o que acentua o isolamento e individualismo do professor em um ambiente de incertezas pedagógicas.

É preciso considerar as incertezas geradas nos processos pedagógicos. Quando a instituição não fornece modelos fortes de referência: “[...] os docentes são abandonados a si mesmos, em sua relação diária com os alunos e na construção do sentido que eles tentam encontrar ou dar a sua experiência”. Ocorre, porém, uma responsabilização maior do docente sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (Tardif & Lessard, 2011, p. 259).

Isso nos leva a reconhecer, segundo Morin (2011, p. 92), que o percurso para uma “[...] autonomia ética é frágil e difícil a partir do momento em que o indivíduo experimenta mais o mal-estar ou a angústia das incertezas éticas que a plenitude da responsabilidade”. Neste sentido, os fatores institucionais, como a não clarificação dos valores, dos objetivos e dos princípios éticos a ter em consideração, por toda a academia, no processo ensino/aprendizagem e no processo de avaliação, podem ter implicações profundas no comportamento ético do aluno, com conseqüente prática da fraude acadêmica (Gomes, 2008).

Em síntese, o que, na verdade, oferece um significado ao processo de autonomia institucional é a própria autonomia docente na condução do ensino, da aprendizagem e da avaliação. O professor é autônomo para conduzir a docência, respeitando os critérios da intencionalidade e clareza necessários ao desenvolvimento de uma formação ética por parte do aluno. A definição e a clareza das intenções educativas são o primeiro passo para um processo formativo que tenha a intenção de desenvolver a autonomia do estudante fortalecida por parâmetros éticos de comportamentos.

Capítulo II

A multidimensionalidade da “cola” nos processos de ensino e de aprendizagem

2.1 Do significado à institucionalização

É bem verdade que a “cola” se tem mostrado um assunto polêmico e controverso que reúne uma diversidade de opiniões, muitas vezes divergentes, em relação às suas formas ou configurações. Independentemente do país ou da universidade, tais transgressões têm gerado dissensões acerca de suas causas, havendo preocupações sobre as consequências de sua utilização que estão sempre interligadas à formação profissional oferecida a quem ingressa no mercado de trabalho. Neste sentido, se faz necessária uma compreensão do fenômeno que permita perceber a diversidade de elementos que a compõe, de modo a esclarecer sua existência e permanência nas instituições de ensino superior.

É importante esclarecer que, ao abordamos a “cola” como um tipo de fraude acadêmica, estamos optando por uma terminologia popularizada no Brasil, em que ocorre a apropriação indevida de um saber, por parte do estudante em situações de avaliação da aprendizagem. O aluno utiliza um conhecimento produzido por outra pessoa, ou por ele mesmo (autoplágio), em benefício próprio, prevalecendo, segundo Rangel (2001), a ideia de enganar o professor ou instituições para alcançar boas notas e obter certificações.

Consideramos, portanto, a prática de plágio acadêmico como uma variante ou outra modalidade da “cola”, compreendendo, segundo Sureda, Comas e Morey (2009), uma das formas de desonestidade acadêmica mais recorrente e estendida entre o estudante universitário.

Nessa concepção, Thiry-Cherques (2016, p. 122) também considera o plágio como uma modalidade de “cola”. Ao descrever as “fraudes de reprodução”, aponta que o plágio é certamente a fraude acadêmica mais utilizada entre os universitários. “[...] na sua forma direta, consiste em “copiar” uma fonte, muitas vezes o trabalho de um colega (a ‘cola’ no dizer brasileiro)

sub-repticiamente, sem que a fonte ou instância fraudada – a instituição ou ciência em abstrato – tenham conhecimento”.

Seja por questões pessoais ou especificidades comportamentais dos alunos, características dos professores ou incentivado pelas facilidades das TICs, a verdade que se apresenta nas investigações é a de que o aluno utiliza os meios ilícitos para evitar erros, conseguir boas notas com consequente sucesso escolar e garantir sua aprovação e certificação (Rangel, 2001; Gomes, 2008; Domingues, 2006; Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010; Park, 2003).

Assim, a “cola” praticada em qualquer uma das modalidades é, na verdade, uma trilha ou atalho em busca do acerto, como forma de alcançar a certificação. Neste sentido, Rangel (2001, p. 84) reconhece a “cola” como uma busca do sucesso escolar ao citar uma pesquisa realizada no ano de 2000, em que foi possível observar a “cola” como “escape do erro”. “As imagens de ‘contravenção’, ‘punição’ e ‘anulação’, sintetizadas no erro (tanto o erro que se tenta evitar pela ‘cola’ como o erro de atitude que se pratica pelo ato de ‘colar’) são nucleares no campo da representação”. Levando em conta o campo de representação social, a referida autora elaborou o seguinte esquema para fazer-se compreender:

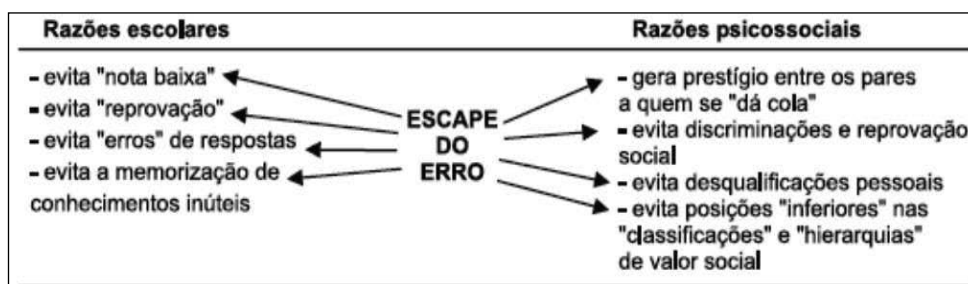


Figura 2- Escape ao erro como motivo da "cola"
Fonte: Rangel (2001, p. 84)

Por razões relacionadas às práticas institucionais e psicossociais, a “cola” se configura como uma fuga ao “erro”. O aluno precisa abolir o “erro” do processo de avaliação, portanto, utiliza a “cola” como meio ilícito para conseguir o sucesso pela certificação.

Barbosa de Melo (2003, p. 191), ao realizar uma pesquisa sobre o “erro” no processo de avaliação das aprendizagens, define a “cola” como um ato

praticado sem a participação ou ajuda do professor (às escondidas) para alcançar boas notas. Para a autora, a “cola” se configurou como uma “busca do acerto”. Os alunos, diante da tarefa que satisfatoriamente precisava ser cumprida, lançaram mão da ‘cola’ para conseguir uma “nota boa”, ou um “ponto a mais” no final do bimestre. “Para evitar notas baixas e reclamações, a resposta correta às atividades propostas em sala de aula precisava ser alcançada”.

Embora o significado socialmente incorporado para a “cola” seja o mesmo, a verdade é que os artifícios utilizados pelos alunos são variados e têm-se, inclusive, adaptados às novas tecnologias, como no caso dos “ctrl+c /ctrl+v” [*copy/paste*] dos textos na *internet*. Enfim, “seja no papel, borracha ou recursos eletrônicos, ela chega ao aluno e é temida pelos professores [...] e sua presença é constante nas provas” (Rangel, 2001, p 79). Para Domingues (2006, p. 10), a prática do “copianço”¹⁵, ultrapassa o âmbito das “provas e exames, incluindo apresentação de trabalhos, assinaturas de folha de presença nas aulas, a justificação de faltas”.

Teixeira (2011, p. 02) também aponta comportamentos não éticos dos estudantes, incluindo, dentre outros, “copiar” de fontes não citadas; submeter, como seus, trabalhos realizados por outra pessoa (pagos ou não; com ou sem autorização do autor); “copiar” respostas de colegas durante as provas; citar, parafrasear ou resumir trabalhos inadequadamente; omitir bibliografia, rerepresentar trabalhos já realizados; alterar lista de presença e até, com menor frequência, pagar a um examinador para passar num exame e conseguir um examinador menos exigente através de “negociação”.

Em 1999, nos Estados Unidos, foi desenvolvida uma campanha contra a “cola”, e, no mesmo ano, no Brasil, uma *Home Page* ensina técnicas de como “colar”. O *site* “cola na manhã” foi classificado pela agência “Top Brasil”, como o 21º mais visitado. Há também ações de “quadrilhas” que fraudam inclusive exames vestibulares¹⁶, cobrando preços altos e até extorsivos (Rangel, 2001). Acrescentemos a isso, a compra, sob encomenda e por preços muito altos, de

¹⁵ “Copianço” - termo utilizado em Portugal para se referir à cópia feita clandestinamente por alunos nos exames escolares. Semelhante à “cola” no Brasil.

¹⁶ Exames realizados no Brasil, para ingresso de alunos nas Universidades públicas e privadas.

trabalhos de conclusão de curso, teses de mestrado e de doutoramento (Campos, 2011).

Tais práticas desonestas não consistem em um fenômeno novo, no entanto, a forma de “copiar” ou de apropriar-se indevidamente de saberes escolares tem mudado com o surgimento da *internet*, tendo em vista a facilidade e a comodidade de acessar a informação (Garcia n/d; Ferraz Silva, 2008). Para Sureda, Comas e Morey (2009), tem florescido novas modalidades de “copiar” ou de se apropriar de textos científicos denominada de *cyber-plágio* acadêmico.

Sobre isso, Ma, Lu e Wan (2008) comentam que a era da *internet* trouxe muitas oportunidades para o processo de ensino e de aprendizagem na universidade, mas também trouxe, com ela, muitos desafios. Os alunos, ao acessarem a *internet*, estão livres para cometer fraudes, tanto em *sites* por eles mesmos criados para compartilhar ideias, como em *sites* já existentes na *Web* que fornecem aos alunos dados de como plagiar. *E-mails* e *sites* de bate papo também são frequentemente usados para plagiar e “copiar” tarefas de casa.

Em meio à diversidade de práticas fraudulentas adotadas pelos alunos, Almeida, Seixas, Gama e Peixoto (2015) distinguem as intenções de fraude em quatro categorias de transgressão: a) apropriação – quando o aluno apresenta, como seu, um trabalho realizado por outra pessoa; b) facilitação – seria a contribuição intencional para que outro se aproprie de um trabalho que não realizou; c) simulação – a apresentação como original de um trabalho já realizado anteriormente ou criar dados em uma investigação; d) ocultação – não denunciar a fraude observada.

Vista como elemento impróprio à prática educativa universitária, frequentemente, se atribui à “cola” a responsabilidade pelo fato de os alunos não se apropriarem de determinados saberes, comprometendo a qualidade do ensino e da profissão. Sua prática incomoda professores e alunos e parece interferir na dinâmica da aprendizagem do estudante. Vem, ao longo dos tempos, permeando as práticas avaliativas no sistema educativo, que se traduz em um “[...] ato marginal, desviante da conduta modelar e disciplinada da escola ou universidade” (Rangel, 2001, p. 83).

Ainda que a desonestidade ou fraude acadêmica, na literatura vigente, seja um fenômeno de definição não consensual (Lambert, Hogan & Barton, 2003; Whitley & Sepiegel-Keith, 2002), as ‘ações’ fraudulentas parecem bem definidas e possuem o objetivo de alcançar benefícios no contexto universitário. “Estudos em todo o mundo sugerem que a fraude cometida por alunos tem incidências e variáveis consoante com a região, a cultura, embora revele tendências consistentes de crescimento e disseminação” (Almeida, Seixas, Gama & Peixoto, 2015, p. 12).

A partir da análise de uma reportagem sobre a “cola” no jornal carioca- o Fluminense, Rangel (2001, p. 80) comenta a indefinição relativa às causas da “cola” existente no contexto social. A metodologia de ensino e a opressão da escola, que impõe ao aluno uma reação pelo do ato de “colar”, são levantadas como hipóteses, mas, ao mesmo tempo, se responsabiliza a fragilidade ética da família, ato de malandragem do povo brasileiro, “jeitinho malandro” de driblar os problemas. Para a autora, sua compreensão no contexto escolar ainda é confusa e indeterminada.

Embora a “cola” seja um fenômeno de definição imprecisa, os artifícios utilizados pelos estudantes para “colar” variam, se adaptam aos contextos institucionais e cada vez mais os professores são desafiados a adotar formas consistentes de enfrentamento do referido problema que parece ocupar “cadeira cativa” nas salas de aula. Na forma de “cábulas” ou na modalidade de plágio acadêmico, os alunos utilizam a “cola” nas atividades acadêmicas e suas configurações éticas e pedagógicas ainda caminham em vários sentidos.

Compreendê-la numa perspectiva multidimensional oferece uma visão mais ampla do problema e permite considerar a inter-relação com os processos formativos presentes na universidade, tendo em conta comportamentos éticos de estudantes e de professores perante essa modalidade de fraude acadêmica. Percebê-la assim, nos leva a lançar um olhar mais cuidadoso sobre os fatores que se correlacionam e determinam sua complexidade. Neste sentido, Morin (2005, p. 69) esclarece que “a consciência da multidimensionalidade, nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada, é pobre”.

Evitamos assim, estabelecer opiniões em torno da “cola”, partindo da visão simplificada de apenas identificar responsáveis ou de considerá-la prática natural do processo acadêmico, sem aprofundar as possíveis interferências do contexto universitário e dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação em sua determinação. Estamos então, considerando a complexidade do fenômeno da “cola”, na perspectiva de compreender suas várias dimensões, percebendo a diversidade de conhecimentos, inclusive contraditórios, que se interpõem implicitamente, nas diversas tentativas de compreender o problema. De acordo com Morin (2000, p. 36), “[...] o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”.

A “cola” considerada “malfeitora”, e que todos desejam a todo custo abolir das instituições de ensino, se apresenta fortemente camuflada no emaranhado de práticas que se fazem presentes na universidade. Krause (1997, p. 10) entende a “cola” como “[...] parte integrante da identidade da escola [...]. Pode se esconder à luz do dia (e da razão), olhando apenas de esguelha para saber se não está sendo olhada, mas se espalha como praga, como moda, nos momentos menos iluminados (e mais interessados)”.

O autor ainda considera que a “cola” é um hábito, por parte dos alunos, de furtrar ideias e respostas alheias nas situações de avaliação e não se trata de um problema “menor” como muitas vezes é considerado, mas um problema de grande magnitude, visto que, “pelo seu hábito, tão difícil de combater, o futuro cidadão ‘aprende’ a desonestidade intelectual, exatamente a matriz de todas as demais”.

Estrela (2016) compartilha dessa ideia ao advertir que a fraude acadêmica [no nosso caso a “cola”] surge como um tipo de fraude considerado socialmente menor, havendo sempre uma desresponsabilização de quem a comete. Os fins parecem legitimar os meios, havendo inclusive uma certa aceitação e admiração pelos pares.

Em consonância com os autores, Domingues (2006, p. 78) registra que “[...] a praga generalizou-se e conta, até com a complacência de pais e da rede

educativa. A fraude escolar é tão antiga quanto os sistemas de aprendizagem. Mas isso obriga que se procure uma forma de preveni-la”.

Nessa mesma perspectiva, em várias situações do dia a dia, Pimenta e Pimenta (2011, p. 02) observaram que vários estudantes no Brasil consideram fraudar uma estratégia a ser utilizada e divulgada. Apontam ainda, que “[...] é possível encontrar estudantes e gerentes de empresas que veem a prática da ‘cola’ ou fraude como vantagem, ou seja, demonstra a competência para lidar com obstáculos sem considerar a questão ética que envolve o fenômeno”. Gomes (2008) também relata: “os sociólogos argumentam que o crescimento da desonestidade escolar, também reflete atitudes culturais, mais amplas, nas quais a fraude se tornou aceitável e até mesmo admirada”. Para Park (2003), os alunos percebem o acesso à *internet* (atalhos) como demonstração de inteligência e aceitação.

Os alunos não percebem uma relação direta entre “cola” e “crime”, fato que é explicado por Resende (2011, p. 48) ao estudar a relação direta entre desonestidade acadêmica e o nível de desenvolvimento moral. Para o autor, “[...] condutas acadêmicas menos honestas poderão ocorrer facilmente, na medida em que não há uma percepção direta de uma entidade lesada”. O binômio infrator e lesado “[...] não existe de forma clara na conduta acadêmica na medida em que a percepção de uma entidade lesada é difusa ou inexistente” e, assim, o estudante considera apenas o seu favorecimento. O autor continua:

[...] esta problemática é tida pelos estudantes como sendo de baixa intensidade moral e, por conseguinte, sem a regulação nem o controle dos níveis de desenvolvimento moral. As [...] redes sociais, aumentaram os níveis de desresponsabilização ética, pelo que os pressupostos deontológicos que remetem o estudante para um quadro de integridade e honorabilidade acadêmica se tornam mais difíceis de atingir (p.48).

Para Alarcão (2012, p. 09), sua prática pode comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem do estudante e consiste numa preocupação crescente em todos os níveis do ensino e de forma notória nas universidades. Isso ocorre

,
não porque o fenômeno seja novo, mas porque se massificou. Há muitas explicações que podem ajudar a perceber sua densificação. Nenhuma que possa autorizá-lo, e muito

menos, legitimá-lo. [...] o aluno corre o risco de submeter-se a uma aprendizagem perigosa porque, tornando-se recorrente, permite ao aprendiz ficar com uma caixa de ferramentas que não sabe verdadeiramente usar, seja porque não consegue interpretar o livro de instruções, seja porque não imagina poder haver outras formas de usar tais ferramentas (p.9).

A questão se torna muito preocupante, pois, de acordo com Teixeira (2011, p. 78), “está em causa a má preparação para o exercício da profissão”. Eckstein (2003) também chega à conclusão de que a fraude nas avaliações interfere no grau de confiança da sociedade e de suas instituições e se torna uma ameaça grave ao funcionamento eficiente.

Assim, o ensinar e o aprender na universidade, permeados pela prática da “cola”, tornam-se constrangimentos dos processos que, por vezes, limita o bom desenvolvimento da docência e a qualidade da aprendizagem do aluno. “Quer no plano institucional quer no plano individual relativo à conduta dos seus diversos agentes, as instituições de ensino superior movem-se em um contexto ético complexo que tem que ser problematizado, de modo a garantir uma qualificação generalizada de padrões comportamentais” (Almeida, Seixas, Gama, Peixoto & Esteves, 2016, p. 14).

Neste sentido, Rumyantseva (2005) expõe que o sistema educativo não está isento das manifestações de corrupção. A corrupção está relacionada aos setores administrativos (educação geral) e à educação específica, relativamente às situações de sala de aula. A primeira envolve práticas do tipo: favoritismo na admissão de pessoal, professores fantasmas, distribuição de projetos ou tarefas, má utilização dos fundos públicos. A segunda envolve questões como o suborno nos exames, venda de trabalhos por professores e funcionários e suborno em relação às notas nos exames.

A autora conclui que a corrupção institucional envolve professores, administração e alunos, influenciando o estudante direta ou indiretamente, visto que o sistema educativo possui a capacidade de influenciar o destino e o sucesso dos jovens da sociedade de uma forma geral. Tem influência sobre seus valores e as crenças, sobre o bem e o mal, o certo e o errado, o que é lícito ou

ilícito. Devido ao grande alcance que exerce sobre a elite, pode influenciar, inclusive, os futuros líderes das nações.

Estrela (2016, p. 155) também articula ética e educação, considerando o contexto educacional que a determina ou pelo menos influencia. A autora realça nas instituições “[...] os ideais, fins e valores partilhados que constituem sistemas de referência e lhe conferem uma identidade moral própria - sua ‘alma mater’- que se vai construindo e reconfigurando ao longo do tempo em interação com a sociedade envolvente, a sua cultura, as suas instituições, necessidades e aspirações”.

A universidade também é afetada pelas crises ética e de valores que se impõem na sociedade. São crises que “[...] condicionam as instituições pelas restrições financeiras, falta de ética no trabalho, pela corrupção, pela competitividade sem regras, pelas transformações introduzidas pelas tecnologias da informação originadoras de progresso, mas também de novas necessidades sociais” (Estrela, 2016, p. 155).

Esse contexto é retratado por Teixeira e Rocha (2010) nos resultados de uma investigação realizada em diversos países, no sentido de comparar os índices de corrupção com os índices de fraude acadêmica cometida pelos estudantes. Os resultados mostraram, a partir da correlação estatística, que os países com maiores índices de corrupção, possuíam índices maiores de fraude acadêmica.

Considerando essa relação da ética do aluno e o contexto de corrupção, cabe discutir a ética docente na universidade. Sarmiento (2011, p. 41) faz referência à ética do docente, tratando das produções científicas na universidade. Argumenta que a criatividade das produções autônomas fica seriamente comprometida, pois “[...] o parâmetro não é mais aprender a fazer com a construção do conhecimento por meio da pesquisa, mas ser citado e contabilizado por isso”. Neste sentido,

[...] estas relações tendem a ser sobrepostas por condutas predominantes que introjetam atitudes e comportamentos pessoais e institucionais tornando essas mesmas fronteiras cada dia mais tênues entre competentes ou não, entre quem tem ou não o poder, acirradas por grandes corporações de interesses econômicos. [...] se sobrepõe a ética

pela lógica do mercado, exigindo um conjunto sofisticado de requisitos para administrar plágios, que obscurecem os grandes plágios da nossa história (perdoados e reconhecidos como grandes feitos em nome das ciências e das nações) (p. 41).

Ao tratar dessa lógica de produções, o autor adverte, fazendo a ressalva de que essa argumentação não significa aceitar o plágio ou vitimar quem o pratica, mas esclarece que, nas relações diretas com o consumo, o autor, embora autônomo, encontra-se inserido em um modelo de pesquisa que “produz e reproduz uma lógica societária, que não está apartada da dinâmica dos interesses da sociedade capitalista atual, violenta e desigual” (Sarmiento, 2011, p. 41).

Para melhor explicar a questão, Barbour e Chrispiniano (2009, p. 47- 48) nos levam a visualizar o caminho da desonestidade acadêmica, desenvolvido por pesquisadores avaliados por grupos de fomento à pesquisa e academias. A corrupção no sistema de avaliação, raramente punida, distorce todo o sistema, forçando a elevação da produtividade e o excesso de atividade dos professores. Na lógica da produção, o plágio, como negócio, é colocado no rol de discussões quando,

[...] a avaliação leva a parar de produzir ciências para produzir números. Ao invés de produzir um bom artigo, você produz dois para obter mais produtividade, obter índice. Ninguém lê os artigos, apenas vê onde foi publicado. Todo tipo de corrupção nasce daí. [...] você perde o objetivo da atividade científica. Como o sistema é competitivo, a tendência é de práticas de *doping* acadêmico - a troca de assinaturas entre artigos de autores diferentes (“assinatura cruzada”) a assinatura em publicações de orientandos e de pesquisadores que utilizam laboratório controlado por determinado docente, e outras formas de aumento fictício da produção - se tornem cada vez mais corriqueiras.

Sobre a ética na investigação científica, Oliveira (2013, p. 56) fala da fabricação e falsificação como o tipo de “erro fraudulento” de maior gravidade, que consiste em criar dados ou resultados em investigações que, na verdade, não aconteceram ou não existiram. Cita outras formas de erros, do ponto de vista ético, cometidos por investigadores como sendo: obstruir o trabalho de investigação realizado por terceiros; fabricar falsas acusações; explorar, em

proveito próprio trabalho realizado por subordinados; ignorar responsabilidades; ignorar compromissos; ignorar procedimentos, queimar etapas. Desse modo, o autor conclui que a sobrevivência profissional do professor se encontra diretamente associada ao prestígio e ao financiamento da investigação, associado à capacidade de publicar.

Vale a pena considerar que mesmo o ensino tendo evoluído para uma profissão especializada com perfil formativo (Tardiff & Lessard, 2011), os professores ainda carregam consigo o sentimento de pouca valorização de sua profissão e de perda de prestígio social com limitações em sua formação profissional que pouco se relaciona com as práticas desenvolvidas (Tardiff & Lessard, 2005).

Isso leva à constatação de uma dependência do comportamento do professor às exigências do mercado de trabalho, fato nem sempre questionado. É óbvio também que permeia o espaço acadêmico, “um discurso pedagógico da formação que nem sempre vai ao encontro da ideia de formação defendida”. “[...] como consequência disso, há um esvaziamento progressivo de tudo o que significa enriquecimento pessoal e melhoria da qualidade de vida das pessoas; aliás, como se isso não tivesse relação com a formação universitária e com a forma de realizá-la” (Zabalza, 2007b, p. 42).

Esse “esvaziamento da ética” (Zabalza, 2007b) nos leva a pensar em consonância com Morin (2011, p. 28): a crise dos fundamentos éticos é produzida e produtora pela alteração da fonte social através da “[...] compartimentação, burocratização, atomização da realidade social e, além disso, é atingida por diversos tipos de corrupção”.

A complexidade do fenômeno ético nas interações acadêmicas, segundo Estrela (2016, p. 165), envolve professores e estudantes:

Por um lado, a ética estudantil, expressa no seu discurso e nos seus comportamentos acadêmicos, pode constituir uma referência indireta ao modo como a universidade e os professores estão ou não a contribuir para a aprendizagem ética dos estudantes; por outro lado, dá-nos uma ideia do tipo de problemas que os professores têm que enfrentar e da sua preparação para os enfrentar. [...] porque as falhas éticas dos estudantes enquanto estudantes desafiam também a ética docente.

Ao atentarmos para o eixo da ética docente e discente na educação superior, percebemos a outra “face da moeda” no cenário acadêmico. Podemos dizer que tanto os professores quanto os estudantes cometem fraude. O contexto ético de formação profissional, que envolve docentes e estudantes, ultrapassa posturas individuais, atingindo aspectos relacionais da docência e contexto universitário. Fator do contexto universitário que dificulta o controle das práticas de “cola”, podendo inclusive favorecê-la.

Por isso, Domingues (2006, p. 163) considera que a prática do “copianço” permite uma certa acomodação ou um “ajuste” do contexto universitário que vai permitir a continuidade das práticas formativas institucionalizadas, por vezes, dispensando reformas e inovações. Para o autor, exerce função adaptativa e conservadora, permitindo que os agentes se adaptem aos constrangimentos organizacionais e que a organização sobreviva tal como existe e age. Funciona por isso como válvula de segurança do sistema educacional. Suprime ou alivia os efeitos de segurança das disfunções dos processos escolares, dispensando reforma profunda que reformule os processos e reorienta as práticas educacionais e gestórias das organizações educativas.

Assim sendo, o ato pedagógico assume um carácter essencialmente ético e conseqüentemente, “[...] a ética profissional do professor e o projecto de formação do estudante cruzam-se inevitavelmente, pois o carácter relacional da pedagogia vai ao encontro do carácter relacional da ética e do sentido de responsabilidade em relação ao outro que ela implica” (Estrela, 2015, p. 469).

Levanta-se, portanto, a questão: este problema não se trata de uma dificuldade apenas dos estudantes (Estrela, 2016). Se define, segundo Peixoto (2016, p. 253), como um “problema institucional”.

2.2 Da extensão ao controle

Sobre o registro estatístico das práticas de fraude acadêmica, Teixeira e Rocha (2010) retratam que 61,7% dos alunos admitem “copiar”. O percentual é maior (90%), quando os estudantes revelam já terem presenciado algum tipo de prática de fraude entre os colegas. Neste mesmo estudo, os dados apontam para

83% dos estudantes universitários no Brasil que já praticaram algum tipo de fraude acadêmica.

Domingues (2006, p. 21) traz dados de uma pesquisa realizada numa universidade portuguesa, revelando que 46% dos alunos afirmam terem “copiado” a partir de “copianços” por eles preparados, e 71% “colaram” ou “copiaram” a partir de colegas a quem pedem ajuda. 95% dos alunos do ensino secundário também confessam “copiar”.

Em nada diferente do constatado por Domingues (2006), em uma pesquisa realizada sobre o plágio na *internet* entre alunos de escolas americanas, Ma, Lu e Wan (2008) registraram que 70 % dos alunos relataram que conheciam alguém que já havia “copiado” sentenças *on-line* em seus trabalhos de casa. Os autores admitem ainda, que a fraude digital e o plágio são problemas não apenas encontrados no ensino secundário, mas também existentes entre os estudantes universitários, pois o *Center for Academic Integrity* (2005) realizou uma pesquisa em 60 universidades, com 50.000 alunos, desde 2002, e constatou que, na maioria delas, 70% dos alunos admitiram algum tipo de fraude em anos passados.

Nessa mesma perspectiva, os resultados gerais de uma pesquisa realizada no Brasil por Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz e Barrichello (2014) mostram que é possível identificar que aproximadamente 77% dos alunos de pós-graduação e 78% dos alunos de graduação já se envolveram em situações desonestas em sala de aula. A situação é ainda mais crítica quando se avalia a visão dos respondentes quanto ao envolvimento de terceiros nesse tipo de comportamento: 93% dos alunos de pós-graduação e 94% dos alunos de graduação acreditam que os demais estudantes em algum momento já participaram de práticas desonestas em sala de aula.

A generalização dessa prática é abordada por Gomes (2008), ao comentar um artigo da *Newsweek*, na edição de 21 de março de 2006, sobre a prática de fraude ou “copianço” em prestigiadas universidades de vários países como a Inglaterra, Estados Unidos, Índia, China e Coréia do Sul. De acordo com a reportagem, 70% dos alunos admitem ter cometido fraude, sendo a competição apontada como principal culpado.

Outro estudo realizado para a UNESCO por Eckstein (2003) confirma o aumento da prática de fraude em diversos países do mundo, sendo prática presente tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento. O estudo indica que a fraude perdeu seu caráter individual, configurando-se como uma “indústria da fraude” que, sem sombra de dúvidas, se beneficia dos avanços tecnológicos da eletrônica, da informática e da comunicação para potencializar suas estratégias desonestas.

O uso da tecnologia antiplágio aparece sempre como um caminho recomendado para o controle da fraude acadêmica. No entanto, embora a literatura especifique fontes eletrônicas para descobrir ou reconhecer a fraude, estas estão sempre restritas ao plágio de trabalhos expostos na *internet*, não tendo uma abrangência maior de controle das suas várias modalidades e ainda, não se trata de uma proposta de prevenção (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010).

Falando das possibilidades de controle da fraude acadêmica, McCabe, Treviño e Butterfield (2001) explicam que a criação de códigos de ética tem sido uma das medidas frequentemente mencionada na literatura para inibir esse tipo de fraude acadêmica. Isso porque define atitudes e ações esperadas do estudante numa atmosfera de honestidade acadêmica. Para os autores, as universidades que possuem essa ferramenta demonstram exercer um controle maior sobre esta prática fraudulenta. Mesmo assim, os autores alertam que, de forma geral, os professores preferem lidar com esse comportamento sem recorrer às políticas ou procedimentos normativos institucionais e ainda que tais propostas não são amplamente compreendidas no âmbito universitário.

Em relação a esta questão, Resende (2011, p. 43) analisa os estudos realizados por McCabe e Treviño (1997¹⁷) sobre a extensão da desonestidade acadêmica e a constituição de códigos de honra nas universidades e resume os resultados da seguinte forma: “[...] não é apenas a existência de *códigos de honra* que previne a desonestidade acadêmica, mas antes a capacidade institucional de os elevar ao nível da cultura e clima organizacionais, para que a

¹⁷ McCabe, D., & Trevino, L. (1997). Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.

conduta acadêmica tenha um suporte contextual e que essa transposição ocorra sem dissonâncias e de forma integrada”.

O referido autor explica que as cartas éticas, consideradas códigos ou regulamentos, não abarcam todas as situações de comportamentos desviantes. É considerado eficaz para as fraudes cometidas em situações dispostas no âmbito da falta de conhecimento ou de ignorância, enquanto são insuficientes para os professores e alunos que praticam a fraude com conhecimento de causa. A simples publicação ou proibição nos regulamentos e ainda praticar uma série de sanções para obter efeito dissuasor não bastam para impedir a fraude. As instituições precisam insistir no contributo da reflexão ética.

Bergadaá (2016) questiona até que ponto os códigos de conduta, como regulamentos excessivamente genéricos, e as políticas institucionais insuficientes não se tornam mecanismos de silenciamento da fraude nas instituições de ensino superior, visto que convivemos com a tendência de a fraude acadêmica ocorrer também em cursos de mestrados e doutorados e, por vezes, compartilhada por estudantes e orientadores.

Ao estudar as cartas éticas de algumas universidades, Hallak (2016a, p 42.) afirma que os conteúdos das normas “[...] mostram que não há uma definição amplamente partilhada sobre o que é (deve ser) a ética universitária”. As “permissões e as proibições” explicitadas nos documentos são consideradas pelos responsáveis como uma forma de reduzir as fraudes dos que são culpados de comportamento desviante por ignorância. As cartas, porém, não se mostram suficientes para professores e alunos que comentem a fraude com conhecimento de causa.

A esse respeito, Brandão (2013) explica que a “cola” é uma prática ilícita, e mais do que se imagina, recorrente. É uma situação difícil de identificar e também difícil de regulamentar, porque, na tradição universitária brasileira, o dever e a responsabilidade da avaliação são do professor de forma individual. Não há um sistema de avaliação coletivo ou institucional. A regulamentação ou norma pode esclarecer o “que é” esta fraude, definir a punição ou a penalidade que o aluno vai sofrer e ainda recomendar um rigor maior para observar resquícios de plágio ou aproveitamento de trabalhos produzidos. Levanta a

necessidade de códigos de ética, com uma abrangência maior, que possam (des) incentivar essa burla e que vá além de uma simples regulamentação.

O que se faz importante é a uma reflexão na academia sobre o processo de avaliação, que pode produzir uma cultura diferente de construção do conhecimento de modo que o professor acompanhe o processo de produção do aluno. É necessário que aluno e professor entendam que a produção do conhecimento se dá pela reescritura, pelo refazer e, não pelo resultado de uma forma impositiva da avaliação através da “nota” (Brandão, 2013).

É de se considerar, segundo Alarcão (2012), a compreensão que o agravamento das penas e a diminuição da complexidade das provas não consistem em estratégias inibidoras desta fraude. Seu controle e prevenção estão associados, segundo Estrela (2016), não apenas às punições, mas interligados às práticas interativas entre professores e estudantes.

Nesse contexto de políticas contra a fraude acadêmica, Hallak (2016a, p. 41) chama a atenção: “[...] as políticas a pôr em prática devem estar adaptadas a cada tipo de fraude acadêmica”. Uma fraude cometida por ignorância, ou seja, quando o estudante obtém do vizinho a resposta a uma questão, “[...] não pode dar lugar a uma sanção da mesma natureza que uma fraude em que um professor é pago para rever em alta a nota de um aluno ou de uma fraude em que o estudante submete formalmente um relatório ou tese comprados em sites especializados”. Alguns princípios, portanto, devem nortear as escolhas das políticas contra a fraude.

A predisposição para cometer fraude na universidade encontra-se entre os alunos cujos cursos não são de primeira opção e que possuem menor média e também mais inscrições no ensino superior, assim como entre os que desconhecem a existência de regulamentos disciplinares (Almeida, Seixas, Gama, & Peixoto, 2015).

Nesse mesmo sentido, McCabe, Treviño e Butterfield (2001) consideram que existe uma tendência por parte dos estudantes mais novos, que frequentam os primeiros anos universitários, assumirem práticas desonestas se comparados com os alunos mais velhos que se encontram em nível universitário mais

avançado. As variáveis idade dos alunos e o avanço nos anos ou séries do curso devem ser consideradas em relação à fraude acadêmica.

No ensino secundário, também prevalece, na relação rendimento acadêmico e as práticas de plágio, uma forte influência entre essas variáveis. Um melhor rendimento acadêmico por parte do estudante conduz a uma menor frequência das diversas formas de plágio acadêmico. De forma contrária, os alunos com piores resultados acadêmicos tendem a apresentar maiores índices de práticas desonestas (Morey-López, Sureda-Negre, Oliver-Trobat & Comas-Forgas, 2013).

Diante das duas comparações acima, trazemos Fonseca (2009, p. 113) quando observa que há um aumento gradual desse tipo de conduta com a idade e na medida em que os alunos avançam na escolaridade. O “copiar” surge como um fenômeno muito comum nos primeiros anos do ensino obrigatório. Esse comportamento é mais frequente no final da adolescência, quando as exigências da escola se tornam maiores. “E torna-se claro que os jovens, que nos últimos anos da escola secundária, nunca se envolveram nessas formas de falta de desonestidade, são uma minoria, quase uma exceção”. Domingues (2006, p. 31) considera que “copiar”, na universidade, é extensão pragmática do “copianço” no ensino secundário.

Por isso, Carroll (2016, p. 64) considera que o estudante, ao ingressar na universidade, precisa aprender a integrar-se no processo acadêmico e vivenciar as práticas pedagógicas. O plágio é “fundamentalmente um problema de aprendizagem”, visto que, “quando chega à universidade, a maior parte dos estudantes não traz consigo o conhecimento e as competências necessários para compreender e acatar os regulamentos e as exigências inerentes à integridade acadêmica”.

Podemos dizer que as práticas de prevenção e de controle da “cola” devem ir além da punição e do controle fiscalizador pelo docente e instituição. Deve situar-se no âmbito da definição de políticas institucionais integradas às práticas acadêmicas promotoras de aprendizagens de comportamentos éticos. Daí a necessidade de pensar o contexto desonesto das práticas de “cola”

inseridos nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, que deve considerar o acompanhamento da aprendizagem do aluno.

2.3 Ensinar e aprender na universidade

Embora o ensino e a aprendizagem sejam processos distintos, existe uma intrínseca e necessária relação entre os mesmos, especificamente, quando se fala de instrução escolar. É possível considerar que são processos diferentes, mas interdependentes e que não ocorrem de forma natural e linear, principalmente quando se deseja a eficácia da aprendizagem. O ensino, em qualquer nível escolar, envolve processos de aprendizagens e deve promover, gradativamente, o desenvolvimento das pessoas que ingressam na escola.

É Vigotski (2000) quem define o ato de aprender como um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, culturalmente organizadas e especificamente humanas. Existindo desde o início da vida humana, a aprendizagem desperta os processos internos de desenvolvimento, tratando-se de um processo global de relação interpessoal que envolve quem ensina e quem aprende, não acontecendo como relação polarizada, individual e isolada.

Como estudiosa das ideias de Vigotski, Oliveira (2000) explica que estas funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que dependem dos processos de aprendizagem, são aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas. A aprendizagem favorece a adaptação humana tanto no que diz respeito a sua sobrevivência física, como na capacidade de previsão e controle do ambiente e na sobrevivência do ser pessoa.

Por isso, cientificamente, somos classificados como espécie *Homo Sapiens*, característica que nos diferencia de outros animais e reconhece a possibilidade de pensar sobre o que somos, o que fazemos, e ainda a refletir sobre a nossa própria sabedoria, trazendo o significado de “homem sábio”, de “ser de sabedoria”.

A esta taxonomia, Edgar Morin acrescenta o termo “Demens” – “Homo Sapiens Demens”, visto que considera sermos seres incertos, agrupamos um lado de sábio e um lado de louco, tendemos ao descontrole, a falta de lucidez, ao erro, de modo “[...] que ninguém está ao abrigo de mentir a si mesmo. Estamos sempre sujeitos a um conhecimento que “precisa do autoconhecimento” (Morin, 1995, p. 11). Os homens e mulheres não podem ser brinquedos inconscientes de suas próprias ideias e de suas próprias mentiras. Assim, o dever principal do ensino é a prática do autoexame, da promoção da lucidez de pensamento (Morin, 2000).

A função do ensino é, portanto, desencadear a possibilidade de o aluno refletir sobre suas aprendizagens, de compreender a razão e o sentido da sua formação. Deve permitir ao estudante “[...] ser capaz de reformular seu pensamento e refletir-se conscientemente” (Petraglia, 1996, p. 77).

Para Pozo (2008, p. 58), é preciso compreender que uma boa aprendizagem significa “[...] conhecer as dificuldades que enfrentam os alunos para ajudá-los a superá-las. Trata-se de o ensino gerar uma nova cultura de aprendizagem a partir de novas formas de instrução”, visto que uma aprendizagem eficaz só será possível através de uma melhoria do ensino. Sendo assim, os professores devem organizar e planejar suas atividades, levando em conta não somente como seus alunos aprendem, mas principalmente como querem que seus alunos aprendam.

Sobre a inter-relação entre ensino e aprendizagem, o referido autor menciona que, embora se pense que todo ensino conduz a uma aprendizagem, aprender e ensinar são dois verbos que nem sempre se conjugam juntos, podendo existir aprendizagem sem ensino e ensino sem aprendizagem. “Mesmo que a extensão de uma nova cultura de aprendizagem necessite de uma intervenção instrucional decidida, a aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e, o que é pior, também o é o ensino sem aprendizagem” (p. 56).

A fim de estabelecer conceitualmente as situações de aprendizagem, Pozo (2008) procedeu essa análise a partir de três componentes básicos: a) os resultados da aprendizagem, também chamados de conteúdos que constituem

“o que” aprendemos ou queremos que alguém aprenda; b) os processos de aprendizagem, que se referem à atividade mental da pessoa que está aprendendo e que torna possível essas mudanças. Seria “o como” se aprende os resultados desejados; c) as condições de aprendizagem que dizem respeito ao tipo de prática que ocorre para consolidar o processo de aprendizagem. No momento de pensar no “quando, quanto, onde, com quem etc.”, devemos organizar a prática para ativar esses processos, ou seja, que requisitos devem reunir essa prática.

Quando se pensa nesses processos de ensino ou na forma de aprender, uma pergunta pode ser formulada: qual a aprendizagem que se espera do aluno? Se a resposta se constituir no propósito de desenvolver o pensamento autônomo e ético, devemos ter em conta, segundo Rué (2009), que o objetivo desse ensino tem como resultado gerar autonomia de pensamento e modificar atitudes no processo de aprendizagem. Por isso, as tarefas ou modalidades de trabalho devem ativar atitudes pessoais do aluno, de modo que estes possam se interrogar acerca de como organizar o material, selecionar, elaborá-lo e apresentá-lo, no sentido de uma aprendizagem profunda. Do contrário, numa aprendizagem superficial, delineada pela passividade e dependência do estudante, as atividades direcionadas aos alunos devem exercitar a memória, relembrar respostas (de questionários, por exemplo) e favorecer a repetição.

Assim, o que o aluno aprende não depende apenas de seu interesse, mas também das melhores ou piores oportunidades de aprendizagem. O bom ensino não depende apenas da prática, da experiência, mas da reflexão que se realiza sobre o mesmo. Embora, nem todos os professores universitários pensem que a docência seja algo realmente fundamental para a formação universitária, os processos de mudança que se impõem no ensino superior vêm sedimentando a certeza de que a docência é um componente importante para a formação dos estudantes e para o conjunto de funcionamento universitário. Uma boa docência faz a diferença entre professores e centros universitários (Zabalza, 2007b).

Ao procurar explicar os efeitos dos resultados da aprendizagem sobre o comportamento do estudante, Zabalza (2006) exemplifica que a estratégia de “copiar e colar” (que não permite uma aprendizagem efetiva) é resultado de um

contexto de ensino “pobre” que não possui capacidade de impacto sobre sua aprendizagem. Seria, segundo Biggs (1999), um enfoque de aprendizagem superficial que nasce da intenção de libertar-se da tarefa com mínimo de esforço possível, dando, ainda, a sensação de satisfazer seus requisitos, pois os estudantes utilizam uma atividade de baixo nível cognitivo, quando fazem falta atividades de nível superior para realizar as tarefas de forma adequada.

No que se refere aos resultados que se espera alcançar na aprendizagem, Pozo (2008, p. 81) explica que estes são variados e podem ser analisados de modo separado, mesmo havendo uma interdependência entre eles. A análise desses resultados, que o autor classifica em comportamentais, sociais, verbais e procedimentais, deve ser baseada “[...] na compreensão de como funciona a aprendizagem humana (processos) e como se pode fazê-la mais efetiva (condições)”.

Para uma melhor compreensão, relativamente aos conteúdos que se aprende, consideremos Pozo (2008, p. 75), quando faz referência, dentre outras aprendizagens, à aprendizagem social, que inclui a aquisição de atitudes ou tendências para se comportar de uma determinada forma em certas situações ou na presença de certas pessoas. São formas de se comportar que correspondem “[...] não apenas às diferenças individuais, mas também à pressão exercida, de modo quase sempre implícito, pelos grupos sociais a que pertencem as pessoas”. Às vezes essas atitudes podem ser pouco desejáveis socialmente ou inadequadas aos contextos concretos, exigindo uma mudança de atitude que também obedece à diretriz de mecanismos de influência social. Enfim, “é o fato de pertencermos a um grupo o que nos induz a certos modelos para representar ou compreender âmbitos concretos da realidade”.

Nesse mesmo sentido, Coll (1996, p. 396) enfatiza a importância da participação ativa do aluno nos contextos de aprendizagem e a participação do professor para selecionar, organizar e orientar essa aprendizagem. Para tanto, esclarece que,

[...] o ensino está totalmente mediado pela atividade mental do aluno. O aluno não é somente ativo quando manipula, explora, descobre ou inventa, mas também quando lê ou escuta as explicações do professor (p.395). A função [...] do professor não pode

limitar-se unicamente a criar as condições ótimas para que um aluno desenvolva uma atividade mental construtiva rica e diversa, o professor tentará, além disso, orientar e guiar esta atividade, com o fim de que a construção do aluno aproxime-se de forma progressiva do que significam e representam os conteúdos como saberes culturais (p. 396).

Diante disso, não se constrói significados em relação a um conteúdo qualquer. A aprendizagem dos conteúdos pressupõe uma atividade construtiva por parte do aluno, que “[...] deve assimilá-los, apropriando-se deles e atribuindo-lhes um conjunto de significados que vão além da simples recepção passiva” (Coll, 1996, p. 287).

Através dos conteúdos pessoalmente significativos, o estudante constrói a base de conhecimentos necessários para a aprendizagem profunda, e ao mesmo tempo, no plano da motivação, desenvolve as expectativas que lhe dão confiança e êxito futuro. Proporciona a autoestima e segurança em si mesmo (Biggs, 1999; Rué, 2009). Os resultados finais da aprendizagem dependem tanto da qualidade intrínseca dos conteúdos como dos processos propostos aos alunos para sua aquisição (Rué, 2009).

Assim, em função das tarefas que lhes são apresentadas (condições para aprender), o estudante pode assumir comportamentos de repetição e automatizados, sem discernir o sentido do que está fazendo e, por conseguinte, sem que possa transferi-lo ou generalizá-lo, de forma autônoma, às situações novas. Por outro lado, as tarefas realizadas podem induzir o aluno na busca e apropriação de estratégias adequadas que possam dar respostas não apenas às perguntas acadêmicas, mas também à realidade do cotidiano (Echeverría & Pozo, 1998).

A pesquisa realizada na universidade de Coimbra (projeto AVENA), por Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, Monteiro e Alferes (2014), constatou que professores e estudantes, de forma análoga, consideram que a aprendizagem melhora quando: a) os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar; b) as tarefas propostas são distribuídas regularmente ao longo do semestre; c) os professores diversificam as dinâmicas de sala de aula, através de trabalhos em grande grupo, individual, em pequenos grupos, em pares; c)

existe um incentivo à participação nas atividades e na avaliação contínua; d) se estabelece um clima de autoajuda. A melhoria das aprendizagens também ocorre quando o aluno utiliza as informações decorrentes das avaliações para aprender.

Também na mesma perspectiva de melhoria da aprendizagem, Sá, Monteiro e Lopes (2014, pp. 374-375), pesquisadores da universidade da Amazônia, no Brasil, com proposta também inserida no projeto AVENA, evidenciaram que existe uma nítida consciência por parte dos estudantes sobre a eficácia dos processos de aprendizagem, quando existem condições e se estabelecem a relação pedagógica do ensino em um clima de sala de aula favorável. E assim,

percebe-se que os estudantes estão dispostos a se apropriarem de maneira ativa do conhecimento e abertos ao diálogo, para, por meio de diversas tarefas/atividades efetivadas de forma individual e em pequenos e grandes grupos, poderem desenvolver habilidades de discutir, debater, analisar argumentar para exercitar a dúvida, exercer a autonomia, atitudes reflexivas e ativas diante do conhecimento e do contexto geral.

Sobre as tarefas em grupos, López Noguero (2013) reitera que estas favorecem o intercâmbio de conhecimento e de experiências existentes entre os alunos, por outro lado, requer dos envolvidos, mais tempo e capacidade maior de interação do que as tarefas individuais. Uma realidade negativa assinalada, inerente ao trabalho em equipe, seria o possível monopólio e controle do próprio grupo e dos seus recursos, por parte de um setor do mesmo, ocorrendo uma redução do esforço individual.

Para o autor, os pequenos grupos são os que mais estimulam e motivam o trabalho e que oferecem a todos os membros a oportunidade de participar e de desenvolver a capacidade de colaboração. Por outro lado, os grupos pouco numerosos podem acarretar um desequilíbrio em relação à participação no grupo maior de alunos, gerando uma dose excessiva de conflitos entre os mesmos e uma baixa produtividade entre aqueles que não estão acostumados a trabalhar em equipe.

Assim, de acordo com Zabala (2014, p. 90), para aprender, é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, compostos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada através das condições do ambiente educativo que estimulam o trabalho e o esforço. “O espaço de aula deve oferecer aos alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo”.

Em se tratando das condições necessárias para aprender, podemos dizer, em consonância com Coll (1996, p. 402), que os “[...] ambientes educativos que melhor sustentam o processo de construção do conhecimento são os que ajustam continuamente o tipo e a quantidade de ajuda pedagógica aos progressos e dificuldades que encontra o aluno, no decorrer das atividades de aprendizagem”.

Para melhor acompanhar a evolução acadêmica do aluno, Cruz (2012) esclarece que a alternativa que favorece essa evolução se apresenta através da efetiva comunicação dos objetivos da aprendizagem. A motivação, o compromisso com as tarefas, o clima de sala de aula e dentro dos grupos de trabalho, são elementos que dependem em grande medida da qualidade da comunicação e definem o próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o autor caracteriza os elementos que constituem uma comunicação efetiva como sendo: a) a escuta ativa - capacidade de escutar com compreensão o aluno; b) empatia - se colocar no lugar do aluno para compreender o aluno que nos fala. Transmitir a compreensão através da linguagem não verbal; c) *feedback* - caracterizado pela informação que oferecemos a nossos alunos sobre seu trabalho; d) a crítica construtiva que pode transmitir informação útil no sentido de mudança e melhoria da aprendizagem; e) uso adequado da pergunta durante o processo de ensino.

Tendo em conta a importância desses processos, Fernandes (2014, p. 101) conclui que “[...] as salas de aulas são normalmente consideradas espaços e contextos decisivos para gerar processos de organização pedagógica inovadores e ambientes impulsionadores e facilitadores das aprendizagens que os estudantes, supostamente, deverão desenvolver”.

2.3.1 Profissionalismo e profissionalidade docente

Diante da discussão existente sobre a interdependência entre os processos de ensino e de aprendizagem, o contexto universitário está marcado pelo apelo de redimensionar suas práticas de ensino. Fato que se estende desde a necessidade de atribuir uma importância maior à docência até uma transformação efetiva da prática que conduza a aprendizagem autônoma e ética do estudante na direção da construção de novos sentidos para o ensino superior (Montero, 2001; Zabalza, 2006).

Sobre o assunto, Sá, Monteiro e Lopes (2014, p. 375) evidenciaram que, embora os alunos percepcionem a importância do diálogo no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem, as oportunidades e formas variadas do professor de “[...] interagir com os discentes deixam a desejar e a maioria das aulas precisa ser estruturada para lhes dar oportunidade de verificarem se aprenderam os conteúdos”. Em geral os estudantes “[...] não são acompanhados nem orientados pelos docentes ao longo do processo de aprendizagem”.

Nesse mesmo contexto investigativo, alunos e professores também consideraram que a aprendizagem dos conteúdos dos programas é sempre orientada pelo estudo em função dos testes ou exames finais (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello, Monteiro & Alferes, 2014). E ainda, “[...] as tarefas propostas nas diferentes unidades curriculares implicavam a realização de atividades que “obrigavam” à mobilização, integração e utilização de conhecimentos, permitindo que os alunos fossem aprendendo uma diversidade de procedimentos de natureza técnica e desenvolvendo processos não estandardizados de pensamento” (Fernandes, 2014, p. 120).

Constatou-se ainda, “[...] que o interesse dos estudantes era maior por temáticas que articulavam teoria e prática, assim como por tarefas concretas envolvendo situações-problemas que eles poderiam vir a enfrentar no futuro exercício de suas profissões [...]” (Silva, Santos & Paixão, 2014, p. 227).

O convite a respeito da profissionalização docente, “não se trata de padronizar as formas de ensinar, ou adoptar acriticamente metodologias supostamente inovadoras, mas sim encontrar orientações válidas do ponto de

vista ético e conceptual, que confirmam às práticas uma direção potencialmente transformadora e permitam avaliar criticamente essas práticas” (Vieira, Silva & Almeida, 2009, p. 19). As transformações nas formas de ensinar precisam ocorrer não porque estamos trabalhando mal na docência universitária, mas porque o contexto social produtivo, de valores e a cultura juvenil tem se transformado e exige focar a educação universitária nos novos espaços sociais (Rué, 2009).

As mudanças nas práticas de ensino, no sentido da aquisição de novas aprendizagens, segundo Ribeiro e Cunha (2010), requerem uma outra profissionalidade para o docente universitário. Evidências também existem da compreensão inequívoca, presentes na universidade, de que a qualidade da educação superior depende da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e dessas duas dimensões com a extensão, de modo que se assume o equívoco de que os saberes da pesquisa seriam suficientes para garantir um ensino de qualidade na universidade.

No pensamento de Biggs (1999), os elementos que identificam o processo de mudança educativa podem ser reconhecidos não apenas na relação ensino e pesquisa, mas quando os professores e os estudantes têm claro o que é apropriado aprender, seus objetivos e o rumo de suas aprendizagens; os estudantes experimentam a necessidade de eleger suas metas formativas, visto que a motivação não é um pré-requisito, mas consequência de um bom ensino; os alunos têm a liberdade de centrar-se na tarefa sem subterfúgios e podem trabalhar em colaboração e diálogo com companheiros e professores.

A capacidade de planejar o processo ensino aprendizagem constitui o primeiro grande âmbito da competência docente, visto que a antecipação do resultado da aprendizagem traz a possibilidade de clarificar os resultados desejados e a perícia para selecionar as atividades apropriadas. Circunstâncias estas que são indispensáveis no desenvolvimento da docência. Os processos básicos relativos à qualidade do ensino superior estão relacionados com a recuperação dessa competência por parte do professorado (Zabalza, 2007b). É, portanto, uma condição de inovação para o ensino na universidade (Thurler & Maulini, 2012).

O planejamento abre a possibilidade de mais transparência informativa, o que proporciona aos alunos mais recursos e ferramentas para desenvolver sua própria agenda formativa. Menos informação e mais referentes implícitos geram bem mais desorientação e bem mais condutas adaptativas entre os estudantes, algo distante de um maior nível de conhecimento ou de capacidade de resolução (Rué, 2007).

Bireaud (1995, p. 149) faz referência à ideia de que na universidade está sempre presente a dificuldade em saber as diretrizes da disciplina. Alunos e professores não falam a mesma linguagem. Saber “onde se vai, o que o docente quer” é quase sempre uma exigência frustrada por parte do estudante e torna-se “um dos maiores obstáculos que se opõem à criação de um clima de confiança entre docente e estudantes”.

Às vezes, os professores, nos planos de trabalho ou de curso, realizam um processo de esclarecimento para a sua própria prática, ou seja, organizam um autodirecionamento. Frequentemente, ocorre pensar o desenvolvimento dos trabalhos beneficiando os propósitos dos conteúdos, sem contemplar as perspectivas de aprendizagem do alunado (Rué, 2007; Rué, 2009)

O planejamento deve seguir o caminho do autodirecionamento para a prática de professores e estudantes. Os alunos se tornam mais ativos, pois não se limitam apenas a trabalhar, participam das definições do trabalho acadêmico. Isso vem favorecer novos formatos de docência com oportunidades de estudo e grau maior de interação (Thurler & Maulini, 2012).

No âmbito da questão, Perrenoud (2012, p. 293) faz um convite aos professores no sentido de repensar a organização do trabalho escolar para uma otimização da aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento de novas competências, visto que “considerar a organização do trabalho uma variável mutável é o primeiro passo dos muitos que ainda faltam ser dados na educação. Vê-la como assunto coletivo de professores é o segundo. Esses dois passos promoverão um terceiro: integrar essa dimensão ao referencial de competências dos professores”.

Dentre os empecilhos para uma boa docência, Zabalza (2006) aponta ideias “claramente negativas” consolidadas na cultura profissional do docente e

que precisam ser vencidas. São elas: “que ensinar aprende-se ensinando; para ser um bom professor basta ser um bom investigador; que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno (os professores devem dedicar-se a explicar os temas; se os alunos aprendem ou não, é algo que eles devem resolver por si próprios e sob sua responsabilidade)”.

Esses conceitos que permeiam a prática do docente universitário desafiam a didática que, segundo Bronckart (2006), surgiu para caracterizar o desenvolvimento do trabalho do professor, definindo aspectos básicos da docência, levando sempre em conta o que é possível fazer em determinada situação didática. Estudos realizados no âmbito da ergonomia francesa, que se preocuparam em abordar a realidade do trabalho docente, mostraram um distanciamento entre o plano do professor e a realidade do trabalho em sala de aula. As orientações que o professor recebe integram a dimensão do trabalho prescrito que se distingue do trabalho real. O trabalho prescrito e as prescrições dele decorrentes não estão diretamente espelhadas na forma de organização do trabalho educativo.

O referido autor explica ainda que a didática tomou um novo rumo. Deixou de centrar-se apenas no aluno e passou a interessar-se, seriamente, pelo que os professores fazem na aula. Torna-se indispensável compreender os conhecimentos necessários aos professores no desenvolvimento de seu ofício.

O que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator (Bronckart, 2006, p. 226).

Então a docência precisa de sentido para estabelecer parâmetros de qualidade. Um bom ensino não depende da preferência daquilo que cada professor opte por ensinar. É certo que ensinar é uma atividade complexa e que envolve muitas variáveis, mas precisa de regras e definição das condições didáticas (Zabalza, 2007b). A profissionalidade do professor consiste na antecipação dos resultados da aprendizagem através da planificação do ensino,

o que reclama pela *clareza* com que os docentes tenham definido os resultados desejados e a *perícia* que possuam para selecionar atividades apropriadas a esse objetivo (Zabalza, 2006, p. 10).

Fernandes (2011, p. 137) explica que quando se analisa e se discute a mudança da prática docente ou as atividades a desenvolver no domínio da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é preciso ter em conta e compreender os elementos mediadores que interferem nessa mudança, tais como: “a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas ou salas de aulas; c) a natureza e diversidade das tarefas que se apresentam aos alunos; e d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico”.

Ao analisar as mudanças da prática docente universitária por este viés da realidade educacional, podemos vencer a perspectiva de considerar um “bom” ou “mal” ensino sob os enfoques de “educação tradicional” e “educação progressista ou inovadora”. Fato que, segundo Montero (2001, p. 244), “[...] são propostas dicotômicas contendo categorias de conteúdos opostos, surgindo sempre na diretriz de uma proposta ser geralmente criticada e contestável e a outra que surge como uma proposta alternativa. São categorias com bases filosófica e especulativa, sem um conteúdo empírico definido”.

Sem fugir da discussão sobre essa dicotomia especulativa, Julia (2001, p. 15), ao analisar a cultura escolar, mostra que os historiadores da educação tendem a examinar as mudanças pedagógicas, oscilando entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas:

ou declaram que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova ideia ou de um novo procedimento, pois tudo já existe desde o começo do mundo sob o mesmo sol; ou pelo contrário, ele ressalta a novidade das ideias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria (p.15).

É possível dizer que as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem não são redutíveis a uma questão de método, pois se mostram na perspectiva do que realmente ocorre em sala de aula. Essa “[...] discussão deve centrar-se

mais em analisar até que ponto as diferentes metodologias permitem ajustar a ajuda pedagógica ao processo de construção de significados do aluno” (Coll, 1996, p. 402).

Ao fazer referência às práticas de ensino, aprendizagem e avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas envolvidas no projeto AVENA, Fernandes (2014, p. 117) considera importante referir que,

mesmo no chamado modelo magistral de ensino, foi possível identificar uma diversidade de situações em que os estudantes, por exemplo, se sentiam francamente motivados para estudar e para aprender. Simultaneamente, no contexto de modelos mais participativos e interativos de ensino, foi igualmente possível constatar que havia estudantes insatisfeitos e até desmotivados para aprender. Isto significa que a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem são pouco compagináveis com ideias pré-concebidas relativamente às abordagens pedagógicas utilizadas. E muito menos com quaisquer ortodoxias pedagógicas, metodológicas, ideológicas ou outras.

Podemos então pensar, em consonância com Pozo (1996) e Vieira e Vieira (2005), sobre a natureza e a diversidade das tarefas que se apresentam aos alunos em sala de aula. É de se considerar a necessidade de estas conterem estratégias, cuidadosamente planejadas que permitam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios. Neste sentido, Biggs (1999) explica que, para atingir uma aprendizagem profunda, é preciso que as tarefas de ensino promovam sempre a reflexão.

O favorecimento de condutas de acompanhamento da aprendizagem integra a profissionalidade docente, quando os envolvidos se perguntam acerca do sentido ou do “para que” da sua formação. A maioria dos alunos, para aprender, necessita de apoio que se revela como o objetivo do ensino. A superficialidade do trabalho docente, tende a gerar comportamentos defensivos ou condutas adaptativas do aluno, visto que o aluno nunca é passivo no processo (Rué, 2007; Biggs, 1999).

Tendo em conta os processos relacionais da docência, o exercício da profissão vem exigir também que o professor possua uma formação ética e moral. Os aspectos deontológicos que constituem o profissionalismo docente são determinantes na relação educativa. “Apesar de adulto e culto, o professor

como qualquer outro ser humano, pode ser mesquinho, vingativo, cruel, mentiroso ou irresponsável e marcar com esses traços a sua conduta profissional, ficando os alunos totalmente indefesos e a mercê de sua arbitrariedade” (Estrela, 2010; 2015, p. 253).

Estrela e Silva (2010, p. 50) apresentam os resultados de uma investigação em que professores escolhem os valores orientadores da conduta profissional do docente. Seguindo ao percentual de escolha, surge como valor primeiro o *respeito*, seguido de perto pela responsabilidade, *honestidade*, *verdade*, *justiça* e, por último, *trabalho*. Nesse direcionamento, “Quando se perguntou, de entre os valores apresentados, qual era o que considerava o mais importante de todos, como orientador da conduta profissional, a *responsabilidade* foi escolhida por mais de um quinto dos entrevistados [...]”.

Ainda que se tenha conhecimento do impacto que os conteúdos aprendidos exercem na aprendizagem do estudante, a questão parece pouco valorizada no âmbito da universidade, o que leva Estrela (2015, p. 469) a explicar que, embora o professor universitário não pense muito no aspecto ético do ato pedagógico e no sentido dos conteúdos que ministra,

transmite constantemente princípios e valores através dos conteúdos que seleciona (por exemplo, humildade e respeito pela verdade quando rectifica um erro seu; tolerância e abertura no pluralismo de pontos de vista ...), dos métodos que utiliza (baseados ou na responsabilização, na cooperação ou na competição...) pelo uso democrático ou arbitrário da autoridade, pela justiça da avaliação e das regras que estabelece que veiculam valores, dos recursos que utiliza (revelando, por exemplo, preocupações ambientais, estéticas e econômicas...), pelo posicionamento dentro e fora da sala de aula.

Os professores, na universidade, assumem uma diversidade de posições em relação ao seu papel na formação ético-moral dos seus alunos. Salaria que “[...] aqueles que o negam baseiam-se na idade dos alunos e na formação adquirida antes da entrada na universidade, através de instâncias e formas diferentes de socialização” (Estrela, 2015, p. 472).

Sobre isso, Almeida, Seixas, Gama e Peixoto (2015, p. 18) explicam que, embora o aluno, ao ingressar na universidade, já possua conceitos formados

sobre o certo e o errado, a cultura institucional, as práticas de ensino utilizadas pelos professores, as ideias incentivadas e ignoradas contribuem para uma “[...] formação ética e pessoal e sua natural extensão ao contexto profissional”.

Diante disso, Estrela (2016) vem enfatizar que a ética se ensina e se aprende nas instituições universitárias e cada vez mais emerge a necessidade de as instituições educativas serem um “[...] local de aprendizagem ética e de cidadania” (Estrela, 2010, s/d).

Em consonância com a autora, Oliveira (2016, pp. 151-152) concorda com o ensino da ética na universidade, mas explica que este ensino precisa ser “[...] encarado como espaço de diálogo centrado em questões concretas ilustrativas, onde ética normativa se conjuga com ética da responsabilidade, com claro predomínio para a segunda, então, o espaço letivo dedicado ao ensino da ética assume a dimensão de investimento estratégico [...]”.

Oliveira (2013, p. 39) explica, ainda, que o ensino da ética não consiste na pretensão de “[...] modificar a formação moral e ética de jovens adultos, mas justamente de refletir e ganhar consciência sobre a melhor forma de colocar essa formação ao serviço de sua vocação de cientistas, ao mesmo tempo em que se promove sensibilização para as consequências nefastas, e por vezes grave, que podem resultar de comportamentos menos éticos”.

2.3.2 Dilemas e desafios da docência diante do controle e prevenção da “cola”

As diversas circunstâncias e formas em que os fatos relativos à “cola” se desenrolam nas instituições de ensino superior integram, de algum modo, vivências de alunos e professores. Em conversas informais, nos chamou a atenção, o fato das pessoas, ao tomarem conhecimento do objeto desta pesquisa, apresentarem uma experiência de “cola”, tanto em relação às vivências enquanto aluno, quanto às relacionadas às experiências enquanto docentes. Contavam episódios referentes à denúncia ou não denúncia, à proteção aos colegas, ao controle e punição da “cola”.

Os episódios relatados, nas conversas informais, estavam sempre permeados por sentimentos de medo, vergonha e demonstrações de situações

de “sobrevivência” a um contexto considerado “sem saída”. O peso da falta de ética e do ato ilícito foi demonstrado em expressões como: “Existem coisas na vida que só se conta depois”; “eu precisava sair dessa”; “Se eu não ajudasse, eles ficavam com raiva de mim”, “eu já entrei em um grupo só para obter “cola”; “eu até tentava “colar”, mas não tinha coragem”, “às vezes, nós professores, ficamos desarmados diante da situação, principalmente quando a aluna esconde a “cola” nos seios, entre as pernas ou são mais velhas do que a gente”.

Em uma dessas conversas, no momento da apresentação do trabalho a ser desenvolvido, um aluno perguntou sobre a extensão do fenômeno nas universidades. Em resposta, apontamos que havia uma média internacional e uma grande maioria de estudantes que “colavam”. Especificamos que, em média, 71% dos estudantes “confessaram” cometer ou participar, de alguma forma, dessa prática. A contestação, quase imediata do aluno, foi surpreendente: “71% “confessam” ‘colar’ e 29% ‘mentem’”.

Pode-se dizer que, na representação de alguns estudantes, a “cola” é uma prática generalizada que, por vezes, é preferível esconder. São fatos que todos sabem, reconhecem sua presença, mas não se discute ou reflete abertamente sobre o assunto. Na verdade, como diz Krause (1997), a “cola” é uma sombra que acompanha a escola em todos os níveis de ensino.

O referido autor esclarece que de modo geral as instituições de ensino se organizam “a partir do modelo arquitetônico e disciplinar do *panopticon*¹⁸, que pretende ver sem ser visto, isto é, que pretendia invisibilizar o agente de poder, tornando transparentes seus objetos” (p. 11). É panóptica a arrumação das salas de aula, a fiscalização das provas (às vezes feita por alguém de óculos escuros), a semana bimestral de provas, como é panóptico, também, o lugar marcado para facilitar o controle de individualidades e das personalidades diferentes etc. Esclarece, ainda, que essas práticas se caracterizam como meias-verdades ou meias-mentiras e estão sempre presentes em situações do cotidiano

¹⁸ Jeremy Bentham, fundador do utilitarismo moderno, em 1787, imaginava construir sua Inspection House (o panopticon), aplicável a quase todas as instituições (prisons houses of industry, work-houses, poor-houses, manufactories, mad-houses, lazarettos, hospitals and, last but not least, schools). Foucault, ao estudá-lo, estabelece a mesma relação direta da prisão com a escola (Krause, 1997, pp. 10-11).

institucional. Por vezes não ficam claras, para o aluno, as intenções dos professores.

[..] nas reuniões pedagógicas, não combinamos certos procedimentos que os alunos não devem conhecer? Não concordamos, mestres à direita ou à esquerda, em contar aos alunos apenas meias-verdades (que é claro, meias-mentiras), sobre assuntos de avaliação e disciplina, principalmente? Em muitos casos, mesmo supondo que mentir (ou semi-dizer) nos constranja, não vemos alternativa, sob pena de perdemos o “controle”. Estamos sempre levantando a questão [...] ‘que aluno queremos formar’, ou ‘que aluno queremos ter’, evitando a questão: que aluno de fato temos? (Krause, 1997, pp. 20-21).

Nesse sentido, Perrenoud (1995, p. 21) expressa que a educação escolar está sempre preocupada com o futuro do estudante muito mais do que com o seu presente. “[...] na escola, não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola não agimos: preparamo-nos para agir”. Assim, “o ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz com que esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia”. Existe uma corrida para o sucesso que induz estratégias ou táticas na relação com os saberes. “O essencial é sobreviver até o próximo período selectivo” (p. 22).

Dessa forma, são as meias-verdades que emergem. O aluno mostra apenas o que precisa transparecer ao observador. Emerge uma “verdade” das ações que não são tão “verdadeiras”. O aluno, de um lado, apresenta o que é aceitável por um todo organizado que deixa patente uma forma de escapar do “erro” e do fracasso, mas não deixa visível o seu propósito ou a sua intenção. Do outro lado, o professor, nem sempre consegue ter o controle dessa situação fraudulenta, embora expresse a ideia de que possui esse controle.

Sobre a mentira, uma observação ainda é feita por Krause (1997, pp. 19-20) quando trata da ideia apresentada por Platão¹⁹ sobre a relação entre mentira e educação. Para o autor, o filósofo declara a mentira como instrumento legítimo

¹⁹ Platão (1996). *A República: livro VII*. Comentários de Bernard Piettre. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora da UnB.

da educação, visto que proíbe rigorosamente que se minta para o governo ou para o professor, mas reserva a estes o direito de empregar a mentira como forma de educação ou de governo.

O filósofo pergunta sobre quem seria o mais injusto: aquele que engana intencionalmente seus amigos, ou aquele outro que, sem querer, diz uma inverdade? Ele mesmo responde, de modo paradoxal, mas coerente: é mais injusto quem mente involuntariamente – porque não sabe qual é a verdade, sendo incapaz de agir de forma justa (a não ser por acaso). Pressupõe-se naturalmente que o mais justo, porque é consciente, minta, ou engane, motivado apenas por bons propósitos, já quem conduz os outros só poderia desejar o bem do todo (que não será exatamente igual ao bem de todos)

No interior dessa questão, uma pergunta nos vem à mente: os fins justificam os meios? Para certa parte dos estudantes universitários, a resposta parece ser “sim”, porque muitas vezes, a “cola” é realizada de forma consciente ou intencional. Eles sabem que estão “copiando” ou realizando um comportamento ilícito, mas sempre apresentam justificativas para o ato. Os objetivos a serem alcançados se revestem de uma importância maior do que o caminho percorrido para alcançá-los.

A importância das metas pretendidas leva ao convencimento de que “colar” se constitui em um “mal necessário”, sendo, portanto, aceitável. “Copiam” ou “colam” porque, ao compararem os riscos com os benefícios da ação fraudulenta, consideram que as vantagens do segundo se sobrepõem às do primeiro. Por isso, ao realizarem o plágio na *internet*, os alunos fazem-no de forma consciente, sabem que não devem fazê-lo, mas são seduzidos, não apenas pela facilidade, mas também pela certeza de cumprir a tarefa (Ma, Lu & Wan, 2008; Park, 2003).

A tendência para o ato de “colar” sobre-existe ao longo do tempo nas práticas avaliativas dos sistemas educativos. É um fenômeno tão antigo quanto à própria escola/universidade (Garcia, n/d; Fonseca, 2004; Krause, 1997). Perrenoud (1995, p. 19) faz a leitura de um problema que não é novo, visto que “desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram

que esta criava, para muitos, condições de aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo”.

As práticas educativas nas instituições de ensino, ao longo do tempo, têm favorecido situações de aprendizagem superficial, pois desde as séries iniciais “[...] fomos acostumados a fazer nossos trabalhos “copiando”, na íntegra, textos de livros e enciclopédias e isso sempre foi aceitável pelos nossos professores. Estamos na universidade com essa consciência reduzida”. A escola há muito tempo vem privilegiando a transmissão de conhecimento e subordinando o aluno à autoridade do professor, ensinando a reproduzir (Ferraz Silva, 2008).

Nesse sentido, se buscarmos outros tempos da escola, vamos lembrar do rotineiro “dever de casa” que logo no primeiro item de atividades estava determinado: “cópia na página...” e ainda era marcado, no livro, com um “X” os parágrafos para serem “copiados”. Outra atividade muito comum era a de organizar o conteúdo a ser aprendido e avaliado em forma de questionário, e o desafio do aluno consistia em memorizar as respostas e reproduzi-las na avaliação. Tal atividade pode ser considerada numa diretriz pedagógica superficial em que o aluno ficava dependente da reprodução e da cópia.

Essa prática é apontada por Garcia (2009, p. 54) quando faz referência que a escola, em gerações anteriores, utilizava a reprodução do conhecimento como método de ensino. Era comum os alunos memorizarem os conteúdos escolares. Podemos verificar isso, “[...] se perguntarmos a alguém com mais de 55 anos de idade o nome de todos os rios, estações e apeadeiros de Portugal Continental. A escola ensinava a decorar, no fundo uma forma de “*copy/paste*” que não era digital, mas que, no entanto, não deixava de ser uma cópia”.

Capella (2004) confirma que a “*Chuleta*”, como é denominada a “cola” na Espanha, resulta de um processo, cuja maioria dos professores, na hora de avaliar não enfatizam o que o estudante verdadeiramente sabe, limitando-se a averiguar o que ele recorda e reproduz das atividades direcionadas. Em nada diferente, Perrenoud (1995) mostra que, por vezes, os estudantes lançam mão da fraude para superar uma prática em que o professor, ou outra pessoa que oriente a tarefa, assume sempre o papel mais ativo. Como diz Park (2003), seria uma forma de enfrentar a autoridade do professor.

Tratando do cotidiano escolar, Duran (2007, p. 117) traz com base em Michel de Certeau²⁰, uma discussão sobre os ‘discursos táticos dos consumidores’ no cotidiano escolar, o exercício de um ‘não poder’, ou seja, como as formas subterrâneas de conviver com políticas impostas, instituídas por um lugar de ‘poder e de querer’. “Refiro-me às relações instituintes, às “burlas” dos consumidores de tais políticas [...]. Refiro-me mais especialmente às invenções dos professores e dos alunos, as formas como interpretam as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer – a pesquisa das práticas – a lógica do cotidiano”.

Existe uma “liberdade de práticas gazeteiras” que permite ao homem – “o homem ordinário” – inventar o cotidiano. O homem não é tão passivo como é considerado pelas instituições, ao contrário, inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada” de modo a escapar silenciosamente a essa conformação. É uma invenção pelas artes de fazer, pelas “astúcias sutis” e “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re) apropriação. Seria a invenção do mais fraco, face a uma convicção ética e política (Certeau, 1998, p. 45).

É possível dizer, em consonância com Domingues (2006, p 10), que o “copianço” é um indicador preciso da condução dos processos de avaliação e da “[...] organização normativa das condutas discentes e docentes”. Isto porque se instala no processo uma dinâmica de ajuste de comportamentos em que “[...] os alunos que pretendem “copiar” e os professores que pretendem impedir que copiem, procuram aumentar e reduzir as condições de operação do outro” (p. 150).

Direcionados por este jogo de “esconde-esconde”, a denúncia da fraude não se torna elemento frequente entre os grupos dos alunos universitários. É um ato quase inexistente (Almeida, Seixas, Gama, Peixoto & Esteves, 2016) e pode acontecer, justificado pela necessidade de proteger ou oferecer ajuda ao colega diante da ameaça representada pelo processo educativo (Andrade Silva, Rocha, Otta, Pereira & Bussab, 2006).

²⁰ Certeau, M. (1995). A cultura do plural. Campinas: Papyrus (Coleção Travessia do Século).

Ao apresentarem os resultados de uma pesquisa realizada sobre a prática da “cola” entre universitários, os autores anteriormente citados, compararam um contexto de alta competitividade com outro de baixa competitividade e identificaram que ambos os grupos adotaram a prática da “cola”, mas que sua frequência era maior nas universidades onde não havia competição, ou em que esta se encontrava diminuída. Embora contrários à prática da “cola”, os alunos receberam e cederam “cola”, sendo uma prática observada com mais frequência entre os estudantes que mantêm relações de amizade.

Tomando por base a teoria do altruísmo e da economia social, Andrade Silva, Rocha, Otta, Pereira e Bussab (2006) explicam ainda, que as pessoas podem se envolver em determinadas práticas, ainda que não sejam por estas favorecidas. No caso da “cola”, é possível que fiquem sujeitas a contingências especiais como amizades, circunstâncias específicas de disciplinas, professores e imprevistos, como em caso de doenças, questões de trabalho e problemas familiares. Muitos alunos, embora se posicionem contrários às práticas dessa fraude, cedem diante da questão de oferecer apoio, ou mesmo de não denunciar um amigo.

Neste mesmo sentido, quando tratam da gravidade das fraudes acadêmicas cometidas, Almeida, Seixas, Gama e Peixoto (2015) confirmaram que os estudantes consideraram mais grave apropriar-se do trabalho do outro do que facilitar o comportamento fraudulento para um colega. A disponibilidade do aluno para facilitar a fraude é mais alta do que sua predisposição para praticá-la. Assim os alunos toleram mais a fraude do que correm o risco de cometê-la.

Os citados autores concluíram que, em relação à denúncia, não existe um incentivo institucional, existindo até mesmo, um "desincentivo passivo à denúncia" da fraude (p.154). Entre os estudantes prevalece a percepção de que denunciar a fraude acadêmica não produz efeitos punitivos e ficam submetidos a processos burocráticos. Vários docentes também consideram que a não denúncia da fraude pode ser explicada pela crença de que a denúncia pode trazer consequências negativas ou prejudiciais, e até mesmo pelo “[...] desinteresse generalizado dos docentes nesse processo, mais pressionados para valorizarem a dimensão científica de sua carreira do que para envolverem-

se em processos de conflitos com alunos que poderão até penalizar a própria avaliação de desempenho docente” (p. 154).

O funcionamento do sistema de ensino, que tem por base a seleção e a competição entre os indivíduos, pode desenvolver “[...] uma solidariedade informal, uma rede de intercâmbios e de auxílio mútuo que permite a cada aluno, ao integrar-se num grupo de amigos, fazer face às exigências escolares” ou pode conduzir a “[...] um isolamento dos alunos, fechamento no ‘cada um por si’, estando a arte de cada um no conseguir desenvencilhar-se, levando a melhor sobre os outros” (Perrenoud, 1995, p. 35).

Estrela, Afonso e Caetano (2010, p. 60), ao categorizarem as relações existentes entre colegas de sala, apontam subcategorias integrantes dessas relações: cooperação, frontalidade, corporativismo e denúncia, as quais, “fundamentalmente expressam conflitos de valores como: Individualismo/Cooperação; frontalidade/conformismo estratégico, evitando conflitos; corporativismo /deveres em relação ao aluno ou à família; denúncia de situações incorretas /não interferência”.

No ato de “colar”, “[...] a preocupação dos estudantes com a média obtida nas avaliações está relacionada com a competitividade instaurada não só no interior da formação acadêmica como também aquela competitividade que se instaura no mercado de trabalho. De fato, quanto maior a média, mais competitivo e adequado ao mercado estaria o estudante” (Pimenta & Pimenta, 2011, p. 11).

A cultura de proteção criada entre os pares traz a garantia de que se pode “copiar” diante a percepção de que o ato não resulta em implicações graves como punições ou outras consequências - as possibilidades de serem apanhados “copiando” são muito baixas. Os *sites* da *Web* facilitam o plágio e também contribuem com a possibilidade de os alunos conhecerem outras pessoas que “copiam” trabalhos, favorecendo redes de intercâmbio que contribuem para essa prática e a de outros comportamentos desonestos. Existe, portanto, a necessidade de o estudante conhecer o significado de suas ações e de a instituição promover tais situações de reflexão (Ma, Lu, & Wan, 2008).

Ao estudarem os processos de interação que se estabelecem entre alunos, relacionando-os aos resultados da aprendizagem escolar, Coll e Colomina (1996, p. 304) chamam a atenção para a necessidade de o professor ficar atento ao que acontece entre os alunos no transcurso da realização das tarefas, ou seja, analisar o tipo de interação que se estabelece entre os participantes de um determinado grupo quando desenvolvem atividades acadêmicas. As relações estabelecidas entre os alunos durante a realização das tarefas podem ser variadas, por isso, para alcançar efeitos positivos na aprendizagem, não é suficiente apenas promover interação entre eles, mas atentar para a qualidade dessa interação. Explicam que,

é possível, por exemplo, que, no marco de uma estrutura cooperativa, os participantes interajam de forma distinta, em função de variáveis diversas - por exemplo, o maior ou menor conhecimento dos participantes sobre o conteúdo, a experiência prévia no tipo de tarefa, a implicação de motivação da mesma, etc.- e que estas pautas de interação e não tanto a estrutura cooperativa, expliquem o rendimento e a produtividade dos membros do grupo (p.304).

Para Santronck (2010, p. 534), o gerenciamento eficaz da sala de aula conduz a um processo de aprendizagem também eficaz. A gestão do tempo e a organização da aula envolvem não apenas gerenciar ou controlar comportamentos, mas também atentar para as interações que ocorrem no processo de ensino dos alunos. Para o autor, “o gerenciamento da sala de aula tem dois objetivos principais: ajudar os estudantes a gastar mais tempo com aprendizagem e menos tempo com atividades não voltadas para um objetivo, e impedir que os estudantes desenvolvam problemas acadêmicos ou emocionais”. “[...] nas Salas de aulas mal administradas os problemas acadêmicos e emocionais tendem a se disseminar”.

Este apoio e gerenciamento da aprendizagem do aluno pelo professor são considerados por Teixeira (2011, p. 10) como elementos que podem interferir nas práticas de fraude acadêmica. Por isso, a autora revela que “o comportamento desonesto por parte dos estudantes teria uma menor incidência e magnitude se: ... os professores se interessassem mais pela aprendizagem

dos estudantes; ...os orientadores e/ou tutores dessem maior e mais frequente apoio no desenvolvimento dos trabalhos”.

No entanto, as universidades convivem com dilemas que levam os professores a não acompanharem eficazmente as tarefas dos alunos e exercerem, de fato, uma ação preventiva da “cola” nas diversas situações didáticas. Estrela (2016, p. 162) reitera essa questão com um exemplo relativo ao processo de massificação da universidade.

O apelo à inclusão de novos públicos, feito em nome da democraticidade e da justiça, por vezes, mal oculta as necessidades de sobrevivência ligadas ao sistema de financiamento, com implicações éticas diretas no trabalho dos docentes e podendo eventualmente desvirtuar os processos de recrutamento que resultariam numa fraude em relação aos alunos. [...] exigiria uma relação pedagógica de proximidade, orientada para uma ética relacional de cuidado pelo outro (que pode encontrar fundamentações teóricas diversas), que o grande número de alunos por turma não ajuda a implementar, ainda que os professores saibam e queiram implementá-la (p. 162).

O desconhecimento individual do aluno, por parte do professor, está interligado ao aumento significativo das turmas, ao excesso de atividades atribuídas aos docentes, às exigências quanto ao desempenho científico, que às vezes se tornam prioridades se comparadas às exigências relativas ao empenho pedagógico (Almeida, Seixas, Gama, Peixoto, & Esteves, 2016).

Em relação aos estudantes, o aumento da quantidade de alunos em sala torna o mercado de trabalho mais exíguo com um aumento da “[...] pressão competitiva entre eles, criando um sentimento de urgência e de ausência de alternativa de vida perante o fracasso acadêmico” (Almeida, Seixas, Gama & Peixoto, 2015, p. 19).

A organização, imposta pela instituição, sem que o professor tenha o gosto e a força para assumi-la, pode conduzir a um completo “simulacro de ensino”, com o professor a “pregar no deserto” e a fingir não ver os alunos se dispersarem sem prestarem a mínima importância ao seu discurso (Perrenoud, 1995, p. 35). Esse distanciamento presente no ambiente acadêmico, “[...] descompromete os alunos perante o professor, tornando emocionalmente mais

fácil ao aluno o engano, a dissimulação, o fingimento” (Almeida, Seixas, Gama & Peixoto, 2015, p. 19)

O clima de apoio em sala de aula é citado por Whitley e Sepiegel-Keith (2002) como uma diretriz para promover a integridade acadêmica dos estudantes. O clima negativo na sala de aula motiva o estudante a se posicionar de forma defensiva em relação ao professor, ou até mesmo retaliar pela sua falta de interesse, seja pessoal ou no desenvolvimento de sua educação.

Os autores citados especificam, ainda, que o aluno, inserido em um clima desfavorável à aprendizagem, pode adotar uma variedade de comportamentos desonestos. Ao contrário da situação anterior, um clima positivo na sala de aula ajuda os estudantes a aprender e aumenta sua motivação, melhorando a gratificação em ensinar assim como encorajar integridade acadêmica. No mesmo sentido, citamos mais uma vez a pesquisa realizada por Almeida, Seixas, Gama e Peixoto, (2015 p. 152) quando mostra que “a relação de proximidade entre alunos e professores é citada pelos estudantes como elemento-chave para desincentivar a prática fraudulenta”.

Nas salas de aula, os alunos aprendem que nem sempre se pode ser autônomo. Um tipo de trabalho mais complexo, com enfoque mais profundo, que requer um grau maior de responsabilidade é susceptível de gerar também mais insegurança com um menor grau de controle e emprego do tempo, e os estudantes tendem a crer que o enfoque superficial de aprendizagem já é uma boa aprendizagem (Rué, 2009).

O autor levanta na literatura, razões, segundo as quais, os estudantes acreditam que o enfoque superficial de aprendizagem é uma boa aprendizagem. Dentre as quatro razões apresentadas, citamos a primeira, referente às estratégias pessoais diante da aprendizagem, e a segunda, relacionada ao planejamento e ao desenvolvimento da matéria.

Na primeira, os alunos dedicam o tempo indispensável (apenas o necessário) para as matérias de um curso, já que são comprometidos com o ensino recebido e com muitas outras atividades acadêmicas; aprendem a desenvolver, por qualquer razão vinculada à experiência pessoal, um determinado nível de cinismo, de ansiedade e outras atitudes negativas diante

da proposta de trabalho e para determinadas tarefas específicas e, por fim, têm experimentado em sua biografia acadêmica que um enfoque superficial (aprender para o exame) lhes garante o êxito desejado (Rué, 2009).

Na segunda, as matérias ou disciplinas possuem uma sobrecarga de conteúdos em relação ao tempo disponível para o estudo. Então os alunos não percebem a possibilidade de envolver-se em novos trabalhos de modo profundo. As matérias são realizadas de forma que não deixam claros nem seus principais propósitos, nem sua estrutura geral, nem a conexão entre os temas. Resulta que é muito complexo estabelecer as conexões solicitadas. Por fim, o desenvolvimento das matérias não considera o que os alunos já conhecem, e eles não conseguem estabelecer relações significativas entre o tipo de conhecimento que possuem e o que está sendo oferecido. Também não são capazes de perceber o valor da matéria, a ideia de formação e o tipo de ensino não ajuda a fazê-lo (Rué, 2009).

Esse olhar sobre o comportamento do estudante diante das atividades acadêmicas, nos reporta à investigação realizada, na Espanha, por Sureda, Comas e Morey (2009), cujo objetivo era identificar as causas do plágio acadêmico entre os estudantes do ensino superior. Os resultados apontaram que o plágio tem sua origem não apenas nas características e comportamentos e crenças dos alunos, mas também nas características e comportamentos dos professores; no processo de massificação da universidade; em certos valores sociais predominantes e no desenvolvimento das TICs.

Comas-Forgas e Sureda-Negre (2010), em investigação, concluem que as interações estabelecidas entre professor e estudantes e a falta de envolvimento dos alunos nas tarefas utilizadas para aprender podem interferir nas práticas de plágio. As tarefas com estratégias, que propõem métodos de trabalho ativos, habilitam “[...] os alunos a exibirem um conjunto mais alargado de competências e hábitos de trabalho, que muito poderão contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social” (Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto, & Ferreira, 2003, p. 476).

Tendo em conta esses fatores relativos ao ensino e à aprendizagem do estudante, Park (2003) comprova que o estudante pode cometer plágio de duas

maneiras: uma não intencional e outra intencional. A primeira diz respeito às regras acadêmicas. Os alunos não conseguem diferenciar o conhecimento produzido por outras pessoas do conhecimento do senso comum. Desconhecem as regras específicas para fazer referências às fontes e ainda apresentam dificuldades ao nível da construção textual própria da escrita acadêmica. A segunda causa está relacionada com a questão de valores e contém uma intencionalidade. Os alunos não se sentem incomodados em fazer “cópias” ou apropriar-se de ideias que não são suas. Sabem que o ato é ilícito, mas por motivos diversos, não se sentem impedidos de cometê-la.

Sabemos que em linhas gerais, os alunos “colam” para alcançar bons resultados nas atividades acadêmicas e conseguir certificações. Tal comportamento é sempre motivado por fatores internos e externos que os levam a buscar soluções para as dificuldades que se impõem no dia a dia da academia. Falando sobre a compreensão dos motivos mais específicos deste ato, Almeida, Seixas, Gama e Peixoto (2015, p. 153) concluíram que “os docentes, valorizam mais do que os alunos as soluções de formação e de informação, enquanto os alunos parecem reclamar uma relação mais personalizada com a instituição que os docentes não parecem reconhecer como prioritária”. Assim,

os professores tendem a explicar a prática fraudulenta, mais associada à insegurança ou ao hábito do aluno, não atribuindo um significado maior à dimensão pedagógica e curricular associada com a carga horária de trabalho letivo, às modalidades de avaliação ou à competência dos professores. Os alunos tendem a responsabilizar mais do que os docentes os aspectos pedagógicos relacionados com as exigências da avaliação (p. 152).

Para que ocorra uma intervenção adequada em relação às práticas de “cola”, se faz necessário conhecer com profundidade a realidade ou o contexto em que tais práticas acontecem e o seu significado no âmbito da avaliação e do ensino. Nesse sentido, Estrela (2016, pp. 168-169) traz uma preocupação sobre a pouca importância atribuída pelos professores universitários relativamente à fraude acadêmica. A pressão na carreira tem levado alguns a renunciarem a possibilidade de adoção de recursos mais rigorosos de combate à fraude. “Há

também indícios de uma tolerância aparentemente incompreensível da parte de alguns professores a comportamentos fraudulentos dos estudantes, sobretudo em trabalhos acadêmicos que não os exames”.

Para Santos (2000, p. 64), existe a necessidade de atentar para o significado da “cola”, visto que é um problema maior do que parece ser. A “cola” vem mascarar a realidade que necessariamente precisa emergir para que o professor perceba o grau de aprendizagem do aluno, tratando-se, pois, de “uma doença típica deste microcosmo social que é a escola”, não devendo ser adotada como um meio de socialização ou de aprendizagem.

Um alerta quanto à atenção do docente para não incentivar a “cola” como instrumento de aprendizagem nos é dado por Lopes (2008, p. 01) no sentido de não correremos o risco de favorecer o agravamento dessas características devido à banalização do fenômeno. Essa autora faz referência a uma “pedagogia da cola” incorporada ao cotidiano da escola, que se faz ver como algo essencial para o indivíduo escapar do fracasso escolar. Seria, portanto, um fenômeno através do qual se pretendeu denunciar a lógica de uma avaliação despreocupada com a formação plena dos indivíduos, fiel à ideologia da exclusão, criada no seio da sociedade e reproduzida na escola.

Para refletir sobre essa “pedagogia da cola”, instalada no contexto educativo, atentamos para um número significativo de textos disponíveis na *internet*, que se posicionam a favor da “cola” como prática comum e viável no processo ensino-aprendizagem e ainda tenta mostrar um possível respaldo legal para a prática. A título de exemplo, vejamos o que retrata Martins (2008, p. 01), ao abordar a “cola” como conduta pedagógica:

“[...] podemos ver no procedimento da ‘cola’, um instrumento que possa assegurar, na verificação do rendimento escolar, um princípio de ensino, como preconiza a constituição federal, no seu Inciso II, do artigo 206, que enumera, entre os princípios de ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte do saber (*Grifo Nosso*).

Tratando das dificuldades que cercam a pesquisa como princípio educativo, Demo (2001, p. 89) também aponta uma visão positiva da “cola”: “[...]”

enquanto fenômeno político, a “cola” contém uma duplicidade típica, pois por um lado significa a mediocridade, reprodução reles, plágio, roubo e, por outro lado, pode revelar a criatividade do aluno em fugir da coação. Expressando maneiras inteligentes de “colar”, a “cola” corresponde ao desafio de criar soluções em ambiente reprodutivo, podendo ser indício de que a pesquisa é possível”.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2008, pp. 149-150) concorda que pela “cola” os alunos aprendem uma espécie de currículo oculto da escola, ou seja, a “‘arte’ de contornar as regras e os valores oficiais que regem o processo de avaliação. [...] ‘Copiar’ transformou-se numa arte”. O aluno que “copia” não é de fato avaliado, pois não se submete ao processo avaliativo, visto que não executa as atividades prescritas no processo de avaliação de conhecimentos. Tal processo precisa dotar o estudante de um conjunto de garantias institucionais, éticas e morais. Por outro lado, o autor expressa: “mesmo assim, resumir uma matéria numa cábula bem-feita, implica, de alguma forma, em domínio extensivo da matéria e da capacidade raramente avaliada pelos professores de saber sintetizar”.

As colocações anteriormente destacadas, parecem interpretar a “cola” como prática de incentivo à criatividade ou como instrumento para avaliar estratégias mentais do aluno no processo de aprendizagem. Mas, o que está implícito no ato de “cola” é a apropriação indevida da produção do outro. A questão de se posicionar contra ou a favor da “cola”, questionar se esta existe ou não existe no contexto acadêmico, considerá-la natural e até mesmo um mecanismo de aprendizagem, desconsidera o significado implícito que o ato revela. Percebemos que é uma prática que não deve ser confundida com liberdade de expressão, criatividade ou outras habilidades acadêmicas dos estudantes.

Para Brandão (2013), as diferentes formas de apropriação de um texto não devem ser confundidas. A apropriação pelo plágio ou “cola” é quando eu nego o outro no texto. É a forma que determina o conteúdo. Em cada curso, existe um conteúdo específico que precisa de análise, do respaldo de uma obra, de uma teoria. Precisa ser apropriado pelo aluno, expresso na língua e gerar uma aprendizagem. Isso caracteriza o ensino. Se você quer parodiar para fazer

uma crítica, para estilizar uma obra... nesse processo de criação você não nega que tem o outro ali, mas você quer fazer um novo, diferente, com arte. Nisso não se oculta ou desmerece o outro (autor). Se expõe o outro por uma crítica, por um detalhe.... No âmbito da arte, isso é uma criação porque a arte é feita desses detalhes. Esse elemento que traz o outro na arte e que faz um hipertexto e que faz do intertexto, um pastiche, uma paródia... isso é um novo, não é “cola” ou plágio, embora seja uma forma de apropriação de um texto.

Diante do que foi dito sobre o ensino e aprendizagem em relação às práticas de “cola”, podemos sintetizar em consonância com Domingues (2006, pp. 37-38), que a prática do “copianço” é seletiva, pois não é realizada em todas as disciplinas. O aluno pode não “copiar” quando ocorre uma boa preparação nos exames, um maior controle por parte do professor e o receio de sanções disciplinares. “[...] o estilo de docência parece ser um fator inibidor do “copianço”.

Portanto, assume relevância no controle e prevenção da “cola” um enfoque profundo de aprendizagem que exige do estudante a construção de um significado para sua aprendizagem e, do professor, mudanças em sua forma de ensinar, com amplo domínio de suas funções, de modo que o ensino, no contexto universitário, não pode ser considerado um elemento de menor valia.

Pensando a dimensão da questão tratada, concluímos com o dizer de Fernandes (2014, p. 99) sobre os professores e o contexto do ensino superior. Os docentes não são imunes às transformações e às pressões que têm ocorrido no ensino superior, estes “[...] são mais ou menos afetados nas formas como organizam e orientam o seu trabalho, no modo como se relacionam com os colegas, com os estudantes e com as instituições e, em última análise, nas suas identidades profissionais e acadêmicas”.

Capítulo III

Das práticas de avaliação às práticas de “cola”

3.1 Avaliar na universidade: princípios e proposituras

Como já foi dito, ensinar e aprender, segundo Pozo (2008), são dois verbos que deveriam ser conjugados juntos, mas isso nem sempre acontece no processo pedagógico. Existe, portanto, aprendizagem sem ensino e ensino sem aprendizagem. Este necessário ajuste entre o que se ensina e o que se aprende tornou-se um dos desafios da profissionalidade docente e envolve dilemas que podem comprometer a docência universitária.

Neste processo, é importante reconhecer a avaliação das aprendizagens como prática que favorece o ajuste entre o que se ensina e o que se aprende, como uma forma de refletir sobre as práticas de alunos e professores. A partir dos conteúdos das informações que a avaliação disponibiliza, é possível orientar as ações do professor ao ensinar e as do aluno ao aprender. Assim, sua função afasta-se da rotineira prática de “aprovar” ou “reprovar” ao interpretar as respostas nos exames, ou outras atividades avaliativas, e passa a integrar-se aos processos de ensino e de aprendizagem.

A função que a avaliação assume se encontra estreitamente ligada à função que se atribui aos processos de ensino e de aprendizagem. [...] suas possibilidades e potencialidades se vinculam à forma que as próprias situações didáticas adotam (Zabala, 2014, p. 178). “[...] está inter-relacionada com o modelo pedagógico que assenta nas concepções entre ensinar e aprender e nas relações que essas concepções determinam” (Pinto & Santos, 2006, p. 13). A coerência entre as práticas de avaliação e as práticas de formação constitui uma meta - uma característica-de todos os programas de formação, independente da natureza do ensino (Tardiff & Dubois, 2011).

Na opinião de Simons (1999), o papel transformador da avaliação é percebido na relação entre profissionalismo e responsabilidade, visto que os objetivos educativos da avaliação estão intimamente relacionados com o conceito de profissionalismo docente. A avaliação, como ato político, evidencia

a responsabilidade dos professores em relação aos colegas e alunos, reconhecendo o estabelecimento de processos éticos para criação de fluxo da informação.

Nessa inter-relação, a avaliação consiste em um dos elementos chaves do processo formativo, cujo desenvolvimento e resultados têm consequências em termos formativos, de apoio e de inclusão social. Está diretamente vinculada com a qualidade do ensino. Um entendimento correto do processo estabelece um marco para conduzir a aprendizagem, ajusta conteúdos e métodos de ensino e permite melhorias no processo formativo (Bonsón & Benito, 2012).

De acordo com Estrela e Nóvoa (1999, p. 09), o papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui uma das significativas evoluções na área de educação. “A avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Ela serve para atuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional”. Também ressaltam os autores a função estruturante da avaliação, relativamente à regulação das práticas pedagógicas. Pinto e Santos (2006, p. 07) reiteram a questão, registrando que a avaliação “[...] para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor [...]”.

Podemos definir, em consonância com Fernandes (2004, p. 03), que a avaliação das aprendizagens consiste em todo e qualquer processo de carácter deliberativo e sistemático de recolha de informações acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente, permite a formulação de apreciações por parte de diferentes intervenientes, inclusive dos alunos, sobre o mérito ou valor do trabalho por eles desenvolvido. Permite ainda, “tomar decisões que regulem o processo de aprendizagem e de ensino”.

Não faltam autores para certificar a importância da avaliação na consolidação dos processos pedagógicos. Fernandes (2014) esclarece que existe uma base empírica suficientemente sólida para afirmar que os estudantes do ensino superior podem aprender mais e melhor, com mais profundidade e compreensão, quando a avaliação está integrada ao ensino. Alves, Aguiar e

Oliveira (2014, p. 475) também mencionam, a partir de várias pesquisas, que os “[...] métodos de ensino e de avaliação influenciam nas aprendizagens e, conseqüentemente, o (in) sucesso) dos estudantes”.

Nem sempre a avaliação institucional e educacional trouxe consigo a função de promover o ato de ensinar e de aprender. O significado que hoje é atribuído a avaliação não é o mesmo de alguns anos antes. A avaliação possui um percurso histórico, que merece ser conhecido para melhor situar o entendimento de professores e alunos sobre as necessidades de mudanças dos processos pedagógicos na universidade, que se encontra diante do desafio de atender um outro tipo de aluno com diversas necessidades de aprendizagens.

A função, natureza e evolução da avaliação sempre estiveram dependente dos processos sociais e culturais. Obedeceu aos movimentos de mudança e reorganização da sociedade ocorridos ao longo dos anos, moldando-se ao paradigma de ciência conservador/convencional para, em seguida, ser influenciada pela ruptura paradigmática decorrente, segundo Behrens (2003), da existência de um conjunto de problemas, que os pressupostos vigentes na ciência não conseguem solucionar.

O mundo passa a ser percebido como uma rede de relações (Behrens, 2003), e a avaliação deixa de ser vista numa perspectiva final e começa a ser encarada como uma avaliação formativa, numa perspectiva processual, dirigida ao processo de aprendizagem do aluno, assim como ao processo de ensino do professor (Barreira, 2001).

3.2 O significado da avaliação

Compreendemos, de acordo com Guba e Lincoln (2011, p. 28), a necessidade de estudar a evolução dos significados atribuídos à avaliação nos últimos cem anos, considerando os contextos históricos e sociais em que cada perspectiva foi pensada. Isso porque, “[...] a avaliação tal como conhecemos não apareceu simplesmente do dia para a noite; é uma consequência de um processo de evolução de construção e reconstrução que envolve inúmeras influências interatuantes”. Essa necessidade leva os autores citados a

especificar os princípios das quatro gerações de avaliação que constituem a história da avaliação, apontando para as mudanças necessárias que devem ocorrer nas práticas de avaliação das aprendizagens.

A primeira geração de avaliação é chamada de geração da mensuração ou medida. O avaliador possuía uma função técnica e deveria conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que as variáveis, a serem investigadas, pudessem ser mensuradas. “Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo” (Guba & Lincoln, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, “avaliação e medida” eram utilizados como sinônimos (Fernandes, 2008, p. 56). Foi influenciada inicialmente pela Psicometria, que tinha o propósito de mensurar diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar. As diversas técnicas psicométricas “[...] acabaram provocando uma notável proliferação dos testes escolares nas décadas de 1920 e 1930” (Guba & Lincoln, 2011, p. 32) com interesse em medir e no rigor pelos seus procedimentos no contexto pedagógico.

Em geral, é uma avaliação descontextualizada, os alunos não participam do processo e os conhecimentos dos conteúdos são o único objecto de avaliação. Por isso, “[...] se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados” (Fernandes, 2008, p. 57). Assim, deve garantir o objetivo de assegurar às informações contidas no programa, preocupando-se mais com os resultados alcançados, sem preocupar-se com o processo de aprendizagem. Ensinar significa transmitir conhecimento da “melhor forma possível” e, conseqüentemente, aprender é sinônimo de ser capaz de reproduzir o conhecimento da forma como foi ensinado (Pinto & Santos, 2006, p. 17).

As funções dessa avaliação como medida são as de classificar, selecionar e certificar o estudante (Fernandes, 2008, p. 57). É uma avaliação cuja função é mais direcionada por uma dimensão social do que pedagógica. Não se insere na relação ensino/aprendizagem, mantendo-se à parte do processo (Pinto & Santos, 2006). O teste ou exame escrito (prova) é o instrumento mais utilizado. Acontece sempre no final do período e está

associada a um valor numérico (nota) sempre determinada pela média do grupo, da turma, da escola ou do país (Pinto & Santos, 2006). “A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outro grupo de alunos” (Fernandes, 2008, p. 57).

O erro é considerado uma falta a ter em consideração na contabilização da nota. É sempre um sinal de ignorância, sem valor informativo da dificuldade do aluno. O foco está na resposta correta do aluno sobre o assunto, muito mais do que no seu processo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos defeitos dos alunos, nomeadamente, “[...] a falta de atenção ou de memória, a incapacidade intelectual, a ausência de esforço ou de trabalho, ou então a uma transmissão/enunciação deficiente por parte do professor”. No processo, os defeitos dos alunos são mais evidenciados do que os defeitos do professor que assume papel central como profissional na transmissão do saber. Portanto, não se espera que o professor mude sua prática, visto que o insucesso da aprendizagem é sempre do aluno (Pinto & Santos, 2006, p. 17).

É importante refletir, em consonância com Guba e Lincoln (2011), que diversas situações pedagógicas conservam elementos da avaliação como medida/mensuração. Os autores revelam que a questão é percebida pela necessidade de os alunos passarem nos testes, como parte dos procedimentos de graduação da escola de ensino médio ou de admissão nas faculdades; pela aplicação desses testes para classificar as escolas e mesmo a eficácia dos professores; e ainda, pelas publicações que ainda privilegiam essa ideia avaliativa. A aceção técnica da avaliação persiste até os dias de hoje.

A segunda geração de avaliação ou geração de descrição surgiu em virtude da deficiência da primeira geração em ter como único objeto de avaliação os conhecimentos dos alunos. Foi considerado que era limitador avaliar um sistema educativo apenas com base nos resultados dos alunos, passando a considerar, como interveniente do processo, “a revisão do currículo existente” (Fernandes, 2008, p. 57).

Depois da primeira guerra mundial, com a afluência da diversidade de alunos às escolas, ficou evidente que os currículos escolares precisavam passar

por uma reforma. No entanto, a proposta de avaliação só oferecia dados referentes aos resultados dos alunos e não contemplava uma avaliação do currículo (Guba & Lincoln, 2011).

Embora mantendo os aspectos técnicos da abordagem anterior, o avaliador cumpria a função de descritor, no sentido de analisar pontos fortes e pontos fracos para produzir reformas nos currículos. “A mensuração então deixou de ser tratada como equivalente à avaliação, sendo, porém, redefinida como *um dos vários instrumentos* que poderiam ser empregados em seu serviço” (Guba & Lincoln, 2011, p. 35). Partiam da necessidade de avaliar se o desenvolvimento dos novos currículos estava ocorrendo como o planejado.

A avaliação é concebida como um instrumento que, fazendo um balanço entre o estado real do aluno e o esperado, ajuda o professor a tomar decisões relativamente à gestão do programa e criar condições de aprendizagem. Seu principal objetivo é orientar a ação do professor (Pinto & Santos, 2006).

Fernandes (2008, pp. 57- 58) explica que “a geração de descrição não se limita a medir, mas vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos”. Embora com menos “sofisticação teórica e prática”, é possível falar em “uma função reguladora”. Pinto e Santos (2006) comentam que, mesmo chamando a atenção para os processos, a avaliação coloca um grande peso nos resultados finais e em comportamentos observáveis.

No contexto pedagógico da segunda geração de avaliação, a função do professor é assegurar o desenvolvimento de uma boa relação, garantindo a comunicação. Como os objetivos são comportamentais (fazem uma previsão dos resultados do aluno), não se permitem hipóteses muito diversas. Assim, as tarefas mais frequentes seriam dar mais tempo para aprender, repetir mais vezes, e estabelecer uma melhor relação entre objetivos a trabalhar e as possibilidades do aluno. Deve, então, o professor dar uma matéria mais devagar ou simplificar as tarefas. O erro sinaliza o funcionamento pedagógico para a melhoria do programa (Pinto & Santos, 2006).

A terceira geração de avaliação ou de juízo de valor, atende ao apelo para incluir o julgamento no procedimento de avaliação. Surge também com a necessidade de solucionar problemas levantados na perspectiva avaliativa

anterior. O avaliador tornou-se um especialista ao assumir o papel de julgador sem alterações nas funções técnicas e descritivas das anteriores (Guba & Lincoln, 2011). Sobre isso, Fernandes (2008, p. 58) menciona que, mesmo com as reações quanto à emissão de juízo de valor na avaliação, "[...] a verdade é que, a partir do final da década de sessenta, todas as abordagens de avaliação, independente das suas diferenças, estavam de acordo com esse ponto".

Para Domingues (2006, p. 12), no âmbito da geração como juízo de valor, a avaliação alarga seus horizontes, surgindo ideias como:

A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões, a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes, a avaliação tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes, os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação ou de que a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação.

Para Pinto e Santos (2006), esta avaliação é considerada uma tomada de decisão, um julgamento. Começam, então, os questionamentos acerca da neutralidade da avaliação, sendo condicionada pelas relações que as circunscrevem, dependente de um contexto imediato, como também pelo contexto ausente, assumindo assim um perfil de maior complexidade, devendo a recolha de informações ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes. Verifica-se ainda o alargamento da noção de avaliação formativa.

Ao surgir as concepções relacionadas com a terceira geração de avaliação, segundo Allal (1986, p. 176), Scriven (1967),²¹ introduz “através de um artigo sobre avaliação dos meios de ensino, a expressão «avaliação formativa»”.

Através de Scriven, se estabelece a distinção entre os conceitos de avaliação formativa e avaliação somativa, apontando para a possibilidade de a avaliação assumir as duas funções. Na primeira função, a avaliação se distancia do conceito de atividade objetiva e passa a ter uma importante função

²¹ Scriven, M. (1967) *The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Evaluation.* (1) 39-83. Chicago: Rand McNally.

pedagógica. Esta “[...] é realizada processualmente, durante o decurso do programa para introduzir ajustamentos no sentido de seu aperfeiçoamento”, enquanto a segunda avaliação, com uma função social, “[...] é realizada em final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa” (Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 95).

Ao fazer uma análise dos problemas predominantes das três gerações de avaliação, Guba e Lincoln (2011, p. 46) ressaltam, dentre outros aspectos, que “nenhuma das três gerações responsabiliza o avaliador moralmente por qualquer resultado que provenha da avaliação ou pelo uso que se possa fazer dos resultados”.

Considerando essa problemática, é possível analisar, nas três gerações de avaliação, o papel que o professor assume como avaliador. Primeiramente, na geração como medida, a função do professor é medir a eficácia dos resultados, e o papel dele se resume em atuar como um técnico que utiliza instrumentos de medida apropriados para quantificar os resultados dos alunos, que se fazem participantes do processo avaliativo. Em seguida, na segunda geração, o papel do professor é considerado como um especialista que, diante dos objetivos definidos, os pontos fortes e fracos dos alunos se tornam instrumentos para avaliação do desenvolvimento do currículo. A importância da avaliação consiste no desenvolvimento do currículo. Por fim, na terceira geração, o professor julga, induzindo ou facilitando a tomada de decisões, lançando mão tanto da medição como da descrição. Do mesmo modo das demais gerações, o aluno assume posição de passividade e sempre é objeto das tomadas de decisões.

A quarta geração de avaliação ou avaliação formativa é considerada como uma avaliação de negociação e construção. Essa nova abordagem da avaliação é denominada por Guba e Lincoln (2011, p. 13) como “[...] *avaliação de quarta geração* para assinalar que essa construção transpõe as gerações previamente existentes, centradas na mensuração, na descrição e no juízo de valor, para abarcar um novo nível em que a principal dinâmica é a negociação”.

Surge como uma proposta feita por Guba e Lincoln diante das limitações das três gerações elencadas anteriormente. Emerge de uma ruptura

epistemológica e, como esclarecem os autores, não existe um consenso a respeito dessa nova perspectiva de avaliação, assim como não houve consenso em relação aos modelos anteriores. “[...] do mesmo modo que os modelos precedentes, a avaliação de quarta geração mais cedo ou mais tarde também se provará de algum modo inadequado e exigirá reforma, refinamento, ampliação, provavelmente total substituição” (Guba & Lincoln, 2011, p. 28).

Com efeito, a avaliação de quarta geração, considerada emergente, é um modelo implementado de acordo com os preceitos metodológicos do paradigma construtivista, que substitui a ontologia realista do paradigma convencional pela ontologia relativista que aceita e respeita as múltiplas construções que transitam no processo (Guba & Lincoln, 2011).

Diante dos pontos de vista sobre a avaliação de quarta geração, que os autores expressam, Fernandes (2008, pp. 62-63) faz inferências sobre um conjunto de princípios, ideias e concepções subjacente à avaliação formativa:

- 1) Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
- 2) A avaliação deve ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem;
- 3) A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e regular as aprendizagens;
- 4) O *feedback* nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
- 5) A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
- 6) A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula;
- 7) A avaliação deve usar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos (pp. 62-63).

É um processo contínuo, recorrente e divergente, visto que se amplia continuamente, não converge para uma verdade, está aberto a contestações ou a um maior nível de esclarecimento obtido. Os resultados são imprevisíveis, por isso se faz necessária uma compreensão mais nítida dos valores subjacentes às várias posturas normativas e políticas. Cria realidades, visto que as diferentes

perspectivas dos participantes constroem ou reconstroem a realidade (Guba & Lincoln, 2011).

Dentre outras questões inerentes à avaliação de quarta geração, Pinto e Santos (2006, p. 41) expressam o entendimento de “[..] um processo aberto e negociado entre os vários actores, onde as regras do jogo são conhecidas, clarificando e respeitando uma ética do agir avaliativo”. Como consequências desta avaliação, Guba e Lincoln (2011) afirmam que o absolutismo paroquial dá lugar ao relativismo ecumênico (todos ganham poder no processo); a responsabilização dá lugar à responsabilidade compartilhada (as responsabilidades resultam de práticas consensuais e partilhadas); a ignorância dá lugar à compreensão (as reivindicações e preocupações dos interessados são levadas em conta); e a imobilização dá lugar à ação (atua para aprimorar o nível de conhecimento dos participantes).

A avaliação de quarta geração está, portanto, ancorada numa proposta de intercâmbio entre a ação e a reflexão. O foco da avaliação está no estudante, no professor e no conhecimento, por isso, “[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando suas dificuldades, para descobrir os processos que lhe permitirão progredir na aprendizagem” (Cardinet, 1986, p. 14).

Perrenoud (1995, p. 174) partilha a compreensão de que o sentido da avaliação formativa traz mudanças nos processos educacionais para não correr o risco de “[...] nos envolvermos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou a limita”.

Machado (2007, p. 43), considerando os ajustes das práticas avaliativas ao longo do tempo, faz uma observação quanto à adequação ou não de uma concepção de avaliação: “não se trata, obviamente, de negar a densidade e a ancoragem históricas da avaliação, mas apenas sublinhar a ideia de que uma concepção sobre avaliação pode ter um efeito de permanência e influência para além do contexto em que surgiu”. Diante disso, Barreira, Vaz-Rebelo, Bidarra e Monteiro (2014a p. 225) revelam que “[...] o potencial desta avaliação, ainda que se utilize de alguns de seus recursos, não é bem explorado”, havendo um predomínio das concepções de avaliação de base psicométrica entre os professores.

Pacheco (1998) comprova que a avaliação somativa tem grande peso na estruturação dos procedimentos de avaliação das aprendizagens. Nesse mesmo sentido, Fernandes (2008) argumenta que os testes são os instrumentos mais valorizados e utilizados pelos professores. Barreira, Vaz-Rebelo, Bidarra e Monteiro (2014a) identificaram, em investigação no ensino superior, que a avaliação somativa continua a ter um peso determinante nas percepções quer de professores, quer de estudantes.

3.3 Da avaliação somativa à avaliação formativa

Tradicionalmente, a avaliação é descrita segundo suas funções como sendo formativa e somativa (De La Orden & Pimienta Prieto, 2016; Brown, 2003; Fernandes, 2008). Embora reconhecidas como processos opostos, possuem finalidades próprias nos processos de avaliação (Brown, 2003). As diferenças entre ambas as funções respondem a uma dupla consideração: de um lado, o momento de sua aplicação no processo educativo e no outro, a modalidade ou uso do que se faz da avaliação (De La Orden, 2009). Os fatores que distinguem os dois processos dependem do uso que se pretende fazer da avaliação e também do contexto que determina o momento de sua aplicação no decorrer da intervenção educativa (De La Orden & Pimienta Prieto, 2016).

Os aspectos que definem as funções da avaliação somativa apontam para a seleção, classificação, promoção dos alunos e a certificação do sucesso da aprendizagem. Este tipo de avaliação, que tem carácter final, está centrada nos resultados imediatos do produto e do impacto da ação educativa (De La Orden & Pimienta Prieto, 2016). É aquela que intervém no momento dos exames e determina o grau em que o aluno se encontra, de modo a conduzi-lo ou não para o ano seguinte (Noizet & Caverni, 1985). Tende a ser um ponto final, numérico e que contém um juízo de valor por parte do professor (Brown, 2003).

De outra forma, a avaliação ao assumir a função formativa deixa de ser encarada numa perspectiva final, voltada para os resultados, e é dirigida para a condução do processo, tendo em conta a tomada de decisão relativamente aos processos de ensino do professor e de aprendizagem do aluno. Comporta “um

certo rejuvenescimento, na avaliação, uma vez que retoma em parte, a sua credibilidade, passando a ser considerada um dos componentes fundamentais da prática educativa” (Barreira, 2001, p. 04).

Nas diferentes configurações dos processos avaliativos, emergem exigências para que as práticas avaliativas dos docentes incorporem um sentido mais pedagógico de regulação do ensino e que sejam mais voltadas para a aprendizagem do estudante. Com isso, muitas questões de índole prática (como fazer) passaram a fazer parte do universo dos professores, fazendo surgir novos modelos de avaliação (Barreira, 2001).

Neste contexto, surgem práticas de avaliação entre as quais vamos encontrar a Avaliação Formativa Alternativa (AFA) sobre a qual Fernandes (2008, p. 63) explica como sendo “uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos”. Esta modalidade de avaliação é explicada a seguir por Fernandes (2006, p. 24).

A partir dos anos 90 do século XX, a expressão avaliação alternativa tem sido largamente utilizada na literatura como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participado, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem.

O referido autor julga conveniente a utilização da designação «avaliação formativa alternativa» por parecer mais esclarecedora e com maior coerência diante do que apresenta a teoria. Independente das designações atribuídas por diversos autores, trata-se de uma avaliação que não possui o objetivo apenas de classificar, está orientada para melhorar a aprendizagem, considerando a ação de estudantes e professores no seu desenvolvimento. Para Pérez Pueyo, Julián Clemente e López Pastor (2011), o conceito de avaliação alternativa faz referência aos diversos métodos de avaliação que são adotados com a intenção de superar a metodologia tradicional de avaliação, baseada na simples realização de provas e exames, que têm a finalidade única de classificar.

O que temos a admitir nos dias de hoje, segundo Barreira (2001, p. 06), é a necessidade de compreender a extensão do ato de avaliar. Este não se resume apenas à aplicação de testes e exames destinados aos alunos e à consequente quantificação do conhecimento, pois, de fato, não oferecem respostas adequadas e eficazes aos problemas de ordem pedagógica. Para o autor, “[...] os sistemas tradicionais de avaliação já não respondem convincentemente às novas propostas curriculares e às novas metodologias de ensino, surgem, diversas metodologias de avaliação de forma a fazer face aos problemas e às questões que se têm colocado à actual prática educativa”.

Isso toma sentido nas palavras de Abrecht (1994, p. 19) ao refletir que a avaliação tradicional, quando considerada como algo finalizado, sem sequência, ou concluído tende a conduzir o aluno ao entorpecimento, a uma passividade, deixade ser sujeito e “ao ser avaliado torna-se um objeto de uma sentença exterior a ele, nada mais tendo a esperar do que a indulgência por parte de quem julga”.

Para De La Orden (2009), uma consideração atenta precisa ser feita sobre o conceito de avaliação e suas implicações nos processos educativos: toda avaliação se justifica, em sua condição instrumental, por sua função de otimizar o objeto avaliado em seu contexto, de modo que, a avaliação orientada para o controle (certificação) só se justificará, como avaliação educativa, se melhorar a educação.

Alves (2004, p. 52) também confere este sentido da avaliação, explicando que “para uma avaliação de carácter essencialmente formativo, a certificação através dos referenciais que a acompanham, depende do modelo de referência dos avaliadores, das normas sobre as quais eles se apoiam para classificar os alunos entre eles e das concepções que sustentam”.

A este propósito, Hadji (1994) refere que, para a avaliação merecer confiança, através das informações fiáveis dos dados, é preciso manter um diálogo permanente entre a função somativa e formativa de forma que a nota atribuída possa guiar a aprendizagem. Com efeito, a confiança dos resultados da avaliação se expressa perante suas finalidades. Diante disso, a avaliação deve estar voltada para os estudantes. Não deve servir apenas para assegurar

que suas classificações sejam válidas e relevantes para o desenvolvimento de suas profissões, mas também deveriam ser parte formativa de suas experiências de aprendizagens. Race (2003,) expressa a necessidade de explorar os benefícios dos formatos avaliativos, considerando aspectos relevantes das duas avaliações.

Uma avaliação sem consequências é inútil e pode ser prejudicial para o objeto avaliado e seu contexto. Para ser consequente, a condução de um modelo avaliativo, como alavanca da qualidade, exige validade axiológica, curricular e instrumental. Daí a importância de insistir na definição dos critérios avaliativos; na possibilidade de reduzir os efeitos dos erros instrumentais sobre os resultados; e que as funções e os objetivos do sistema, programa ou instituição, sejam claramente identificados e formulados sem ambiguidades (De La Orden, 2009).

Uma avaliação consequente envolve avaliador e avaliado no processo, favorecendo práticas responsáveis e éticas. Para Alves e Machado (2008, p. 11), “de facto, uma avaliação consequente compromete as instituições, mas também a condução política e a ação administrativa, ao mesmo tempo que implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento da ética profissional, marcada pela responsabilidade”.

Figari (1999; 1996) considera que o ato de avaliar consiste em uma reflexão que deve ter em conta o referente e o referido. O referente vem designar o estado final necessário ou desejável do processo, aquilo em relação ao qual um juízo de valor é produzido. O referido, enquanto representação dos fatos, seria a parte da realidade escolhida como material para reflexão ou medida. Esclarecendo melhor os conceitos, Alves (2004, p. 51) menciona que "o referido da avaliação consiste naquilo que se deseja avaliar e o referente da avaliação refere-se a: 'aquilo' que em relação 'a quê' se julga que uma performance é ou não aceitável".

No interior dessa discussão, Barreira (2001, p. 05) opina que “a construção de uma avaliação que permita a regulação contínua do processo educativo exige não só que os objectivos pedagógicos sejam definidos de forma

clara, mas, fundamentalmente, que os critérios de avaliação sejam conhecidos e assimilados pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem”.

Partilhar os critérios de avaliação é prática inerente ao processo de avaliação formativa que conduz a um processo metacognitivo, onde o estudante pode confrontar a realidade esperada com a realidade construída, de forma a perceber suas dificuldades, erros e acertos (Pinto & Santos, 2006).

Consoante ao grau de participação e definição dos critérios da avaliação, o estudante pode assumir a posição de um objeto que se submete à evolução do processo, ou pode assumir-se como um sujeito ativo e construir juízo pertinente às suas necessidades e preocupações, beneficiando sua aprendizagem e seu próprio desenvolvimento (Hadji, 1994). O presente argumento aponta para a participação do estudante no âmbito da avaliação formativa e da avaliação certificativa.

Na dimensão de construção do conhecimento, desencadeado na avaliação formativa, os estudantes podem elaborar uma reflexão crítica sobre seu trabalho e também sobre os processos e procedimentos utilizados para avaliar. Não apenas constroem significados para si mesmos, mas constroem uma compreensão sobre sua ação. Essa construção resulta de um processo de autoavaliação como prática sistemática para o estudante julgar seu próprio trabalho e obter um *feedback* sobre sua capacidade de fazê-lo. No mesmo sentido, a avaliação que se processa entre os estudantes pode contribuir para a coesão dos grupos e ajudar a centrar-se em sua própria aprendizagem (Brew, 2003).

Em investigação realizada no âmbito do projeto AVENA, Fernandes (2014) comprova que as práticas sistemáticas de autoavaliação e de avaliação entre os pares são fundamentais porque permitem aos estudantes compreender em que situação se encontram, assim como o esforço que precisam fazer para aprender.

Alves e Machado (2011, p. 65) explicam: a autonomia do aluno é reconhecida através da autoavaliação da aprendizagem que deve ser “[...] impulsionada pelo professor que atribui ao aluno uma parte suficiente de liberdade a fim de que este último possa colocar-se a si próprio sob um olhar

crítico”. O docente guia o processo metacognitivo, convidando o aluno a desenvolver condutas “refletidas e autónomas” no sentido do desenvolvimento e da capacidade de autorregulação.

Jordan (2003) concluiu em investigação que a autoavaliação e a avaliação pelos pares favorecem a motivação em razão das deficiências percebidas em uma etapa poderem ser sanadas em outra etapa do curso. O processo influencia a participação dos alunos mais reticentes e neutraliza posturas que tendem a dominar. De acordo com o referido autor, os estudantes consideram a autoavaliação e a avaliação pelos pares mais desafiantes que as formas tradicionais de avaliação. E os professores, por sua vez, percebem como vantagem primordial o fato de os alunos compartilharem as responsabilidades no processo de avaliação.

Nesta perspectiva avaliativa, o *feedback* torna-se processo indispensável para integrar a avaliação ao processo de ensino. Precisa ir além da transmissão de uma simples mensagem e seguir no sentido de garantir que a comunicação com os alunos seja efetivamente percebida de forma que eles possam saber o que fazer com tal comunicação (Fernandes, 2008). O mesmo autor confirma que os estudantes valorizam o *feedback* e evidenciam maior interesse, empenho, envolvimento e motivação nas aulas, aumentando seu grau de satisfação, quando são criadas oportunidades para discutir os trabalhos desenvolvidos.

As considerações de Alves, Aguiar e Oliveira (2014, p. 478) seguem no sentido de que “o *feedback* só se torna realmente *feedback* quando é realmente utilizado pelos estudantes, ou seja, é ultrapassada a visão de que estes mecanismos surgem como ‘meros’ comentários de avaliação/classificação” e, de acordo com Abrecht (1994), pode favorecer a possibilidade de o aluno aprender com os erros cometidos.

O erro cometido pelo aluno assume papel central no processo de *feedback* que, segundo Gibbs (2003), só assume seu verdadeiro valor na aprendizagem, se for desenvolvido na perspectiva da avaliação formativa. Neste mesmo sentido, Abrecht (1994, p.134) conclui que o aspecto central da avaliação formativa é a mudança do significado e do estatuto atribuído ao erro. O erro é elemento central do processo de *feedback* porque se apresenta na múltipla

perspectiva do erro tornar-se acerto. Assim, “o importante a considerar é: se há várias maneira de errar, há também várias maneiras de aprender”. Para Luckesi (2003), o desenvolvimento da prática docente passa pelo significado atribuído ao erro que, por um lado, pode ser fonte de castigo e punição e, por outro, numa visão positiva, elemento de aprendizagem.

O erro passa a ser considerado um fenômeno que desencadeia e consolida a aprendizagem. Na condução dos processos de ensinar e aprender, é relevante a compreensão do sentido e da lógica implícita no erro. Pelo erro, alunos e professores podem refletir sobre suas práticas. Permite planejar e replanejar as atividades de ensino e de avaliação em consequência dos processos reflexivos que podem desencadear em alunos e professores.

Na avaliação formativa, os instrumentos devem ser pensados em relação às possibilidades de favorecer o *feedback*. Os instrumentos devem possibilitar a comprovação do conhecimento, permitindo uma descrição qualitativa e descritiva e não apenas classificatória e quantitativa (Capllonch Bujosa et al 2011).

Considerando as possibilidades e limitações dos instrumentos avaliativos, Fernandes (2011, p. 81) põe em discussão a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos como uma forma de avaliar mais domínios do currículo e reduzir os erros inerentes à avaliação e, ainda, lidar melhor com a grande diversidade de alunos que hoje estão na sala de aula. Para o autor, “perante a diversidade de tarefas de avaliação os alunos percebem que não chega estudar para o teste e que se espera que desenvolvam um alargado leque de aprendizagens”.

Abrecht (1994, p. 31), considerando os instrumentos da avaliação formativa, faz menção à opinião de autores que consideram o exame como um fator condicionante, de certos desvios de comportamento indesejáveis, que levam os alunos a conduzir o trabalho escolar apenas em função do exame e da nota. O autor concorda com as afirmações, mas admite que os exames são instrumentos complementares de outros métodos de recolha de informação, “[...] que pode levar a consciência sobre os objetivos da avaliação e no contexto do próprio ensino inserir-se nos diversos vazios da avaliação sumativa”.

No âmbito da prática de avaliação formativa, Pinto e Santos (2006) asseguram que a literatura não sugere substituir os instrumentos avaliativos já existentes, mas ter em conta sua natureza, interrogar sobre a importância de sua utilização e, ainda, como se podem articular entre si para envolver a pessoa que aprende no processo.

As mudanças avaliativas “ultrapassam em muito o uso deste ou daquele instrumento, requer uma conceptualização da avaliação, do seu papel e das funções que lhe estão associadas”. Nesse sentido, a prova ou o exame podem assumir novo significado nas práticas avaliativas e ganhar outro desenho ou contorno de expressão escrita, afastando-se da necessidade de demonstrar a competência de memorizar ou decorar o assunto. Se o estudante organiza suas ideias em uma prova mais aberta, aumenta as possibilidades do próprio aluno estruturar e organizar seu conhecimento (Capllonch Bujosa et al., 2011).

Bonsón e Benito (2012) lembram que a nota final de classificação do aluno dependerá dos objetivos da aprendizagem de modo a estabelecer critérios para cada tarefa. Ureña Ortín, Valle Rapp e Ruiz Lara (2011) garantem que, mesmo os alunos encontrando interesse e motivação nas novas formas de avaliar, eles aprendem e atuam de forma diferente daqueles dos testes tradicionais, mas nunca perdem seu interesse pelas notas, pois é através dela que o aluno é situado no seu percurso acadêmico.

Hadji (1994, p. 96) explica que a nota significa notação e possui o duplo sentido de representar por um símbolo breve comunicação, mas também deve expressar a mensagem comunicada, importando o uso que faz do sistema de notas. O autor alerta ainda, para a necessidade de construção de um referencial para evitar fortes distorções na compreensão da mensagem, quer dizer, “no ato de fazer a correspondência entre o significante (nota numérica) e o significado (o que é para comunicar)”.

Não estamos, portanto, diante da necessidade de substituir os instrumentos avaliativos, mas de fazer uso adequado dos mesmos de forma a que se possa acentuar as possibilidades de *feedback* no decorrer da avaliação, com a função de promover a aprendizagem dos estudantes. Os instrumentos avaliativos, como instrumentos de recolha de dados, após analisados e

interpretados pelos professores, resultam numa nota. Por vezes, considerada como um mal necessário, a nota também está associada à concepção de avaliação subjacente à prática docente. As decisões a serem tomadas na atribuição da nota devem ter em conta os critérios da avaliação.

A nota, porém, não deve converter-se em ferramenta de poder do avaliador sobre o avaliado. A clareza quanto a sua atribuição define a aceitação e justiça do processo. Por isso, Hadji (1994, p. 112) diz que a “primeira regra da avaliação com modelo determinado deve ser tornar este modelo transparente”. Assim, a definição clara do referente da avaliação vai interferir no processo de transparência. “Quanto mais o referente for entendido como legítimo, mais a operação poderá ser aceitável”.

Nas discussões sobre os fundamentos da avaliação somativa e da avaliação formativa, vê-se delineado seus propósitos e os caminhos para adotar novas formas de avaliar. Vencer as concepções dicotômicas sobre a avaliação é reconhecer que a conduta a adotar é, primeiramente, aceitar, segundo Pinto (2003, p. 07), “que as várias avaliações e suas diversas funções podem ser assumidas numa perspectiva integrada e formativa”.

De acordo com Fernandes (2008, p. 80), a função da avaliação formativa, ultrapassa os limites da classificação e tende a dar relevância “as funções como a motivação, a regulação e autorregulação, o apoio à aprendizagem, à orientação e ao diagnóstico, podendo as tarefas utilizadas para avaliar, favorecer ou não a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação”.

López Pastor (2011) traz a garantia de que o desempenho acadêmico dos estudantes, nas disciplinas que adotam processos de avaliação orientados para a avaliação formativa, melhora e aumenta significativamente. Para uma maior compreensão das consequências destes processos, o autor elenca as principais razões apresentadas na literatura especializada que justificam a utilização da avaliação formativa.

- 1) Melhora a motivação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem;
- 2) Ajuda a corrigir em tempo certo as lacunas e problemas que surgem no processo de ensino e aprendizagem, melhorando os processos de

- aprendizagem dos alunos, bem como os que ocorrem na Universidade;
- 3) Ajuda a aprender mais e melhor a um maior número de alunos;
 - 4) Facilita o desenvolvimento de habilidades meta cognitivas, a capacidade de análise crítico-reflexivo e a autocrítica;
 - 5) Desenvolve a responsabilidade e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem com grande potencial para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ao longo da vida;
 - 6) É uma experiência de aprendizagem em si mesmo;
 - 7) É a forma de avaliação mais lógica e coerente quando o ensino é baseado em sistemas de desenvolvimento de competências pessoais;

3.4 Desafios da docência face à prática da avaliação formativa

Cada vez mais o funcionamento da sociedade está pautado na comunicação e na autonomia, fazendo surgir novos valores e novas formas de agir pautadas na ética, na solidariedade e na responsabilidade que se traduzem em novas formas de ensinar e de aprender. Nesse quadro, a avaliação assume papel relevante no sentido de favorecer a sintonia entre os processos de ensinar, aprender e avaliar. O dia a dia da universidade é permeado pelo convite para a adoção de práticas que se aproximem de uma avaliação pautada na lógica da transformação das práticas formativas e se distanciem da avaliação restrita à classificação e reprodução do conhecimento.

Para Estrela (2015), sem sombra de dúvidas, a sociedade vem solicitando a construção de uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo docente. Estes aspectos estão pautados nos saberes que constituem sua profissão, na consciência de seu papel, assim como no exercício ético da profissão.

De acordo com Cunha (2004; 2006), prevalece ainda hoje, na docência universitária, a tendência em assumir práticas com base nas experiências que tiveram com outros professores durante sua formação acadêmica, as quais resultam do longo período de observação como estudante. Bireaud (1995) expõe que a formação do professor universitário ainda precisa superar obstáculos diante da indiferença de um número elevado de professores em torno de sua formação e, ainda, a pouca consciência sobre a importância das atividades pedagógicas na carreira dos docentes. Hallak (2016a) é da opinião que existe,

por parte dos professores, um desconhecimento da realidade de funcionamento da instituição em que trabalham.

São aspectos que podem levar o professor a reproduzir práticas avaliativas vivenciadas ao longo de sua vida de aluno, com poucas evidências de autonomia em suas ações. Nesta perspectiva, López Pastor (2011) pondera que, por vezes, se tornam práticas tão generalizadas, repetidas e dominantes que, com o passar do tempo, se têm convertido, em muitos casos, na única forma de entender a avaliação, a ponto de parte considerável dos professores não perceberem a possibilidade de avaliar de outra forma.

Para vencer essa ideia, Barreira (2001), sem desconsiderar as dificuldades que os professores enfrentam para pôr em prática as novas formas de avaliar, aponta para necessidade de uma maior disponibilidade do docente para se envolver na melhoria do processo. Isso requer uma maior capacidade de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e ainda considerar os processos de entreaajuda e heteroformação para consolidar formas autônomas de trabalho.

Então, é pertinente considerar Contreras (2002), ao referir que o professor constrói sua autonomia a partir das dinâmicas presentes na ação educativa. Dito de outra forma, o professor constrói sua autonomia no pleno exercício da profissão.

Com efeito, a profissionalidade define a autonomia do docente. O ato de avaliar requer do professor o exercício de sua autonomia profissional para assumir as novas perspectivas que se evidenciam no processo. Em razão do seu papel regulador, a partir de um programa de aprendizagem previamente estabelecido, a avaliação formativa obtém uma dupla retroação: uma sobre o aluno, de modo a indicar as etapas que este transpôs no processo de aprendizagem, suas dificuldades e limitações; e outra sobre o professor, para revelar o desenvolvimento do programa pedagógico e perceber os obstáculos com os quais se depara (Noizet & Caverni, 1985).

Perante essa função da avaliação formativa, Day (1999) levanta duas questões fundamentais do processo avaliativo em relação à docência: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a

reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor. A primeira diz respeito à autonomia na condução do processo avaliativo, e a segunda está relacionada com a aprendizagem do professor, decorrente desse processo como meio de promover mudanças em aspectos como as percepções, funções e atividades e aumentar sua eficiência.

Para o referido autor, “a capacidade de os professores agirem de forma responsável e autônoma só será reconhecida se o fizerem no quadro de orientações práticas e metodologias previamente estipuladas” (p. 95), optando por um modelo de processo, como estratégia central de avaliação, em lugar de um modelo de produto.

Sobre a questão, Fernandes (2008) pondera que em qualquer processo de avaliação têm que se considerarem os processos e os produtos da aprendizagem, no entanto, as ênfases atribuídas aos processos são diferentes e, como tal, deverão produzir resultados diferentes.

A compreensão sobre os distintos aspectos da avaliação interfere na autonomia docente e frequentemente se convertem em dilemas que impedem a consolidação do processo. Apreciando esses dilemas relativos à compreensão da avaliação formativa pelos professores no contexto escolar, Figari (1996, p. 35) discute que um dos problemas postos no processo de avaliação é a confusão que reina em torno da própria noção de avaliação. À avaliação é atribuído “o sentido de controle, de verificação de comparação de indicadores de medida de nível, de sanção, etc”. Isso significa dificuldades na compreensão do sentido da avaliação como processo de regulação das aprendizagens.

Um olhar atento de Fernandes (2006, p. 23) sobre as investigações realizadas no âmbito das concepções de avaliação aponta para necessidade de o professor esforçar-se para compreender de forma aprofundada os significados que permeiam as avaliações formativa e somativa, uma vez que apresentam as seguintes concepções: “a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação somativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda aquela e qualquer avaliação que se desenvolve em sala de aula”.

Dessa forma, sem perceber a concepção que demarca o desenvolvimento das ações cotidianas das propostas avaliativas, os professores apenas mudam os modelos das tarefas, mantendo intactas suas concepções em relação à avaliação (Esteban, 2001).

Nesse processo que deve levar o professor da concepção à prática, Pinto (2003) observa que, na construção de uma nova atitude face à compreensão da avaliação, a maior preocupação deve estar associada à postura ética assumida no processo, onde as pessoas, as suas relações e os sentidos dessas relações devem prevalecer nas condutas e nas decisões a tomar.

Diante disso, Barreira (2001) vem explicar que, muitas vezes, é difícil para o professor pôr em prática a avaliação formativa, porque a nova forma de avaliar consiste em uma tarefa mais complexa que requer uma disponibilidade de tempo maior por parte do professor. Embora com caráter mais pedagógico, traz consigo uma multiplicidade de conceitos, finalidades e exigências para que os docentes modifiquem suas práticas pedagógicas e avaliativas. Para McDowell e Sambell (2003), a rotina da avaliação pode oferecer insegurança aos estudantes e professores, que tendem a não aceitar as inovações do processo. Qualquer mudança pode tornar-se uma ameaça.

Sobre isso, Race (2003) esclarece que os professores enfrentam desgastes na correção excessiva de trabalhos, devido ao processo de avaliação contínua, que requer disponibilidade maior de tempo na sua realização, correndo o risco de aumentar sua carga de trabalho. Neste mesmo sentido, Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández e López Pastor (2011) reconhecem as inúmeras vantagens da avaliação formativa, mas apontam para dificuldades na sua implementação diante do grande número de alunos presentes nas universidades, fato que pode contribuir para o excesso de tarefas a serem supervisionadas.

Day (1999) partilha a compreensão de que existem passos dolorosos no percurso de mudanças da prática docente. É um caminho repleto de dificuldades relacionadas com o tempo, a energia, os recursos, as dúvidas e, sobretudo com importantes questionamentos pessoais que limitam a capacidade do professor para ser autocrítico e desenvolver estratégias de autoanálise.

O mesmo autor comenta que os professores desenvolvem ideias próprias sobre o que lhes permitem lidar com a complexidade do ensino e muitos professores dizem praticar a avaliação formativa, só que o fazem muitas vezes sem terem perfeita consciência das suas potencialidades pedagógicas e sem uma prática regular, exigente, sistemática desta modalidade de avaliação. Nesse mesmo sentido, Hadji (1994) faz referência às práticas de avaliação intuitivas que são chamadas de formativas, mas que, na verdade, mostram a intenção do professor em integrar os processos somativos e formativos da avaliação.

A partir da integração das conclusões de vários estudos realizados sobre a avaliação, Fernandes (2004, p. 23) assegura que os testes são os instrumentos mais utilizados pelos professores investigados. Os docentes consideram que os testes permitem “medir com rigor as aprendizagens dos alunos”. Com isso, sentem-se mais seguros e também “sentem que a sua vida como avaliadores fica menos complicada”. Adotam então, práticas “intuitivas” no desenvolvimento dos processos de avaliação. Nesse contexto, o referido autor descreve:

[...] a atribuição de classificações está sobretudo dependente dos resultados dos testes. Os professores apresentam dificuldades várias na integração da informação que têm disponível, que é de natureza mais ou menos diversificada. Muito provavelmente porque não lhes é igualmente fácil estabelecer critérios que os ajudem a fazer corresponder as aprendizagens dos alunos a um dado valor de uma dada escala. Nestas condições, os professores acabam por encontrar procedimentos ou «fórmulas» mais ou menos consistentes, resultantes da sua intuição, conhecimento e experiência (p.23).

Na opinião de Day (1999, p. 99), os sistemas de avaliação devem reforçar a capacidade dos professores para uma prática responsável e autônoma: “É preciso fazer uma distinção clara entre a concessão de uma ‘liberdade total’ aos professores, permitindo-lhes fazerem o que quiserem, do modo que quiserem, quando o quiserem, independentemente do aluno e da sociedade - e a prática de uma autonomia balizada por estruturas éticas”.

Allal (1986) ajuíza que a estratégia de formação adotada pelo sistema define a função da avaliação. Insiste, então, na necessidade de definição dos

projetos pedagógicos, para pautar interpretações posteriores que possam favorecer a reflexão sobre os problemas decorrentes da sua aplicação prática.

A autora vem reforçar a necessidade de o sistema apontar a possibilidade de aplicação de diferentes modalidades de avaliação formativa diante das diversas concepções de aprendizagem presentes nas práticas de ensino. Sem desprezar o contexto institucional, é competência de o professor construir estratégias adequadas consoantes às perspectivas dos alunos, de modo a considerar: a avaliação pontual de regulação retroativa; a avaliação contínua de regulação interativa; e as modalidades mistas.

Compete ao professor, dispor de informações provenientes da avaliação e da prática desenvolvida, que lhe permita desenvolver melhor aprendizagens sobre sua própria prática, uma vez que o rendimento do aluno depende em grande parte do comportamento do professor diante do processo avaliativo (Ureña Ortín, Valle Rapp & Ruiz Lara, 2011).

Para Pacheco (1998, p. 117), o modelo predominante de organização curricular, com proposta disciplinar e tempo preestabelecido para um grande grupo, dificulta a concretização dos pressupostos da avaliação formativa, mas, na prática, o professor dispõe de uma ampla autonomia para avaliar, visto que as determinações dos órgãos administrativos se “[...] limitam a estabelecer uma série de enunciados no âmbito das modalidades de avaliação e dos critérios de progressão”.

Para Fernandes (2008, p. 88), estas práticas autônomas podem residir na recolha de uma quantidade de dados sobre o desempenho dos alunos que “provavelmente é utilizada de forma aleatória, sem se inscrever numa estratégia coerente e deliberada de avaliação, resultante de informações e observações de conversas informais”. O autor explicita ainda, dentre outras questões, que os professores vivem e praticam a avaliação de forma muito isolada; os critérios de avaliação não são bem esclarecidos aos alunos e que existe uma ausência de políticas de ensino e de avaliação nos projetos educativos.

É possível considerar que a avaliação só assume sentido se realizada em um ensino diferenciado. Se ocorre de outra forma, a avaliação pode tornar-se geradora de desigualdades (Perrenoud, 1999; Cardinet, 1986; Pourtois, 1986).

As desigualdades são sancionadas diante de uma avaliação essencialmente comparativa e somativa, que mantém um ensino indiferenciado, consolidando uma formação que arrasta “consigo diferenças de condição social” (Perrenoud, 1986, p. 30).

Pourtois (1986, p. 78) complementa a discussão, atentando para o fato de que uma avaliação num ensino indiferenciado assume a conotação de sanção, de controle da aprendizagem, com base “[...] no medo e na ameaça, necessariamente repressiva”. “O aparato psicométrico da avaliação sumativa clássica é revelador a este respeito”.

O papel atribuído à avaliação num sistema de formação não se separa das finalidades do próprio sistema. Existem limitações no sentido de modificar as práticas avaliativas sem modificar profundamente a cultura da organização escolar. O novo modo de funcionamento requer essencialmente uma nova compreensão de igualdade e equidade, capacidade de autorregulação e autoavaliação (Perrenoud, 1999).

No âmbito da avaliação formativa, se fala na diferenciação do ensino como possibilidade de favorecer essa nova maneira de pensar a equidade. Para Pinto e Santos (2006), a proposta de diferenciação do ensino está associada a uma prática onde o princípio de equidade se estabelece na perspectiva de tratar as pessoas de modo equivalente, tendo em conta suas especificidades.

Podemos inferir que o novo princípio de equidade pode ser considerado como tratar “todos iguais” em relação à garantia dos seus direitos e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças relacionadas com a aprendizagem que se impõem nos processos de construção de conhecimentos.

Rué (2009) nos leva a refletir: se quisermos que os alunos realizem uma determinada reflexão, devem dispor de tempo para isso. Se desejarmos que aprendam com os erros, não devem sentir-se penalizados por eles. Se quisermos que descubram conceitos relevantes, devem realizar diversos ensaios e contrastes para isso. Por sua vez, cada atividade priorizada limita o tempo disponível para realizar outra. A profissionalidade docente reside no fato de escolher a melhor opção do ponto de vista da formação.

Em síntese, podemos dizer que a literatura sobre avaliação ressalta a importância de utilizar a avaliação formativa para melhorar as aprendizagens dos estudantes. Traz sempre, nas discussões, justificativas para sua realização, enfatizando a necessidade de mudar a prática docente nesse sentido. A literatura também não deixa de elencar os obstáculos que impedem sua concretização pelo professor e de o aluno universitário inserir-se nesse processo.

Ao ressaltar a importância da avaliação formativa na integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, também não quer dizer que o aluno não aprende em decorrência da prática de avaliação somativa, mas o necessário a ter em conta é a diferença entre as aprendizagens que resultam da aplicação dos referidos processos. Diante das diferenças entre os resultados, surge a necessidade de todo professor se perguntar durante o processo pedagógico: qual aprendizagem que eu quero para meu aluno? Uma aprendizagem que permita ao aluno refletir com responsabilidade e autonomia ética sobre suas ações acadêmicas e sociais ou uma aprendizagem que conduza a passividade e limite o aluno a reprodução de conhecimentos sem um envolvimento na construção de sua formação. A diferença que se estabelece entre os dois processos torna válida a afirmação de que o aluno aprende mais e melhor através do processo de avaliação formativa.

3.4.1 O papel das tarefas avaliativas nas práticas de avaliação formativa

O conjunto de habilidades profissionais que o professor universitário deve construir para pôr em prática a avaliação formativa não se separa das tarefas selecionadas para esse fim. O fazer docente está associado à escolha e implementação das tarefas utilizadas para avaliar, ensinar e aprender, que vão definir os aspectos de sua profissionalidade. Através da tarefa selecionada, o professor pode motivar e envolver os alunos em atividades diferenciadas, com possibilidades de acompanhamento e discussão dos erros e ainda promover o *feedback* para refletir sobre a prática desenvolvida. O desenvolvimento dessas ações pedagógicas favorece a articulação entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem.

Quanto à consolidação da avaliação formativa, podemos considerar, de acordo com Fernandes (2008, p. 79), que é possível dizer, que não precisamos de “mais tarefas” e sim de “melhores” tarefas para que a avaliação reflita as aprendizagens mais significativas a serem desenvolvida pelos alunos. A seleção das tarefas, utilizadas para avaliar, possuem um triplo sentido: integrar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor; ser meio privilegiado de aprendizagem e ter associado um processo de avaliação. Nas tarefas de avaliação, reside a essência das estratégias que favorecem “processos mais complexos de aprendizagem, que se estendem desde os conhecimentos relativos aos conteúdos da disciplina até aspectos de natureza mais transversal” (Fernandes, 2011; 2008, p. 78;).

Uma reflexão apurada em torno de pesquisas sobre as práticas de avaliação, leva Gibbs (2003) a apontar para necessidade de compreender que nesse processo os estudantes são influenciados pela natureza das tarefas, pelos critérios de avaliação e pela percepção dos temas importantes que podem ser objeto dos exames. Por isso, considera que a forma como se conduz as aulas, exerce influência considerável sobre o que os estudantes fazem fora dela, os quais, investem grande parte desse tempo no desenvolvimento das avaliações. Conclui o citado autor que muito do se pode considerar como uma boa prática avaliativa se revela em termos de estratégias ou tarefas específicas utilizadas para criar um *feedback* entre os estudantes.

Para tanto, segundo Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández e López Pastor (2011), os diversos instrumentos avaliativos aplicados em uma avaliação formativa devem contemplar aspectos da aprendizagem que permitam aos alunos resolver situações complexas e adaptar-se às diversas exigências da vida real. Nesse sentido, devem permitir operações de:

- 1) Conhecimento: identificar o conhecimento mais importante da disciplina;
- 2) Compreensão: analisar a interpretação e a discriminação dos aspectos significativos que integram os assuntos da disciplina;
- 3) Explicação: justificar, relacionar e argumentar sobre diferentes aspectos que surgem na disciplina;
- 4) Aplicação: transferir ou aplicar o conhecimento a novas situações;

- 5) Reflexão: capacidade de deliberar, avaliar, rever, relacionar, analisar o conhecimento, antes de tomar uma decisão, de se expressar em diversas situações ou de induzir o outro a agir;
- 6) Crítica: capacidade de análise, reflexão e raciocínio crítico perante um discurso oral e escrito, uma produção ou uma investigação.

Com base na literatura, Gibbs (2003) aponta para quatro princípios que integram o desenvolvimento das tarefas: a) as tarefas de avaliação geram uma atividade apropriada de aprendizagem; b) o tempo dedicado a uma tarefa e os efeitos sobre sua atuação; c) o estudante precisa do *feedback* para aprender; d) a internalização dos critérios de qualidade na realização da avaliação.

As tarefas de avaliação geram uma atividade apropriada de aprendizagem. Existem tarefas, cujas estratégias conduzem o estudante às práticas de memorização e favorecem a resolução do problema de forma superficial que não leva a uma aprendizagem apropriada. Torna possível ao estudante ser aprovado no curso memorizando alguns fatos e, frequentemente, é o que fazem, em maioria, os estudantes (Gibbs, 2003).

Por outro lado, as tarefas podem favorecer a aprendizagem autônoma de modo que o aluno construa seu plano de estudo. Tais tarefas não conduzem à reprodução e levam os alunos a assumir a “confiança em si próprio para arriscar, para dizer o que pensa e o que a sua reflexão propõe”. Desenvolve o respeito e o reconhecimento de regras e normas preestabelecidas e a capacidade de negociação. Concebida desta forma, a avaliação formativa não está restrita apenas aos momentos formais de avaliação, mas se faz “presente no cotidiano da sala de aula, nos momentos das atividades de aprendizagem e de reflexão sobre essas aprendizagens” (Santos, 2008, p. 06).

Comportando este sentido, avaliação e a aprendizagem devem ser vistas como uma mesma atividade, por isso os professores têm a responsabilidade de contemplar a ampla variedade de capacidades, conhecimentos, habilidades e competências que se requer dos graduados, equilibrando os requisitos das disciplinas com as necessidades dos estudantes de se prepararem para o futuro. Isso leva a pensar sobre o que está avaliando e sobre os efeitos da avaliação na aprendizagem dos alunos (Brew, 2003).

Sobre isso, Rosário, et. al. (2010, p.351) opinam que,

Os alunos podem aprender um repertório de estratégias de aprendizagem e competências de estudo no decorrer do seu percurso acadêmico, porém se os professores não salientarem a sua aplicabilidade às tarefas e à resolução de problemas, a utilização de estratégias de aprendizagem será considerada improcedente pelos alunos. O papel da instrumentalidade na aprendizagem dos alunos apresenta-se fundamental no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, apresentando também uma estreita ligação com o sucesso acadêmico.

A autorregulação da aprendizagem encerra a possibilidade dos estudantes compreenderem o papel ativo que desempenham no processo, onde o seu sucesso acadêmico depende daquilo que construirão. Isso caracteriza os alunos que adotam estratégias para “controlar a sua aprendizagem ao invés de serem controlados pela situação”. Caracteriza os alunos que optam por enfrentar uma tarefa que permita uma aprendizagem profunda, centrando sua “atenção sobre o significado e sobre as interconexões do conteúdo estudado” (Rosário et. al., 2010, p.350).

Se uma tarefa é percebida como legítima ou autêntica e com significado para os estudantes, tem o potencial de promover uma aprendizagem genuína e assumir enfoques profundos de aprendizagem. Os estudantes podem envolver-se pessoalmente nas tarefas, quando têm a oportunidade de eleger a natureza das tarefas e as formas como podem desenvolvê-las (McDowell & Sambell, 2003).

As estratégias que desencadeiam aprendizagens mais complexas promovem a regulação do ensino e também possibilitam aprendizagem autorregulada. Sendo assim, a autoavaliação é a forma privilegiada de avaliação, uma vez que sua finalidade é o aluno como seu protagonista (Santos, 2008). Assim, a importância do instrumento avaliativo consiste na possibilidade de desencadear o *feedback* de qualidade.

Barreira, Boavida e Araújo (2006), em revisão da literatura sobre o *feedback* na avaliação formativa, asseguram ser esta uma das principais técnicas a ensinar aos docentes como primeiro passo a ser considerado na

profissionalidade que pretende utilizar metodologias alternativas. Consiste, ainda, em condição essencial no processo de aprendizagem de estudantes e professores, permitindo a autorregulação das aprendizagens docente e discente e a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, o processo de avaliação das aprendizagens no ensino superior precisa desenvolver estruturas que possibilitem uma utilização efetiva do *feedback* tanto por parte de alunos como dos docentes no sentido de “[...] potenciar a autorregulação da aprendizagem e melhorar os resultados académicos” (Ribeiro-Pereira & Assunção-Flores, 2013, p. 42).

As autoras destacam ainda que o modo como o aluno aborda o *feedback* na avaliação depende da forma como é conduzido pelo tutor ou pelo docente, por isso, a importância de atentar para a “[...] natureza das tarefas de avaliação, bem como os modos de comunicar (e de explicitar) métodos e critérios de avaliação dado que influenciam a forma como os estudantes gastam o seu tempo nas tarefas e perspetivam a sua aprendizagem” (p. 51).

Tendo em conta o princípio sobre o tempo dedicado a uma tarefa e seus efeitos sobre sua atuação dos estudantes, temos a considerar a quantidade e a qualidade do tempo investido nas tarefas de avaliação pelo aluno, que podem se estender para além do horário das aulas. O aluno pode dispensar tempo, apenas suficiente para realizar um exame ou entregar um trabalho de baixa qualidade com sentido na nota, ou pode disponibilizar mais tempo de estudo na realização da tarefa de avaliação.

Gibbs (2003) levanta a possibilidade das tarefas direcionadas pelo professor conduzirem o aluno a distribuir o tempo de forma responsável e as aulas podem inspirar o estudante a ler mais e dedicar mais tempo ao estudo. López Pastor (2011) sugere considerar o período de tempo na realização da tarefa que permita ao professor realizar comentários e perceber os progressos dos alunos.

Allal (1986) mostra a necessidade de adaptação do ensino acontecer antes da atribuição da nota. Esse carácter contínuo do processo avaliativo deve permitir superar as lacunas de aprendizagem e [...] “só toma a sua plena

significação no quadro de uma avaliação formativa” (Noizet & Caverni, 1985, p. 59).

O princípio da internalização dos critérios de qualidade na realização da avaliação depende de quem realiza a avaliação (Gibbs, 2003). É função docente não apenas selecionar esses critérios, como partilhar e torná-los mais claros, encontrando mecanismos que facilitem sua apropriação pelos estudantes. O desempenho do aluno em uma tarefa está associado à forma como esta é entendida em termos de critérios. A apropriação dos critérios não acontece simultaneamente por todos os alunos, isso acontece de forma desigual, havendo “[...] a necessidade de se trabalhar sobre a explicitação dos critérios de avaliação de modo a garantir equidade no próprio processo de avaliação” (Pinto & Santos, 2006).

Gibbs (2003) comenta que os estudantes não possuem ideias claras de como funcionam os padrões da disciplina. Trabalham com temas que não estão familiarizados e, por isso, não conseguem conduzir a sua aprendizagem, daí a necessidade de insistir na apropriação dos critérios pelo aluno.

Os estudantes se tornam mais capazes de atuar de forma independente e de tomar suas próprias decisões quando se sentem razoavelmente seguros dos parâmetros globais de seus trabalhos, o que implica, por parte do docente, uma maior ênfase no apoio para uma melhor compreensão e aceitação dos critérios de elaboração e correção das tarefas (McDowell & Sambell, 2003).

A aprendizagem surge como um processo de interação, onde os critérios informam a avaliação e a avaliação informa a compreensão de critérios pelo estudante. Quando os professores compartilham com os estudantes o processo de avaliação, delegando controle, compartilhando poder e fomentando a possibilidade de avaliar a si mesmo, se realiza um julgamento profissional entre os intervenientes, que leva a refletir como os modos de avaliar podem contribuir para injustiça (Brew, 2003).

Nesse caso, as tarefas de avaliação geram formas adequadas e apropriadas de aprendizagem, pois os estudantes não só resolvem seus problemas como podem corrigir os problemas dos outros estudantes. A partir delas, os estudantes conhecem outros modos de resolver problemas distintos

dos habituais, de solucionar problemas que não conseguiram encontrar, perceber erros que haviam cometido como também os erros que poderiam evitar (Gibbs, 2003).

Sem deixar de reconhecer o valor dos processos inovadores de avaliação, McDowell e Sambell (2003) põem em dúvida o desenvolvimento satisfatório das práticas inovadoras de avaliação no sentido de integrar de forma significativa os processos de avaliação, aprendizagem e ensino. Então, com atenção voltada para o estudante, sugerem um guia para o professor para implementar novos métodos avaliativos:

- 1) *Considerar cuidadosamente a carga de trabalho do estudante*: os professores podem não ter consciência do tempo que os alunos podem dispensar na realização de uma tarefa. Através do *feedback*, é possível aprender a analisar quanto tempo os estudantes levam em média para preparar uma exposição oral ou um trabalho de pesquisa.
- 2) *Adotar medidas para manter a motivação*: datas limites para entrega das tarefas, guias ou orientações para resolução e o *feedback*, são importantes. Estabelecer uma data limite para realização da tarefa impulsiona o interesse e a motivação do estudante.
- 3) *Introduzir com cuidado uma nova forma de avaliação*: discutir com os estudantes os processos de avaliação através de suas experiências em relação à avaliação tradicional, uma vez que a reação inicial do estudante à inovação do processo pode ser negativa e até hostil.
- 4) *Estabelecer orientações/guias e marcos claros*: os estudantes, quando trabalham em tarefas pouco convencionais e que não são as mesmas para todos os alunos, precisam de orientações claras para oferecer segurança na interpretação e, conseqüentemente, maior independência do aluno.
- 5) *Ajudar os estudantes a compreender os critérios de avaliação*: os estudantes tendem com esta apropriação estar em melhores condições para procederem à autoavaliação e à avaliação dos trabalhos dos colegas. A compreensão dos critérios de correção desenvolve sua compreensão sobre de como julga o conteúdo que está estudando.
- 6) *Prestar muita atenção aos detalhes e procedimentos organizativos*: diferente da avaliação convencional, possivelmente não estamos seguros sobre o que fazer diante de algumas dificuldades práticas que surgem na realização das tarefas que podem interferir na motivação do estudante. Por exemplo: é possível que estejamos menos seguros sobre o que fazer se um estudante não

colabora com o trabalho em grupo necessário para completar sua tarefa, do que diante de um exame.

- 7) *Prestar uma atenção particular no “como” e no “porquê” se atribuem às classificações:* as correções de trabalhos, projetos em grupos, exposições orais e portfólios podem apresentar problemas, como, por exemplo, julgar o processo - como foi realizado, em lugar de julgar apenas o trabalho concluído. A aprendizagem para julgar com justiça as diversas tarefas podem ser adquiridas através do *feedback* dos alunos sobre suas experiências e impressões.

3.4.2 Dilemas e desafios da avaliação frente às práticas de “cola”

Brown (2003) menciona alguns tormentos dos alunos diante da prática de avaliação adotada pelos professores universitários, retratando situações que deixam os estudantes nervosos e, embora o professor diga que necessitam expressar o que têm entendido da matéria, não sabem como fazê-lo. Assim, os estudantes não sabem a quem pedir ajuda porque os professores estão sempre ocupados; não se sentem seguros quanto à necessidade de recordar a matéria e até que ponto podem expressar as respostas como suas; ou não sabem o que acontecerá se esquecerem a matéria.

As inseguranças perante a avaliação também se revelam como tormentos ou angústias para os professores. Vieira (2009, p.235) caracteriza algumas delas:

A avaliação é um mistério. O que é *precisamente* avaliar, nenhum professor pode dizer. Só *difusamente* conseguimos compreender e explicar o que fazemos quando avaliamos, mesmo (ou sobretudo?) quando conhecemos teorias de avaliação. Se formos honestos, teremos muitas dúvidas – o que dizer da racionalidade, da justiça, da relevância e dos efeitos da avaliação que praticamos? O que está para além das atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar... lá onde ‘começa, exatamente, a avaliação educativa’?(p.235)

A insegurança presente no processo avaliativo denuncia dilemas que interferem no profissionalismo docente. As mudanças necessárias que se

propõem no processo comportam dúvidas e até mesmo rejeição por parte dos intervenientes, comprometendo práticas de avaliação justas e consistentes com impacto no comportamento ético de alunos e professores.

Algumas vezes, essa sensação de incômodo, insegurança e irrelevância quanto ao que se deseja é reforçada pela modalidade de avaliação adotada que pode se revelar contraditória com os resultados obtidos no trabalho. Com efeito, tanto estudantes como professores avaliam o esforço realizado em relação ao seu trabalho. A falta de um alinhamento entre as estratégias do aluno e as do professor, na gestão do processo de avaliação, pode reforçar a falta de atenção e desenvolvimento autônomo das aprendizagens (Rué, 2009).

Simons (1999, p.163) ao pensar no conceito de profissionalismo, intimamente relacionado com os objetivos da avaliação, identifica que “as relações de trabalho precisam ser construídas a partir de uma responsabilidade baseada na autonomia e não de uma responsabilidade baseada no poder”.

Os dilemas da responsabilidade docente e discente constituem o compromisso ético na prática pedagógica. Relativamente ao sentido de nossas ações éticas, Morin (2011, p. 100) pontua que este pode ser desviado ou pervertido pelo contexto, ou mesmo, pelas condições do ambiente em que se realizam. “Daí a nossa situação incerta e complexa diante dos nossos atos: somos totalmente responsáveis por nossas palavras, escritos, ações, mas não somos responsáveis pelas interpretações delas feitas nem pelas suas consequências”.

Guevara, 2006²² (apud Ureña Ortín, Valle Rapp & Ruiz Lara, 2011) evidencia a tendência do aluno em considerar as avaliações como “armadilhas” que precisam superar. Esta sensação é reforçada pelo desconhecimento dos critérios de avaliação ou falta de exemplos e discussões de exames de anos anteriores. A avaliação, baseada unicamente na realização de uma prova escrita, pode reforçar a atitude de estudar apenas para ser aprovado, que

²² González Ladrón de Guevara, F. (2006). Guía para la coevaluación del trabajo em equipo. In F. Watts & A. García-Carbonell. (Eds.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. IEMA (pp. 47-69). Valencia: UPV.

acarreta uma aprendizagem superficial e, ainda, frustração de alunos e professores.

Tratando desse dilema que permeia a avaliação, Pourtois (1986) chega a questionar sobre o grau de consciência, presente nas instituições educativas, em relação aos efeitos destruidores da «metodologia da desconfiança» sobre a aprendizagem dos estudantes, chegando a sugerir uma reflexão a respeito da possibilidade de aceitação da hipótese de que os alunos só aprendem porque são continuamente ameaçados pelo fracasso.

A avaliação gera desigualdades quando “[...] seus resultados não determinarem de modo algum os tipos de estruturas ou de conteúdos de aprendizagem que devem privilegiar nos alunos, nem como ensiná-los para que possa preservar-se o seu desenvolvimento” (Pourtois, 1986, p. 77).

Perrenoud (1986, p. 52) discute que a avaliação se constitui numa área que leva o professor a construir um juízo de valor sobre as competências do aluno, sua inteligência e seu comportamento, de modo que ultrapassa o processo de submissão aos testes escolares. Aquilo que o professor espera do aluno nunca é suficientemente claro, seja numa prova com questões escritas e explícitas ou numa prova oral. “Pode pôr-se a hipótese de que terão vantagens os alunos que souberem descodificar as expectativas do professor e até antecipar-se a elas”.

Tendo em conta essa hipótese, Perrenoud (1995, p. 18) acrescenta que os alunos se veem diante da necessidade de adotar estratégias defensivas clandestinas, que consistem em jogar com as regras, em contorná-las ou tentar substituí-las, fazer botota como forma de sobrevivência ao sistema de avaliação. Enfim, o estudante sempre utiliza da astúcia como forma de sobrevivência:

Face à avaliação, fazer botota é, no sentido clássico, pedir “ajudas”, utilizar o trabalho dos outros, copiar, preparar-se só nas vésperas dos exames, munir-se de informações clandestinas. Ou muito simplesmente preparar-se para de uma forma rápida e superficial para conseguir iludir durante o tempo de uma prova ou exame. Ou fazer botota da forma mais alargada possível: adotar uma atitude de quem está atento, de quem está interessado, de quem está a pensar, de quem está a trabalhar. Tentar passar despercebido, jogar com os limites da tolerância, em matéria de absentismo, de disciplina, de trabalhos a entregar (p.18).

Domingues (2006, p. 149) também concorda que as práticas de “cola” ou “copianço” se insinuam no decorrer do processo de avaliação como uma resposta ao poder/domínio docente ou como uma recusa das metodologias usadas para avaliar, uma vez que os estudantes não questionam a legitimidade dos professores, os métodos e técnicas de avaliação, eles “se adaptam aos constrangimentos das situações de avaliação” para obter sucesso e certificação.

Podemos compreender a “cola” como uma adaptação passiva do aluno ao contexto, refletindo sobre o dizer de McDowell e Sambell (2003): quando os estudantes têm consciência do investimento pessoal e se apropriam das tarefas avaliativas são mais propensos a queixar-se de que as notas não refletem seus esforços e suas conquistas. Ao contrário, os estudantes estão menos propensos a apresentar dúvidas sobre a validade das notas atribuídas.

Estrela (2016, p. 117) reitera a afirmação, ao registrar que as queixas mais frequentes dos estudantes, quanto à equidade e à justiça na avaliação, são frequentemente direcionadas aos problemas referentes à organização e ao funcionamento dos cursos do que às posturas individuais dos professores que podem, até mesmo, configurar-se em “atos graves de transgressão docentes”.

Os critérios de avaliação e as correções devem adequar-se às tarefas e às conquistas de aprendizagem. Essa falta de integração pode ser a explicação para os problemas que os alunos identificam na avaliação. Um guia de critérios para realizar as tarefas pode orientar o aluno para atuar de forma independente e assumir responsabilidades no processo (McDowell & Sambell, 2003).

Preocupado com a definição dos critérios na avaliação, Bain (1986) situa desvios presentes no processo, fazendo referência a pouca consciência do professor para diferenciar os processos de ensino e de avaliação e ao hábito de vários professores avaliarem, nas suas provas, questões não ensinadas. Explica que os docentes podem avaliar capacidades raramente treinadas de forma sistemática, havendo, inclusive, professores que rejeitam qualquer técnica que ponha em causa a espontaneidade no ato de avaliar. O autor chega a considerar estas práticas como geradoras de desigualdades no processo de avaliação.

São impasses do processo, diante dos quais Ureña Ortín, Valle Rapp e Ruiz Lara (2011) veem a importância de haver uma coerência entre as

habilidades adquiridas e desencadeadas no decorrer das aulas e aquelas que as provas avaliam. Não é muito coerente o professor resolver em sala problemas do tipo lineares e pedir no exame a resolução de problemas mais abertos ou mais complexos e até mais difíceis.

Moretto (2005, p. 103) atribui importância à clareza do enunciado das questões avaliativas sobre a clareza das respostas dos alunos. A falta de parâmetros para correção deixa o estudante “nas mãos do professor”, uma vez que o enunciado de uma questão pode abrir possibilidades às diversas respostas. Pode conduzir o aluno por uma diretriz, quando a tendência do professor é considerar, na correção, aquela resposta pensada, antecipadamente, durante a elaboração do exame ou prova, desprezando qualquer outra resposta que venha do aluno. Por falta de critérios, os alunos não sabem as pretensões do questionamento, o que é certo ou errado para ser respondido, e até mesmo não conseguem realizar a atividade proposta.

O referido autor diz ainda, que as palavras de comando devem oferecer um sentido ao aluno para elaborar de forma consciente sua resposta. A questão, quando contextualizada, serve de ancoragem para as respostas dos estudantes e conferem sentido a sua aprendizagem.

Ponderando essas afirmações em relação à “cola”, Comas-Forgas e Sureda-Negre (2010) comprovaram que a falta de clareza no processo de avaliação, quanto aos critérios e certificação, desencadeia comportamentos antiéticos por parte dos alunos. Sureda, Comas e Morey (2009) também vieram confirmar que a falta de clareza nas instruções para realização dos trabalhos; a crença de que os trabalhos não possuem sentido para sua formação; não saber elaborar os trabalhos ou textos próprios e a desmotivação e desvinculação emocional do estudante geram práticas de plágio.

Para Domingues (2006), a insegurança no dia de provas ou exames leva os alunos, com o apoio dos colegas, a incrementar estratégias de “cola” para fugir ao controle do professor. Procuram, então, ocupar lugares estratégicos e menos controláveis, recorrem ao apoio dos colegas para distrair ou contornar a atenção do professor. O autor evidencia ainda que os professores, para manter o controle, rubricam folhas de rascunho para impedir que os alunos tragam

respostas já feitas em casa, restringem o material dos alunos em cima das mesas de trabalho. E ainda, segundo Krause (1997), os professores fazem testes de consultas, testes surpresa, trocam os alunos de lugar e há, inclusive, quem use óculos escuros para que os alunos não percebam para onde o professor direciona o olhar.

As avaliações cumprem rituais que possuem um aparato institucional, mas escondem uma diversidade de motivações e práticas. Existem alunos que, de forma silenciosa, pensam planos de práticas desviantes e existem “professores alheios a isso por detrás do olhar aparentemente atento ou sossegadamente despreocupado” (Domingues, 2006, p. 159).

O controle e prevenção da fraude se dilui no meio de tais práticas. Domingues (2006, p. 160) ajuíza que, na avaliação, os alunos não são tão honestos como dizem ser e chegam a convencer que não copiam, e os professores, também, “não previnem, nem corrigem tanto a fraude como dizem fazer”, investindo mais no papel de vigilantes do que na eficiência da vigilância. Sureda, Comas e Morey (2009) complementam a discussão, mostrando que os professores não leem ou corrigem os trabalhos dos alunos como deveriam fazê-lo, fato que também foi constatado como elemento que favorece o plágio.

No âmbito da questão, Vasconcelos (2003, p.123) comenta que, na avaliação, os professores têm utilizado, com mais frequência, trabalhos de pesquisa do que provas “[...] sem a menor orientação, sem clareza em suas finalidades, de tal forma que é comum por parte dos discentes a prática da ‘cópia’ [...]”. Para McDowell e Sambell (2003), não apenas os exames, mas as formas de avaliar através de trabalhos também levantam dúvidas sobre o processo de elaboração e o produto final obtido. Para os autores, o aluno considera que não importa o processo de construção - como tem realizado o trabalho, o que importa é concluir a tarefa e, se consegue uma boa apresentação, pode sair-se bem sem se dedicar muito à sua elaboração.

A avaliação é um dos aspectos a considerar no momento de motivar o aluno (López Noguero, 2013). Em razão disso, o que se deve ter em conta é o reconhecimento dos obstáculos que se interpõem no processo avaliativo, que não favorecem a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e, pensar

novas formas de avaliar que permitam motivar o estudante em busca de práticas justas e éticas. De acordo com Ureña Ortín, Valle Rapp e Ruiz Lara (2011), os novos métodos de avaliação oferecem menos ameaças aos alunos do que os exames tradicionais. A motivação interna do aluno é impulsionada pelas tarefas de avaliação que superam práticas de pura memorização em favor de uma aprendizagem real.

Para tanto, os referidos autores propõem que as salas de aula estejam vinculadas às oportunidades de intercâmbios entre professores e alunos. Devem ser ambientes que aceitem dúvidas e erros, e os alunos estejam mais motivados a trabalhar em cooperação. Sua importância consiste na oportunidade oferecida pelos professores para os alunos fazerem perguntas e expressarem pontos de vista alternativos. Um fator importante a ter em consideração é o acompanhamento dos professores no desenvolvimento do processo e também a forma como tratam as respostas dos estudantes.

Tendo em vista o controle das práticas de “cola”, Domingues (2006) e Krause (1997) também julgam que a avaliação deva permitir que os estudantes exponham mais as suas ideias, uma vez que parecem copiar mais em testes de múltipla escolha e quando estão condicionados a estudar apenas para os exames. Os alunos podem também praticar a fraude pelo fato de perceber que o professor não supervisionou ou acompanhou devidamente seu trabalho ou até mesmo não o corrigiu (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010).

McDowell e Sambell (2003), considerando dados de investigações realizadas sobre a realização dos exames tradicionais, traz evidências que os mesmos podem diminuir o entusiasmo do estudante para aprender, uma vez que os alunos “copiam” com uma certa frequência durante sua realização.

Race (2003) explica que existem tensões entre os exames e a qualidade e profundidade da experiência de aprendizagem dos estudantes universitários. Os exames escritos tradicionais não fazem muito para ajudar que a aprendizagem do aluno tenha sentido (por vezes, o estudante não tem acesso às correções que são mantidas em segredo pelo sistema de ensino). Não geram motivação em termos do que eles necessitam aprender, mas, mesmo não sendo

a forma mais satisfatória de avaliar, o exame ainda é considerado pelos alunos como impulsionador da aprendizagem.

Entre as críticas utilizadas na realização dos exames, Capllonch Bujosa et al. (2011) falam da possível injustiça de se avaliar da mesma maneira os alunos que se implicam nos processos de aprendizagem de forma constante e aqueles que eventualmente participam e se dedicam apenas a responder perguntas em uma data determinada.

Os desafios também fazem parte da avaliação realizada através de trabalhos em grupos. Heathfield (2003) aponta que é presente a tendência de alguns estudantes transferirem a responsabilidade na sua realização, ressaltando que existem estudantes que recebem nota acima de suas aptidões e de seu empenho, enquanto os melhores alunos são responsáveis pelos maiores esforços sem que esse esforço extra reflita na sua nota. Na avaliação realizada através de trabalhos, a preocupação do avaliador deve residir na contribuição individual de cada estudante em relação à nota.

O autor comenta ainda que não se pode desprezar o valor da experiência do trabalho em grupo, mas é preciso ter em conta que os maiores êxitos na sua avaliação consistem na reflexão aberta ao grupo. Alerta para o desafio presente na comunicação oral do trabalho, que deve estabelecer diálogos sinceros sobre a produção desenvolvida, inclusive para controlar a tendência em atribuir uma nota mais alta aos alunos com maiores facilidades na apresentação pública dos trabalhos.

Sobre as provas práticas, Race (2003) as define como demonstrações realizadas que consistem na observação durante a realização da atividade prática. São propostas abertas que permitem diferentes soluções válidas, onde a criatividade tem papel importante a partir de aproximações com o plano do professor. Também implica numa maior interação entre professor e aluno que favorece uma proposta mais formativa de avaliação. Partem de experiências vividas em um contexto que dão sentido à atividade a ser realizada e permitem o acompanhamento pelo professor.

Essa experiência é tratada na investigação de Sureda, Comas e Morey (2009) que constatam que os trabalhos difíceis de realizar, com conteúdos mais

teóricos, sem possibilidades de uma aplicação mais prática, também são considerados como elemento facilitador do ato de plagiar pelos estudantes.

As provas orais permitem uma série de benefícios em sua implementação porque proporcionam um diagnóstico imediato da aprendizagem do aluno e representam a possibilidade de oferecer *feedback durante* o diálogo estabelecido. Porém, correm o risco de gerar um nível maior de ansiedade, que pode ser diminuído se houver uma boa preparação na condução do processo (Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández & López Pastor, 2011).

A autoavaliação e a avaliação pelos pares são processos considerados como justos e éticos diante da possibilidade de conduzir os alunos para a reflexão de seus erros e acertos, bem como da definição precisa dos critérios de correção. No entanto, na visão de Rué (2009), também se apresentam como um desafio para os professores. Às vezes é encarado como um abandono da função docente e também como uma falta de seriedade que facilita a tendência de os alunos atribuírem classificações mais altas que não correspondem aos seus esforços como consequência da perda de exigência (Rué, 2009).

Capllonch Bujosa et al. (2011) descrevem os problemas referentes à autoavaliação e à avaliação pelos pares a partir de dois eixos. Por um lado, os problemas éticos por falta de honestidade dos alunos implicados e, por outro, as dificuldades que apresentam na certificação de competências requeridas. Uma utilização incorreta e pouco fiável da autoavaliação e autoclassificação podem pôr em dúvida a certificação. Os processos possuem seus perigos, como a liberdade que o professor concede ao aluno para atribuir sua classificação sem resultar de uma preparação realizada durante o curso (Sicilia Camacho, 2011).

O modo como o aluno vê certificado e valorizado seu trabalho pelo professor é um indicador importante em termos de motivação, de tempo e de estratégias que ele dispensa na realização do trabalho. Por outro lado, se o trabalho realizado com autonomia não é valorizado ou recompensado, a partir do ponto de vista aluno, seu esforço diminuirá em relação a outras situações em que perceba uma maior valorização para realizar um trabalho (Rué, 2009). Assim, o baixo valor atribuído aos trabalhos em relação a sua complexidade, segundo Sureda, Comas e Morey (2009), podem conduzir ao plágio acadêmico.

A menor ou maior participação dos alunos no processo de avaliação depende do grau de confiança que eles têm em si mesmos, como também, dos recursos de aprendizagem que os professores disponibilizam. Por isso, para além das formas de manifestar o conhecimento (oral, escrito, prático-procedimental), um critério a ter em conta na adoção do instrumento avaliativo é a sua finalidade diante dos saberes, procedimentos, comportamentos, atitudes e competências que se pretendem avaliar (Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández & López Pastor, 2011).

Ureña Ortín, Valle Rapp e Ruiz Lara (2011) sintetizam a função dos instrumentos, destacando que a sua intenção deve situar a motivação que leva o discente a perguntar; ser ativo e reativo, expressar satisfação e crítica; permanecer concentrado e atento nas atividades e instrumentos de avaliação que se propõem.

Nesse sentido, Race (2003) explica a importância de considerar o tempo que os estudantes dedicam para fazer o trabalho da avaliação, uma vez que, quando os estudantes se encontram sob uma excessiva pressão e seus avanços na aprendizagem se encontram em perigo, eles adotam aproximações estratégicas para sua aprendizagem e só se concentram naquilo que vai ser avaliado, esforçando-se apenas em determinados trabalhos. Muitas vezes, o aluno necessita realizar muitos trabalhos que o impedem de dedicar-se mais aos exames.

Gibbs (2003) também concorda que embora a avaliação seja uma forma excelente de fazer os alunos empenharem-se nas tarefas, alguns deles distribuem esse tempo de forma pouco efetiva, apresentando-se como uma dificuldade de gerenciar o tempo disponível para realização das tarefas. A dedicação dos estudantes às tarefas deve ser distribuída ao longo do curso, o que pode evitar as práticas de plágio que Sureda, Comas e Morey (2009) identificam como consequência das dificuldades de gestão do tempo e a disponibilidade pessoal do aluno para dedicar-se às atividades acadêmicas.

Os instrumentos avaliativos devem ser considerados no sentido de favorecer o *feedback* apropriado. As quantidades de tarefas aplicadas podem sobrecarregar o professor com correções exaustivas. Diante de um grupo

numeroso existe a possibilidade de acontecer revisões incompletas e limitar uma atenção mais individualizada da correção, daí a importância de limitar a quantidade de trabalhos a serem implementados no processo de avaliação (Capllonch Bujosa et al., 2011). Ao enfrentar um volume crescente de estudantes, é comum que o *feedback* se torne lento, interferindo na possibilidade de comentar e devolver o trabalho do estudante numa mesma semana (Gibbs, 2003).

No processo avaliativo vários exames são realizados, compreendidos como o processo contínuo da avaliação formativa, mas que, na verdade, estão mais sujeitos às somas e resultados matemáticos das médias (diversos testes) e protegidos pela falsa compreensão de diversificação das atividades avaliativas, que não se impõem na perspectiva de continuidade, descrita por Guba e Lincoln (2011), como um processo inacabado susceptível de revisões, alterações e substituições.

Quanto a esse excesso de atividades que se fazem presentes na avaliação, que se considera formativa e contínua, Fernandes (2008, p. 80) adverte que a avaliação psicométrica pode limitar “o processo de avaliação formativa, que acaba por transformá-la numa espécie de conjunto de mini avaliações certificativas”.

O exame tradicional pode se tornar um obstáculo para o *feedback* como aspecto importante da aprendizagem em profundidade. Os estudantes não recebem um retorno adequado a curto prazo de seus progressos e sobre as dificuldades que devem superar (Race, 2003), haja vista precisam de práticas sistemáticas de *feedback* para aprender. Quando suas dificuldades não são corrigidas, ele deixa de obter *feedback*, seu desempenho diminui e as tarefas realizadas não resultam em aprendizagem (Gibbs, 2003). Com efeito, o *feedback*, muitas vezes, não é contínuo, é oferecido apenas no final do semestre para justificação de uma classificação. Embora alguns estudantes entrem em contato com o docente com o objetivo de compreender sua classificação, a maioria não o faz por considerar a situação já ultrapassada (Alves, Aguiar & Oliveira, 2014).

As autoras asseguram, através de vários estudos realizados, que nem sempre os estudantes recebem um *feedback* construtivo, quer por parte dos seus pares, quer por parte dos docentes ou, por outro lado, quando o recebem ignoram-no, não procurando aprender a partir deles e, por isso, os professores consideram estar a “perder tempo” quando recorrem a estes mecanismos (Alves, Aguiar & Oliveira, 2014, p. 477).

As opiniões dos alunos sobre o *feedback* foram registradas em um estudo realizado por Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013) com estudantes do ensino superior, onde estes expressaram que:

- 1) têm dificuldades em realizar uma tarefa quando não sabem o que os docentes esperam deles nessa mesma tarefa;
- 2) que o *feedback* lhes dá orientações para poderem melhorar as suas aprendizagens futuras;
- 3) é mais difícil concordarem com o *feedback* que recebem quando não concordam com os métodos de avaliação dos professores;
- 4) a relação que mantêm com os docentes influencia a sua aprendizagem;
- 5) é necessário explicitar critérios e métodos de avaliação e clarificar o modo como os estudantes podem melhorar, para que a regulação da sua aprendizagem através do *feedback* seja efetiva;
- 6) atribuem importância ao *feedback*, mesmo quando este é diferente da nota que receberam ou consideram uma crítica construtiva.

Sobre isso, Estrela (2016, p. 77) especifica que “a ética docente pode ser afetada pelo não cumprimento do dever do *feedback*”, demonstrado pela demora na devolução dos trabalhos, muitas vezes para além dos prazos estabelecidos. O *feedback* provocado entre os estudantes pode perder seu valor quando ocorre depois de os alunos se envolverem em outras tarefas e em outros cursos. Nesses casos, a nota passa a ser o fator mais importante, e o estudante não consegue comprometer-se com o *feedback* que recebe (Gibbs, 2003).

Outra questão a considerar na avaliação é sua dimensão subjetiva. Para Noizet e Caverni (1985), o ato de avaliar possui uma dimensão psicológica que pode variar de acordo com os mecanismos e características da pessoa que avalia. Nas correções dos trabalhos, os professores podem ser influenciados

pela sua subjetividade constatada, algumas vezes, através dos efeitos de contraste e assimilação na avaliação. Considerando os autores, Hadji (1994, p. 98) explica que “as notas podem variar consoante o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga daquele que as atribui”, mas também se revela na sensibilidade em relação à análise sobre a primeira impressão dos resultados da avaliação. O autor confirma que a nota não é de todo fiável, e se o professor não reconhece a não fiabilidade das notas, “[...] é, por um lado, porque os avaliadores não controlam a dimensão subjectiva de sua reacção ao produto que classificam”.

O poder de avaliar não se distribui de forma equitativa. O professor, ao avaliar, julga “em referência às leis que não são escritas e comunicadas, usando critérios implícitos ou que ficam de qualquer modo escondidos”, que podem desencadear sentimentos de injustiças fundamentados na percepção do carácter eminentemente arbitrário de tal prática (Hadji, 1994, p. 110). Assim, é uma prática que se converte em exercício tácito do poder, diante do que coloca Guba e Lincoln (2011, p. 75): “a escolha arbitrária e um sistema valorativo *específico* tende a conceder poder a determinados indivíduos e a privar outros – isto é, aqueles que têm outros valores – de poder e direitos”.

O que está em jogo, portanto, não são as interferências da subjetividade do professor no processo de avaliação, que podem desencadear práticas antiéticas e injustas, mas os obstáculos que se revelam diante da incerteza quanto aos critérios de apreciação. Não são disponibilizados pontos de apoio para conduzir o trabalho ou até mesmo para ser contestado. O estudante não dispõe de “uma ideia precisa do que determina ou fundamenta o juízo do avaliador” (Hadji, 1994). Considera ainda o autor que esta prática permite ser descrita como uma “[...] violência suave, tanto mais perversa quanto dissimula a realidade, visto que o avaliado é constrangido a receber a nota ou a apreciação que lhe é proposta [...]” (p. 111).

De forma equivocada, o processo ensino-aprendizagem apresenta-se condicionado pela importância social da nota. Utiliza-se a nota como classificação do índice de qualidade do professor. A partir dela, pode dar-se um conceito de bom professor, e até conceder algum prestígio pelo elevado

percentual de reprovação dos alunos com o argumento de selecionar com maior rigor. Pelo contrário, também pode dar-se um bom conceito ao professor porque aprova com facilidade (Capllonch Bujosa et al., 2011). A nota do aluno também representa a imagem da própria instituição, o mérito adquirido para garantir sua aceitação social. Os resultados dos alunos, expressos pelas notas, funcionam como uma “prestação de contas”, em termos institucionais, que pode ser vista tanto pelo viés de “humilhação” como de “celebração” (Pinto & Santos, 2006, p. 71).

A avaliação escolar aparece como resultante de pressões, conflitos e controles sociais diversos. É sempre objeto de negociações entre professores, alunos, diretores, pais e, por vezes, entre os próprios alunos. A nota se apresenta em múltiplas funções: ao mesmo tempo avaliação das aquisições e aptidões e, também, meio de motivação e controle disciplinar (Bain, 1986).

Tratando do controle da “cola” como fraude acadêmica, a punição do aluno é sempre apresentada na literatura como uma ferramenta de controle. As limitações inerentes ao ato de punir também são descritas por diversos autores. Skinner (1983) salientou em seu livro, *o Mito da Liberdade*, que a punição não tem efeitos duradouros e torna o aluno sempre dependente de quem o ensina. Estrela (2016) ressalta que a punição da fraude não é uma via formativa, uma vez que contribui para uma moralidade heterônoma. Para Thiry-Cherques (2016, p.142), é “um castigo fadado à banalidade formalista. Para os jovens do nosso tempo, a privação acadêmica não é desagradável. É fora da academia que a vida está acontecendo”.

Essa função de fiscalização do professor pode ser atenuada pelo tipo de tarefa aplicada. Diferente dos exames tradicionais, quando as tarefas não possuem perguntas iguais para todos os alunos e eles se veem livres para incluir evidências para expor suas conquistas (como no caso dos portfólios), o nível de controle a ser exercido pelo professor é reduzido, e o estudante parece adotar maior desejo de responsabilidade (McDowell & Sambell, 2003).

Na universidade, os estudantes são os principais autores das fraudes acadêmicas, mas não são os únicos (Estrela, 2016). Quanto mais os exames são substituídos por outros instrumentos avaliativos, mais os professores

percebem que os estudantes cometem outro tipo de fraude, que eles também cometem, por exemplo, colocar o nome num trabalho que não participou de sua elaboração (Peixoto, 2016). Então, as sugestões para substituir instrumentos avaliativos, criação de códigos de ética mais efetivos, intensificar as sanções (Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz & Barrichello, 2014), “punir severamente os alunos” fraudulentos ou manter a observação efetiva para ter a certeza de que os estudantes não levam “cábulas” entre os diversos materiais (Veremu, 2015, p. 67) parecem não ser suficientes.

Segundo Hallak (2016b, p. 252), a “única luta, simples, contra o plágio é o acompanhamento. É dar tempo ao estudante. É seguir o seu trabalho. É verificar se ele avança”. É ter em conta, segundo Hadji (1994, p. 64), as funções anexas da avaliação, como sendo, “*segurança*: consolidar a confiança do aprendente em si próprio; *Assistência*: marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir; *Feedback*: dar o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; *Diálogo*: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente que esteja fundamentado em dados precisos”.

PARTE II: Condução do Estudo Empírico

Capítulo IV

Percurso metodológico da investigação

4.1 Universidade Estadual da Paraíba

A Universidade Estadual da Paraíba foi priorizada como universo a ser estudado por tratar-se da instituição universitária onde desenvolvemos as atividades como professora em cursos de licenciatura - formação de professores como habilitação para lecionar na educação básica (segunda fase do ensino fundamental e ensino médio). A escolha deste universo confere relevância ao estudo uma vez que vai permitir uma compreensão dos elementos da docência que podem favorecer, ou não, os propósitos formativos da instituição, assim como as práticas de "cola". Se reveste no propósito de estabelecer uma análise sobre o próprio contexto de trabalho, alargando experiências diante das diferentes formas de atuação existentes no âmbito da instituição.

Cientes dessa motivação, se faz necessário compreender um pouco da história e da organização da UEPB: a URNE (Universidade Regional do Nordeste), que foi palco de criação da UEPB, surgiu nos anos sessenta, no período do regime militar brasileiro, com sede administrativa localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil. Ao deixar de ser uma autarquia mantida com recursos municipais, esta Instituição de ensino tornou-se a Fundação Universidade Regional do Nordeste, que não era totalmente mantida pelo poder público e gerava custos aos alunos em relação ao pagamento de suas mensalidades. Historicamente, trata-se de uma Instituição que oferece formação universitária a um grande número de estudantes advindos de diversas regiões ou municípios circunvizinhos. Corresponde à natureza das cidades (onde há diversos *campus*) que, embora não sejam as mais populosas do estado, são caracterizadas como polos de atividades produtivas e educacionais, atendendo à região por elas polarizadas.

No seu estatuto (Resolução UEPB / CONSUNI / 039/2008), é definida como uma instituição de ensino superior que contempla as modalidades referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão. Atualmente, vinculada à

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, tem sede e foco na cidade de Campina Grande - PB, com atuação em várias regiões do Estado. Seus objetivos são assim especificados:

Art. 7º - A Universidade, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tem por objetivos fundamentais:

I - A preservação, a difusão e o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todas as suas formas de expressão, de modo a contribuir para o progresso científico e cultural da Região e do País.

II - A formação profissional.

III - A prestação de serviços à comunidade sob a forma de cursos, consultorias, assistências técnicas e de outras iniciativas, de acordo com a sua natureza.

Com essa diretriz, a UEPB adota a organização *multicampi*, possuindo unidades distribuídas em diversas regiões do Estado da Paraíba. A Figura 3 mostra as localizações dos diversos *campus* no mapa geográfico da Paraíba.



Figura 3- Distribuição dos Campus da UEPB nas regiões do Estado da Paraíba
Fonte: [http://www.uepb.edu.br/cursos de graduação/](http://www.uepb.edu.br/cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o/)

No tocante aos aspectos econômico, social e político, a Paraíba está dividida em quatro mesorregiões, assim denominadas, de acordo com a

classificação estabelecida pelo IBGE²³. Tal divisão levou em consideração as características e as formas de organização socioeconômica e política do estado. As Mesorregiões do Estado da Paraíba, Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e Sertão Paraibano, aparecem assim definidas:

Mata Paraibana – Faixa de clima úmido que acompanha o litoral. A mata que existia foi substituída pela cana-de-açúcar. É a parte mais povoada e mais urbanizada do estado.

Agreste Paraibano – Região de transição entre a zona da mata e a tradicional região do sertão. O clima é semiárido, embora chova mais do que na Borborema e no sertão. Economia: cana-de-açúcar, algodão, sisal, pecuária.

Borborema - Localiza-se no planalto da Borborema, entre o sertão e o agreste é a região onde as chuvas são mais escassas. Economia: Extração mineral, sisal, algodão, pecuária de caprinos. É principalmente na Borborema que ocorre o fenômeno das secas.

Sertão – É a região da vegetação da caatinga, de clima menos seco que a Borborema, dos rios temporários, da pecuária extensiva de corte e do cultivo do algodão, principal produto cultivado na região.

Pela descrição geográfica, podemos perceber que das quatro mesorregiões, três delas são áreas com chuvas escassas e clima semiárido, o que enquadra a Paraíba na região brasileira denominada de “polígono da seca”. Para melhor situar a localização de cada *campus* da Universidade Estadual da Paraíba, na Figura 4 apresentamos a localização no âmbito das regiões brasileiras e a distribuição das mesorregiões no território Paraibano.

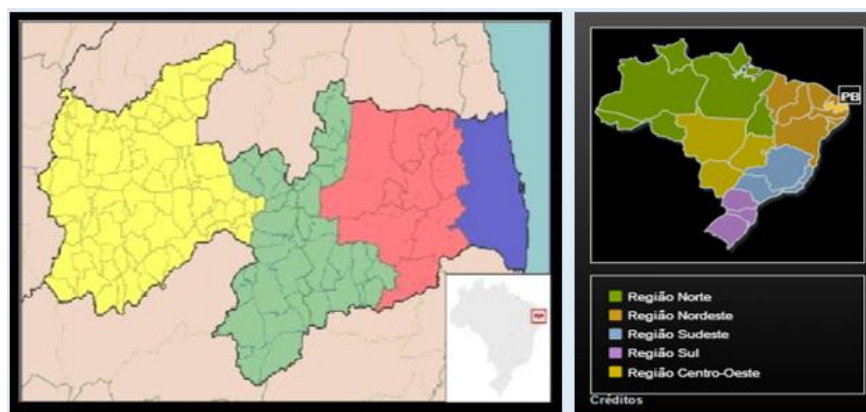


Figura 4- Mesorregiões e localização da Paraíba no mapa regional brasileiro
Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadista/perfil.php?sigla=em>

²³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br>

Campina Grande (sede administrativa da UEPB) situa-se numa área de transição entre a Zona da Mata e o Sertão paraibano denominada Agreste. De acordo com dados do IBGE, o Agreste e o Sertão formam o bioma denominado Caatinga, identificado como zona regional, em sua maior parte, de clima semiárido e sujeito a longos períodos de secas. Assim, predominam regiões com condições climáticas de semiaridez, a hidrografia é pobre, em seus amplos aspectos. As condições hídricas são insuficientes para sustentar rios perenes nos longos períodos de ausência de chuvas ou precipitações.

Vários documentos referentes à Universidade, como o relatório anual da Universidade Estadual da Paraíba (2013) detalham seu contexto histórico.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é uma entidade autárquica estadual, desde 1987, criada pela Lei nº 4.977, de 11 de outubro. É uma instituição que substituiu a antiga Universidade Regional do Nordeste (URNe), que consistia em uma autarquia municipal, criada em 15/03/1966, mantida com recursos consignados anualmente no orçamento geral da Prefeitura, pela Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia (FUNDACT), através de convênio orçamentário celebrado com o Governo Municipal.

De acordo com os documentos da UEPB, a URNe aglomerou cursos de faculdades mantidas pelo poder municipal, como sendo as Faculdades de Filosofia e de Serviço Social, ambas já existentes e reconhecidas, a Faculdade de Direito, a de Odontologia e a de Arquitetura e Urbanismo de Campina Grande. Em 1968, ficava estabelecido o poder Executivo Municipal (Art. 3º) como instituidor da fundação de direito público, denominada Fundação Universidade Regional do Nordeste, desaparecendo, assim, a autarquia e criando-se a Universidade, sob a forma de Fundação.

A Universidade Regional do Nordeste veio atender à demanda crescente por cursos superiores na região polarizada por Campina Grande, já que, à época, o campus II da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) contava apenas com os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Economia e Sociologia, enquanto a Diocese local responsabilizava-se pelos cursos de Letras e Serviço Social.

Em 11 de outubro de 1987, surgiu a Universidade Estadual da Paraíba, como autarquia vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba - Brasil, e autorizada a receber todo o patrimônio, os direitos, as competências, as atribuições e as responsabilidades da Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande, e do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, em Lagoa Seca.

Efetivada a estadualização, a UEPB dá início ao seu processo de expansão, começando pelo Brejo paraibano, com a Lei Estadual nº 4.978, sancionada em 27 de novembro de 1987, que autorizou o Governo do Estado a receber e transferir para a UEPB a

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira - FAFIG, em funcionamento desde o ano de 1966, e que veio a se tornar o Centro de Humanidades - CH. Em 1990, a expansão alcançou o Sertão, quando a Escola Agrotécnica do Cajueiro, em Catolé do Rocha, também foi integrada à UEPB, que passou, efetivamente, no âmbito estadual, a atuar como Instituição de Ensino Superior (IES) com uma estrutura multicampi.

Quando completava trinta anos de sua existência, a Universidade Estadual da Paraíba recebeu seu Reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), conforme Decreto publicado no Diário Oficial da União, em 07 de novembro de 1996, passando, assim, a ter o status de Universidade.

Obedecendo a essa distribuição, a estrutura básica da Universidade compreende os Centros de Ensino, situados nos diversos *Campus* universitários da Instituição, organizados no sentido de agrupar, de forma geral, os departamentos e os cursos por área de conhecimento. Tal estrutura é assim definida no Estatuto da Universidade (UEPB, 2008):

Art. 13 - O Departamento, responsável pelo estímulo e Intercomplementaridade das atividades acadêmicas, é a menor fração da estrutura universitária para efeito da organização didático-científica e administrativa, compreendendo disciplinas afins e compondo-se de pessoal docente nele lotado.

Art. 14 - Os Centros, organizados com estruturas e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino, pesquisa e extensão e as áreas fundamentais do conhecimento, compõem-se de Departamentos, vedada a duplicação de meios para finalidades idênticas ou equivalentes.

Art. 15 - Sem prejuízo da unidade de patrimônio e administração, a UEPB adota a organização multicampi, considerando-se *Campus* da Universidade cada uma das bases físicas, integradas, onde se desenvolvem as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, ressalvados as unidades criadas nos moldes do parágrafo único do Artigo 8º.Art..

Art.16 - Cada *Campus* pode abrigar um ou mais Centros.

Em relação à oferta formativa, a UEPB agrupa um total de 52 cursos de graduação, 02 cursos de nível técnico, e cursos de pós-graduação nas

modalidades *Lato Sensu* (36) e *Stricto Sensu* (18)²⁴, distribuídos entre mestrados e doutorados. Os cursos de graduação (ensino superior) com 18.482 alunos e 1.343 professores funcionam nas modalidades denominadas de Bacharelado e Licenciatura²⁵, distribuídos nos centros de ensino conforme o Quadro 1.

Quadro 1- Cursos por centros de ensino com quantitativo de estudantes

Campus	Centros	Licenciaturas	Bacharelados	Cursos (Qtde)	Alunos (Qtde)	Docentes (Qtde)
						Docentes
Campus I	CCBS	02	06	08	2.401	
	CEDUC	07	-	07	3.136	
	CCJ	-	01	01	917	
	CCT	04	04	08	2.782	
	CCSA	-	04	04	2.425	
Campus II	CCAA	-	01	01	161	
Campus III	CH	05	01	06	2.573	
Campus V	CCHA	02	-	02	413	
Campus IV	CCBSA	-		03	899	
Campus VI	CCHE	03	01	03	961	
Campus VII	CCEA	04		04	1.159	
Campus VII	CCTS	01		03	655	
TOTAL		28	24	52	18.482	1.343

Fonte: Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD

Relativamente aos docentes, num total de 1.343, estão distribuídos entre professores substitutos e efetivos e com formação acadêmica intercalada entre graduados e doutores (cf. Quadro 2).

²⁴ As pós-graduações *Lato Senso* compreendem programas de especialização com duração mínima de 360 horas. Ao final do curso, o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. As pós-graduações *Stricto Sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso, o aluno obterá diploma (BRASIL- Ministério da Educação e Cultura, 2015);

²⁵ Os cursos de licenciaturas, no entanto, têm formação semelhante à do bacharelado no que diz respeito aos conhecimentos da área e oferecem habilitação inicial para exercer a docência em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quadro 2-Distribuição dos professores por nível e formação acadêmica

Professores	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores	Total
Efetivos	13	88	357	511	965
Substitutos	80	69	214	11	374
Total					1.343

Fonte: Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD

A organização didático-pedagógica da universidade está relacionada como as diretrizes sobre autonomia sugeridas no Art. 207 da constituição brasileira. Nessa base, o processo participativo e democrático da universidade, vem em parte, definido na lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). Esta norma delibera sobre a elaboração dos planos de formação institucional que fica sob a incumbência de várias instâncias universitárias.

Cabe à instituição, além de elaborar e reformar seus estatutos, “fixar currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Art. 53) e os docentes incumbir-se-ão de “participar da elaboração da proposta pedagógica [...]” (Art. 13). Objetivando orientar as diretrizes para elaboração desses currículos, o CES/CNE²⁶, no parecer 776/97, estabelece princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação a serem respeitados pelas IES²⁷, com o propósito de garantir “a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”. A UEPB estabeleceu, no regimento de graduação (resolução /UEPB/CONSEPE/ 068/2015), as diretrizes gerais de funcionamento dos cursos de graduação.

O contexto descrito foi o ambiente estudado para proceder uma análise dos processos pedagógicos, a fim de compreender as práticas da “cola” que se caracteriza como um tipo de fraude acadêmica cometida por estudantes universitários. Levando em conta a realidade a ser investigada e os objetivos definidos, delineamos a seguir as configurações da investigação realizada.

²⁶ Câmara de Ensino Superior/Conselho Nacional de Educação

²⁷ Instituições de Ensino Superior

4.2 Matriz teórico-conceitual

Ao problematizarmos em que medida os processos pedagógicos influenciam as práticas de “cola”, não deixamos de lado trabalhos de investigação que lançam um olhar mais acurado sobre a relação entre a prática docente e as práticas desonestas dos alunos no processo de avaliação das aprendizagens.

Estudos realizados no Brasil, como os de Pimenta (2010); Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz e Barrichello (2014), e em Portugal, Domingues (2010), Teixeira (2011), Gama, Peixoto, Seixas, Almeida e Esteves (2013), Gomes (2008), têm discutido que as práticas de fraude, ou comportamentos antiéticos dos alunos, não só impedem uma avaliação fiável de suas aprendizagens, como podem conduzir às lacunas na formação profissional desses alunos. Em seus estudos, além de outras causas, os autores sugerem motivos associados aos processos pedagógicos, envolvendo o ensino, a aprendizagem ou a avaliação. Nessa diretriz, dentre outras conclusões, o estudo de Teixeira (2011, p. 03) sobre integridade acadêmica em Portugal, chega a afirmar que:

O comportamento desonesto por parte dos estudantes teria uma menor incidência e magnitude se...

... os estudantes trabalhassem e estudassem de uma forma mais gradual e atempada...

... os estudantes organizassem melhor os seus tempos;

...os professores se interessassem mais pela aprendizagem dos estudantes;

... as provas de avaliação fossem mais ‘justas’ (e.g., não tão baseadas em exercícios de memorização; com dimensão adequada; cobrindo matérias efectivamente analisadas em sala de aula);

...os orientadores e/ou tutores dessem maior e mais frequente apoio no desenvolvimento dos trabalhos;

...a pressão para obtenção de ‘boas notas’ por parte do mercado de trabalho fosse menor;

...os estudantes fossem mais sensibilizados e melhor informados sobre o que é expectável em termos de integridade académica e comportamentos éticos;

...a pressão para obtenção de ‘boas notas’ por parte dos pais/família/pares fosse menor.

Tais resultados nos mostram com clareza que os processos pedagógicos exercem influência sobre a fraude acadêmica e, ainda, a correspondência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação nessa determinação. Partindo do pressuposto de que os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula interferem na “cola”, preocupamo-nos em especificar práticas ou ações docentes e discentes determinantes deste comportamento fraudulento.

A prerrogativa de estudar os processos avaliativos articulados aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação é amplamente discutida por diversos autores, como por exemplo, Fernandes (2008, p. 16) quando diz que a avaliação das aprendizagens, em suas funções, “deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino”. Em consonância com o autor, Perrenoud (1999) insiste em uma articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino, no sentido de uma interdependência entre os processos. Organizamos, portanto, a matriz conceitual que apresentamos na Figura 5, como diretriz teórica para a condução dos processos metodológicos de pesquisa.

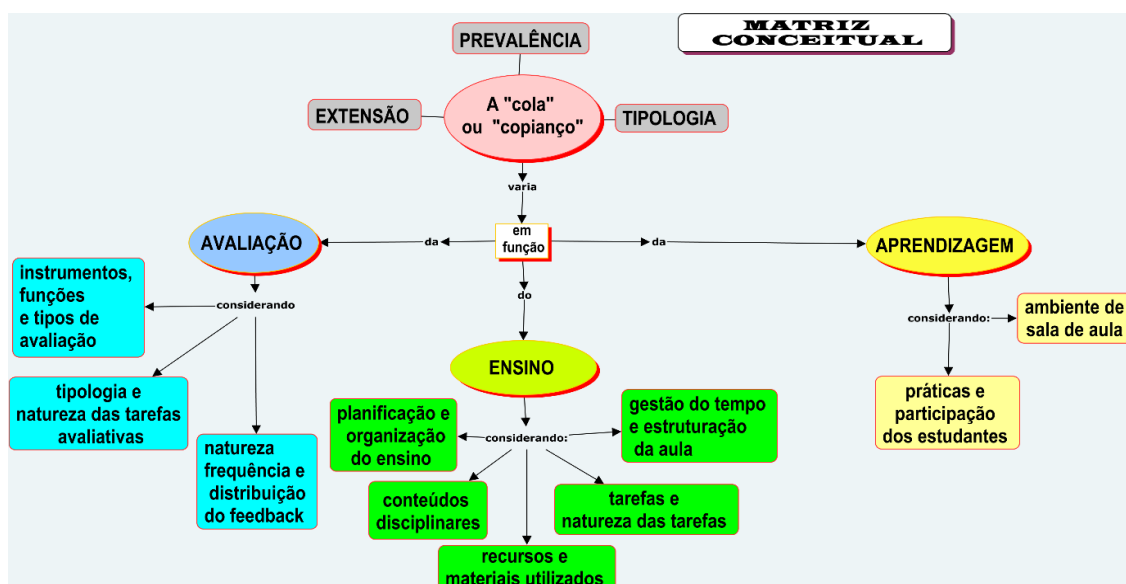


Figura 5- Matriz conceitual adotada na investigação
 Fonte: elaboração própria

Assim, a “cola” é estudada vinculada aos diversos aspectos da pedagogia universitária, influenciada pelos diversos processos interativos que desencadeiam comportamentos de estudantes e professores e não apenas

situada no âmbito da avaliação. É uma opção que revela sua importância ao situar a “cola” em um contexto pedagógico mais complexo de modo a perceber suas várias dimensões. Seria visualizar uma avaliação que permite, segundo Simão (2008, p. 126), uma “[...] adaptação constante das formas de ensino às características e necessidades dos alunos”, e [...] favorece a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno sobre o próprio processo de aprendizagem”.

Relembramos, então, que o nosso objetivo consiste em *analisar* o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, a fim de estabelecer as relações existentes com a prática da “cola” no ensino superior. Assim pretendemos caracterizar a “cola” quanto ao seu significado, tipologia, razões e consequências; identificar as estratégias relacionadas com o ensino, a aprendizagem e a avaliação que influenciam as práticas de “cola”; descrever os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação e sua relação com as práticas de “cola”; conhecer as percepções de estudantes e professores acerca da relação entre os processos de ensino, de aprendizagem e avaliação e as práticas da “cola” e verificar procedimentos de prevenção e controle adotados pela instituição e pelos docentes em relação às práticas da “cola”.

4.3 Caracterização da investigação

A problemática em estudo conduziu nossa ação metodológica na perspectiva de uma investigação qualitativa e quantitativa, a fim de possibilitar a compreensão da complexa realidade que envolve o ensino superior, e os elementos determinantes das ações e reações de estudantes e professores em relação à “cola”. Nossa escolha vem ser esclarecida por Coutinho (2013, p. 35) quando discute que a opção metodológica do investigador deve ser determinada não pela simples “[...] adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas pelo problema a analisar [...]”. Nesse sentido, levamos em conta os comentários de Anguera, Camerino, Castañer e Sánchez-Algarra (2014) e procedemos uma integração de métodos para permitir a possibilidade de gerar

desenhos e tratamentos de dados combinados, com percursos próprios e particulares à investigação.

Atualmente a utilização simultânea dos referidos métodos encontra-se amplamente reconhecida por diversos autores, como Minayo, Assis e Souza (2005), Esteves (2006) e Flick (2013) que apontam para a necessidade de vencer a dicotomia estabelecida entre os dois métodos. Silverman (2009, p. 19) considera um “romantismo” primar por essa dicotomia, explicando que, em certos momentos, tornar uma investigação dependente unicamente de um método pode negligenciar a construção social e cultural do processo investigativo.

Nesta perspectiva, Moreira e Caleffe (2006, p. 73) consideram que “os dois métodos não são dicotômicos, mas se colocam nos extremos opostos de um contínuo”. Esteves (2006, p. 106) refere que, no litígio ‘quantitativo’ *versus* ‘qualitativo’, [...] há um terceiro caminho, propugnado por todos aqueles que desenvolvem esforços para encontrar formas metodológicas de síntese que ultrapassam a dicotomia assinalada e que permitam alcançar um objetivo comum: conferir inteligibilidade aos factos e fenômenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa”.

Levando em conta Moreira e Caleffe (2006, p. 73), o estudo é qualitativo porque acessamos a dados não quantificáveis estatisticamente, possibilitando desvendar as características dos indivíduos e cenários através de dados verbais e observados “que não podem ser facilmente descritos numericamente”. É quantitativo, pelo acesso a dados quantificáveis, que possibilitam explorar características e situações através de dados numéricos, com uso da mensuração estatística.

O plano quantitativo, portanto, assumiu um carácter não experimental e descritivo, por permitir a descrição de dados, observando e examinando a relação entre variáveis, na pretensão de interpretar os dados coletados “[...] sem tirar conclusões sobre relações directas do tipo causa-efeito, uma vez que, neste caso não exerce qualquer manipulação sobre as variáveis em questão” (Vieira, 1995, pp. 61-62). Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 131), levou a “[...] estudar, compreender e explicar a situação atual do objecto de investigação”. Assim, a

análise dos dados quantitativos foi realizada através de uma análise estatística das escalas “a partir de descrições, recorrendo inicialmente à descritiva e em seguida à inferencial para tirar conclusões ou fazer inferências com base nos dados coletados” (Vieira, 1995, p. 64).

O plano qualitativo, como não podia deixar de ser, assumiu um carácter descritivo que Amado e Vieira (2013) referem como aspecto característico desta tipologia. Para proceder tal descrição, os dados foram organizados e interpretados através do procedimento da análise de conteúdo, onde obtivemos indicadores para compreender com mais profundidade e amplitude suas significações. Tal procedimento, segundo Bardin (1977, p. 42), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Utilizamos os dois métodos, tendo em conta a utilidade de estabelecer contornos mais amplos da problemática e, ao mesmo tempo, perceber de forma mais localizada aspectos da temática por área de conhecimento. A respeito da utilização simultânea dos dois métodos, Silverman (2009, p. 55-56) aponta ser pertinente “engajar-se em um estudo qualitativo que utilize dados quantitativos para localizar resultados em um contexto mais amplo”.

Trazendo o pensamento de Brannen e Moss (1991)²⁸, os autores explicam que os dados quantitativos são úteis para estabelecer padrões de comportamento de forma transversal e, no decorrer do tempo, os qualitativos oferecem a oportunidade de detalhar respostas codificadas, acrescentando novos significados.

A investigação agrupou três estudos inter-relacionados desenvolvidos na Universidade Estadual da Paraíba (UEFB): um estudo extensivo; um intensivo e um estudo documental. Com dimensões definidas previamente, o estudo

²⁸ Brannen, J. & Moss, P. (1991) *Managing Mothers: Dual Earner Households after Maternity Leave*. London: Unwin Hyman.

intensivo foi organizado a partir de: observações de salas de aula, entrevistas com os professores observados e grupos focais com estudantes das turmas observadas. O estudo extensivo foi realizado através da aplicação dos questionários, visando reconhecer as percepções de alunos e professores sobre o tema. O estudo documental foi realizado para compreender, em instrumentos normativos, as deliberações institucionais relacionadas com o controle da “cola” e, ainda, as diretrizes de funcionamento dos processos pedagógicos adotados na UEPB que podem exercer esse controle. A Figura 6 apresenta uma síntese do processo de investigação.

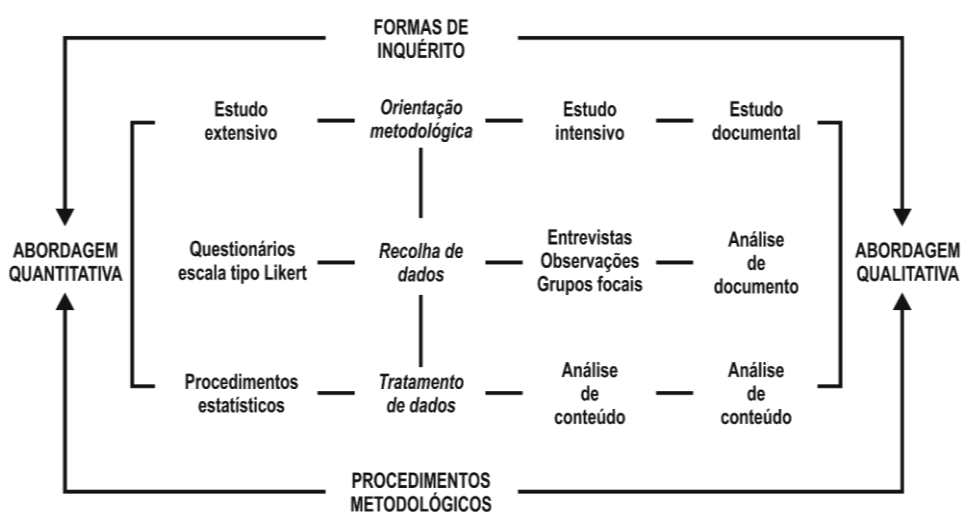


Figura 6- Procedimentos metodológicos considerados na investigação
Fonte: adaptação da figura utilizada por Moraes e Neves (2007, p. 79).

Definidos os estudos a serem realizados, os sujeitos da investigação foram selecionados dentre aqueles que apresentaram interesse em oferecer ou discutir informações para elucidar o fenômeno da “cola”. Assim, lançamos mão de uma amostra não probabilística por conveniência, porque permitiu selecionar grupos de indivíduos por sua disponibilidade e/ou por voluntariado (Carmo & Ferreira, 2008; Maroco, 2007).

As atividades de investigação ocorreram no período entre maio de 2013 e novembro de 2014, obedecendo ao seguinte cronograma (cf. Figura 7).

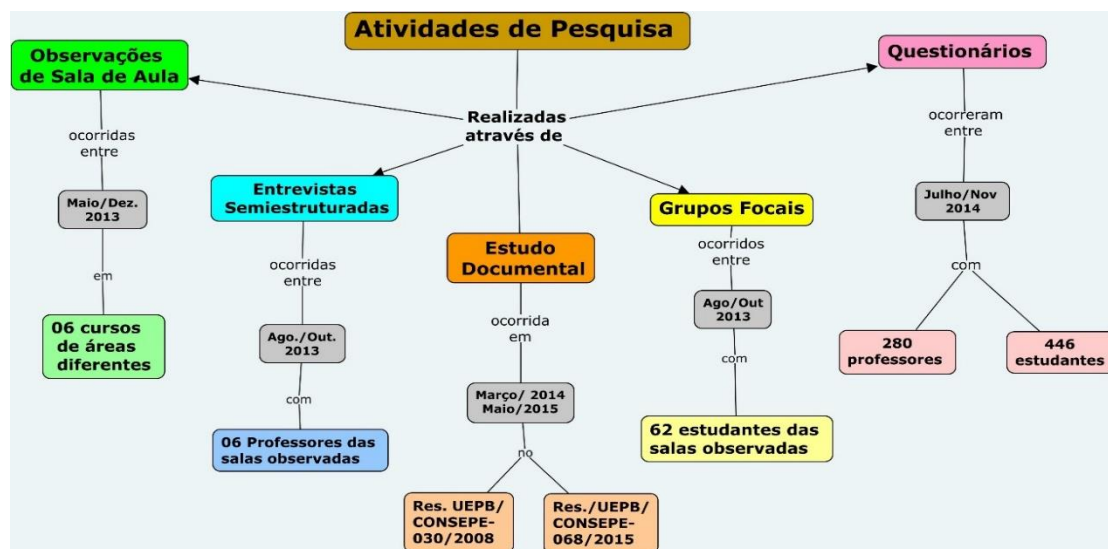


Figura 7- Distribuição do período da investigação de acordo com as atividades
 Fonte: elaboração própria.

Na discussão dos resultados, os dados das fontes qualitativas e quantitativas, permitiram o processo de triangulação, considerado por Flick (2009; 2013), como uma forma não apenas de combinar dados qualitativos, advindos de várias fontes, mas também de articular processos qualitativos e quantitativos na pesquisa científica. Trazendo uma explanação mais ampla desse processo, Coutinho (2008, p. 09) explica que o processo de triangulação é a combinação de “[...] dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa de forma que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenômenos a analisar”.

Duarte (2009, p. 09) explica que a triangulação constitui uma nova perspectiva no campo da metodologia de pesquisa e aponta Denzin (1989)²⁹ como o autor que esclarece o conceito de triangulação, partindo da concepção já construída, por Web *et al.*, de que “a obtenção de dados de diferentes fontes e sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados”. Descreve o autor, quatro tipos distintos de triangulação: “a ‘triangulação de dados’, a ‘triangulação do investigador’, a ‘triangulação teórica’ e a ‘triangulação metodológica’”.

²⁹ Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

4.4 Organização e condução da investigação

A organização e condução da investigação ocorreu a partir de três estudos. O primeiro, denominado de estudo documental, realizado em documentos institucionais. O segundo, denominado de estudo intensivo, que abrigou os procedimentos referentes as observações, entrevistas e grupos focais e o terceiro, denominado de extensivo, foi direcionado pela condução dos questionários.

4.4.1 Estudo documental

O estudo documental centrou-se na análise de normas ou dispositivos legais de natureza pedagógica em vigor na Universidade Estadual da Paraíba, a fim de perceber diretrizes, concepções e fundamentos implícitos sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, atentando para as recomendações legais instituídas em relação ao controle e à prevenção da “cola”.

Para organização deste estudo, recorremos a Quivy e Campenhoudt (1998) quando defendem que a análise documental vem permitir, com base na apreciação de documentos como textos e regulamentos, encontrar informações úteis para estudar determinado objeto e contextualizar o fenômeno nas dinâmicas pedagógicas reais. Compreendemos, segundo Amado (2009, p. 224), que a análise documental não constitui simplesmente fonte de informação, mas permite perceber um “[...] conjunto de fenômenos interacionais e interativos que estão por detrás da sua produção”. Para Oliveira (2007, p. 69), trata-se de uma estratégia de coleta de dados que permite “[...] um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”.

Consideramos os documentos analisados como fonte primária de dados por constituírem as normas que alicerçam os processos pedagógicos na universidade, não se tratando de uma análise de interpretações de tais normas. De acordo com Oliveira (2007), fontes primárias são aquelas que oferecem

dados principais ou primeiros, ou ainda, que originam as ideias e fatos. Devem possuir uma relação direta com o tema em questão e é o próprio pesquisador quem a analisa, não recorrendo a dados anteriormente analisados por outro investigador. Enfim, são documentos de base, originais e não secundários, que não comportam interpretações anteriores relacionadas ao fenômeno em causa.

Sobre os documentos analisados, inicialmente, detivemo-nos na resolução UEPB/CONSEPE/030/2008, que estabeleceu o processo de avaliação implementado na universidade no período da investigação. Depois, analisamos o regimento de graduação da UEPB, resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015, publicada em maio de 2015, que vem revogar resoluções anteriores, inclusive, a já citada, que estabelecia o processo de avaliação das aprendizagens. As duas resoluções entraram na pauta de análise, visto que na época da investigação já se delineavam discussões, entre os professores, sobre o regimento de graduação da universidade, contendo critérios de avaliação definidos pela Instituição.

Tendo em conta as orientações de Cellard (2008) sobre a avaliação preliminar de um documento que deve possibilitar uma análise documental mais profícua, atentamos para a natureza das normas, sua autenticidade, o contexto de sua elaboração, assim como os diversos autores do documento. Associado a essa questão, é ainda Cellard (2008, p. 303) que sugere ao pesquisador reunir “[...] elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos chave”, para proceder uma análise coerente de dados.

Diante disso, nos procedimentos de análise da resolução /UEPB/CONSEPE/ 068/2015 foram considerados para interpretação os artigos normativos referentes às dimensões ensino e avaliação. Essa decisão emergiu do diálogo entre os dados inerentes ao documento e à matriz conceitual pré-estabelecida. Assim, é importante destacar que a análise de conteúdo, efetuada nesta etapa da pesquisa, assumiu um procedimento misto, visto que a matriz conceitual não foi determinante exclusiva do processo de categorização. Amado, Costa e Crusoé (2013) denominam esse procedimento de “misto” devido à

combinação dos sistemas de categorias prévias com as categorias que surgiram indutivamente a partir dos dados.

Através da técnica da análise de conteúdo, emergiram duas categorias: planejamento, organização do ensino e da avaliação e condução do processo de avaliação das aprendizagens. A primeira comporta as subcategorias: diretrizes dos processos de ensino e de avaliação; organização dos componentes curriculares e diretrizes sobre o plano de curso. A segunda, critérios de aprovação/reprovação e escala de valores; condições da avaliação e feedback avaliativo. O Quadro 3 apresenta a matriz de análise utilizada para interpretar os dados documentados.

Quadro 3 - Matriz de análise documental – RES. /UEPB/CONSEPE/068/2015

Categorias	Subcategoria	Indicadores
1. Planejamento Organização do Ensino e da Avaliação	1.1. Organização do Ensino e da Avaliação	1.1.1 Responsabilidades e definições sobre os critérios de organização dos processos de ensino e avaliação.
	1.2. Organização dos componentes curriculares	1.2.1 Esclarecimentos sobre os componentes curriculares.
	1.3. Plano de Curso	1.3.1 Importância e responsabilidades sobre o plano de curso.
2. Condução do processo de Avaliação das Aprendizagens	2.1. Critério de aprovação/reprovação e escala de valores	2.1.1. Definição da escala de valores; 2.1.2. Percentual de frequência; 2.1.3. Média para aprovação.
	2.2. Condições da avaliação	2.2.1. Direitos dos alunos no processo de avaliação; 2.2.2. Controle de frequência.
	2.3. <i>Feedback</i> avaliativo	2.3.1 Garantia do <i>feedback</i> avaliativo; 2.3.2. Tipos de <i>feedback</i> .

Fonte: elaboração própria

Em relação a resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008, que regulamentou o processo de avaliação do aproveitamento escolar até maio de 2015, a única categoria (avaliação) gerou subcategorias que fazem referência aos princípios

da avaliação; momentos e tarefas de avaliação; instrumentos avaliativos; critérios de aprovação/reprovação e escala de valores e tipo/qualidade do *feedback* avaliativo. No Quadro 4 é apresentada uma síntese das diretrizes de análise da referida resolução.

Quadro 4- Matriz de análise documental- Resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Avaliação	1.1. Organização da avaliação	1.1.1 Princípios da avaliação
	1.2. Condução do Processo de avaliação das aprendizagens	1.2.1 Momentos e tarefas da avaliação 1.2.2. Instrumentos avaliativos
	1.3. Critério de aprovação / reprovação escala de valores.	1.3.1 Condições da avaliação 1.3.2 Tipo/qualidade do feedback avaliativo

Fonte: elaboração própria

4.4.2 *Estudo intensivo*

Enquanto o estudo extensivo foi direcionado a toda população de alunos e professores da universidade, permitindo inferências em maior proporção, o estudo intensivo, foi realizado no sentido de perceber as configurações da “cola” através de um contato maior com os sujeitos. Objetivou obter um conhecimento mais próximo e direto que, segundo Silverman (2009, p. 110), pode permitir o “acesso imediato ao que acontece no mundo pesquisado, isto é, examinar de forma mais próxima ao que as pessoas de fato fazem na vida real, em vez de lhes pedir apenas para comentar a respeito”.

Considerando que a utilização isolada de cada um destes instrumentos apontava para o risco de não expressar diretamente as experiências vivenciadas por estudantes e professores, utilizamos, conjuntamente no estudo intensivo, as técnicas de observação, entrevistas e grupos focais. Esta preocupação encontra respaldo em Silverman (2009, p. 114) quando mostra que entrevistas utilizadas sem as observações poderiam produzir uma falta de “estabilidade” dos dados de uma “realidade” aparente.

O referido estudo, foi realizado no Campus I da UEPB, nos centros de Ciências e Tecnologia (CCT); Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); Educação (CEDUC); Ciências Jurídicas (CCJ) e Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), optando por um curso de cada centro de ensino e por um componente curricular/disciplina do curso selecionado. No CEDUC foram observados dois cursos, diante da importância de contemplar a área das letras e artes, no sentido de perceber a percepção da “cola” por áreas de conhecimento. De forma aleatória, foram selecionados três cursos de bacharelado e três cursos de licenciatura (formação de professores). No total, foram observadas 130 horas de aula, entrevistados 6 professores e 62 alunos nos grupos focais. Os cursos estavam organizados em horário matutino, com exceção do curso de Letras que funcionou em horário noturno.

Levando em conta os aspectos indutivos presentes na investigação, consideramos no estudo intensivo, não uma representatividade estatística dos sujeitos, mas representações das diversas áreas do conhecimento, assegurando a diversidade que, segundo Guerra (2006, p. 20), seria uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos», reportando-os à diversidade de culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero Humano”.

Os procedimentos para tal seleção, iniciaram na primeira semana do mês de fevereiro de 2013, antes do início do semestre de aulas e ocorreram da seguinte forma: inicialmente entramos em contato com as Direções de Centro e/ou Chefias de Departamentos e/ou Coordenações de Curso, para apresentarmos o projeto de investigação e discutirmos os procedimentos relativos ao comitê de ética (cf. Anexo 1) e a seleção da amostra de professores e alunos.

Em seguida, junto ao departamento e/ou coordenações, selecionamos as disciplinas que reuniam os fatores que permitissem uma observação adequada aos objetivos da investigação. Consideramos então: a) aqueles componentes curriculares que estavam por iniciar e que permitissem observar as etapas de desenvolvimento sequenciada das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação; b) aquelas turmas que não estivessem no início do curso (primeiro ou segundo período), uma vez que consideramos elemento de peso, para

compreensão da “cola”, uma vivência ou experiência maior do aluno em relação ao contexto universitário; c) os componentes curriculares que não utilizassem a maior parte do tempo escolar em situações de estágio supervisionado, visto que, a vivência dessa prática, realizada em contexto externo à sala de aula, não permitiriam uma observação sequenciada do processo.

Com a autorização dos departamentos, acessamos aos contatos dos professores, assim como, deixamos nosso contato nas respectivas secretarias. Nessa etapa, os sujeitos foram selecionados, através da anuência do professor, por meio de um contato efetuado, e também por convite do próprio professor para observar o curso por ele ministrado. Por fim, promovemos encontros com os professores, individualmente, antes do início das observações, para apresentarmos o projeto, discutir os procedimentos da observação, a assinatura do consentimento informado (cf. Anexo 2) e discussão dos procedimentos para solicitar a anuência da turma.

As informações foram categorizadas pela técnica da análise de conteúdo, a partir das dimensões conceituais definidas no plano de investigação, como sendo o ensino, a aprendizagem e a avaliação, considerando, segundo Ghiglione e Matalon (1992), uma análise com categorias pré-definidas e sustentada por um quadro teórico. Tal categorização delineou o que Amado, Costa e Crusoé (2013) denominam como sendo um tipo de procedimento fechado e que Vala (2014, p. 111) explica: “se a interação entre um quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que lhe importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias no corpus, então o analista optará por categorias *a priori*”.

Neste processo de categorização, ao considerarmos a dimensão ensino, estamos levando em conta o processo de mediação pedagógica, como ato de intervenção intencional, objetivando a aprendizagem do aluno, no sentido de sua formação profissional. Seria, um ato de interação, entre um mediador e um mediado, com base em critérios universais como a intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado (Souza, Depresbiteris, & Machado, 2004). Nesta dimensão, estão as subcategorias: planificação e organização do

ensino; conteúdos disciplinares; recursos e materiais utilizados; tarefas e natureza das tarefas; gestão do tempo e estruturação da aula e sistema de ensino universitário (cf. Quadro 5).

Na planificação, organização e desenvolvimento do ensino encontramos unidades referentes ao planeamento, tipologia de ensino e elementos da organização do sistema universitário. Assim, se fez possível compreender como o planeamento e a participação do aluno nesse processo pode interferir no controle e prevenção das práticas de “cola”, ou mesmo, sua influência sobre esse tipo de fraude. Tomamos como norte questões do tipo: o conhecimento e a compreensão do plano de curso, pelo aluno, fazem diferença quanto às práticas de “cola”? Estabelecer de antemão os conteúdos, estratégias, tarefas de ensino e o processo de avaliação, interfere nessa prática?

Outra unidade que corresponde a essa categoria está relacionada com a tipologia de ensino, o que nos remeteu ao interesse em identificar se um ensino mais ou menos interativo pode influenciar as práticas de “cola”. Seria então: uma maior participação e envolvimento dos estudantes nas aulas interferem nas práticas de “cola”? Como a condução do processo de ensino interfere na “cola”?

O sistema de ensino universitário é um aspecto do ensino que traz questões estruturais e conjunturais, que podem influenciar tal prática. Indaga sobre a relação existente entre o objetivo formativo definido pela universidade e o que está definido pelo aluno em termos de interesse e metas. Inclui as perspectivas da universidade sobre a adoção de instrumentos normativos, direcionados institucionalmente, no sentido de estabelecer um controle destas ações. Como a instituição, em sua autonomia, normaliza o comportamento ético alunos e professores? O sistema competitivo e classificatório da instituição interfere na “cola”? Enfim, quais os aspectos da organização do sistema universitário que contribuem no sentido de diminuir ou aumentar a “cola”?

Nos conteúdos disciplinares a preocupação esteve voltada para identificar como o domínio de conteúdo, por parte do professor, o sentido e significado atribuído aos conteúdos disciplinares por alunos e docentes, e ainda, como a sua estruturação, distribuição e organização podem exercer influências sobre as

práticas de “cola”? Inclui ainda, questões relacionadas ao excesso e repetição de conteúdos no processo de ensino.

Com os recursos e materiais utilizados pretendemos conhecer como as formas de utilização dos recursos didáticos e dos materiais direcionados, no âmbito do processo de ensino, permitem ou facilitam ao aluno alcançar a aprendizagem. Sua utilização, direcionamento e significado podem interferir na “cola”? E ainda, em que medida ocorre essa interferência?

No âmbito das tarefas e natureza das tarefas questionamos sobre os objetivos e significados das tarefas de ensino em relação as práticas e controle “cola”. Objetivamos perceber como as tarefas direcionadas pelo professor são compreendidas e realizadas pelos alunos e de que maneira são realizadas. Levamos em conta as oportunidades de aprendizagem que tais tarefas oferecem. Permitem aos alunos esclarecer dúvidas, resolver problemas e despertar interesses?

Ao nível da gestão do tempo e estruturação da aula pretendemos conhecer sobre os elementos que envolvem a forma como ocorre a estruturação e dinâmica da aula por parte do professor, inclusive sua disponibilidade para atendimento individual ao aluno e o compromisso ético em relação ao ensino e com o envolvimento do aluno. A questão se revela no sentido de identificar se tais aspectos interferem na “cola”.

Quadro 5 - Matriz de análise da dimensão ensino

Dimensão / Categoria: ENSINO	
Subcategorias	Indicadores
E1 – Planificação /Organização e desenvolvimento do ensino	E1.1 Planejamento das atividades didáticas pelo professor
	E1.2 Discussão do plano de curso com os alunos
	E1.3 Tipologias de ensino
	E1.4 Objetivos dos processos de ensino e de avaliação
	E1.5 Condução das atividades didáticas
E2 – Conteúdos Disciplinares	E2.1 Domínio de conteúdo pelo professor
	E2.2 Sentido e significado do conteúdo
	E2.3 Excesso e repetição dos conteúdos
E3 – Recursos e materiais utilizados	E3.1 Recursos didáticos de apoio às aulas
	E3.2 Materiais utilizados para ensinar

QUADRO-6 – Matriz de análise da dimensão ensino (continuação)

E4 – Tarefas e natureza das tarefas	E4.1 Objetivos das tarefas didáticas
	E4.2 Natureza das tarefas
	E4.3 Tipologia das tarefas
E5 – Gestão do tempo e estruturação aula	E5.1 Gestão do tempo em relação aos conteúdos
	E5.2 Cumprimento e aproveitamento do tempo da aula.
	E5.3. Compromisso ético do professor
	E5.4 Disponibilidade para atendimento individual o aluno
	E5.5. Dinâmica e estruturação da aula
E6 – Sistema de ensino universitário	E6.1 Perfil classificatório e competitivo da universidade
	E6.2 Instrumento institucional de controle sobre a “cola”
	E8.3 Metas formativas da universidade

Fonte: elaboração própria

Ao tratarmos da dimensão aprendizagem levamos em consideração que cada indivíduo possui formas próprias e particulares de aprender, o que confere à aprendizagem um caráter individual, interligado às situações, contextos e ambientes geradores desses processos. Nos referimos, segundo Pozo (2008) a um processo de interação cultural que possui uma relevância social e permite, ao ser humano, fazer parte da cultura, que precisa ser incorporada e interiorizada. Para tanto, o referido autor revela que a “relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores ou professores” (p. 25). Segundo Biggs (1999) a aprendizagem é uma etapa comum do processo de instrução, em torno da qual deve alinhar-se os objetivos, métodos de ensino e tarefas de avaliação.

Neste sentido, as subcategorias relativas ao processo de aprendizagem foram organizadas, contemplando as práticas e participação dos estudantes e o ambiente de sala de aula (cf. Quadro 6).

No âmbito das práticas/participação dos estudantes levamos em conta os processos que regulam as atividades de aprendizagem, assim como os mecanismos que os estudantes mobilizam, no decorrer desse processo, que interferem nas práticas de “cola”. Inclui, além do encaminhamento das tarefas de aprendizagem pelo aluno, a participação, interesses e metas que ele define para sua formação. Assim, questionamos: a forma como o aluno se envolve no processo e, direciona sua aprendizagem, interfere na “cola”?

Ao nível do ambiente de sala de aula o nosso interesse se volta para as condições em que ocorrem a aprendizagem, considerando os fatores que se estabelecem a partir dos processos interativos que podem exercer influência sobre as práticas de “cola”. Interessa-nos o clima de sala de aula e as interações que se estabelecem, entre professores e alunos e destes com seus colegas de sala. Questionamos então: as relações de amizade entre colegas interferem nessas práticas? A confiança estabelecida na relação professor/aluno interfere na “cola”?

Quadro 6 - Matriz de análise da dimensão aprendizagem

Dimensão/Categoria: APRENDIZAGEM	
Subcategorias	Indicadores
A1 – Práticas e participação dos estudantes	A1.1 Hábito de estudo por parte dos alunos
	A1.2 Metas que os alunos definem para sua formação
	A1.3 Lacunas na aprendizagem do estudante
	A1.4 Satisfação dos estudantes em relação às disciplinas e ao curso
	A1.5 Responsabilidade do aluno em relação às atividades didática
A2 – Ambiente de sala de aula	A2.1 Relações de confiança entre professor e aluno
	A2.2 Relações de amizade e de competição entre os alunos
	A2.3 Clima favorável de sala de aula.

Fonte: elaboração própria

Por fim, a avaliação é considerada, numa perspectiva construtivista, como um processo influenciado pelo estudante e pelo professor, tendo sua importância maior centrada no sentido de contribuir para aperfeiçoar o ensino e promover a aprendizagem do aluno. Seria, segundo Guba e Lincoln (2011, p. 16), uma avaliação, resultado de um processo interativo, que vence a objetividade e envolve o professor, enquanto avaliador e os vários grupos de interessados, no caso os estudantes. Deve então “centrar-se em uma ação que defina o rumo a ser seguido, estimule os interessados a segui-lo e gere e preserve seu compromisso em proceder dessa forma”. Então, a dimensão avaliação toma por base as subcategorias: instrumentos, funções e tipos de avaliação; tipologia e natureza das tarefas avaliativas; e natureza frequência e distribuição do *feedback* (cf. Quadro 7).

No que se refere aos instrumentos, funções e tipos de avaliação pretendemos perceber elementos referentes as tipologias de avaliação, os tipos e objetivos dos instrumentos utilizados para avaliar e os objetivos definidos pelos envolvidos no processo, considerando a relação existente com as práticas de “cola”. Enfim, perguntamos como uma avaliação mais formativa, ou uma, com perfil mais somativo e classificatório interfere na “cola”. A diversidade de instrumentos utilizados para avaliar, podem interferir nessa prática? As intenções e objetivos definidos no processo interferem na “cola”?

Por sua vez, a natureza, frequência e distribuição do *feedback* trata das práticas de correção efetuadas pelo professor e da qualidade do *feedback* oferecido quando ocorre a devolutiva das atividades avaliativas, considerando a ética, como elemento integrante do processo. A questão segue no sentido de perceber se a qualidade e frequência do *feedback* interferem para controlar ou aumentar a prática de “cola”, atentando para a importância que o erro do aluno assume no processo.

A tipologia e natureza das tarefas avaliativas contempla os objetivos e encaminhamento das tarefas avaliativas. Questionamos então se os objetivos ou pretensões com as atividades avaliativas podem exercer influências sobre as práticas de “cola”? As formas como estas são elaboradas e encaminhadas interferem na “cola”?

Quadro 7- Matriz de análise da dimensão avaliação

Dimensão/Categoria: AVALIAÇÃO	
Subcategorias	Indicadores
Av1 – Instrumentos, Funções e tipos de avaliação	Av1.1 Tipologia de avaliação das aprendizagens
	Av1.2 Momentos e condições da avaliação
	Av1.3 Tipo de instrumento utilizado para avaliar
	Av1.4 Objetivos pretendidos com a avaliação das aprendizagens
Av2 – Natureza, frequência e distribuição do <i>feedback</i>	Av2.1 Práticas de correção adotadas pelo professor
	Av2.2 <i>Feedback</i> das atividades avaliativas
	Av2.3 Ética e justiça na avaliação
Av3 – Tipologia e natureza das tarefas avaliativas	Av3.1 Objetivos das tarefas avaliação
	Av3.2 Elaboração das tarefas de avaliação
	Av3.3 Encaminhamento das tarefas de avaliação

Fonte: elaboração própria

Além das informações sobre a docência universitária, detivemo-nos em aspectos que permitiram caracterizar a “cola” no contexto acadêmico. Nossa pretensão foi compreender: como a “cola” é vista no cenário universitário? Quais as representações da “cola” para professores e alunos?

Para tanto, estruturamos um conjunto de aspectos, presentes na literatura, que poderiam ou não ser confirmados no contexto universitário investigado, e que permitissem caracterizar o fenômeno de estudo. Tais categorias podem ser vistas a seguir no Quadro 8.

Quadro 8 - Matriz de análise da categorização da “cola”

Subcategorias	Indicadores
C1- Compreensão	C1.1 Definição de “cola”
	C1.2 Significado da “cola”
C2- Prevalência e extensão	C2.1 Regularidade das práticas de “cola”
	C2.2 Motivo da “cola”
	C2.3 Quem “cola” e quando “cola”
	C2.4 Níveis e modalidades de “cola”
C3- Controle	C3.1 O controle da “cola” pelo professor
	C3.2 O controle da “cola” pela instituição
C4- Consequências	C4.1 Lacunas na Formação academia
	C4.2 Formação ética do aluno
	C4.3 Sentimentos presentes no processo

Fonte: elaboração própria

Para organização dos dados qualitativos, elaboramos narrativas, como resultado de uma triangulação de dados qualitativos, sobre as quais efetuamos inferências considerando um aporte teórico. Sobre essa forma de organizar os dados de uma investigação, Amado e Oliveira (2013, p. 251-252) explicam que estas não estão limitadas às descrições vivenciais mais amplas como as autobiografias e histórias de vida “[...] todas as narrativas requerem a elaboração de textos para análise posterior, podendo ser relativos à seleção e organização de documentos, composição de notas de campo, ou seleções de transcrições de entrevistas, as quais serão cuidadosamente inspecionadas”. Em síntese, “[...] lidamos com descrições e interpretações da ação humana”.

Flick (2009, p. 133) mostra que a categorização, para analisar dados qualitativos, é muito flexível e pode objetivar a comparação de dados e casos. Essa comparação “pode ser facilitada ordenando e estruturando – por exemplo, construindo uma hierarquia entre categorias, desenvolvendo-se tabelas para apresentar vários casos e categorias que permitam comparações cronológicas ou caso a caso”. Isso porque, as diferentes lógicas de amostragem decorrentes da triangulação podem “oferecer novas formas de comparação em um estudo e trazer novas necessidades para se planejar essa comparação”. Assim, foi possível verificar as diferenças e semelhanças das respostas dos vários sujeitos em nível de tópico/ categoria ou relativamente às entrevistas.

Essa forma de apresentar os resultados em uma investigação qualitativa é ainda considerada por (Flick, 2013, p. 243), quando o autor menciona Van Maanen (1988)³⁰ que distingue formas de apresentação dos resultados qualitativos tanto em estudos etnográficos como em outra abordagem de pesquisa qualitativa. O autor levante três aspectos de relatos de campo como forma de organização dos resultados: os relatos realistas, os confessionais e os impressionistas. É, portanto, nos “relatos realistas” que situamos nossa opção visto que se caracteriza pela ausência do autor no texto: “as observações são relatadas como factos ou documentadas pela utilização de citações de declarações ou entrevistas. As interpretações não são formuladas na qualidade de subjectivas”, mas lançam mão de uma teoria.

Primeiramente, realizamos uma análise vertical, onde elaboramos uma narrativa, por curso, articulando dados coletados nas observações, entrevistas com professores e grupos focais com alunos. Em seguida, realizamos uma análise horizontal, considerando o conjunto de informações expressas nos dados das narrativas por curso/centro, de modo que para cada categoria uma narrativa foi elaborada, contemplando os seis cursos investigados.

Os diversos instrumentos utilizados, possibilitou descrever e comparar opiniões, para compreender a “cola” sob as várias perspectivas. As especificidades de cada processo de recolha estão descritas a seguir.

³⁰ Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press

4.4.2.1 As observações

Através das observações, realizamos uma descrição detalhada das ações e interações que incorporam as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior, sem perder o foco sobre as práticas de “cola”. Com isto, tivemos a oportunidade de perceber uma variedade de relações entre os elementos acima mencionados. Centramos a atenção na organização e funcionamento da sala, o que propiciou uma análise do contexto para situar e melhor explicar o fenômeno social estudado. Segundo Fernandes (2011), na observação, a sala de aula é a unidade de análise, não apenas os estudantes ou professores, isolados do contexto. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 196), “[...] a observação sistemática é usada quando os pesquisadores necessitam de relatos abrangentes, detalhados e representativos dos comportamentos dos indivíduos”. Silverman (2009, p. 47) ressalta a importância da observação, visto considerar que “[...] o que as pessoas dizem em resposta a perguntas de entrevista não tem uma relação estável com o modo como elas se comportam em situações que ocorrem naturalmente”.

Considerando nossos objetivos e a importância da técnica, adotamos a observação sistemática das aulas de um professor em um curso representativo de cada centro de ensino, do campus I da UEPB, de modo a contemplar áreas específicas do conhecimento.

Os participantes na observação foram alunos e professores dos cursos de Odontologia, Direito, Licenciatura em Matemática, Comunicação Social, Pedagogia e Letras, considerando uma amostra aleatória por conveniência. Nos cursos de Letras, Direito, Matemática e Pedagogia as aulas possuíam um caráter mais teórico e nos cursos de Odontologia e Comunicação Social, prevaleceram aulas teórico-práticas.

As disciplinas observadas não integraram a etapa inicial dos cursos, mas foram disciplinas a partir do 3º período e integrantes da etapa nomeada de profissional. O número de alunos presentes nas turmas observadas, variou de 13 estudantes no CEDUC a 45 nas turmas do CCJ. De modo geral, a carga horária das aulas foi distribuída em dois dias da semana, em blocos de 01h40min

(duas aulas seguidas de 50 minutos); um único dia com um bloco de quatro ou de três horas/aulas seguidas e ainda em três dias por semana de duas horas/aulas seguidas.

As salas apresentaram-se com a possibilidade de uso do sistema de projeção, quadro de vidro/pincel e sistema de ar condicionado, sempre bem iluminadas (a maioria com iluminação natural), permitiam uma boa organização dos alunos. De um modo geral, o grupo ocupava toda a sala, sentando sempre nos mesmos lugares. Em dias de prova foi possível observar que, na maioria das salas, os estudantes se organizavam deixando desocupadas a maioria das carteiras nas duas primeiras filas, sendo preciso uma reorganização da turma por parte do professor.

As observações foram realizadas em diferentes etapas do componente curricular ministrado, por um período de 20 horas, perfazendo, nos 05 centros de ensino, um total de 130 horas. A distribuição das horas, em várias etapas do curso ministrado, objetivou ter acesso às dinâmicas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A análise qualitativa dos dados teve um caráter interpretativo, através da análise de conteúdo, num processo mais fechado ou dedutivo e resultou na elaboração de descrições que contribuiriam para a compreensão das práticas de sala de aula e os comportamentos dos alunos em relação a “cola”.

4.4.2.2 As entrevistas

A utilização das entrevistas objetivou, através de um processo de interação, uma perspectiva mais reflexiva com os professores observados. Tivemos um contato direto com os docentes participantes, a fim refletir e obter informações sobre a prevalência, modalidades e causas da “cola”, sem deixar de lado os processos pedagógicos desenvolvidos na Universidade. Essa fase ofereceu dados específicos que alargaram, em consonância com demais dados recolhidos por meio de outros instrumentos, elementos essenciais para compreensão do fenômeno estudado.

Sobre a utilização de entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista tanto pode constituir-se em uma estratégia dominante na recolha de dados, como podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo perceber como os sujeitos compreendem e interpretam o mundo.

Quanto à estrutura, Amado e Ferreira (2013) classificam as entrevistas em estruturada ou diretiva, entrevista semiestruturada ou semidiretiva, entrevista não estruturada ou não diretiva e entrevista informal-conversaçoão. Dentre estas possibilidades, utilizamos a entrevista semiestruturada que veio permitir, segundo Turner (2010), ouvir os sujeitos, individualmente, seus pontos de vista e experiências, sem apresentar-se inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas e rigidamente estruturadas. Com base em Bogdan e Biklen (1994), consideramos que, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturariam os tópicos em questão, oferece a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Guerra (2006, p. 53) explica que esse tipo de entrevista requer a construção de um guião para manter a lógica e os objetivos da investigação, sendo a questão mais importante “[...] a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta”, devendo ser construído “[...] em função dos objetivos que decorrem da problematização”.

Considerando tais aspectos, inicialmente, elaboramos o guião de entrevista (cf. Anexo 3) com base nas orientações de Amado e Ferreira (2013, p. 213). O guião consistiu em um protocolo elaborado com a finalidade de nortear o percurso da entrevista, como garantia de que a coleta de dados não se distanciasse das dimensões e subdimensões relativas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação em relação às práticas de “cola”, mantendo assim, os elementos conceituais indicadores do objeto de estudo e a perspectiva de articulação dos dados qualitativos e quantitativos na etapa de discussão dos resultados. Por ter o caráter semidiretivo, as questões constantes no guião seguiram a sugestão de Bogdan e Biklen (1994, p. 136) e foram elaboradas de maneira a evitar as respostas dos sujeitos, que pudessem ser respondidas apenas por um “sim” ou um “não”.

Os conteúdos das perguntas, em sua natureza, estavam ligados a comportamentos éticos dos alunos e professores, mesmo assim, evitamos, perguntas com “forte carga emocional ou dúbias” (Moreira & Caleffe, 2006), mas utilizando, segundo Knapik (2006), a perspectiva de criar condições sociais em que os participantes puderam trazer preocupações ou questões significativas, com possibilidade de negociação no percurso da entrevista, ou seja, gerar um processo para exploração mútua.

O roteiro ou guião de entrevista constou de cinco blocos elaborados a partir das variáveis definidas no planejamento da investigação. Em linhas gerais, objetivou caracterizar a “cola” quanto à extensão, à tipologia e às razões, no sentido de uma compreensão mais ampla dessa fraude e perceber concepções e entendimentos do entrevistado em relação à “cola”; identificar, na opinião dos sujeitos, os elementos do ensino desenvolvido na universidade, que interferem nas práticas da “cola”; identificar aspectos referentes à prática de avaliação das aprendizagens que influenciam a “cola” na universidade; perceber as implicações dos processos interativos que ocorrem em sala de aula, envolvendo as práticas e participação dos estudantes e sua influência sobre a “cola”. Por fim, visou compreender o significado que o entrevistado atribuiu à entrevista realizada.

Objetivando uma maior familiaridade com o roteiro da entrevista a ser aplicado, a garantia da informação, assim como sua validade, testamos as entrevistas com professores, fora da amostra dos sujeitos participantes, mas pertencentes aos mesmos centros de ensino investigado. Sobre isso, Moreira e Caleffe (2006, p. 173) afirmam ser duplamente importante testar um protocolo de entrevista, no sentido de “além de testar o conteúdo, o pesquisador deve testar o fluxo, a utilidade do protocolo e o entendimento das perguntas por parte dos entrevistados”.

Nessa perspectiva, o guião original, sugeria que a primeira pergunta fosse direcionada à caracterização da “cola” para em seguida, indagarmos sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Percebemos, então, que a solicitação para explicar os motivos pelos quais o aluno “cola”, conduziu, com frequência, às situações da prática pedagógica e aos relatos de episódios. Havia

uma tendência às respostas relacionadas com uma reflexão da prática docente e análise de situações comuns no dia a dia da Universidade. Isso nos trazia o risco de predominar os aspectos de uma entrevista não diretiva, em substituição da semidiretiva, sem a garantia dos dados conceituais específicos da problemática suscitada.

Invertemos, então, a ordem das indagações, deixando para o final as considerações complementares que deveriam caracterizar o fenômeno da “cola”, oportunidade em que o entrevistado dispunha de um tempo para expressar sua opinião e episódios (inclusive de sua vida estudantil) em relação às práticas de “cola”. Consideramos as informações do penúltimo bloco como complementares, visto que a caracterização da “cola” foi esboçada transversalmente nos blocos anteriores. Isso foi oportuno porque estávamos trabalhando com dimensões previamente estabelecidas e pretendíamos garantir, na análise dos resultados, a articulação dos dados quantitativos e qualitativos, resultando em uma reflexão consistente acerca dos elementos ou categorias integrantes dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

No sentido do que propõe Quivy e Campenhoudt (1998), conseguimos sistematizar as perguntas norteadoras para facilitar o processo de entrevista, recolocando as perguntas que não foram alcançadas da forma mais segura e natural quanto possível e ainda conseguir reencaminhar a entrevista cada vez que o entrevistado dela se afastava.

Após a fase de elaboração, consolidação do conteúdo e do percurso do entrevista, estas foram realizadas com duração média de uma hora, tendo como entrevistados os seis professores observados em local e horário definidos por eles próprios. Foram realizadas, após assinatura do consentimento informado, e gravadas para posterior transcrição. Ocorreram no período final das observações da sala de aula e foram realizadas com professores dos seguintes cursos: Odontologia (CCBS), Licenciatura em Matemática (CCT), Comunicação Social (CCSA), Pedagogia (CEDUC), Letras (CEDUC) e Direito (CCJ).

Como não poderia deixar de ser, alguns problemas surgiram no decorrer das entrevistas. Embora seguindo a diretriz proposta pela literatura e obedecendo aos princípios éticos, ao relatar algumas situações ou emitir um

posicionamento, aconteceram solicitações por parte de professores, para que a questão discutida não fosse gravada, ou ainda, algumas situações em que não conseguimos obter claramente ou aprofundar a informação pretendida.

Neste sentido, Bates, Droste, Cuba e Swingle (2009) fazem referência à habilidade do entrevistador em saber conduzir o processo quando os entrevistados se mostram relutantes em responder e, também, em saber lidar com as emoções que emergem no percurso. Por isso, é indispensável preparar um protocolo ético e, também, reconhecer o direito, por parte do sujeito, em recusar a prestar informações, ou mesmo, “por não concordar com alguma dimensão da pesquisa, ou por qualquer outra razão” (Guerra, 2006, p. 22).

Após as transcrições das entrevistas, um outro momento foi agendado com os professores entrevistados, quando retornamos para mais um contato, objetivando a leitura detalhada dos dados fornecidos, no sentido de confirmá-los, substituir expressões um tanto coloquiais e discutir informações que pudessem comprometer a ética da investigação. Isso veio favorecer o que Turner (2010) comenta sobre a necessidade dos entrevistados terem a liberdade de utilizar termos próprios ao responder às perguntas; a possibilidade de as perguntas serem revestidas do maior grau de neutralidade possível, evitando julgamentos. Depois de transcritos, os dados das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo, considerando as diretrizes de análise mapeadas para o estudo intensivo.

4.4.2.3 Os grupos focais

Utilizamos os grupos focais como instrumento de coleta de dados, na perspectiva de promover discussões entre os estudantes nas diversas salas observadas. Utilizamos esta ferramenta diante da necessidade de acessar a diversidade de informações sobre a “cola” resultante da multiplicidade de práticas que definem esse tipo de fraude acadêmica, assim como os diferentes entendimentos próprios do fenômeno. Não nos limitamos a entrevistar cada estudante em particular, mas em promover discussões entre os elementos dos grupos.

Neste sentido, Barbour (2009) esclarece que o grupo focal é uma discussão de um conjunto de pessoas, em que o investigador estimula ou encoraja as interações do grupo de forma a garantir que os participantes conversem entre si, sem limitarem-se a interagir apenas com o pesquisador ou mesmo o moderador. A autora esclarece ainda que tal prática, utilizada como instrumento de investigação, está relacionada com a preparação de um guia ou roteiro dos tópicos ou de seleção de matérias que possam ser discutidos e que devam servir de estímulo ao grupo. A formação do grupo, por sua vez, deve levar em conta que os integrantes possuam algo em comum entre si, para que a discussão seja apropriada e favoreça a apresentação de variadas experiências e perspectivas, de modo a ocorrer um debate com diferentes opiniões.

Realizamos os grupos focais com os alunos integrantes das turmas observadas, totalizando 06 grupos de discussão. Foram 06 sessões com duração média de uma hora, onde obtivemos uma certa correspondência relativamente às perspectivas vivenciadas em relação às práticas de “cola”, apresentando-se na diversidade de vieses em consonância com o curso observado.

A organização das sessões dos grupos focais contou com a colaboração dos professores observados no sentido de ceder um espaço de tempo no horário das aulas para sua realização ou liberar, naquele horário, os alunos interessados em participar da discussão. Frisamos mais uma vez que a participação ficou restrita aos alunos dos cursos observados no máximo de 13 alunos por grupo. Participaram, então, 62 alunos, assim distribuídos: seis estudantes no CCJ (Centro de Ciências Jurídicas); onze estudantes no CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas); doze alunos no CEDUC (Centro de Educação); doze estudantes do CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde); doze do CCT (Centro de Tecnologia) e Oito do CEDUC (Departamento de Letras e Artes).

Além da investigadora, contamos com a presença de uma supervisora que procedia o acompanhamento da discussão e registrava a sequência dos temas discutidos, assim como procedia à síntese da discussão. O roteiro ou guia que direcionou os grupos focais foi o mesmo utilizado nas entrevistas realizadas com os professores. É importante salientar que as discussões dos estudantes

não foram limitadas à prática do professor observado, mas ocorreu de forma estendida às diversas situações por eles vivenciadas em relação à docência universitária. Embora tenham sido feitas algumas referências ou comentários relacionados às observações, os resultados obtidos não podem ser considerados como uma descrição das opiniões ou ponderações específicas sobre a prática do referido docente.

Testamos o guião em relação aos grupos focais, levando em consideração Barbour (2009) quando levanta a necessidade de efetuar um teste piloto relativamente ao roteiro a ser utilizado, que vai servir para identificar, de antemão, constrangimentos que possam interferir na discussão. Assim, antes de procedermos as sessões dos grupos focais, realizamos dois encontros com alunos de outras turmas (não observadas), com perfil semelhante aos estudantes das turmas observadas, objetivando uma maior familiaridade com a prática a ser realizada. Percebemos antecipadamente, possíveis impasses na condução do processo e verificamos a necessidade de manter a sequência do roteiro com a devida atenção e a ética no sentido de não favorecer discussões em torno de situações conflituosas da prática de professores, especificamente dos que foram observados.

Um dos constrangimentos sobre o qual tivemos que dedicar uma maior atenção foi o do domínio da discussão por alunos (líderes) nos grupos. Percebemos tal questão ao testarmos os instrumentos, e utilizamos uma dinâmica de redistribuição das oportunidades para expor ideias (em alguns momentos mais direcionadas) para que ocorresse uma maior participação. Após cada tópico discutido, fazíamos um resumo das opiniões e perguntávamos sobre a opinião que devia prevalecer.

Por questões éticas, evitamos perguntas relacionadas às modalidades e à prevalência da “cola” pelos alunos. Então, não foram feitas perguntas do tipo: vocês “colam”? Como vocês “colam”? Mesmo assim, não foram poucos os momentos em que vieram à tona discussões dessa natureza. Sem temores ou receios, surgiram muitos exemplos de modalidades e práticas de “cola” descritas para explicar situações vivenciadas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

Consideramos, segundo Amado e Ferreira (2013), que a importância desse tipo de entrevista é a interação que se gera no interior do grupo, que, centrada em um foco particular e específico, abre possibilidades de opiniões sobre o assunto, sejam estas discordantes ou concordantes, ao mesmo tempo que identifica a linguagem comum em torno do próprio tópico.

Preferimos utilizar a filmagem para registro das discussões por consideramos ser um facilitador do processo de transcrição. No entanto, alguns grupos demonstraram a preferência por não serem filmados. Embora a filmagem tenha facilitado a percepção da abrangência da discussão no sentido de proceder a diferenciação das colocações dos estudantes, não percebemos diferenças quanto a qualidade das transcrições realizadas apenas com a gravação do áudio.

Para Barbour (2009) a questão da discussão em torno da gravação em vídeo ser superior à gravação em áudio, em termos de oferecer registros reais e precisos, foi esclarecida, em pesquisa realizada por Armstrong e colaboradores (1997)³¹. Ao procederem à análise detalhada de transcrições realizadas nas duas perspectivas, os autores relataram haver “poucas diferenças nos julgamentos de qualidade e compreensibilidade das duas formas de gravar as sessões” (Barbour, 2009, p.106).

4.4.3 Estudo extensivo

Esta etapa do estudo configurou o perfil quantitativo da investigação que, ao atingir uma amostra maior de sujeitos, assumiu uma condição mais abrangente com dados passíveis de generalização. Possibilitou as percepções de alunos e professores sobre as interferências de aspectos presentes nos processos pedagógicos sobre as práticas de “cola”. Na visão dos docentes e

³¹ Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. and Marteau, T. (1997) The place of inter-rater reliability in qualitative research: an empirical study, *Sociology*, 51: 597–606.

discentes, como as atitudes pedagógicas diante do ensinar, aprender e avaliar aumentam ou diminuem tal prática?

O inquérito por questionário foi o instrumento utilizado e que permitiu aceder a uma visão mais ampla ou extensiva da relação, atendendo aos princípios estabelecidos pelos aspectos quantitativos da investigação. Explicando segundo Moreira e Caleffe (2006), estamos nos referindo a um documento, aplicado a uma amostra, em que os sujeitos tiveram de responder e registrar suas opiniões, em ordem de importância, sem a presença do investigador, o que veio contribuir para o uso eficiente do tempo, o anonimato dos respondentes, a padronização das perguntas e a verificação da frequência dessas respostas. O seu uso possibilitou, de acordo com Ghiglione e Matalon (1992), uma inferência estatística acerca das informações recolhidas e codificadas.

Para tanto, utilizamos o modelo de escala tipo Likert, por ser considerado adequado, segundo Barboza, Carvalho, Neto e Costa (2013), para a mensuração de construtos abstratos, considerados nas áreas das ciências sociais e comportamentais, como variáveis latentes, por não possuírem características diretamente observáveis. Representa, segundo Hill e Hill (2009), uma variável que não pode ser observada nem medida de forma direta, mas pode ser definida a partir de um conjunto de outras variáveis que podem ser medidas e observadas e que medem alguma coisa em comum, que seria a própria variável latente. É uma escala em que podemos especificar níveis de concordância ou discordância (Maroco, 2007) e, no processo de mensuração, vincular conceitos abstratos com indicadores empíricos (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Os itens da escala, apresentados no formato de afirmações declarativas, contêm uma série de proposições para a pessoa que responde fazer a indicação de uma das cinco propostas numeradas, expressando seu grau de concordância e/ou discordância e ainda optar por uma categoria neutra. As respostas variaram numa numeração de 1 a 5, favorecendo uma associação dos números aos níveis de concordância, por ser considerada uma opção mais significativa e aquela comumente utilizada (Hill & Hill, 2009; Moreira, 2004).

Para Moreira (2004), dentre outras vantagens dessa escala está a de possibilitar a utilização de diferentes formatos de resposta aos itens, o que vai permitir uma recolha mais eficaz da informação. Para medir a variável pretendida, a direção a considerar seria a soma dos resultados obtidos, em todos os itens, do que cada um deles isoladamente, visto que resulta em um índice adequado da posição do indivíduo na dimensão considerada. É reconhecida como a escala de verificação de maior aplicação nas ciências sociais e comportamentais (Barboza, Carvalho, Neto & Costa, 2013).

4.4.3.1 Construção do questionário e procedimentos de recolha

Construímos a escala do questionário, no sentido de medir a variável “cola” a partir de outras variáveis, nomeadamente, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, observando a matriz conceitual, que direcionou as várias etapas da investigação. Além do suporte teórico sobre o tema, levamos em conta, para elaboração dos itens, o questionário utilizado no projeto AVENA e o conhecimento relativo aos diversos elementos presentes na literatura, resultantes de pesquisas explicativas sobre a prática de “cola” e sua relação com a pedagogia universitária.

Interessa observar que o conteúdo das escalas, direcionadas aos dois grupos questionados, não apresentou diferenças na sua estrutura e organização, de modo que os itens foram os mesmos, tanto para os alunos como para os professores. As indagações foram iguais, tendo em vista a necessidade de uma comparação das respostas oferecidas pelos diferentes grupos de sujeitos envolvidos no processo. Nesta perspectiva, as escalas direcionadas aos estudantes e aos docentes foram assim designadas:

1. Percepção dos Estudantes face à Relação entre a “Cola”, o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação na Universidade (PERCEAAU);
2. Percepção dos Docentes face à Relação entre a “Cola”, o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação na Universidade (PDRCEAAU).

No sentido de perceber a validade da escala construída, seguindo a orientação de Moreira (2004), procedemos em um primeiro momento, a elaboração de uma versão inicial do questionário com um número de itens superior ao que foi utilizado; em seguida, submetemos ao exame de especialistas, das diversas áreas do conhecimento, para depois aplicarmos a um número de professores e alunos a fim de identificar possíveis problemas em relação a construção dos itens no sentido de sua alteração.

Nesse sentido, a validade de instrumento, realizada por especialistas, permitiu perceber o “[...] grau em que aparentemente um instrumento de mensuração mensura a variável em questão de acordo com os especialistas do tema”. Em consonância com os citados autores, Richardson (2015, p. 187) explica que “[...] não basta dizer que o instrumento está destinado a medir alguns construtos, mas que deve referir à teoria ou às teorias onde o investigador se tem baseado para analisar o problema e formular suas hipóteses”. Nesta etapa, preocupamo-nos em responder ao questionamento: “O conceito teórico está realmente refletido no instrumento?”

Para tanto, recorremos a oito especialistas de áreas científicas relacionadas aos processos pedagógicos, sendo 02 da área de currículo e avaliação, 01 da área de gestão escolar, 01 da área das ciências exatas e tecnologia, 01 da área das artes e letras, 01 da área de saúde, 01 da área jurídica e 01 da antropologia e comunicação. Dos oito especialistas, 04 deles pertenciam a outra universidade, como sendo a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Concluída esta fase, aplicamos os questionários a um grupo de trinta estudantes e trinta professores, de diversos cursos da UEPB. Foram selecionados aqueles que se mostraram disponíveis a participar do processo de construção e validação do instrumento. Subdividimos este momento em três etapas. Inicialmente aplicamos o questionário, na versão inicial, a um grupo de dez professores e dez estudantes. Em seguida, analisamos as questões consideradas “problemáticas”, observando a frequência das considerações levantadas. Reelaboramos as questões e reaplicamos a um outro grupo de dez estudantes e de dez professores. Procedemos aos ajustes necessários e

aplicamos o questionário a um terceiro e último grupo de dez alunos e de dez professores.

Para procedermos a devida avaliação, utilizamos uma grelha de reflexão falada onde registrarmos os conteúdos das expressões verbais e não verbais dos respondentes (cf. Anexo 4). Neste sentido, além de observarmos o tempo utilizado para responder ao questionário e as atitudes não verbais de envolvimento, aceitação ou não aceitação, detivemo-nos em questões específicas relativas a comunicação anunciada pelos itens. Para tanto, levamos em conta os pressupostos indicados por Moreira (2004) para orientar o registro das manifestações dos respondentes na condução do processo de validação. Organizamos as orientações obedecendo aos seguintes passos (cf. Quadro 9).

Quadro 9- Diretrizes para inquirir os respondentes na realização do estudo-piloto

Processo	Indicadores
1. Compreensão do item pelo respondente	1.1 Todas as questões foram compreendidas da mesma forma e da forma prevista pelo investigador?
	1.2 Compreende as instruções?
	1.3 Compreende o conteúdo a ser investigado?
2. Interpretação do item	2.1 Compreende o significado do item?
	2.2 Identifica questões ambíguas? Duplicadas? Termos que podem ser substituídos? Sugere sinônimos?
	2.3 Recusa em responder um item?
3. Disponibilidade de informações necessárias sobre o tema	3.1 Identifica a ausência de perguntas relevantes?
	3.2 Identifica conteúdo repetidos?
4. Motivação e disponibilidade para responder	4.1 Foi excessivamente rápido nas respostas?
	4.2 Apresentou disponibilidade para refletir sobre os itens do questionário?
	4.3 Realiza comentários espontâneos sobre a extensão, tipo de vocabulário, grau de dificuldade do questionário?
	4.4 Realiza comentários espontâneos sobre a importância do questionário?

Fonte: adaptação de Moreira (2004)

Como resultado da reflexão falada, professores e alunos expressaram espontaneamente situações referentes as práticas de “cola” na universidade, reiterando o pressuposto da existência de uma relação entre as práticas de “cola” e a pedagogia universitária. Sugeriram a inclusão de novos itens na escala,

referentes às competências sociais dos alunos em relação a aprendizagem; ao compromisso do professor em relação ao controle da “cola”; a satisfação do estudante em relação a disciplina ou o curso; a falta de confiança do aluno em relação às tarefas por ele realizadas; e por fim aquelas relativas ao caráter do estudante em relação às práticas de fraude.

Ao analisarem a extensão e importância do questionário, em maioria, professores e alunos concordaram que o grande número de itens da escala era “[...] necessário devido ao novo sentido atribuído ao próprio tema e à própria complexidade inerente aos processos educativos” (Prof. 10). Nesse sentido, expressaram: “é um questionário longo, mas necessário” (Prof. 6); “[...] longo, mas não é cansativo” (Aluno 12); “o questionário é muito longo, mas por outro lado, entendo a relevância do objeto de estudo e o número de questões. Tinha que ser longo!” (Prof. 14).

Consideraram-no importante por favorecer uma reflexão da prática docente e discente. Para os professores: “[...] fatalmente, é uma reflexão da nossa prática!” (Prof. 2). “Ele é importante porque resume o fazer docente” (Prof. 18); “[...] fiquei pensando que podemos ter o controle da “cola” com um bom planejamento” (Prof. 20). Para os alunos: “nunca pensei que havia tanta coisa relacionada a ‘cola’” (Aluno 4); “Esse questionário deixa a gente pensando no processo de avaliação, porque, muitas vezes, a gente não se interessa em discutir a avaliação com o professor. É só fazer a prova e receber o resultado e, até mesmo o plano de curso, nós não nos interessamos por ele” (Aluno 16). “Nunca tinha pensado que a ‘cola’ era comum na universidade. Achava que era prática e costume de alguns alunos” (Aluno 10).

Os professores, mais do que os alunos, sugeriram ajustes no que diz respeito à reorganização do texto informativo, quer no sentido de torná-lo mais curto e objetivo, quer na reelaboração das instruções. Quanto aos itens, afim de facilitar sua compreensão, acatamos tanto dos estudantes como dos professores, sugestões em relação a reescrita, assim como a substituição de palavras por sinônimos ou de termos ambíguos.

Diante do que foi sugerido por especialistas, professores e estudantes, procedemos às alterações necessárias, inclusive quanto às possibilidades de

respostas, em relação aos níveis da escala numérica. As declarações afirmativas, que descrevem elementos do processo de ensino-aprendizagem, que interferem na “cola”, foram formuladas para itens positivos.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.261), “apresentamos cada afirmação e pedimos ao sujeito que manifestasse sua reação escolhendo um dos cinco pontos ou categorias da escala”. Os níveis das escalas, de 1 a 5, ficaram definidos da seguinte forma: 1 discordo totalmente; 2 discordo parcialmente; 3 nem concordo nem discordo; 4 concordo parcialmente e 5 concordo totalmente.

Concluímos a construção do questionário, com uma versão final de 57 itens (cf. Anexo 5), distribuídos em três blocos de 19 itens relativos a cada dimensão referente ao ensino, a aprendizagem e a avaliação. Os itens, contemplando as subdimensões ou categorias determinadas na matriz conceitual, foram distribuídos conforme mostra o Quadro 10.

Quadro 10- Distribuição dos itens do questionário por dimensão /categorias

Dimensões /Categorias	Itens	Qtd.
Ensino		19
Planificação/Organização e Desenvolvimento do Ensino	06, 09, 11, 16, 49, 17	06
Conteúdos Disciplinares	01,19, 39, 54	04
Recursos e Materiais utilizados	14, 04	02
Tarefas e Natureza das Tarefas	48, 17, 56	03
Gestão do Tempo Estruturação da Aula	11, 22, 38, 28	04
Aprendizagem		19
Práticas e Participação dos Estudantes	08, 36, 20, 23, 31, 34, 46,47, 50, 51, 52	11
Ambiente de Aprendizagem em Sala de Aula	12, 30, 27, ,35, 37, 42, 45, 57	08
Avaliação		19
Instrumentos, Funções e Tipos de Avaliação	02, 24, 40, 43	04
Tipologia e Natureza das Tarefas Avaliativas	44, 41, 07, 26, 15, 32, 03, 21, 18	09
Natureza Frequência e Distribuição do Feedback	13, 33, 25, 05, 10, 55	06
Total de itens		57

Fonte: Elaboração própria

O procedimento para recolha das informações consistiu na distribuição dos questionários, *on-line*, para alunos e professores de todos os centros de

ensino, considerando como amostra, aqueles sujeitos que, de forma voluntária, responderam aos questionamentos. Em relação ao número total de respondentes que caracteriza a amostra, obtivemos 446 repostas de estudantes e 298 respostas de professores. Em relação aos professores, obtivemos *on-line*, 245 respostas, mas como tínhamos o propósito de obter um número de repostas a fim de comparar as duas amostras, solicitamos aos professores dos centros de ensino, através de alunos bolsistas, respostas do questionário em papel. Com essa estratégia, obtivemos mais 53 respostas em relação ao questionário aplicado aos professores.

4.4.3.2. Descrição dos participantes

Um total de 446 sujeitos responderam à escala de Percepção dos Estudantes face a Relação entre a “Cola”, o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação na Universidade (PERCEAAU). Considerando a distribuição das respostas por gênero, cento e noventa e oito (44,4%) foram respostas de estudantes do sexo masculino e duzentos e quarenta e oito (55,6%) do sexo feminino. Quanto a faixa etária, observamos respostas de estudantes com idade entre 18 e 60 anos, registrando um percentual maior (89,7%) na faixa etária de 18 e 35 anos, o que totalizou quatrocentos respondentes. Registramos respostas dos estudantes de todos os centros de ensino, havendo uma frequência maior nos seguintes centros: CCBS (N=75), CCSA (N=72), CCT (N=72) e CEDUC (N=68). No que se refere ao ano de ingresso na universidade, quatrocentos e cinco (90,7%) desses estudantes, entraram no curso superior entre os anos de 2009 e 2014.

Prevalece entre os respondentes, uma maioria de estudantes trabalhadores. Os alunos que exercem trabalho remunerado totalizam duzentos e cinquenta e nove, o equivalente a 58,1%, enquanto que cento e oitenta e sete (41,9%) não exercem uma função remunerada. Dos 446 estudantes participantes, trezentos e cinquenta e oito (80,3%) estão matriculados em cursos

de sua primeira opção³² e oitenta e oito (19,7%) estão matriculados em cursos de segunda ou outras opções.

Os dados relativos aos docentes têm por base as respostas de 298 sujeitos. Deste total, 166 (55,7%) respostas foram de docentes do gênero feminino e 132 (44,3%) de docentes do gênero masculino. Quanto à faixa etária, observamos uma frequência maior de respostas dos docentes com idade entre 31 e 35 anos, perfazendo um total de 54 (18,1%). Quanto à formação acadêmica, as respostas de professores com mestrado totalizaram 122 (40,9%), enquanto as dos professores com doutorado, totalizaram 176. Em relação aos anos de docência, aqueles que possuem entre 0 e 5 anos de magistério na UEPB, apresentaram um número maior de respostas, o equivalente a uma frequência de 89 e um percentual de 29,9%. Uma maioria de 244 (81,9%) professores não exercem outra atividade além da docência universitária, enquanto que 54 (18,1%) possuem outra ocupação.

Em relação ao enquadramento profissional, a maioria dos professores, com frequência de 228 (76,5%) é efetivo, enquanto que 66 (22,1%) são substitutos, ficando o quantitativo de apenas 4 (1,0%) como visitante ou outro quadro funcional. Tratando do regime de trabalho, 170 (57,0%) possuem dedicação exclusiva, 104 (34,9%) trabalham em regime integral de 40 horas e apenas 24 (8,1%) em regime parcial de vinte horas. Sobre a natureza das aulas, 202 (67,8%) docentes ministram aulas teórico-práticas, 85 (28,5%) aulas teóricas e 11 (3,7%) práticas/laboratoriais.

³² O aluno ao participar do processo de seleção, para ingressar na universidade, inscreve-se em cursos como uma primeira opção (sua preferência inicial) e de segunda opção. Caso não obtenha uma média para passar no primeiro curso escolhido, então pode ser chamado a cursar curso que consta como segunda opção.

PARTE III : Apresentação e Análise dos Dados

Capítulo V

Apresentação dos Resultados

5.1 Fatores do ensino, da aprendizagem e da avaliação que interferem nas práticas de “cola”

Os resultados expostos fazem referência aos fatores dos processos pedagógicos desenvolvidos na universidade que favorecem no sentido de aumentar ou diminuir as práticas de “cola” entre os estudantes universitários. Especificam os elementos que nos levam a explicar de forma mais detalhada a relação existente entre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a “cola”. São dados de natureza quantitativa, relacionados ao estudo extensivo, e os de natureza qualitativa, relacionados à análise de documentos e ao estudo intensivo, apresentados em forma de narrativas. São, portanto, de naturezas diferentes, mas considerados, neste estudo, como complementares e não como indicadores opostos e inconciliáveis.

Os dados expostos inicialmente resultam do estudo documental, efetuado através da análise de instrumentos normativos institucionais, relacionados ao processo pedagógico desenvolvido na instituição universitária investigada. Em sequência, apresentamos os dados qualitativos, referentes à interpretação da análise de conteúdos que levaram à construção das narrativas com base nas observações de sala de aula, entrevistas com professores e alunos das turmas observadas.

Os dados qualitativos aparecem organizados em uma narrativa global, resultado de uma análise horizontal que agrega os aspectos relevantes relativos aos seis cursos dos cinco centros de ensino investigados, considerados com base no conjunto de informações expressas pelos sujeitos de cada curso (análise vertical).

Descrevemos os dados de natureza quantitativa, resultantes dos questionários, examinando a relação entre variáveis, na pretensão de interpretar os dados e quantificá-los.

5.1.1 Estudo documental: diretrizes institucionais sobre os processos de ensino e avaliação

Os documentos analisados foram considerados como “fonte primária” de dados, visto que constituem o corpo primeiro de normas institucionais. Tais normas foram subsídios para a prática de estudantes e professores durante o período correspondente à investigação. Analisamos então, a resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008 que regulamentou o processo de avaliação do aproveitamento escolar e a resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015 que trata do regimento dos Cursos de Graduação da UEPB.

5.1.2 Resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008

A resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008 regulamentou o processo de avaliação do aproveitamento escolar até maio de 2015, sendo revogada pela resolução /UEPB/CONSEPE/068/2015. Deliberou sobre o processo de avaliação escolar nos cursos de graduação a partir da necessidade de adaptar a avaliação sistemática das aprendizagens na universidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-nº 9394/96), assim como às reformulações ocorridas no currículo universitário, visando estabelecer diretrizes para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, conforme a referida lei.

O seu conteúdo regulamenta o processo de avaliação, apresentando princípios construtivistas e definindo uma avaliação periódica, contínua, realizada por professores e estudantes como princípio regulador do processo de ensino e de aprendizagem. Como parâmetros das etapas classificatória e somativa da avaliação, estabelece o percentual necessário de frequência ou presença do aluno no componente curricular (75%), assim como a escala de valores, acompanhada dos critérios quantitativos de obtenção de médias e notas que definem a aprovação e a reprovação no componente. Define ainda, o período e o instrumento para a realização da prova final e o documento comprobatório do processo, como sendo o diário de classe. Assegura ao aluno o direito de realizar reposições de atividades avaliativas e de solicitar revisão dos resultados da avaliação.

Partindo destas definições, as categorias analisadas fazem referência à organização da avaliação, à condução do processo de avaliação das aprendizagens e aos critérios de aprovação e reprovação e escala de valores. As subcategorias dizem respeito aos princípios da avaliação; momentos e tarefas de avaliação; instrumentos avaliativos; condições de avaliação e o tipo e qualidade do *feedback* avaliativo (cf. Quadro 11).

Quadro 11- Diretrizes dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na Res./UEPB//030/2008

Resolução/UEPB/CONSEPE/030/2008: avaliação do aproveitamento escolar	
Organização da avaliação	<p>PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação considera o aluno sujeito de sua formação e envolve todos os domínios da aprendizagem (Art. 1º - b); • A avaliação estabelece critério de desempenho destinados a orientar a construção do conhecimento pelo aluno (Art. 1º - c); • Considera a avaliação como uma prática pedagógica destinada a orientar o processo ensino-aprendizagem (cons.); • Avaliação é um processo pedagógico que envolve professor e aluno na identificação das possibilidades e limites da ação educativa (Art. 1º - a).
	<p>MOMENTOS E TAREFAS DE AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • A verificação do aproveitamento escolar deverá processar-se de forma contínua, ao longo do período letivo, conforme o planejamento das atividades didáticas e as especificidades dos componentes curriculares (Art. 3º); • No final de cada unidade temática será atribuída uma nota que deverá corresponder ao aproveitamento do aluno no componente curricular (Art. 9º); • A nota atribuída ao desempenho do aluno, em cada unidade temática, será o resultado de, no mínimo, duas atividades de verificação da aprendizagem (Art. 9º - § 2º); • Será assegurado, ao aluno, em cada componente curricular, apenas uma reposição das atividades de verificação da aprendizagem, realizadas na unidade temática (Art. 10).
Condução do processo de avaliação das aprendizagens	<p>INSTRUMENTOS AVALIATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A prova final constará de prova escrita e/ou prática, quando necessário, após o encerramento do período letivo, abrangendo os conteúdos programáticos dos componentes curriculares (Art. 7º).

Quadro 11 - Diretrizes dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na Res./UEPB//030/2008 (continuação)

Critérios de aprovação/reprovação e escala de valores	CONDIÇÕES DA AVALIAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> • O aproveitamento escolar será expresso por nota compreendida entre 0 (zero) e 10,0 (dez) atribuída a cada verificação parcial (Art. 2º-§ 2º); • Fica vedada a realização de qualquer avaliação escolar pelo aluno que ultrapassar o limite máximo de faltas, ou seja: 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária do componente curricular; • Somente será considerado aprovado, o aluno que obtiver: <ul style="list-style-type: none"> I – frequência às atividades didáticas programadas iguais ou superiores a 75% (setenta e cinco por cento); II – média aritmética das notas obtidas nos componentes curriculares normativas prevista, igual ou superior a 7,0 (sete), ou ainda, aquele que não obtendo a média prevista, tenha se submetido à prova final e atinja, como resultado da média ponderada, nota igual ou superior a 5,0 (cinco), sendo atribuído peso 6,0 (seis) à média das unidades temáticas e peso 4,0 (quatro) à nota da prova final (Art. 4º).
	TIPO / QUALIDADE DO FEEDBACK
	<ul style="list-style-type: none"> • Fica assegurado ao aluno, e será definido e regulamentado em norma específica, o direito de revisão dos resultados da avaliação (Art. 11). • O aluno deverá ser comunicado, por escrito, pela Universidade, da ocorrência da aprovação por faltas, quando esta ocorrer do final da última unidade (Art. 5º - § 1º).

Fonte: elaboração própria

Ao definir as diretrizes da avaliação do aproveitamento escolar, consideram-se como princípios norteadores do processo avaliativo, um aluno sujeito de sua formação e capaz de construir conhecimento no decorrer de um processo que envolve todos os domínios da aprendizagem e orienta o processo ensino/aprendizagem, tendo professor e estudante como intervenientes.

Quando se refere aos momentos e às tarefas de avaliação, estabelece que a avaliação do aproveitamento escolar deva processar-se de forma contínua, distribuída ao longo do período letivo e dependente do planejamento das atividades didáticas e das especificidades dos componentes curriculares. Para tanto, especifica o mínimo de duas atividades avaliativas por unidade temática, a serem aplicadas ao aluno no sentido de verificar sua aprendizagem, devendo resultar em uma nota condizente com seu aproveitamento. Garante

ainda o direito do aluno no que diz respeito a uma tarefa de reposição por unidade temática. Faz referência à prova, como instrumento avaliativo, apenas para o exame ou prova final, deliberando que pode ser esta escrita ou prática e que possa abranger todo o conteúdo ministrado na disciplina.

Define também critérios de aprovação e reprovação dos alunos, de acordo com a escala de valores nacional correspondente de 0 a 10 e com as médias institucionalizadas. Os percentuais de frequência do aluno às aulas são considerados critérios de aprovação ou reprovação no componente curricular. O *feedback* avaliativo, por sua vez, assegura ao aluno o direito de solicitar revisão dos resultados da avaliação e de ser comunicado caso seja reprovado por faltas.

Embora as normas que definem o processo de avaliação tomem por base princípios construtivistas, que primam por uma avaliação destinada a orientar as aprendizagens, não aprofunda aspectos da prática de estudantes e professores que levem à construção do conhecimento. A periodicidade normatizada não traz a garantia de uma avaliação contínua, inerente ao processo de avaliação formativa, que deve ser reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem. Também não contempla a dinâmica de uma avaliação que privilegia o envolvimento do aluno e do professor, pois o *feedback* avaliativo, que fortalece a proposta, é apenas de cariz informativo e se resume a assegurar ao estudante os direitos de solicitar revisão dos resultados da avaliação e de ser comunicado, por parte do professor responsável pela avaliação, caso atinja o percentual de faltas.

A frequência do aluno às aulas se faz obrigatória e posta como condição necessária do processo avaliativo, conforme instituído pela LDB. Não ficam explícitos os elementos da aprendizagem a serem avaliados, assim como a compreensão da avaliação como redirecionamento do ensino que deve ter em conta uma avaliação realizada pelo aluno e pelo professor. Privilegia mais os aspectos quantitativos do processo em lugar dos qualitativos, que segundo a LDB 9394/96, devem ter prevalência quando ocorre a avaliação das aprendizagens. Sugere então, que os instrumentos e os objetivos devem ser definidos pelo professor no planejamento e atrelado às características do componente curricular.

Por fim, as normas não definem procedimentos éticos a serem ponderados por alunos e professores no decorrer da avaliação, inclusive no que diz respeito à “cola”. Estabelece critérios a serem cumpridos pelos alunos, muito mais como um contrato do que como um processo a ser avaliado com metas estabelecidas interligadas ao ensino.

5.1.3 Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015

A resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015 versa sobre o regimento dos cursos de graduação da UEPB. Nas disposições preliminares, informa o objetivo dos cursos como sendo o de assegurar o exercício profissional de seus alunos em consonância com o exercício pleno da cidadania. Esclarece a função da graduação, com orientação específica das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e gerido pelo Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) que deve alicerçar-se nos princípios científicos integrados aos princípios éticos, estéticos e políticos para a igualdade social e democratização. Explicita os turnos para o funcionamento dos cursos e as modalidades de oferta e ainda a organização letiva dos mesmos. Delibera e especifica as funções da estrutura organizativa dos cursos de graduação, a organização acadêmica e sobre a construção do PPC. Em relação à docência, o documento delibera que as informações necessárias devem estar contidas no PPC e conterem aspectos interligados às DCN e ao PDI para promover uma formação adequada do discente. As diretrizes que definem os componentes curriculares a serem contemplados no PPC apresentam referenciais interligados ao plano de curso e ao processo de avaliação do desempenho no componente curricular. As diretrizes da avaliação das aprendizagens passaram a ser integradas ao próprio regimento. Deixa de ser uma normatização à parte, nucleando as normas gerais elaboradas para o contexto dos cursos de graduação.

Diante do fato de tratar-se de uma resolução mais ampla que faz referência ao funcionamento da PROGRAD como um todo, selecionamos para análise apenas os artigos que fazem referência ao ensino e à avaliação. Trabalhamos com subdimensões referentes ao planejamento, organização do

ensino e da avaliação e aqueles que tratam do processo de avaliação dos componentes curriculares. Definido os itens da resolução a serem analisados, registramos na primeira categoria, aspectos referentes à organização do ensino e da avaliação e organização dos componentes curriculares e ao plano de curso. Na segunda, observamos a condução do processo de avaliação das aprendizagens, apresentamos os registros referentes aos critérios de aprovação/reprovação e escala de valores; condições da avaliação; *feedback* avaliativo pelo docente e *feedback* avaliativo quando solicitado pelo estudante.

A Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015 - Regimento dos Cursos de Graduação, apresenta as diretrizes relativas aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e as práticas de fraude acadêmicas da forma como podemos ver a seguir no Quadro 12.

Quadro 12- Diretrizes dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na Res./068/UEPB/2015

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015: Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB	
Planejamento, Organização do Ensino e da Avaliação	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DA AVALIAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> • Cada Curso, ou conjunto de Cursos, terá um NDE, cuja finalidade será o acompanhamento do processo de elaboração, supervisão, consolidação e avaliação do PPC, bem como a apresentação de propostas para sua atualização, além de outras melhorias para o Curso, a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento do Curso (Art. 18); • Para fins de registro do aproveitamento acadêmico do estudante no Histórico Acadêmico, serão considerados o desempenho acadêmico obtido e a frequência em cada Componente Curricular (Art. 116). • O desempenho acadêmico obtido será resultante do conjunto de procedimentos de avaliação, respeitado o disposto no PPC (Art. 117): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os procedimentos, os instrumentos e os critérios de análise para aferição do desempenho de avaliação dos Componentes Curriculares serão propostos pelo docente e referendados no Plano de Curso aprovado pelo Colegiado de Curso (§1º).
	ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES
	<ul style="list-style-type: none"> • O Componente Curricular é o conjunto de atividades desenvolvidas em uma área específica de conhecimento, definido pelos seguintes itens (Art. 45): <ul style="list-style-type: none"> [..] IV - Plano de Curso: é a descrição detalhada dos objetivos e do conteúdo do Componente Curricular, da maneira pela qual ele será desenvolvido pelo docente responsável em cada turma e em um determinado período letivo, incluindo a programação das atividades (Teóricas, de Laboratório, Práticas e a Distância), os critérios de avaliação, as referências bibliográficas de leitura obrigatória... por todos os estudantes do Curso, e aquelas complementares de leitura facultativa;

	<p>V - Carga Horária por Atividade: é a distribuição do tempo por tipo de atividade, conforme segue:</p> <p>[...] f) Critérios de Avaliação: são os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais do Componente Curricular, os quais devem ser objetivos e socializados com os discentes de forma clara, consistindo em provas objetivas de múltipla escolha, resolutivas ou dissertativas; avaliação de desempenho em atividades práticas ou de laboratório; relatórios de atividades; e produtos e apresentações.</p>
	<p>PLANO DE CURSO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • O item Plano de Curso e a Carga Horária por atividade são definidos pelo docente responsável pelo Componente Curricular/turma no período letivo de seu oferecimento (§2º); • Os Planos de Curso devem ser elaborados pelos docentes ou conjunto de docentes de cada área e aprovados pelo Colegiado de Curso ou Departamento, ficando os mesmos disponíveis para a Coordenação do Curso, Chefia do Departamento e para os estudantes no Sistema de Registro Acadêmico (§3º).
<p>Condução do Processo de Avaliação das Aprendizagens</p>	<p>CRITÉRIOS DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO E ESCALA DE VALORES</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • O aproveitamento escolar será expresso por nota compreendida entre 0 (zero) e 10,0 (dez) atribuída a cada verificação parcial (Art.118); • Fica vedada a realização de qualquer avaliação da aprendizagem pelo estudante que ultrapassar o limite máximo de faltas, ou seja: 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária do componente curricular (Art. 120); • Somente será considerado aprovado, o aluno que (Art 119): <ul style="list-style-type: none"> I: tiver participado de no mínimo, 75% das atividades didáticas programadas; II: obtiver média aritmética das notas obtidas nos componentes curriculares normativamente prevista, igual ou superior a 7,0 (sete), ou ainda, aquele que não obtendo a média prevista, tenha se submetido à prova final e atinja, como resultado da média ponderada, nota igual ou superior a 5,0 (cinco), sendo atribuído peso 6,0 (seis) à média das unidades temáticas e peso 4,0 (quatro) à nota da prova final.
	<p>CONDIÇÕES DA AVALIAÇÃO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • O direito à realização da prova final será assegurado a todo aquele que obtiver média aritmética das notas obtidas nos Componentes Curriculares igual ou superior a 4,0 (quatro) e apresente frequência nos moldes já especificados (Parágrafo único); • Será assegurado ao estudante apenas uma reposição das atividades de verificação da aprendizagem por unidade temática ou duas reposições por período letivo em cada Componente Curricular (Art. 122); • O estudante que, por impedimento legal, doença atestada por serviço médico de saúde ou otivo de força maior, devidamente comprovado, falta a uma avaliação, poderá realizá-la em outro momento, desde que requeira por escrito ao colegiado de curso até 3 (três) dias úteis após a realização da avaliação anterior (Art. 124);

	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante deverá ser comunicado, através de seu acesso ao Sistema de Registro Acadêmico, sobre a ocorrência da reprovação por faltas, quando esta ocorrer antes do final da última unidade (§1º); • Em caso de descumprimento do que estabelece o caput deste artigo, não serão registradas as avaliações programadas ocorridas após a data em que fora constatada a reprovação por falta (§2º); • O controle de frequência deverá ser registrado no diário online pelo docente responsável pelo Componente Curricular, com o acompanhamento da Coordenação de Curso (§1º).
	<p>FEEDBACK AVALIATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para fins de avaliação da aprendizagem, caberá ao docente (Art. 123): <ul style="list-style-type: none"> I - apresentar a sua turma, no início do período letivo, os instrumentos, os critérios e os conceitos de avaliação da aprendizagem, conforme o plano de ensino; II - discutir os resultados de cada avaliação parcial com a turma, garantindo que esse procedimento se dê antes do próximo processo avaliativo; e III - fazer o registro eletrônico do desempenho acadêmico obtido, de acordo com as orientações da PROGRAD, em conformidade com os prazos estipulados no Calendário Acadêmico; • Após a divulgação dos resultados do desempenho acadêmico obtido pelos estudantes, o docente deverá entregar as atividades aos estudantes (Parágrafo único). • A revisão de desempenho acadêmico deverá ser solicitada por meio de requerimento formalizado pelo estudante junto ao colegiado do respectivo Curso, até 72 horas após a divulgação dos resultados (Art. 126); • O processo de revisão de desempenho acadêmico deverá ser analisado por uma comissão composta por 03 (três) docentes, instaurada pelo Colegiado de Curso, incluindo o docente responsável pelo referido Componente Curricular, sendo facultada ao estudante participação (Art. 127); • A comissão procederá a revisão da avaliação e emitirá parecer no prazo de até 05 (cinco) dias úteis após o ato de sua instauração (Parágrafo Único).
	<p>AVALIAÇÃO DO TCC- Trabalho de Conclusão de Curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • §3º. Caso seja constatado plágio ou cópia de outros trabalhos já publicados, a banca examinadora deverá formular parecer com a reprovação do estudante

Fonte: elaboração própria

Em relação à organização do ensino e da avaliação, percebemos que a definição dos conteúdos formativos, em grande parte, fica sob a responsabilidade do NDE³³ de cada curso, ou conjunto de cursos, em

³³Núcleo Docente Estruturante (NDE): comissão departamental, criada consoante a legislação, que organiza e conduz a elaboração dos PPC (Projetos Pedagógicos dos Cursos) e de outros aspectos pedagógicos para o funcionamento do curso (Brasil, Comissão Nacional de Avaliação

colaboração com os docentes responsáveis pelos componentes curriculares. O conjunto de procedimentos de avaliação será disposto no PPC (Projeto Pedagógico do Curso), mas os procedimentos, os instrumentos e os critérios serão definidos pelo docente no plano de curso, os quais deverão ser referendados pelo colegiado ou departamento.

Sobre a organização dos componentes curriculares e o plano de curso, a resolução, ao reforçar as responsabilidades que precisam ser organizadas no PPC, caracteriza o componente curricular como um conjunto de atividades de uma determinada área do conhecimento, composto, dentre outros itens, pelo plano de curso e pela distribuição do tempo por atividade. A avaliação, considerada uma atividade do componente, é apresentada na distribuição da carga horária e do tempo das atividades acadêmicas. Quanto aos elementos constituintes do ensino, as diretrizes explicitam o plano de curso como função docente, prática individual ou coletiva, devendo ser aprovado pelo colegiado ou departamento e, obrigatoriamente, disponibilizado ao estudante com discussão do processo avaliativo logo no início do desenvolvimento do curso.

Embora a resolução considere o planejamento como ponto importante da docência universitária e, ainda, garanta a sua necessária e indispensável apresentação do processo avaliativo aos estudantes, não oferece diretrizes seguras e claras para organização e desenvolvimento do ensino e da avaliação. Tais diretrizes ou critérios ficam sob a responsabilidade do professor, seja no momento da elaboração do plano de curso ou do PPC.

O professor, ou conjunto de professores (NDE), não conta com um referencial preciso, uma premissa ou fundamentos que possam nortear as atividades do componente curricular. O peso da responsabilidade em relação à definição de critérios e princípios para a elaboração do plano de curso recai sobre professor, o que pode incentivar uma prática docente individualizada ou restrita aos departamentos.

da Educação Superior, CONAES, 2010, normativa o núcleo docente estruturante dos cursos de graduação).

Na avaliação das aprendizagens, não são claramente assinaladas as tipologias, os princípios, suas funções e objetivos. O regimento salienta no processo avaliativo a diversidade de instrumentos que podem ser utilizados pelo docente para avaliar os conteúdos abordados. A resolução garante que os instrumentos devem ser objetivos e torna indispensável sua socialização de “forma clara” com os estudantes. Isso parece indicar um processo avaliativo limitado aos tipos de instrumentos.

No que se refere à condução do processo de avaliação, a resolução estabelece critérios de aprovação/reprovação, define os aspectos quantitativos interligados à escala de valores e considera a frequência do aluno no componente curricular como condição de aprovação e garantia da participação na atividade avaliativa. Trata dos direitos e deveres do estudante em relação à avaliação de forma a ser garantida a submissão à prova final, à reposição de atividades e à disponibilização, *on-line*, do registro de suas faltas e da informação de sua reprovação por faltas.

Em relação ao *feedback* avaliativo, que em resolução anterior era de natureza mais informativa, evolui para um processo de discussão dos resultados da avaliação, normatizando a obrigatoriedade da devolução dos resultados da avaliação ao aluno. Caracteriza e ressalta o *feedback* avaliativo como função docente e trata da solicitação do aluno, relativamente à revisão do desempenho na atividade avaliativa, estabelecendo os critérios do pedido, legitimando a constituição de uma comissão para analisar tal pedido de revisão.

Ao focar no *feedback* avaliativo, a resolução estabelece um caráter mais justo e ético do processo. Essa etapa da avaliação, se enriquecida com a reflexão sobre o assunto estudado e avaliado, pode favorecer a regulação do ensino e das aprendizagens do estudante. O desfecho do processo, sujeito a um número maior de inferências avaliativas, pode evitar os impasses da subjetividade avaliação, que nem sempre atinge a objetividade desejada.

Contudo, não integram as normas mais elementos que contemplem a interação efetiva entre os intervenientes do processo, visto que os critérios de aprovação e reprovação estão limitados a esclarecer a escala de valores e aspectos da frequência. Os elementos quantitativos da avaliação são mais

ênfatisados não contemplando especificidades de ordem qualitativa. As condições de avaliação limitam-se a enunciar direitos e deveres referentes mais a processos burocráticos do que a funções e tipologias e seu desenvolvimento.

Diferente da anterior, esta resolução faz referência ao plágio de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), estabelecendo que o aluno deva ser reprovado em caso de plagiar o trabalho final de curso, que é realizado no último período. A norma, não aponta diretrizes de controle e/ou prevenção por parte do professor, do aluno e da instituição, relativamente a outras situações de prática de “cola” que podem ocorrer em outras etapas da formação do estudante.

5.2 *Estudo intensivo*

Apresentaremos a seguir os resultados qualitativos decorrentes da etapa da investigação, denominada de estudo intensivo realizado através dos instrumentos de observação de sala de aula, entrevista com professores e com alunos das turmas observadas. Esclarecemos mais uma vez, que as respostas dos estudantes nas discussões do grupo focal não ficaram limitadas à prática do professor observado, mas foram estendidas às diversas situações de práticas e vivências destes em relação à docência universitária, portanto, não podem ser consideradas como opiniões específicas sobre a prática observada.

Tomando por base os elementos do ensino, da aprendizagem e da avaliação que exercem interferência na “cola”, as narrativas apresentam as opiniões de professores e alunos, diferenciando-as por cursos/áreas e considerando o conjunto das diversas reflexões sobre o tema. Nas narrativas, primeiro apresentamos os dados referentes aos resultados das observações de sala de aula, em seguida, os posicionamentos dos professores nas entrevistas e, por fim, os dados relativos aos posicionamentos dos estudantes nos grupos focais, sendo os mesmos devidamente etiquetados³⁴, diferenciados de acordo com o instrumento.

³⁴ Obedecendo aos princípios éticos da pesquisa, as opiniões de professores e alunos foram codificadas de acordo com a numeração de 1 a 6. Tendo em conta os instrumentos de recolha, os dados apresentados foram etiquetados da seguinte forma: (_1) para as observações de sala de aula; (_2) para as entrevistas com professores e (_3) para entrevistas com os alunos (grupos

5.2.1 Fatores do ensino que interferem na “cola”

Os fatores do ensino que interferem na “cola” foram organizados a partir das subcategorias: organização e desenvolvimento do ensino; tipologia de ensino; sistema de ensino universitário; conteúdos disciplinares; recursos e materiais utilizados tarefas e natureza das tarefas; gestão do tempo e estruturação da aula.

5.2.1.1 Organização e desenvolvimento do ensino

As observações indicaram que as atividades didáticas, nos componentes observados, obedeciam a uma organização sistemática da matéria que pareceu partir de um planejamento das atividades didáticas. Nas primeiras aulas, percebemos que, de forma geral, os professores procederam à acolhida dos alunos, no sentido de conhecer a turma e identificar características específicas do grupo. O plano de curso foi elaborado pelos professores observados e, em todas as salas, de forma diferenciada, apresentaram, discutiram e disponibilizaram aos estudantes.

A apresentação e disponibilização do plano de curso aconteceram com variação nas ocorrências da participação e envolvimento dos estudantes em relação ao planejado. Umass discussões, mais do que outras, aprofundaram elementos da avaliação, dos objetivos do curso e do desenvolvimento das aulas. Os posicionamentos dos estudantes, relativamente às dúvidas e perspectivas do componente curricular pareceram indicar certo envolvimento e preocupação em relação ao que seria ensinado. Verificamos que as opiniões dos alunos acerca de situações do processo de ensino e de situações avaliadas por turmas anteriores pautaram decisões no ato de planejar. Registramos que o professor:

[...] leu os objetivos da disciplina, conteúdos programáticos, procedimentos de avaliação e discutiu a bibliografia a ser utilizada. [...] disponibilizou o plano de curso para

focais). Nos grupos focais, diferenciamos os posicionamentos dos estudantes, utilizando a etiqueta (A-nº) para perceber a participação de diversos integrantes do grupo.

os estudantes anexarem ao material de consulta a ser utilizado, o qual já incluía tarefas a serem realizadas (1_1).

[...] de acordo com os alunos, o professor [...] apresentou e discutiu o plano de curso logo no primeiro dia de aula e consulta-o com frequência nas aulas seguintes. “Trazemos o plano em todas as aulas, pois as atividades de avaliação pedem que este seja consultado com frequência” (4_3-A1). Mesmo não se tratando da primeira aula, [...] o professor inicia a aula consultando o plano de curso e solicitando aos alunos para consultá-lo. Os alunos fazem perguntas sobre o conteúdo a ser ensinado (4_2).

[...] lembrou as lacunas da disciplina, discutidas na avaliação realizada pela turma anterior. Retomou a discussão do plano de curso disponibilizado (antes da greve) e esclareceu sobre o processo de avaliação, mostrando que não irão utilizar provas, sendo as notas atribuídas pela participação nas edições e elaboração das notícias e pelos relatórios das práticas. [...] esclareceu sobre as referências adotadas e sobre a dinâmica do curso que consiste em aulas teóricas e aulas práticas [...] (2_1).

De acordo com os alunos, o professor [...] recorreu ao *powerpoint* para mostrar a importância da disciplina e apresentar o plano de curso. Apresentou, em linhas gerais, a ementa, os objetivos do curso e os procedimentos de avaliação. Estabeleceu de antemão os dias das provas e as respectivas reposições. [...] o professor solicita que os estudantes observem o plano. Os estudantes (em maioria) fazem diversas perguntas sobre os conteúdos (procuram informações sobre o que vão aprender) a serem ministrados. Procuram saber mais informações sobre a avaliação [...] (3_1).

[...] esclarece a avaliação e diz que terá uma etapa em que serão observados, continuamente, a postura, o uso da indumentária, manuseio do material no laboratório que inclui, “obrigatoriamente”, a atenção e concentração nas atividades práticas. Informa sobre as provas e a elaboração de um relatório das aulas práticas. [...] utilizando um tempo de trinta e cinco minutos, estudantes fazem perguntas sobre os objetivos do curso e procuram mais informações sobre o relatório e as aulas práticas. O professor esclarece que existe uma diretriz de relatório que será apresentada. Volta a falar da avaliação, esclarecendo sobre os diversos instrumentos através dos quais serão avaliados e, em seguida, apresenta a grelha de avaliação das aulas de laboratório com detalhes do ‘manuseio de material’ [...] (5_1).

[...] o professor escuta comentários dos estudantes sobre o que esperam da disciplina. Os estudantes fazem um apanhado do que foi visto durante o curso em termos de literatura. Falam sobre o que sentiram falta nas aulas de literatura ministradas.

Conversam (estudantes e professor) sobre a disciplina, estabelecendo elementos dos conteúdos. Na aula seguinte, [...] o professor informa que o plano se encontra na “xerox”. O professor comenta o plano, em linhas gerais, e diz que as discussões serão feitas passo a passo (6_1).

Embora registremos a ideia de uma interferência indireta do planejamento sobre as práticas de “cola”, as opiniões estabelecem as possibilidades de o planejamento didático permitir um controle sobre essa fraude. Explicam o sentido dessa afirmação, inicialmente, definindo o planejamento como função docente que exprime profissionalismo e seriedade do ato de ensinar, devendo ter em conta o ritmo e o *feedback* oferecido pelo aluno. Registramos que tal processo exige reflexão entre os pares, assim como ações de replanejamento para, de fato, ocorrer na prática.

Indicam o planejamento como elemento que deve envolver e motivar o estudante em relação à disciplina, o que pode fazê-lo interessar-se mais ou menos pelo que vai ser ensinado. Também favorece dimensionar o conteúdo em relação ao tempo, evitando sobrecarga de conteúdos e otimizando o trabalho de estudantes e professores. Permite priorizar conteúdos significativos e atividades que incentivem a participação e evitem a repetição e automatização por parte do discente. Conseqüentemente, pode levar o aluno a construir sua agenda de estudo e a eleger melhores estratégias no processo de aprender, podendo influenciar comportamentos autônomos e éticos por parte do estudante. Além disso, emergiram das opiniões, elementos que ressaltam a importância do ato de planejar e a necessidade de uma dedicação maior do professor universitário no processo. Assim, o planejamento influencia a prática da “cola” porque

[...] uma aula bem planejada, um curso bem planejado, com um tempo de aula bem distribuído, facilita muito. Usar o tempo adequado para determinado conteúdo, sem correr, sem ultrapassar o tempo do aluno, sem pular conteúdos básicos, diminui a “cola”. Por falta de planejamento se ultrapassam e aceleram os conteúdos, perdem-se pré-requisitos necessários. Isso influencia muito a “cola”. Os estudantes precisam compreender: o que vamos fazer com aquele curso? Qual a sua importância? Qual o peso do componente para o curso como um todo? Por que têm que estudar aquele conteúdo? [...] compreender as atividades e saber como se processa o entendimento da disciplina, para entender e descrever o processo e não apenas tentar decorar. [...]

com isso não quero dizer que planejar seja uma tarefa fácil, e planejar pensando na “cola”... [...] sabemos que, na universidade, como um todo, existem indícios de professores que têm dificuldades de planejar, ou até mesmo que não planejam [...] (1_2).

[...] não sei bem se, por si só, o planejamento diminui a “cola”, mas sem dúvidas, conhecer os objetivos do curso, o processo de avaliação, oferece uma diretriz e pode envolver mais os alunos nas atividades. Não é só planejar, mas também por em prática o que se planeja (2_2).

[...] o planejamento passa a seriedade e o profissionalismo do professor, e isso, logo de início, tem impacto no trabalho do aluno em relação aos objetivos da disciplina, mostrando no que ele precisa ter mais atenção e definindo de antemão o comportamento ético que ele precisa ter. [...] considero que é falta de envolvimento, de motivação que leva o aluno a “colar”, então, seja com o objetivo único de evitar a “cola”, ou não, o planejamento é importante. Leva a um envolvimento maior do aluno. [...] é importante esta transparência no planejamento, e eu acho que ajuda o aluno a dimensionar melhor o estudo. Logo, na apresentação do curso, é preciso estabelecer as regras da disciplina, pois o aluno pode, logo no primeiro contato, planejar a “cola” [...] (3_2).

[...] o que eu vou planejar para os alunos fazerem, a forma como eu vou encaminhar minhas atividades vai determinar se ele vai aprender, e até exercer um controle sobre a “cola”. Eu preciso pensar nisso [...] o professor precisa refletir: como é que eu planejo minha prática? Ou, até mesmo, será que eu planejo? (4_2).

[...] o planejamento interfere nas práticas de “cola”. A gente já detectou isso. Aqui no nosso curso tem uma sobrecarga de horas. Já sabemos disso. E o aluno tem muito pouco tempo para estudar. Então, se a gente percebe isso, e planeja de forma a otimizar o tempo e não repetir conteúdos nas disciplinas, prioriza o pensamento lógico e não permite quase nada de pura memorização - dificulta a “cola”. Para você repensar até junto ao departamento. Às vezes um procedimento é melhor que outro para promover aprendizagem. Pelo planejamento, podemos proceder a mudanças e vencer barreiras, por exemplo, dividir a turma nas aulas de laboratório, levar o aluno para clínica, mesmo no início do curso, para proceder a pequenos atendimentos iniciais (um colega atende o outro), manipular materiais e observar se a gente não planeja, não percebe o que vai dar mais certo, não envolve o aluno, eles caem naquela história de ctrl+c/ctrl+v, porque temos muito conteúdo que “bitola” e, de repente, é mais fácil e cômodo apenas decorar (5_2).

[...] o planejar e replanejar pode influenciar a “cola”. Porque o planejar dá um norte de onde eu parto e eu tenho em mente todo o percurso que eu preciso fazer e onde eu vou chegar. Então, quando nós planejamos, nós imaginamos que esse planejamento vai dar para o aluno um norte para ele caminhar academicamente. Então esse planejar, trabalhar e, a partir do feedback que o aluno dá, repensar o planejamento, acho que é também fundamental, é importante. Partilhar o planejamento com a turma é fundamental. De repente alguma coisa não andou bem. É possível repensar porque não andou bem e como é que a gente pode retrabalhar isso para surtir o resultado que se esperava almejar. Isso, sem dívidas, controla a “cola” (6_2).

De forma expressiva, as opiniões dos estudantes convergem com as opiniões dos professores, embora tenhamos registro de posicionamentos que consideram que a “cola” tem suas causas em processos individuais e em traços de personalidade que vão definir o comportamento ético. Os alunos também comentam sobre a importância de conhecer o plano de curso para uma aprendizagem efetiva e como diretriz no controle e prevenção da “cola”. Acrescentam à discussão dos professores que o importante não consiste apenas em o professor planejar a disciplina e descrever os procedimentos de ensino, mas em fazer uma reflexão conjunta, envolvendo o aluno no plano de trabalho. Definir objetivos e o caminho a ser percorrido, na verdade, orienta a condução do processo, não só por parte do professor, mas também por parte do aluno. O planejamento influencia a prática da “cola” porque:

[...] é possível que o professor possa, de antemão, pensar num tipo de avaliação que diminua a “cola” por parte do aluno (1_3-A3). [...] não tenho o hábito de consultar o plano elaborado pelo professor. Interessa mais a lista de exercícios, mas reconheço que conhecer e consultar o plano são importantes e pode fazer a gente refletir e diminuir a vontade de “colar” (1_3-A4). [...] não interfere na questão de diminuir ou de aumentar a “cola”, porque “colar” vai do caráter de cada um (1_3-A7).

[...] o bom planejamento facilita o aprendizado, facilita a convivência do professor com o aluno, incentiva o aluno (2_3-A4). [...] isso diminui a “cola” (2_3-A6). [...] se o professor diz, desde o começo do semestre, que vai avaliar de determinada forma, mas quando chega ao meio do período ele muda a forma de avaliação, não comunica aos alunos, e os alunos estão sendo avaliados sem ter um aviso prévio... eu tenho o direito de fazer o que eu quiser (2_3-A7).

[...] a questão não é só em conhecer, mas também discutir o que foi planejado. Isso é ético, evita a “cola” e deixa a gente motivado (3_3-A3). [...] diminui a “cola” porque favorece a nossa preparação (3_3-A5). Quando ninguém sabe como vai ser a prova de um determinado professor, como e o que ele vai abordar na avaliação, não sabemos o que ele quer ensinar, e muito menos, o que vai avaliar. Às vezes a saída é “colar” (3_3-A-2). Por outro lado, a partir do momento que ele expõe no plano como é que vai ser aquela prova, já transmite uma segurança (3_3-A2).

[...] pelo planejamento, sabemos o que vai acontecer e estudamos mais (4_3-A8). Quando o professor não planeja, tanto faz, fica naquele jogo de cintura sem definir uma didática. Pronto! Ficamos soltos ... (4_3-A3). O planejamento contribui para minimizar a “cola”. (4_2-A1).

[...] tem uma coisa fundamental que precisamos compreender no planejamento: é que a gente também se planeja. Fazemos um cronograma do nosso trabalho (5_3- A4). [...] pensamos: por que a gente deixou uma prova para repor? O professor precisa cumprir o que planeja [...] atrasou o cronograma, não repôs uma aula que ele perdeu e assim é aquela reação em cascata. Se tivesse um bom planejamento, acho que daria mais certo, não teriam tantas reposições. Se a prova ocorresse naquele dia marcado no cronograma, a gente teria se programado. O que acontece? Atrasa. Aí repõe ou não repõe a aula, e isso vai virando uma bola de neve e chega uma hora que você mesmo não controla suas ações (5_3-A6).

[...] pelo fato de observarmos que ele planejou, tem uma postura para fazer aquilo, acaba também gerando uma motivação pelo nosso lado. De ver que ele está fazendo com orgulho do que ele faz, um sentimento de respeito, que também gera isso na gente (6_3-A3). [...] uma questão a discutir: ter esses critérios bem fundamentados para minha prática de estudante. Tem professores que não apresentam nem plano de curso nem de aula, e a gente também não se interessa por isso (6_3-A4).

Por fim, relativamente ao planejamento, os dados especificam os elementos que dimensionam a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem e ainda evidenciam que o planejamento didático, por parte do professor, o esclarecimento e a discussão do plano de curso aos estudantes e o planejamento das atividades de estudo, por parte dos estudantes, pode diminuir as práticas de “cola”.

5.2.1.2 *Tipologia de ensino*

Quanto à tipologia de ensino, consideramos que as aulas favoreceram a participação mais ativa do estudante, embora direcionadas por atividades diferenciadas. Foram utilizadas tarefas que ofereciam a oportunidade, por parte do aluno, de argumentação em relação ao conteúdo apresentado. Apresentaram-se como práticas em que o ensino não caminhou predominantemente centrado na figura do professor, mas desenvolvido na perspectiva de estimular a atividade do aluno.

Nas situações de ensino, a participação dos estudantes aconteceu tanto por solicitação do docente como por iniciativa própria, inclusive contemplando discussão de erros e equívocos. A atividade do aluno está diretamente associada à tarefa utilizada para desencadear a participação. Assim, as aulas foram conduzidas com base na exposição/discussão; discussão de textos e condução de experiências práticas.

Na exposição/discussão, os professores apresentaram proposições, e as discussões seguiram solicitando aos estudantes complementações, exemplificações, substituições, comparações com a finalidade promover a compreensão do conteúdo. Por vezes, as intervenções realizadas pelos alunos ocorreram espontaneamente, sem haver solicitação direta do professor, apresentando dúvidas, exemplos e sugestões que tiveram suas contribuições acompanhadas e valorizadas pelos professores. A modalidade de exposição/discussão apresentou-se também em forma de seminários preparados por grupos de estudantes, onde as proposições foram por estes direcionadas, havendo momentos de intervenção por parte do professor. Nessa perspectiva,

O professor iniciou a aula com uma breve revisão da aula anterior e revisões de conteúdos, considerados pré-requisitos necessários para compreensão do assunto [...]. O docente [...] resolvia no quadro as expressões na medida em que falava em voz alta, explicando, alertando aos estudantes sobre os possíveis equívocos, estabelecendo comparações e direcionando perguntas [...]. Os alunos, por sua vez, [...] assistiam atenciosamente às demonstrações, fazendo anotações sistemáticas, apresentando

dúvidas e respondendo às solicitações do docente que, com frequência, apresentava questões a serem observadas (1_1).

[...] expôs oralmente o conteúdo a partir do *Powerpoint*. Em seguida, os alunos fizeram perguntas sobre o assunto no sentido de tirar dúvidas [...], outros alunos complementaram perguntas feitas por colegas e também recorreram a exemplos para ilustrar a exposição do caso apresentado pelo professor. Compararam casos. Um aluno esclareceu o questionamento de um colega. [...] o professor respondeu aos questionamentos apresentados, prestou esclarecimentos, fez correções, utilizou os exemplos dos alunos para esclarecer, comparar e complementar o assunto explicado. Após a discussão, o professor fez uma síntese do que foi discutido [...]. A turma fez anotações e manteve a atenção [...] (3_1).

Inicia a aula apontando sobre o assunto a ser tratado [...]. Esclarece aos alunos a importância do conteúdo que vai ser abordado. Em seguida apresenta um esquema no *PowerPoint*. À medida que apresentava os itens do esquema, explicava-os e fazia os desdobramentos dos itens, escrevendo no quadro, ilustrando com exemplos, alguns de sua vivência e outros da literatura. Os alunos, como sempre, intervieram, levantando questões, tirando dúvidas, trazendo informações. O professor explica para dissipar dúvidas, como também utiliza informações dos alunos, complementando, quando necessário estas informações (5_1).

[...] descreve, em linhas gerais, os conteúdos e segue perguntando: “o que é notícia?” Um aluno responde. A professor questiona: “Quem complementa? Volta a perguntar: “Quem diz de outra forma?” Outros alunos complementam. O professor compara definições e estabelece diferenças entre elas. Alunos discutem os termos entre si, e depois, com o professor. Trazem exemplos para facilitar a compreensão (2_1).

A aula inicia com uma conversa acerca do conteúdo da aula anterior. Em seguida, o professor expõe as orientações para o seminário. Após os esclarecimentos, é iniciado o seminário pelo grupo, constituído por quatro alunos. Em seguida, o assunto é distribuído entre os membros da equipe, e cada um explora as informações contidas nos *slides* [...]. À medida que vão explicando, os alunos vão levantando questões ou pedindo explicações, e o professor intervém para complementar as informações ou explicações tanto dos alunos expositores como dos alunos que se colocaram durante a fala do grupo. [...] a professor sintetiza as questões abordadas pelos alunos durante a exposição e, em seguida, avaliam os grupos (5_1).

Na estratégia de discussão de texto, alunos e professores se alternaram na condução da discussão, objetivando a compreensão do assunto. O ensino enfatizou situações norteadas pela leitura prévia de um texto, a partir da qual era gerada uma discussão envolvendo experiências e dados teóricos relativos ao texto. Os questionamentos foram organizados no sentido de reconhecer as ideias centrais do texto, em que prevaleceram perguntas com o objetivo de incentivar opiniões em relação ao conteúdo e sua aplicabilidade às situações experienciadas. Foi facultada a oportunidade de argumentar em relação ao conteúdo apresentado e intervir nos posicionamentos das colegas para, em seguida, a ideia ser sintetizada pelo docente. A participação ocorreu com maior frequência em decorrência do estímulo oferecido pelo professor do que de forma espontânea. Desse modo, nas aulas, o professor

[...] pergunta se todos tiveram acesso ao texto disponibilizado na aula anterior. [...] solicita a leitura da primeira parte para discussão e pede para comentarem o que está querendo dizer o texto. Segue explicando o item abordado. Uma aluna se oferece para ler um parágrafo. Lê e comenta o que chamou a atenção dela, complementando com exemplos de experiências docentes. Solicita aos alunos: qual sua opinião sobre isso? “O que foi que chamou mais a atenção?” “Quem mais quer falar?” Sintetiza as falas dos alunos. (4_1).

O professor estabelece o tempo a ser utilizado na discussão dos textos por grupo. Uma aluna inicia a apresentação, distribuindo um esquema com o assunto a ser discutido. A aluna segue apresentando o texto. Cita páginas, explica a ideia do autor, tira uma dúvida com o professor sobre o texto. Discute a questão. [...] quando a aluna concluiu a fala, o professor fez uma síntese da ideia do texto estudado. A turma escuta em silêncio. Outra aluna do grupo continua a explicação do texto [...] e os colegas opinam sobre o que foi exposto. O professor interfere com comentários no sentido de sintetizar a ideia (6_1).

As práticas foram realizadas através de aulas em laboratório para manipulação de materiais e produções de relatórios. Também ocorreram através da elaboração de material didático e informativo. A atividade prática foi, muitas vezes, acompanhada pelo professor que ofereceu uma ajuda ajustada aos erros e acertos cometidos pelos alunos. Essa posição é possível perceber, por exemplo, nos seguintes trechos:

A professor utiliza o *Powerpoint* para explicar os procedimentos de elaboração da notícia. Pergunta sobre as dúvidas. Vai falando e organizando as ideias apresentadas. Solicita a definição da função de cada um na equipe editorial. Oferece sugestões de organização. Os alunos decidem o que é viável ou não. Levantam possibilidades de erros. O professor apresenta pormenores do que deve ser feito. [...] os alunos, organizam-se em grupos editoriais e produzem a notícia sob a supervisão da professor que vai discutindo os erros cometidos pelos alunos e comentando o papel de cada um na equipe. Solicita a alguns grupos que refaçam a notícia [...] (2_1).

O professor explica o material a ser usado e demonstra sua utilização, seguindo o roteiro de aula que receberam. Os alunos escutam atentamente a explicação e observam a forma como é manipulado o material. À medida que vai manipulando, o professor vai explicando sobre o material utilizado, revisando o conteúdo trabalhado na aula teórica e chamando a atenção dos alunos para os cuidados com os ingredientes. Finalizada a demonstração, os alunos preparam o material sob a orientação do professor e do monitor que fazem observações e correções, circulando nos grupos (5_1).

Em entrevista, os professores, em maioria, percebem que existe uma relação entre a tipologia de ensino adotada e a prática de “cola”. Um ensino participativo desencadeia o respeito pelo docente, o envolvimento do aluno nas atividades e sua integração nas demandas do processo formativo, estimulando a enfrentar essas demandas com outras estratégias que não seja a “cola”. O ensino é então definido como um processo que exige vivências específicas, precisa ter um direcionamento por parte do professor, troca de experiências no grupo, no sentido de preparar o aluno para enfrentar os desafios da profissão. Por outro lado, um ensino em que não se discutem as dúvidas, menos interativo, forma alunos menos éticos e participativos. Nesse sentido, eles opinam que,

[...] uma aula participativa, onde o estudante se sinta à vontade, são aquelas aulas que a gente torce para não acabar. Eu já fui aluno, sei o que é isso... é muito difícil lançar mão da “cola” porque existe um respeito pelo professor. Não estou querendo dizer que uma boa aula vai acabar com a “cola”, porque existe a questão da honestidade, mas estabelece uma relação de confiança. [...] eu sinto diferença entre uma aula em que só o professor fala e outra em que o estudante participa. Um ensino mais participativo em que o professor dialoga com seus alunos, dá espaço para perguntas, para dúvidas, o estudante passa a respeitá-lo (1_2).

Eu acho que as aulas expositivas e dialogadas, elas envolvem o aluno de maneira que, muitas vezes, eles contribuem muito para o processo da aula, para além do que o professor se organizou para aquele momento. E, conseqüentemente, esse processo, vai favorecendo a construção de saberes desse sujeito que provavelmente poderá permitir que ele “cole” menos (2_2).

[...] o ensino pode influenciar a “cola”, e o aspecto principal que eu vejo nessa relação é: “que motivação que o ensino gera?”, “Que vínculo aquele professor consegue estabelecer do aluno com aquela disciplina, com aquele conteúdo que está sendo ministrado?” É a motivação geral que o aluno tem em relação ao ensino. E aí entram as várias técnicas que o professor utiliza para envolver o aluno. Se o aluno tem mais possibilidades de participação, ele vai se envolver mais naquela disciplina, e talvez, até ter mais curiosidades em relação ao conteúdo. Isso pode fazer com que ele seja mais chamado a estudar. Enfim, o ensino pode se tornar cansativo e desencadear no aluno a possibilidade de utilizar estratégias como a “cola” (3_2).

[...] incentivo para tirarem dúvidas um com o outro. Muitas vezes nós não temos uma linguagem clara e um colega que entendeu passa para outro na explicação. Isso não é “cola”. Acho que minimiza a “cola”. Eles vão fazendo essa partilha, e na hora que estão lendo suas produções, têm plena autorização minha para pegar ideias, ver textos de outras colegas para enriquecerem a sua produção, que nunca é igual (4_2).

Quando o ensino é participativo os alunos assimilam muito mais. [...] quando se trata do transmissivo, mais fechado, perde a importância porque é mais difícil o aluno se envolver. Pedir cópia dos *slides*, ter o capítulo do livro, para ele basta. Então para ele transformar aquilo numa “cola”, é muito mais fácil. Devemos formar para que o aluno saiba enfrentar os desafios e as várias situações da profissão. Isso exige vivências, engajamento e troca de experiências. Então o ensino não pode se resumir ao professor “copiar” no quadro e o aluno no caderno. Ou deixar uma tonelada de livro para ele estudar sozinho. Uma mera exposição, sem diálogo, torna o ensino ‘bitolado’. Formamos alunos pouco participativos e sem ética (5_2).;

[...] a didática, esse modo como o professor trabalha, pode ser uma barreira. Cada professor tem uma didática. E de repente essa didática é plausível para a maioria, mas tem um ou outro aluno ali que não consegue abstrair o conteúdo, a discussão. [...] e aí depende como o aluno se manifesta. Ele pode “colar” ou se manifestar e dizer que ele não está conseguindo entender (6_2).

Os alunos discutem a importância do processo de mediação no controle da “cola”. Para eles, quando a intervenção do professor não favorece a discussão, o ensino não possui um estilo interativo, parece constituir um indicativo da prática de “cola” nas avaliações. E, nesse sentido, elencam essas situações: o ensino conduzido sem privilegiar tarefas que o aluno possa pensar e analisar sobre o que está sendo ensinado; aulas conduzidas com assuntos mais direcionados pelos alunos, com pouca ou nenhuma intervenção do professor e falta de compreensão precisa do conteúdo, podem levar à “cola”.

Registramos ainda uma colocação de que o ensino do professor não influencia a “cola”, por tratar-se de uma questão de feitio da personalidade.

[...] tem aulas que não compreendemos nada. Se depender da aula, não conseguimos nem resolver os exercícios mais fáceis, mas nem por isso devemos recorrer à “cola”. Podemos estudar em grupo, ir aos livros, procurar outro professor... O ensino do professor influencia pouco a “cola”. “Colar” é uma questão de caráter (1_3- A1). [...] não concordo! Assim não precisa ter professor. Tem professor que dá uma aula que é mesmo que não ter dado. Se o professor não ministra a disciplina direito, então tem estudante que faz qualquer coisa para tudo dar certo e alcançar a nota, mas [...] se o professor dá aula bem direitinha (planejada, com domínio de conteúdo, tira dúvida, revisa o conteúdo... aí constrange “colar” (1_3-A6). [...] mas também tem o outro lado. Eu já vi muita gente “colar” com professores bons, que ensinam bem, que têm uma boa didática, as provas são relativamente de um nível bom, mas, mesmo assim, tem estudante que “cola”. Esse é um outro tipo de estudante! (1_3-A5).

[...] a “cola” também está associada ao jeito de o professor ensinar. Às vezes, em plena universidade, tem professor que atua com uma educação bancária, aquela em que o professor apenas impõe suas vontades. Só ele fala. E aquilo, muitas vezes, gera um problema de afinidade, o aluno não se identifica com o professor, fica bloqueado naquela matéria, não assimila o conteúdo e, muitas vezes, a única saída é buscar uma “cola” (2_3-A4).

[...] isso também depende do professor. Tem professor que o ensino não é cansativo, mas com outros, percebemos o prenúncio de “cola”. São aqueles professores que sentam na cadeira e ficam só falando, sem um norte, sem um direcionamento da aula. A gente fica “voando”. Se você “pisar o olho” não acompanha mais nada, não tem como prestar atenção! (3_3-A4). É só discurso e pura ‘contatória’. Não interage [...] (3_3-A7).

Eu gosto do professor que segue o roteiro, tem uma sequência metodológica, explica, tira dúvidas, deixa a gente falar [...] (3_3-A5). Tem professor que a gente estuda para assistir à aula (3_3-A2).

[...] tive um professor que passava a matéria, dava um assunto e a gente se virava sozinho. A gente até tentava abrir uma discussão, mas não conseguia. Todo mundo ficava em silêncio. Ai na hora da prova só se fazia “colar”, porque a gente não sabia de nada, só tirava nota baixa. Até “colar” eu “colava” errado! (4_3-A4). [...] é porque até para “colar” tem que estar por dentro do assunto [...] (4_3-A7). Não restam dúvidas que um ensino com mais participação do aluno, a gente “cola” menos (4_3-A9).

Temos professores com perfis diferentes – um professor A e um professor B. Professor A: só lê o *slide*, não para nem para tirar uma dúvida, não está à disposição, com certeza esse professor que tem uma deficiência, uma didática fraca, os alunos podem recorrer à “cola” porque, se precisa daquela nota para passar, você não conseguiu assimilar o conteúdo, como é que você vai conseguir fazer aquela prova? Infelizmente, “colando”. E aquele outro professor B - que tem uma boa didática, que estimula o aluno para uma visão mais crítica, tira dúvidas, acompanha - pra mim, não vejo necessidade de “cola”, porque de fato a gente aprende, faz a prova numa boa! (5_3-A4).

[...] na verdade, ficava a critério da gente tirar as cópias e estudar em casa, apresentar ou discutir o texto. Depois, a tradicional avaliação vinha. Então, como é que você aprende um conteúdo, como é que você tira dúvidas (se organiza) se é você que está sempre planejando ou pensando a próxima aula? [...] essa prática facilita a “cola”, porque você leu o texto, mas tem muita coisa que você não consegue discutir, não entende. Então você faz um fichamento para apresentar, e esse fichamento se transforma no seu material de apoio e termina virando uma “cola” quando você vai fazer uma prova. Uma coisa leva a outra (6_3-A1).

5.2.1.3. Sistema de ensino universitário

As discussões em torno do sistema de ensino universitário, relativamente ao contexto institucional e às práticas de “cola”, apontam para fatores interligados ao processo de seleção e classificação para ingressar na universidade; à formação e ao excesso de atribuições do professor universitário; às fragilidades relativas à institucionalização dos processos de ensino e de avaliação das aprendizagens que não favorecem o desenvolvimento consistente

do processo de formação do aluno. Existe ainda a supervalorização da produção científica se comparada às práticas de ensino. Sobre essas questões, os professores comentam:

[...] a evasão aqui é grande, mas alguns estudantes entram no curso por questões de facilidades para entrar pelo vestibular. A UEPB não tem um “ponto de corte” no vestibular. [...] as questões são objetivas e podem facilitar a entrada do estudante [...] (1_2).

Existem fragilidades quanto à institucionalização dos processos de ensino e de avaliação das aprendizagens, o que dificulta o desenvolvimento da formação do aluno. Eu penso que quando a gente tem que, obrigatoriamente, instituir uma nota pelo desempenho daquele aluno junto a disciplina, involuntariamente, está favorecendo esse processo da “cola”.(2_2).

[...] depois da universidade, os alunos têm dificuldades de tirar a OAB³⁵ e passam “não sei quantos anos” fazendo cursinho. Por quê? Porque durante a faculdade não se teve aquele volume de estudo e de problematização que o aluno tem que ir construindo durante a graduação (3_2).

[...] a universidade foge do seu objetivo. [...] a formação, para exercer a profissão, está ficando em segundo plano. [...] fico preocupada com a formação inicial do professor. Tive alunos que concluíram o curso e disseram que, o que aprendem aqui, é uma “gota d’água”. Dizem: ‘eu estou sentindo que o curso me preparou, apenas para apresentar seminários. Isso está ficando uma febre, uma coisa exacerbada aqui na universidade. Preparar os alunos para apresentar trabalhos em congressos, em fóruns, em seminários. Nessa história de preparar trabalhos, elaborar artigos, existe uma competição e leva o aluno a ter que fazer uma coisa que ainda não sabem fazer, que não têm domínio, às vezes, sem supervisão adequada, então ele começa a “copiar” para se sair bem. Isso é alimentado na academia (4_2).

O curso aqui tem um diferencial. Já temos mestrado e os professores se engajam. Temos alunos engajados na iniciação científica, que “colam grau” antecipado, porque passam na seleção do mestrado. A gente tem aluno que ganha prêmio nacional, com monografias. A gente tem muitos artigos publicados a partir dos TCCs, em revistas de

³⁵ Licença profissional da Ordem dos Advogados do Brasil.

impacto, reconhecidas nacional e internacionalmente. Os nossos alunos sempre estão nos congressos pelo Brasil inteiro, até fora do Brasil. Eles são muito engajados (5_2).

Muitas vezes, as deficiências que nós encontramos na universidade não foram criadas na universidade. Elas se arrastam desde o ensino fundamental e médio. O modo como se seleciona para entrar na universidade é falho. É falho por quê? Lembro-me de um vestibular, não faz muito tempo em que um candidato entrou para um determinado curso com uma pontuação de 161 pontos. O candidato que entrou com maior pontuação fez 980 pontos. Esse primeiro aluno, com certeza, traz um acúmulo de deficiências, que interferem na sua formação dentro da universidade (6_2).

Os estudantes apontam para as mesmas afirmações dos docentes, mas acrescentam aspectos às práticas desenvolvidas. A “cola” se acentua quando os professores não apresentam perfil para docência e os estudantes não definem suas aspirações. Este perfil aparece associado ao profissionalismo docente que pode interferir na condução de um processo justo e ético.

Para o estudante, o professor, sem perceber o conhecimento do aluno, chega a atribuir uma nota que permite ao aluno ter sucesso nas atividades. Juntam a isso, a questão de o aluno não assumir seu papel como discente e muitos professores não possuem um perfil para docência. Além de existir uma valorização maior da pesquisa, dedicam mais tempo a outras atividades profissionais, sem o vínculo de exclusividade com a universidade.

[...] sabemos que não se passa apenas “colando”. É preciso compreender o mínimo da disciplina, mas a verdade é que muitos da nossa turma, “colando” ou não, ficaram pelo caminho. Começamos com quarenta e agora? Somos poucos. Precisamos saber o que acontece. Saber o que a gente quer e o que a universidade tem para oferecer (1_3-A7).

Por isso que eu não ligo em dar a “cola” para ninguém. Se você me pedir, eu vou dar. Sabe por quê? Porque eu acho todo o sistema falho. Ainda que a aula seja muito boa e a avaliação também, o sistema é feito para que você falhe. O tempo do professor é pouco e as atividades são muitas. Se exige muito do aluno e do professor (2_3-A4).

Os métodos antifraude são difíceis de implementar, porque todo o sistema tem falhas. É mais fácil para o professor, e toma menos tempo, corrigir uma prova de marcar do que uma prova subjetiva. É mais fácil para o aluno “colar” nessa prova de marcar e passar.

É mais fácil para a coordenação só 'balançar a cabeça' e não tomar uma providência. É mais fácil para o sistema educacional de ensino se basear numa média de notas de cursos como é o critério dos resultados do MEC. Se basear nas médias dos alunos para elevar o nível da universidade. Se você exercer um controle sobre as práticas dos alunos, ou cobrar demais do aluno, ele acaba evadindo da universidade por medo de tirar a nota baixa e não conseguir acompanhar. Então vem aquela nota que o professor dá um jeitinho - coloca a nota mínima e facilita para o aluno passar, sem saber se ele "colou" ou não (3_3-A1). O método de ensino participativo e uma avaliação contínua não é uma prática geral. Nem todos os professores fazem isso. Nem todos os professores só ensinam [...] (3_3-A4).

Na universidade, a gente, todo tempo, é classificado por uma nota, pois se tiro um nove ou um dez eu sou a melhor e isso vai me beneficiar no futuro (4_3- A4). O CRE da gente é importante para tudo que acontece, precisa ser alto. Eles não querem saber se assimilou ou não o conhecimento (4_3-A5). [...] o que vale é quantidade, às vezes não aprendeu o conteúdo, mas se a nota for um nove é o que você vale. [...] a questão do individualismo pode estar na competição. A questão do egoísmo remete à competitividade. Esta questão da "cola" refere a essa competitividade (4_3-A3). Eu posso "colar" para tirar uma nota alta. Você "vale o quanto pesa" dentro da universidade (4_3-A1).

Na relação de ensino e "cola", o professor precisa de tempo para uma boa didática, que conquiste o aluno, estimule a gente a estudar e, muitas vezes, nós sabemos que hoje os professores universitários têm que ser pesquisador e têm que ser professor, só que muitas vezes ele não tem muito perfil para ser professor, ele é um ótimo pesquisador, mas é contratado para ensinar. Isso daí interfere na "cola" (5_3-A6).

[...] levando em conta o contexto acadêmico no qual a gente está inserido, eu não consigo olhar e responsabilizar totalmente a metodologia do professor pela "cola". Muito se exige do professor. São muitas tarefas. Na avaliação, as regras são gerais e cada professor avalia diferente, pode fazer como quiser sem existir um controle. Nem todo aluno vem para academia no curso certo e está disponível para ler, discutir, levantar questões e dados, expor, e até o próprio professor não consegue dinamizar, fazer o aluno aprender essa postura ética, autônoma e científica no próprio cotidiano científico. (6_3-A4).

Sobre a possibilidade de a universidade instituir um mecanismo legal em relação às práticas de "cola", alunos e professores se posicionam entre duas

considerações: uma em que prevalece a ideia de que tais mecanismos não exercem grande influência sobre as práticas da “cola”, por serem estas mais dependentes das diretrizes traçadas pelo professor no processo de avaliação, do que mesmo por uma norma criada pela universidade. E outra que reconhece a importância da existência de um mecanismo institucionalizado que defina essas práticas de fraude e fortaleça as possibilidades de controle e/ou prevenção da “cola” por parte do professor. Então os professores expressam:

Primeiro o professor pode controlar isso, dando uma boa aula, fazendo um bom projeto de ensino e avaliação. [...] a universidade já deveria ter discutido isso de forma mais ampla. Tomar alguma iniciativa sobre essa questão da ética no ensino e na pesquisa. Isso ajudaria porque daria mais amparo. Por exemplo, como é que eu vou agir se um aluno está plagiando? A pessoa fica com medo de cometer algum equívoco com o aluno. O que é que a universidade me diz sobre isso? Eu sei que eu posso pôr um zero no aluno. E a punição máxima do aluno é o zero? A gente põe zero no aluno que “cola”. Não resolve nada!. Não ensina a vida. Acho que o aluno também deveria se sentir um pouco mais responsável, responder por seus atos e ter mais cuidado com isso (1_2).

Não, eu acho que a gente deveria mesmo mudar nossa prática, ou buscar alternativas para favorecer mais o nosso processo de ensino/aprendizagem (2_2).

Um instrumento legal dá segurança ao professor, ao avaliador que tome essa atitude. E é um mecanismo também para deixar a coisa menos pessoal. Ou seja, não é o professor sozinho que está fazendo isso, aquele professor X, mas são normas de uma instituição, a qual você pertence. Então eu acho que isso torna também menos pessoal essa questão. Uma regulamentação institucional lhe dá mais respaldo, e o aluno já sabe que a consequência é aquela (3_2).

Eu acho que é uma “faca de dois gumes”. Por um lado orientaria muita gente, e por outro, seria como a maior parte das leis do nosso país, ficaria só no papel. Na verdade, eu acho que isso tem que estar dentro da gente, muito mais que numa resolução. Só há uma forma de evitar... é o professor acompanhar a produção do aluno. Eu acho que o trabalho de conclusão de curso ou o trabalho de uma disciplina, de qualquer um trabalho, não tem a cara só do aluno, tem a cara do professor que orientou a elaboração daquele trabalho (4_2).

Deveria até ter um espécie de uma cartilha que distribuísse, que fosse construída dessa forma conjunta, interdisciplinar, para que isso fosse difundido. São regras, entendeu? Como tem a resolução que diz que a gente tem que devolver a prova ao aluno. É preciso uma advertência que está lá na resolução sobre a violação do documento. Saberíamos como punir. Não pode só cobrar do professor, tem que ter uma corresponsabilidade do aluno com isso (5_2).

Isso tem que ser uma proposta institucional. Se criar essa cultura, porque quando a gente vê uma “cola” de maior expansão, como um trabalho “copiado”, uma tese, geralmente o professor detecta a cópia e vez por outra ele é ameaçado, e o estado não dá para ele a proteção que se deveria. Vez por outra, a gente escuta por aí um professor sendo perseguido, ou pelo aluno, ou pelo pai da aluna, ou pelo namorado da aluna, às vezes o esposo, enfim... os processos na verdade se invertem, o certo está errado, e o errado se concebe como certo, e precisa eliminar o certo porque ele está errado. E de onde é que vem isso? Das nossas práticas culturais. Eu acho que nós brasileiros incorporamos a ilicitude como algo lícito. O crime como não crime, a fraude como não fraude, desde que sendo eu o fraudulento e esteja levando vantagem, pra mim é legal, é lícito. Agora, se o outro estiver levando a vantagem e eu não, aí eu vejo como ilícito (6_2).

As afirmativas dos alunos apontam para considerações semelhantes, acrescentando uma preocupação com o nível de “cola” cometido pelo estudante de modo que compreendem que as punições devem variar de acordo com a falta cometida. Assinalam também o receio de a resolução não contemplar aspectos éticos referentes à postura, tanto do aluno como do professor, visto que, na docência, os dois sentidos precisam ser questionados. Consideram não haver muita diferença em relação a ter ou não uma diretriz traçada pela universidade para o controle da “cola”, pois a ética é inerente ao processo e vai depender da sua condução da prática pelo professor. Para eles,

Se o professor não for ético, então não adianta a universidade pôr em prática um instrumento que imponha a ética” (1_3-A-5). O professor pode controlar isso na própria avaliação (1_3-A7). Talvez não faça muita diferença se a universidade criar alguma coisa para impedir a “cola” (1_3-A3). Se for pensando alguma coisa sobre a ética, tem que existir para os dois lados, não pode ser só controle para o aluno (1_3-A4).

“Colar” é desonesto. Se a universidade tivesse um código de ética, o professor tinha como controlar mais a “cola”. Certo que ele pode fazer isso sem uma determinação. Mas existem vários níveis de “cola”. Tem aqueles mais graves que o professor precisa de um apoio maior (2_3-A2).

A resolução deveria dividir em níveis de “cola”. O plágio, por exemplo, atingiria um nível inaceitável. Deve haver um instrumento legal, mas se melhorar a avaliação, se melhorar a fiscalização, pode ser que iniba a “cola” (3_3-A7); Na realidade, não tem para que existir uma norma, a regra já é você não “colar”. É tanto que se você for pego “colando”, você vai ser penalizado - é controle do professor. Eu não acho que precisava de um regulamento, acho que é uma coisa de moral mesmo (3_3-A3).

O controle da “cola” deve ser do professor. Se o professor não se preocupar com isso, não adianta a instituição criar uma norma (4_3-A5).

Se a universidade tivesse um controle, acho que haveria mais consciência por parte de alunos e professores, podia haver mais denúncias tanto do aluno que costuma sempre “colar”, como do professor relapso. E também tem muitos tipos de “cola” que precisam de uma regra maior, como nas dissertações e nas pesquisas (5_3-A6).

A norma diminuiria a “cola”. Mas não iria eliminar. Iria diminuir porque as pessoas iriam ficar com medo da punição. Mas não quer dizer que todo mundo ia acatar isso. Até porque sempre o aluno arranja uma saída pra tudo (6_3-A2).

5.2.1.4 Conteúdos disciplinares

No que diz respeito aos conteúdos disciplinares, consideramos, de modo geral, que os professores demonstraram segurança na apresentação do assunto, não descuidando das perguntas efetuadas pelos estudantes. Encaminharam a disciplina mantendo a sequência de conteúdo, assim como o propósito teórico-prático da disciplina.

Em entrevista, os professores apontam dois elementos que podem interferir nas práticas de “cola”: o amplo domínio do que vai ser ensinado e o significado que o conteúdo tem na formação do estudante. Consideraram então ser o domínio de conteúdo um elemento inerente à função docente. Esse requisito do ato de ensinar origina uma relação de respeito pelo docente e,

consequentemente, desencadeia, no estudante, credibilidade e seriedade no ato de estudar, podendo levá-lo a enfrentar os desafios da disciplina sem recorrer à “cola”.

Atrelado a esses elementos, a falta de domínio de conteúdo por parte do professor e uma seleção de conteúdos sem significado para o aluno indicam, de antemão, certa permissividade ou um campo aberto para a insegurança, resultando em comportamentos adaptativos. O significado do conteúdo ministrado assume importância na formação do discente e passa a ser elemento que pode interferir nas práticas de “cola”.

Sobre essa questão, os professores explicam:

[...] um professor que possui domínio de conteúdo, impõe respeito e o estudante “cola” menos. Quando o professor mostra segurança, domínio no conteúdo, domínio de turma, entende o contexto social dos estudantes e as necessidades da disciplina, em minha opinião, ele pode utilizar tudo isso para oferecer o melhor curso possível, de modo que o estudante se sinta capaz de enfrentar o componente, sem lançar mão da “cola” (1_2).

Eu acho que não é só o domínio de conteúdo, mas principalmente a metodologia que o professor vai utilizar para exercer esse domínio. Claro! O professor ter domínio sobre o seu conteúdo, isso é imprescindível para todo o processo. O aluno respeita o professor por isso, e pode exercer influência na “cola” (2_2).

[...] a relação entre ensino e “cola” tem a ver com a própria matéria, o próprio conteúdo da disciplina. Se o aluno avalia como sendo um conteúdo que vai ser útil para ele no futuro, ele “cola” menos, daí o profissionalismo do professor quanto ao domínio da matéria e na motivação do aluno. [...] se ele não tiver um domínio daquele conteúdo, o aluno vai acabar não tendo tanta credibilidade ou seriedade em relação àquela disciplina e vai achar que pode fazer “qualquer coisa” e assim consegue passar [...]. [...] quando o professor possui esse domínio do conteúdo, o aluno já tem a percepção: “Ah, eu também vou ter que estudar, está mais preparado para essa avaliação ou essa aula”. Então é um componente, não determinante diretamente, mas um componente que também contribui nessa questão (3_2).

[...] o importante não é apenas o domínio de conteúdos por parte do professor, mas que o conteúdo tenha um significado para o aluno. Articular esses elementos é função do professor. E sem sombra de dúvidas: diminui a “cola”. (4_2).

Cada dia mais, os alunos percebem o domínio, a segurança do professor. A segurança na transmissão do conhecimento está muito relacionada ao domínio de conteúdo. Eles percebem quando o professor não domina o conteúdo. É difícil para você, enquanto professor, não dominar o conteúdo e querer exigir do aluno. Acaba que se você não tem o domínio, não explicou bem, o aluno não vai se preocupar em estudar e aprender aquilo, mesmo porque nem você mesmo aprendeu, nem você entendeu, então para ele é mais fácil “colar” (5_2).

[...] o fato do professor não ter domínio do conteúdo pode implicar na ausência de autoridade e, portanto, uma certa permissividade. [...] quando o professor tem o domínio do conteúdo, o respeito que o aluno tem por ele é muito maior. Isso inibe a “cola”, sim! (6_2).

As opiniões dos alunos convergem com a dos professores no que diz respeito ao domínio e significado do conteúdo. Nessa perspectiva, mais dois elementos são acrescentados pelos alunos: o excesso e a repetição de conteúdos. Expressam também que os conteúdos precisam ter um sentido prático, uma aplicabilidade profissional. Apresentam a ideia de que precisa haver uma ponte entre teoria e prática, mesmo sendo a disciplina de caráter teórico. Fazem essa correlação ao esclarecer:

Foi uma situação decisiva, e não adiantava estudar muito. Era preciso fazer alguma coisa para superar aquela situação ou repetia a cadeira. Era um conteúdo que não entendíamos a sua necessidade para nossa profissão. Não era importante. Só sei que muita gente ‘colou’ para conseguir passar. Aquele conteúdo não tinha nada a ver com o nosso curso (1_3-A3). Existem períodos do ano que tem muita coisa para estudar. E tem professor que perde tempo em repetir um mesmo conteúdo. Ensina a mesma coisa. E quando vai chegando ao final do curso atropelam tudo, acumulam o assunto em um único período. Então, não aprendemos bem o que ele ensina, passamos “por cima” e como não dá tempo, muitos estudantes “colam” (1_3-A7).

Se o professor não é seguro, como é que ele vai passar segurança pra gente? A gente não consegue entender o que ele está querendo passar. A segurança e o domínio do professor no conteúdo são importantes para a gente também ter confiança (2_3-A6).

[...] quando o professor não tem domínio de conteúdo, é melhor a pessoa se retirar da sala e estudar independentemente (3_3-A7). É isso mesmo que acontece, prefiro estudar sozinho em casa porque sinto que a avaliação será um sorteio (3_3-A6). “[...] quando o professor não tem o domínio do assunto, eu acho que é a pior coisa, porque você vai para uma aula, mas você sabe que quando chegar na prova tem um assunto que você não sabe nem o que é, nem ouviu falar. O professor não consegue ensinar, mas pede na avaliação. É “cola” na certa! (3_3-A3).

O professor que tem domínio de conteúdo dá segurança, pode fazer a gente gostar da disciplina, o envolvimento do próprio professor com o conteúdo, faz compreender a importância daquele conteúdo para nossa profissão (4_3-A6). Mesmo quando a cadeira é “tamborete” e a gente não gosta, pode compreender a sua importância (4_3-A1). [...] domínio de conteúdo é profissionalismo e diminui a “cola” (4_3-A9) Quando a gente vê uma disciplina que vai influenciar na nossa prática a gente acaba se dedicando mais, até porque a gente sente que vai precisar daquilo que o professor ensina (4_3-A5). [...] e se a gente se dedica mais, “cola” menos (4_3-A4).

Tem aquela situação que está todo mundo desesperado, o professor não domina o conteúdo e a gente está perdido! A gente vai se ajudando como pode... é desespero coletivo...então quando o desespero chega... Na hora do desespero... aquela resposta que ninguém sabe...(5_3-A2), independentemente de ter laços de amizade ou não, damos uma ajudinha uns aos outros (5_3-A9). É o seguinte! Quando o professor entra na sala e começa a ministrar o conteúdo, o aluno sabe e percebe, pelo jeito, se ele vai articular o conhecimento, se ele tem apenas o conhecimento, o domínio do conteúdo, ou se ele tem o domínio e a didática, então a gente se articula também (5_3-A3).

O professor com domínio de conteúdo consegue passar um assunto de uma forma mais objetiva. E quando você tem o assunto mais explicado, você entende mais. Então, muitas vezes a gente vai fazer uma prova, e só pela explicação do próprio professor, você consegue articular suas questões, suas respostas, então isso evita a “cola”. Porque você aprendeu, você entendeu - você consegue mesmo produzir a sua resposta sem precisar de uma “colinha” para tirar as dúvidas (6_3-A4). Se o professor não domina e não sabe passar o conteúdo, o aluno não vai ter estímulo para estudar, não vai entender e vai querer passar de todo jeito (6_3-A4).

5.2.1.5 Recursos e materiais utilizados

Em relação aos recursos e materiais utilizados em sala de aula, percebemos que o *data show* foi o recurso mais utilizado, assim como os textos ou materiais fotocopiados. Embora as salas oferecessem a possibilidade de lançar mão do *Data show*, o quadro branco e o pincel também foram amplamente utilizados e, por vezes, se tornaram os únicos recursos. Observamos situações em que, numa mesma aula, o professor lança mão de diversos recursos e materiais para aprofundar o assunto estudado.

A utilização de texto fotocopiado ou em formato digital, lista de exercícios, revistas pedagógicas, manuais específicos da área estudada, deram suporte a professores nas aulas teóricas ministradas. Nas aulas práticas, foram utilizados computadores, acesso à *web rádio*, recursos do laboratório de radiodifusão e materiais dentários. Tais recursos foram utilizados para consultar e possibilitar a resolução de exercícios em sala, para uma leitura auxiliar à compreensão dos conteúdos, para suscitar discussões, como indicação de leitura complementar, como instruções sobre uma atividade prática, no apoio e direcionamento de tarefas práticas, manipulação de materiais e na elaboração e locução de notícias, como também no processo de autoavaliação. O caderno de anotações dos alunos também foi material destacado como importante para a aprendizagem. Assim,

[...] o professor dividia o quadro em dois espaços: um reservado para a descrição ou demonstração do conteúdo e o outro destinado ao rascunho, onde o professor rabiscava as explicações, cujas conclusões eram transferidas para a outra divisão e conseqüentemente, “copiadas” pelos alunos. [...] conferiu cadernos de estudantes e comparou com o seu. Fez referência à lista de exercícios com o intuito de identificar as questões resolvidas pelos alunos (1_1).

[...] o professor inicia a aula no laboratório multimídia. Os alunos utilizam os computadores para preparar as notícias [...]. [...] para fundamentar a elaboração da notícia, a professor expõe um texto no *powerpoint* e pede para os alunos lerem. Os alunos se alternam na leitura do texto. O professor discute com os alunos cada parágrafo lido, no sentido de construção das notícias por grupos de alunos nos computadores [...]. A aula inicia com os alunos tendo acesso, no laboratório multimídia, à *web rádio*. Analisam e discutem as notícias veiculadas. Avaliam sua elaboração e divulgação. Entusiasmados, comentam a produção das notícias [...] (2_1).

O professor iniciou aula, escrevendo o sumário da aula no quadro. Fez a exposição do conteúdo com o apoio do *powerpoint*. Os alunos acompanharam a exposição em silêncio, fizeram algumas anotações e, em seguida, perguntaram sobre o que foi exposto [...] as dúvidas foram esclarecidas pelo professor, que procede a leitura de trechos do código penal, os alunos acompanham a leitura e fazem perguntas [...]. A exposição segue com o professor escrevendo no quadro um gráfico para esclarecer o assunto [...]. Antes de concluir a aula, o professor apresenta um texto contendo uma pesquisa sobre o assunto. Descreve em linhas gerais o artigo e sugere a leitura do texto. Os alunos fazem considerações sobre o tema [...]. Um aluno se apresenta como voluntário para apresentar o texto na próxima aula [...] (3_1).

[...] a professor entrou na sala, organizou o material e expôs a aula com a ajuda do *powerpoint*. A exposição foi intercalada com perguntas dos alunos sobre o assunto e apresentação de exemplos por parte do professor e alunos. [...] o professor disponibilizou fotocópias de textos, para a realização de uma tarefa sobre planejamento [...]. [...] logo nas primeiras aulas, disponibilizou revistas, livros e uma apostila com fotocópias do material a ser utilizado durante o curso [...]. [...] após leitura e discussão de texto, foi disponibilizado aos alunos um quadro para ser preenchido após análise do texto (4_1).

Inicia a aula explicando o assunto que será abordado: análise dos registros em bulas de medicamentos. Pergunta à turma quem trouxe e como conseguiu as bulas. [...] quem leu? Nem todos tinham lido as bulas. O professor sugeriu a leitura em sala de aula, enfatizando que não gostaria de ir apontando quem deveria ler [...]. Um aluno inicia a leitura de uma bula e os demais vão acompanhando, seguida da explicação do professor sobre os itens que compõem a bula. Exemplifica, ilustra por meio do *powerpoint* trazendo situações que podem ocorrer na administração do medicamento (5_1).

[...] o professor inicia a aula disponibilizando aos alunos textos fotocopiados e os livros com os quais vão trabalhar durante o semestre [...]. Coloca no *powerpoint* o assunto a ser trabalhado. Distribui um texto com os poemas a serem discutidos. Segue fazendo uma análise literária do texto. Uma aluna faz uma descrição do significado do poema. Outros alunos comentam. O professor sintetiza os comentários. Expõe uma lâmina de *powerpoint* com um poema e solicita aos alunos que analisem o conteúdo literário do texto. O professor lê o trecho de um livro para sintetizar o que foi discutido sobre o poema (6_1).

As opiniões dos professores revelam a ideia de que os materiais e recursos didáticos podem ajudar a estabelecer uma dinâmica de aula favorável ao aprendizado, facilitam a compreensão do conteúdo, promovem o envolvimento do aluno e, conseqüentemente, contribuem para minimizar as práticas de “cola”. Indiretamente, tal relação pode ser estabelecida, pois os recursos didáticos podem ajudar a dinamizar a aula e, com isso, despertar o interesse do aluno. O *powerpoint*, como auxiliar na comunicação em sala de aula, parece ser mais utilizado em determinada área do conhecimento do que em outras. Isso é explicado pela característica do conteúdo ministrado, o que não deve comprometer a interação necessária para promoção da aprendizagem do aluno. As opiniões seguem no seguinte sentido:

Considero o desenvolvimento do ensino na área das Ciências e Tecnologias mais produtivo com o uso do quadro e do lápis. Não acredito que seja possível aprender matemática sem escrever o que se pensa. [...] a demonstração do conteúdo é uma forma de argumentação e de aplicação. Pode ser até considerado ensino tradicional, mas é necessário. [...] a questão de ir passando *slides* no *data show*, por exemplo, confunde, não funciona em disciplinas abstratas. Deve ser utilizado para apresentar um gráfico, uma coisa ou outra, mas a essência da disciplina, a escrita, requer a demonstração e a interpretação (1_2).

Os recursos didáticos facilitam as aulas, envolvem os alunos, promovem aprendizagem, mas não podemos dizer que exerçam influência direta sobre a “cola” (2_2).

[...] prende mais a atenção do aluno. Oferecer uma aula menos monótona, com estímulos diferenciados, alterando o ritmo da exposição é mais motivador. Usar vários meios, recursos didáticos a mais, materiais ricos, que levem o aluno a pensar, e para que a disciplina não caia na desmotivação, facilita a questão do controle sobre a “cola” (3_2).

[...] o importante mesmo é a discussão que é gerada a partir dos textos e da exposição do *powerpoint* ou outros recursos. O diálogo que se estabelece em sala com o estudante é muito importante, independente do recurso e material utilizado (4_2).

Quando você diversifica na forma de apresentar, é perceptível que o aluno gosta. Ele participa mais, ele pergunta mais. Às vezes aquele aluno mais desinteressado que se esforça menos, com uma aula diferente, com imagens que levam à discussão, ele

aprende mais porque manuseou materiais diferentes e interessantes. Eles são muito ansiosos com o exercício clínico e a motivação da aula. [...] se gera aprendizagem, diminui a “cola” (5_2).

As opiniões dos estudantes convergem com a dos professores, ressaltando a comunicação que deve ser gerada a partir dos recursos e materiais.

[...] na nossa área, a lista de exercícios é sempre o material que precisamos ter uma preocupação maior. Consultamos os livros, mas sempre na intenção de resolver os exercícios da lista (1_3-A7). [...] o importante é que a aula seja aberta e que o estudante possa fazer perguntas (1_3-A4). [...] a utilização de outros recursos informatizados não faz falta, mas a lista de exercícios, o caderno organizado e tirar as dúvidas durante a explicação são fundamentais (1_3-A6).

Não sei se a utilização dos recursos didáticos como o *powerpoint* interfere na “cola”, mas eu sei que uma boa aula independe deles. Os materiais adotados pelo professor são fontes de conhecimento certas e o importante, para diminuir a “cola”, é a clareza da comunicação (2_3-A8).

[...] gosto de aulas em que o professor escreva no quadro, explique a partir dali, porque eu acho que a pessoa tem um norte, pode ver, “copiar” e pensar, ou então que tenha um *powerpoint* e explique, não fique só lendo (3_3-A3). Quando a aula é pura eloquência ... Não tem aula no quadro, não tem outro recurso, é ‘sem nada’ ... fica mais chato de aprender (3_3-A6). Sem isso, a gente fica totalmente desamparado, é justamente aquele professor que não indica nenhum tipo de texto, não coloca nenhum esquema, nenhum roteiro para você se orientar. Então realmente você não tem como acompanhar a aula, e isso dificulta para você acompanhar o pensamento.... É prenúncio de “cola” (3_3-A2).

[...] o uso do *powerpoint* e outros recursos informáticos não fazem muita diferença nesse sentido da “cola”, pois não é decisivo para a compreensão do assunto. A discussão estabelecida é que faz a diferença. Gostamos quando o professor utiliza textos e recursos para a gente construir as atividades (4_3-A3). [...] eu acho que os vários recursos deixam a aula mais dinâmica e influencia na compreensão e diminui a “cola” (4_3 -A6).

[...] tem professores que, às vezes, usam o *slide*, mas só com tópicos, e até não usa, mas o diálogo que ele faz com a gente estimula muito você a querer saber sobre aquilo

(5_3-A7). O professor não pode ficar dependente do *slide*, do *powerpoint*, dos recursos tecnológicos em si. Se o *slide* desliga, ele não sabe dar aula (5_3-A8). Muitas vezes, é tanto texto que fica antididático. O importante é o envolvimento do aluno para evitar a “cola” (5_3-A10).

Muitas vezes tem a tecnologia em mãos, mas não se sabe interligar. Até mesmo no uso do texto, o professor, às vezes, não consegue explorar e pede que a gente leia e interprete como se fosse atividade do ensino fundamental (6_3-A2). Tem professor que explica, esclarece, utilizando pequenos objetos e ali a pessoa entende o que está querendo ensinar e não pensa em “cola” (6_3-A1). [...] gostam de contar histórias e até recitam, exemplificam. No final a gente entende tudo, ou seja, a dinâmica dele, a comunicação dele ajuda a gente a fixar mais o conteúdo (6_3-A3).

5.2.1.6 Tarefas e natureza das tarefas

As tarefas de ensino realizadas incluíam sempre um perfil mais prático. Mesmo as aulas teóricas foram conduzidas através de tarefas com uma dinâmica que interligou teoria e prática. Percebemos a utilização de tarefas como estudos de caso para aplicar a teoria estudada; investigação em campo com técnicas de observação e entrevista para elaboração de uma tarefa; organização de atividades didáticas a partir da análise de textos; disponibilização de séries de exercícios, diferenciando os níveis de resolução e a utilização do “erro” como elemento de reflexão no sentido de favorecer a observação e consequente compreensão do assunto. Assim, as atividades realizadas individualmente, ou em pequenos grupos, privilegiaram a discussão, decorrente do estudo do material disponibilizado.

[...] o professor, enquanto descrevia a questão, solicitava que os estudantes fizessem opção na lista de exercícios, entre os três níveis de questões: “Fácil”, “Média” e “Difícil” e apresentassem as dúvidas. [...] escreve no quadro expressões com erros propositais, e segue perguntando: [...] que significado tem isto? [...] Onde essa questão pode levar? [...] os alunos, em maioria, percebem o erro e interrompem a exposição, dizendo que a questão está seguindo numa diretriz errada. [...] o professor solicita que expliquem o erro. Alguns estudantes explicam fazendo comparações. O professor sintetiza, escrevendo a operação na forma certa e na errada, comparando as diferenças e os

estudantes complementando. Alerta: [...] este exemplo mostra como nunca deve ser pensada a questão (1_1).

[...] o aluno expôs sua experiência com a *web rádio*. A professor retoma uma pergunta feita por um aluno na aula anterior para explicar o assunto. Esclarece o conteúdo, sua importância, informando que são elementos fundamentais para a prática que vai ser realizada. Analisam notícias, acessando a web rádio. Segue explicando a organização, funcionamento e interatividade com o público ouvinte. Identificam diferenças na produção e as lacunas existentes. [...] os alunos se organizam em torno do computador para elaborar as notícias, enquanto a professor circula na sala, conversando e orientando a tarefa (2_1).

[...] apoiou-se em situações propostas pelos alunos para explicar ou clarificar o tema estudado e procederam o estudo de casos de delitos evidenciados na mídia. [...] a aula foi conduzida com a professor apresentando um caso e os alunos fazendo perguntas e complementações sobre o mesmo. [...] solicita aos alunos para consultarem o código penal (diz o assunto e o parágrafo) e analisarem o caso. [...] antes de encerrar a aula, a professor sugere leituras para a aula seguinte e solicita voluntários para apresentar [...] (3_1).

[...] a professor esclarece a tarefa de planejamento a ser realizada. Explica que vão observar uma sala de aula, entrevistar o professor e em seguida elaborar um plano anual de trabalho para a turma. [...] as alunas discutem a experiência vivenciada no desenvolvimento da tarefa e apresentam o plano elaborado. Professor e colegas seguem fazendo os comentários, correções, sugestões e comparações [...]. [...] o professor expõe diversos exemplos de avaliação das aprendizagens e os equívocos dos planos. Exemplificou questões em que concluiu que a elaboração do planejamento pareceu realizada a partir de dados 'inventados'. Após os comentários, solicita que reelaborem os planos a partir da discussão e apresentem na próxima aula (4_1).

O professor pergunta sobre as dificuldades na leitura do texto e quais autores leram? Os alunos apontam as dúvidas e a bibliografia consultada. Organiza a turma em círculo para lerem os textos dos dois autores consultados. Segue tirando dúvidas/dificuldades dos alunos. Antes de iniciar a leitura dos textos, ele explica como os autores abordam no texto a questão. Segue a aula com os alunos apresentando as dúvidas, colocações e o docente explicando, ora usando o quadro de giz, ora retomando o resumo da aula anterior e ilustrando o assunto com situações vivenciadas [...]. Divide a turma em grupos e retoma a atividade, circulando entre os alunos e esclarecendo (5_2).

[...] o professor sugere trabalhar um poema. Leem o poema. O professor faz comentários. Uma aluna faz a análise literária do poema. O professor complementa. Comparam com outros poemas discutidos. O professor pergunta que conteúdo se pode trabalhar com esse poema em sala de aula do ensino médio. Os alunos sugerem. O professor sintetiza. Organizam as atividades a partir de situações levantadas através do poema (6_1).

Para diminuir ou controlar a “cola”, o tipo de tarefa desenvolvido deve permitir ao estudante compreender e aplicar o conhecimento; ser conduzida no sentido de gerar discussões sobre o que é ensinado; favorecer a autonomia do aluno nas próprias produções.

A questão de tarefas realizadas em grupos maiores é referida como fator que pode aumentar a “cola”, ao contrário, aquelas realizadas em pequenos grupos, com um acompanhamento mais efetivo por parte do professor, tendem a atenuar as práticas de “cola”. O erro do aluno é considerado elemento que favorece o *feedback* no decorrer da tarefa de ensino e de aprendizagem. O tipo de pergunta ou questionamento, que a tarefa desencadeia, pode permitir uma interligação entre a teoria e a prática, o que possibilita, por parte do aluno, uma percepção maior do seu processo de aprendizagem e, por parte do professor, uma avaliação do percurso da aprendizagem do estudante.

Os professores expressam que,

[...] é possível elaborar atividades de modo que o aluno, ao consultar o livro texto ou outro material, não comprometa a autenticidade de sua resposta e o seu aprendizado. Por exemplo, a aula é abstrata, ela trabalha com aplicações, desenvolvimento de questões, então se o estudante souber utilizar o teorema, ele vai desenvolver as questões. É uma questão de aplicação. A questão de consultar vai influenciar muito. Então, uma coisa é pegar o teorema e explorar o que ele diz, outra coisa é apenas fazer uma cópia, reproduzir. Uma atividade assim, não influenciaria a “cola”. Até uma prova com consulta é possível fazer. [...] consultar não é “copiar” igual (1_2).

[...] é impossível evitar que os alunos colem, mas do ponto de vista metodológico, certas atividades podem minimizar esses procedimentos da “cola”. Então, na medida em que eu peço para o aluno produzir uma determinada notícia e também peço para ele produzir a pauta que antevê a notícia, e ainda, que cubra essa pauta, estou favorecendo para que ele produza a sua própria notícia e, conseqüentemente, não vá copiá-la de algum

site ou de outra colega. Não posso dizer que ele “cola” menos. Eles fazem isso, mesmo na prática, mas eu acho que eles se envolvem mais no processo e nós professores temos um controle maior (2_2).

O *feedback* oferecido durante uma prática transcende, inclusive, o grau de conhecimento que o próprio professor possa ter planejado sobre aquele conteúdo. E, por mais que você estruture uma aula, os erros que os alunos cometem na aula prática demandam respostas variadas e até inesperadas e situações de ajustes. Esses erros não seriam falta de conhecimento, mas situações de ajustes. Eu acho que essa dinâmica de esclarecer o erro, no momento da prática favorece a aprendizagem. Talvez essa questão não seja decisiva no controle da “cola”, mas pode influenciar (2_2).

[...] o ensino é uma variável que eu tenho como controlar com mais facilidade. A questão da aprendizagem do aluno já tem essa dificuldade maior de o professor avaliar. É mais pessoal. A prova oferece a oportunidade de conhecer a aprendizagem, mas também tem as perguntas, o nível das perguntas e questionamentos que são feitos em sala de aula, na hora de ensinar. São momentos de interação com o aluno, para saber se ele está aprendendo ou não. Talvez, isso permita um controle dessa prática (3_2).

Eu não acredito em atividades em grupo grande. O grupo grande pra mim é uma fábrica de “cola”. Você passa um trabalho, dois fazem, ou um faz, o resto só assina. Com raríssimas exceções isso não acontece. É preciso que um grupo seja muito consciente para evitar isso. Inclusive eles têm até dificuldade, porque quando vão se organizar, dividem o texto e fragmenta o trabalho. Aí já não é o trabalho em grupo, é minha parte, a parte de fulano, a parte de cicrano. Só falam sobre sua parte... é o pior, não consigo saber se estão aprendendo. É melhor cada uma fazer sua produção e depois partilhar (4_2).

Percebi que os alunos não compreendiam os conteúdos. As notas eram baixas. Quando a atividade era só teórica, as aulas eram mais truncadas. Eles ficavam só imaginando. Além dos seminários, eu levo para o laboratório para eles verem como é que se trabalha com o material. Por mais que hoje a gente tenha, por exemplo, os recursos didáticos, digitais, todos os livros adotados, é diferente de você ver, pegar no material e [...] a gente também tem que repensar as atividades do como ensinar, levando em conta a avaliação. Creio que assim os alunos se preocupam menos com a “cola” Como ele assimila mais, eu acho que ele sente menos a necessidade de “colar” (5_1).

Quando o conteúdo é mais prático, menor a possibilidade de “cola”, porque o exercício da prática assegura o domínio para quem está praticando. [...] E depois, se o *feedback*

é dado pela prática, ele é imediato, o aluno não tem como “colar” (6_2). Se o aluno frequenta a sala, se ele participa das discussões e naturalmente compreende os textos em discussão, eu creio que ele não vai ter necessidade de “colar” (6_2).

Neste sentido, os alunos reiteram as opiniões dos professores e insistem que as tarefas que minimizam a “cola” são aquelas que permitem superar dúvidas, que favorecem a discussão no sentido de compreender e apreender o significado do conteúdo e não apenas tirar notas “boas”, evitando o excesso de tarefas que não conduzam a uma avaliação efetiva da aprendizagem do aluno. Ressaltam outras experiências em que as atividades didáticas foram apoiadas em perguntas, que permitiam ao aluno observar situações, inclusive seus erros e proceder à análise em torno do conteúdo ensinado.

[...] o professor explica a questão de uma maneira geral de forma que pode ser aplicada a qualquer situação. Ele não faz com números, leva a gente a pensar e a aplicar nas diversas situações. Fica mais abstrato, por isso é mais difícil. (1_3-A5). [...] a realização das atividades exige uma autonomia por parte dos alunos [...] Tirar as dúvidas e estudar é fundamental para não “colar” (1_3-A4).

[...] existem aqueles professores que facilitam muito a forma de aprendizagem. Eu não estou falando de passar um trabalho, que você vai à *internet*, apanha de lá já pronto e ainda, tira um dez no trabalho. Eu estou falando de professor que oferece a ferramenta para fazer bem feito. Que não passa atividade por passar, tem o objetivo de fazer a gente, acompanhar. O professor que vem para a sala instruir, e que está disponível para você consultar, que está disponível para tirar dúvidas (2_3-A6). [...] as atividades que os professores passam devem ajudar a tirar nossas dúvidas, esclarecer o que não sabemos. Isso evita a “cola” sim! (2_3-A8). Com toda certeza, “colamos” mais nos conteúdos teóricos. Como é que você vai “colar” do que o outro fez, se o professor está ali observando? Como é que você vai provar que aquele texto é realmente seu? Acho que não tem como “colar” quando o conteúdo da aula é prático (2_3-A1).

[...] as atividades que têm discussão são bem melhores. Faz a gente pensar e parece que a gente aprende mais. [...] nas discussões não tem muito o certo e o errado logo de início... O que existe é um pensamento, uma forma de buscar algo (3_3-A1). [...] como já dissemos, isso facilita a não “colar”. Parece que se respeita mais uns aos outros. Existem erros, mas que são discutidos e servem para ajudar a tirar as dúvidas (3_3-A7). [...] É diferente das atividades do método tradicional que o professor traz o conhecimento

dele, pra gente responder coisas decoradas. Mas neste método de perguntas, o professor dá o material base, e os alunos vão construindo o conhecimento, durante todo aquele período (3_3-A7).

Quando é aquela coisa só nas teorias, que você não vive, que não sabe como aplicar o conteúdo na prática... (4_3-A7).

[...] professores vão passando trabalhos, exercícios deliberadamente, não querem saber se o aluno está conseguindo acompanhar [...]. Eu não sou adepto da “cola”, mas creio que muitas pessoas que passam por essa situação recorrem à “cola” (5_3-A6).

[...] a gente não recorre às questões da prática em si porque o curso da gente exige muito a interpretação, então não tem como a gente recorrer à “cola”, porque é interpretativo, então trabalhamos com ideia e não decora (6_3-A5). Reconheço isso, mas também tem época que a gente enche de trabalho e não faz tudo como tem que fazer e até “copiamos” (6_3-A2).

5.2.1.7 Gestão do tempo e estruturação da aula

Em maioria, as aulas foram iniciadas com uma apresentação resumida do assunto a ser trabalhado, seguida de uma breve revisão do conteúdo da aula anterior. Consideramos que as aulas ministradas seguiram numa dinâmica mais participativa que permitiu a interação entre alunos e entre professor e alunos, diminuindo a centralidade do docente e havendo contribuições por parte da maioria dos integrantes do grupo.

Percebemos que foi mantido um controle da presença dos alunos, ou por meio da assinatura de listas ou na forma de chamada dos nomes realizada no final da aula. Observamos que, em umas turmas, a aula iniciava com a presença dos alunos e estes se mantinham na sala até o final. Em outras, a aula iniciava sem a presença da totalidade dos alunos, pois alguns chegavam atrasados e ainda uns deles saíam no meio da aula. De modo geral, os professores procuraram saber informações sobre alunos faltosos. Consideramos, de modo geral, que o tempo da aula foi utilizado no sentido de cumprir o programa do curso, mantendo a frequência dos alunos, o ritmo e o sentido das tarefas em sala, embora tenhamos observado excesso de posicionamentos pessoais de

alunos e professores que desviaram os objetivos de algumas aulas. De modo geral, o horário da aula foi cumprido em sua totalidade, mas, em certos casos, percebemos a necessidade de ministrar aulas de reposição.

As respostas dos professores quanto à estruturação da aula em relação ao tempo acadêmico são mencionadas como questões interligadas ao profissionalismo docente. Nesse sentido, os fatores citados que podem diminuir a “cola” são descritos como sendo o compromisso docente no cumprimento do horário das aulas; a gestão do tempo em relação aos conteúdos; o apoio do professor à aprendizagem do aluno, inclusive de forma individual; regulação do ensino pelo processo de avaliação e a dinâmica desenvolvida em direção ao controle da “cola”.

Levam em conta, então, uma gestão adequada da aula para permitir um equilíbrio entre o conteúdo ministrado e a distribuição do tempo. Apontam que nem sempre é possível, em meio às fragilidades do sistema, utilizar os resultados da avaliação para conduzir o ensino e assim, a “cola” pode fugir do controle do professor. Nesse sentido, as opiniões indicaram que:

[...] é essencial organizar o tempo para não acumular conteúdo e para o aluno confiar no professor e se habituar a cumprir o horário. Ter reponsabilidade com a hora de chegar e sair da sala. Aproveitar bem o tempo de sala de aula. Eu tenho que fazer isso na universidade, porque eles também vão ser professores e precisam aprender esse comportamento ético [...] (4_2).

A gente tem que considerar as fragilidades que se impõem ao processo de ensino, de aprendizagem e avaliação. Avaliar bem, até hoje, para nós educadores, é uma atividade extremamente difícil, e digamos um tanto quanto abstrata. Então, às vezes não sabemos até que ponto estamos desenvolvendo um processo de avaliação ajustado com o processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, com a realidade de cada turma ou de cada aluno, com o universo do sujeito. Às vezes, a “cola” vem e não conseguimos controlar (2_2).;

Cabe ao professor dimensionar, separar e organizar as unidades de ensino. Equilibrar o conteúdo programático, o volume de matéria para cada unidade temática. Isso é importante porque uma quantidade grande de material a ser avaliado pode levar a uma avaliação sem qualidade - algo fragmentado entre ensino e avaliação. Talvez, nesse aspecto, de não gerir bem o conteúdo, em termos de tempo, pode gerar um volume

grande de trabalho em uma unidade, que sobrecarrega o aluno, e em outra unidade, ele ficar mais folgado, por exemplo. Nesse caso, o aluno pode se valer de outros meios, como a “cola”. É papel do professor buscar esse equilíbrio em relação ao tempo e à dinâmica da aula (3_2).

Você deixou o conhecimento sem ser passado ou ser assimilado, o aluno vai se desestimulando. E, às vezes, eu acho que o desestímulo leva à “cola”. Ela não se justifica em alguns casos. Porque eu estou dizendo isso? Por exemplo, eu sou professor e eu coordeno um projeto, às vezes eu preciso viajar para conferências, para publicar artigo ... A gente, na vida acadêmica, precisa ter a nossa progressão, precisa também ter o cuidado de repor o tempo da aula. Se você tem um professor que é descompromissado, que não gere muito bem o tempo pedagógico de aula, pode influenciar a “cola” (5_2).

Em relação a esta subdimensão, as opiniões dos alunos também tratam do profissionalismo do professor interligado ao compromisso docente em relação à gestão do tempo e à dinâmica da aula. Fazem referência à falta de compromisso do professor, gerar uma falta de compromisso por parte do aluno e favorecer as práticas de “cola”. Associam a isto, o empenho reduzido do professor com o processo de ensino e pouco controle sobre o que ensina. Por outro lado, um processo em que a aprendizagem do aluno é bem acompanhada, suas dúvidas são esclarecidas, existe uma segurança no que ensina e no que se avalia, pode diminuir as práticas de “cola”. Admitem ainda que podem enfrentar essa situação conflituosa com a “cola” sem prejuízo no conhecimento, visto que podem superar lacunas em outras situações de aprendizagem.

Suas colocações especificam as atitudes que dimensionam o compromisso dos alunos e dos professores em relação à prática de ensino. Vejamos algumas colocações:

[...] embora algumas pessoas achem que não, mas um professor relapso, que não se preocupa com a didática e o aproveitamento do tempo contribui para a “cola”. É simples! Ele incentiva o estudante a ser relapso (1_3-A6). [...] com o professor relapso, nós podemos até “colar” que ele não percebe (1_3-A5). [...] “colar” vai muito da postura do professor e do que ele transmite aos estudantes em relação a sua responsabilidade e compromisso (1_3-A8). [...] tem professor que perde o tempo da aula conversando sobre assuntos fora da disciplina e depois atropela os conteúdos e cobra a matéria nas provas

(1_3-A5). [...] a questão é que existe um peso maior do professor transferir o compromisso para o aluno (1_3-A7). [...] quando o professor dá a aula e, fora da aula, ele ainda ajuda ao aluno, isso vai influenciar com que o estudante não vá querer “colar” porque o professor está confiando no aluno, está tentando ajudar. Vamos supor que o professor ajuda, me falou nas aulas, tira minhas dúvidas..., quando for na hora da prova ou do trabalho, eu não vou ter a coragem de “colar” - não vou precisar “colar” (1_3-A4).

[...] E tem professor que mal dá aula, as aulas são abaixo do que você esperava que fosse. E quase não temos atividades para se basear e aprender. O ensino e a forma de avaliação dele são totalmente prejudiciais ao aluno e tem que ficar por isso mesmo, afinal de contas ele é o professor, você é apenas um graduando nessa história. Então você fica na sua, aceita tudo e pronto! (2_3-A2) às vezes a oportunidade de aprender é aquela e a gente não aprende e segue sem base (2_3-A8).

Eu acho que o professor que cumpre bem suas obrigações, de certa forma, ele é mais exigente não apenas na avaliação. Por exemplo, isso não é uma regra, mas geralmente é assim: o professor que está presente nas aulas, ensina bem, quando chega na prova, ele vai fazer uma prova bem feita, bem elaborada, ele vai querer ficar lá fiscalizando, orientando, avaliando... se faz presente! Com certeza que isso interfere no controle da “cola” (3_3-A7). Numa disciplina em que o professor é relapso, tem nível maior de “cola” (3_3-A2). [...] às vezes não controla e até facilita a “cola” (3_3-A8).

[...] tem também o professor que cria uma dinâmica de aula que não acontece nada. Ou, até mesmo, não aproveita o horário das aulas com o conteúdo. Repete muito os conteúdos. Até chega atrasado e fica só falando do monte de pesquisas que realiza e ainda perde aulas para ir aos congressos e seminários. Não existe espaço para tirar dúvidas. Aí a gente não tem saída – “colar” é a melhor saída, pois tanto faz! (4_3-A4).

[...] falando do certo e do errado. “Colar” não é certo, mas quando é numa cadeira que o professor não tem compromisso... é certo sim! E eu não vou ficar morrendo e desperdiçando energia com isso, pois o professor também “não está nem aí”. Sei que a vida pode me ensinar depois... A vida ensina sim! (5_3-A1). Ensina, porque posso procurar um curso complementar e outras coisas para superar meu déficit. Acho que existe a necessidade do compromisso de ambas as partes, se o professor é compromissado e o aluno não é, não funciona, e vice-versa (5_3-A7). [...] se eu for “colar” numa cadeira que o professor não dá aula, eu acho certo porque ele também não deu aula, agora, se eu for “colar” numa cadeira em que o professor é bom, explica..., você fica com aquele remorso e até não consegue “colar” (5_3-A3).

Eu acho que quando o professor vai “puxando” a gente, vai questionando, vai cobrando, digamos assim, exigindo, a gente vai também crescendo neste sentido. Na medida em que deixa a gente ficar muito solto, muito frouxo, não cobra tanto da gente, a gente acaba caindo na mesmice e deixa de fazer muitas coisas 6_3-A4). [...] se o professor deixar frouxo pode deixar margem para facilitar a “cola” (6_3-A2).

5.2.2 Fatores da aprendizagem que interferem na “cola”

Os fatores dos processos de aprendizagem que interferem na “cola” foram organizados a partir de duas subcategorias: práticas/participação dos estudantes e ambiente de sala de aula.

5.2.2.1 Práticas/participação dos estudantes

Através das observações, podemos registrar que a participação do aluno correu no sentido de: oferecer respostas às perguntas do professor; levantar questionamentos em torno do assunto trabalhado; participar de atividades, em pequenos grupos, para leitura e compreensão de textos; solicitar esclarecimento de dúvidas; efetuar observação de atividades práticas; e ainda, resolver atividades através de apoio dos colegas. Os professores preocuparam-se em alertar os alunos sobre questões de aplicação do conhecimento nas diversas situações profissionais, tanto através da análise das respostas dos exercícios como através de exemplos do contexto profissional e da resolução de casos apresentados.

Na área das ciências exatas, a participação dos alunos aconteceu de maneira diferenciada das demais, sempre orientada para respostas aos exercícios. Seguiu sempre no sentido de analisar, compreender a lógica do percurso da expressão matemática. Assim, a participação foi incentivada em torno das resoluções de questões realizadas em sala de aula e fora dela.

Nas entrevistas realizadas com os professores, fica evidente de forma mais ampla, que o envolvimento dos alunos nas situações didáticas diminui as práticas de “cola”. A dificuldade de uma conduta profissional docente de acompanhamento dos alunos em seu processo de aprendizagem é indicada

como obstáculo que compromete a autonomia do aluno e, conseqüentemente, incentiva às práticas de “cola”.

Em síntese, os registros apontam que os alunos nunca participam ou se envolvem por unanimidade nos processos de aprendizagem. Sempre existem aqueles que tendem a participar mais do que outros. Tais aspectos do processo exigem um acompanhamento diferenciado pelo docente, mas que parecem dependentes, dos objetivos que o aluno define para sua formação (projeto de vida; perspectivas profissionais); das lacunas ou deficiências existentes nos seus processos de conhecimento; da disponibilidade de tempo para dedicar-se ao estudo; do hábito de estudo e da preferência pelos conteúdos e/ou disciplinas.

Assim, é ressaltada a importância do acompanhamento sistemático que o professor deve oferecer no processo de aprendizagem, reconhecendo que o *feedback* docente pode contribuir para esclarecer as dúvidas, enfrentar e evitar erros e, conseqüentemente, a “cola”, favorecendo, de forma positiva, as diversas práticas e a participação dos estudantes, como o hábito de estudo e a possibilidade de participação.

Vejamos o que dizem os professores a esse respeito:

[...] precisamos compreender o lado do aluno, mas não é questão de “passar a mão na cabeça”, é de dar oportunidades para estudar, aprender e se envolver nas atividades. Dar oportunidade é uma coisa, paternalismo é outra! O aluno também precisa ser auxiliado para conseguir fazer sua parte e desenvolver o hábito de estudar. Isso diminui a “cola” (1_2).

[...] eu penso que o envolvimento do aluno nas atividades diminui a “cola”. Eu coloco os alunos em três condições: aquele aluno que é participativo, que se empenha, que gosta do conteúdo; aquele aluno que tem dificuldades; e aquele aluno que “não quer nada”. E a gente tendo em conta essas categorias, vai percebendo essas diferenças. O nosso sistema é falho e temos sempre a dificuldade de acompanhar ou incentivar todos os alunos (2_2).

[...] durante a faculdade, o aluno não adquire o hábito de estudo e de problematização que tem que ir construindo. Se o aluno tem mais possibilidades de participação, ele vai se envolver e ter mais responsabilidade. Eu acho que uma das maneiras de inibir a “cola” é o acompanhamento do aluno. O aluno tem que ter ciência disso através da postura do

professor. Então se o aluno não tem essa percepção, ele vai acabar achando que pode fazer ou escrever qualquer coisa e vai se dar bem. Porque a “cola” é a ideia do que vai se dar bem (3_2).

Eu acho que tudo que acontece em sala tem a ver com a “cola”. Porque na medida em que eu estou prestando atenção para que nenhum aluno fique ocioso na minha aula, eles estão aprendendo. Está preocupado em “colar” quem não aprendeu. Acho que isso minimiza a “cola” (4_2).

O *feedback* que o professor oferece no processo de aprendizagem do aluno diminui a “cola” porque às vezes a gente aborda um conteúdo inteiro e não consegue responder às dúvidas do aluno. Tudo aquilo que achamos suficiente, pode não contemplar a dúvida dele. E se ele sair com essa dúvida não é bom porque ele não se envolve no processo. Surge a dificuldade para estudar com autonomia. O *feedback* evita erros. [...] nesse ponto o domínio do professor é importante, porque às vezes tem professor que não gosta que o aluno pergunte, porque ele mesmo não domina o assunto. Então, qualquer coisa que saiu do *script* ele se sente agredido, inseguro, então ele não permite que a discussão aconteça (5_2).

Se esse aluno frequenta a sala, se ele participa das discussões e naturalmente compreende os textos em discussão, ele não vai ter necessidade de “colar” (6_2).

Em consonância com os professores, os alunos também admitem que o envolvimento dos estudantes, nas aulas e nos demais processos acadêmicos, diminui a “cola”. Para eles, estudar de última hora, não possuir um ritmo de trabalho ou hábito de estudo, certamente, conduz à prática dessa fraude. Referem ainda que, por vezes, o aluno não consegue se envolver no processo e precisa do apoio do professor, daí a importância do *feedback* para favorecer esse envolvimento. Assim, apontam as dificuldades em relação ao apoio docente e diferenciam os tipos de alunos pelo esforço em relação ao envolvimento e participação na sala. Para eles:

[...] a realização das atividades exige uma autonomia por parte dos alunos. Fazer os exercícios, e efetivamente estudar os conteúdos ao longo do período, exige dedicação e manter um hábito de estudo (1_3 A-4). [...] deixar para estudar de última hora é como ter a certeza que vai “colar”. Nessa cadeira, se deixar para a última hora, é a “cola” ou a “cola” (1_3-A6). [...] não tem condições! Quando o professor inicia o conteúdo, na

questão de uma disciplina que é complexa, a gente tem que estar estudando, acompanhando a matéria. Se deixar para última hora... é “cola” na certa! Tem que “colar” para tirar uma nota razoável, para não zerar (1_3-A8).

Tem estudante que se preocupa mais em preparar a “cola”, do que em estudar (2_3-A4). É arriscado porque você está fazendo uma coisa que sabe que não deveria fazer, e se submete ao professor tomar sua prova e você tirar um zero. Por outro lado, dizer: “olhe, eu não tenho condição” é arriscado. Se tira um zero do mesmo jeito! (2_3-A3). A pessoa para ser um aluno, tem que saber o assunto. Claro, que tem professores que não passam as informações certas ou não envolvem o aluno. O aluno precisa aprender por si próprio é desgastante, e o aluno acaba não tendo o interesse e vai só cumprir meta. Isso também é papel do aluno: saber o que está acontecendo. E depois, você não precisa se tornar um *expert* naquele assunto, mas pelo menos estar familiarizado para, quando for pôr em prática, conseguir fazer o desejável, não apenas por nota, mas pelo próprio conhecimento (2_3-A1).

[...] se o professor não mostra interesse em conhecer cada aluno, saber se realmente aquele aluno está aprendendo, o aluno pensa: “não precisa esforço, obtendo o necessário, “o sete”, você passa e pronto! (3_3-A 2). Os alunos percebem isso em certas disciplinas, e utilizam desse meio. [...] ele diz: “o importante é o fim, como eu vou passar, e não se eu vou aprender ou não” (3_3-A3).

Uma coisa que a gente percebe é que quando o professor realmente envolve o aluno na aula, fez a coisa certa, deu a aula certa, ele inspira um respeito, a confiança, favorece a participação e o envolvimento, o aluno se sente constrangido até de tentar “colar” (5_3-A3), [...] envolver na disciplina também inibe a “cola”. (5_3-A3).

Há essa questão de um pouco de comodidade do aluno também. Deixa tudo para última hora, mas quando a gente percebe que o professor está preocupado e envolvido com nossa aprendizagem é diferente. Quando ele cobra da gente, eu acho que há um temor a mais, você tem mais cuidado. A gente pensa: “eu tenho que estudar, que o professor não é brincadeira” (6_3-A5). Um *feedback* positivo vai fazer com que a gente se esforce mais. Porque estabelece uma confiança no professor e há uma confiança em nós (6_3-A2).

Os objetivos pessoais do aluno em relação ao curso, ou os que os prendem aos estudos, são levantados como fatores que podem interferir na

“cola”. Frequentar um curso que não gosta; o não conhecimento sobre a perspectiva do curso; a falta de compromisso do aluno pode favorecer a “cola”. A opção pessoal do aluno por uma área profissional ou pelo curso, por sua vez, pode diminuir a “cola”.

No interior dessa questão, os professores afirmam:

Quando um aluno está num curso e não gosta do que faz. Ele não vai levar a sério, para ele tanto faz “colar” como não “colar”. Ele não tem objetivos com o curso. [...] faz apenas o necessário. Só a “nota sete” é suficiente. O esforço dele é pouco e o nosso ineficaz. O acesso a alguns cursos da universidade ocorre mais pela facilidade em entrar para o curso, do que por vislumbrar aquela profissão. [...] a média para passar no vestibular é baixa. E muitas vezes, esse curso foi o único em que conseguiu passar. Os alunos não têm objetivos definidos. Não conhecem sequer os propósitos do curso. O curso é uma licenciatura, e o aluno diz: “Deus me livre, que eu não quero dar aulas!” (1_2).

[...] aquele aluno que não quer nada, inclusive, atrapalha na sua aula. Mas aquele aluno que quer enveredar naquela área, na condição de aprendiz, ele exerce essas ações de forma a contribuir em sala de aula. Por outro lado, a gente não pode situar a “cola”, fazendo essa diferenciação porque corremos o risco assumir um juízo em relação àquele aluno que tem uma intenção profissional e àquele que não tem. Mas, sem dúvida, o aluno que faz uma opção por uma área, que tem um objetivo, ele se dedica mais (2_2); Podemos fazer a diferença daquela “cola” mais grave que realmente a pessoa não estuda mesmo, e quer levar o curso de qualquer jeito e daquela que é assim: “oh! Eu estou com uma dúvida aqui só num pontinho”, se der um jeito de trocar uma ideia com um colega... É um aluno que estuda, mas tem uma duvidazinha ali, pontual, e ele não quer ter aquele prejuízo. Por outro lado, tem aquele que realmente não dá importância e acha que pode levar o curso dessa maneira. “Cola” porque não tem objetivo definido para o curso e [...] vai sempre depender do controle do professor (3_2).

Sei que tem alunos acostumados nessa prática, mas em Odontologia é difícil passar só “colando”. São muitas situações práticas que o professor precisa acompanhar. Podemos até perceber que um aluno é melhor do que outro, que um ou outra “cola”, mas geralmente eles têm objetivos quanto ao curso. Passaram no vestibular com notas boas e o curso é muito concorrido, passam o dia na universidade e são diretamente acompanhados pelos professores (5_2).

[...] se eu tenho um projeto para mim e está bem definido... eu tenho plena consciência de que estou no caminho que eu planejei e que pode me dar um resultado X”, é bem provável que eu não use essa prática (6_2).

Os alunos também concordam que as perspectivas em relação ao futuro profissional podem influenciar a “cola”. Assim, citam a questão do interesse pelo curso, do compromisso e responsabilidade diante da profissionalização como elementos que interferem na “cola”. Afirmam, também, que a universidade condiciona essas práticas porque possibilitam a adoção de processos pedagógicos menos rigorosos que favorecem a aprovação desse aluno. Neste sentido, expressam que,

[...] um aluno que não estuda, que “não quer nada com a vida”, que não tem propósitos definidos... Para ele “tanto faz, como tanto fez”, se perder uma disciplina “aqui e outra ali”, se perder um semestre “aqui e outro ali”, não faz falta. Ele não sente nem insegurança! Falo assim, porque até para ter insegurança você precisa participar e ter o conhecimento (1_3-A3). [...] se você não tiver o mínimo de conhecimento, na hora de organizar suas ideias, não vai saber nem mesmo “colar” (1_3-A4). [...] se o aluno está aqui, e quer meramente um diploma, quer se livrar das disciplinas, “colar” para ele sempre será o melhor método (1_3-A6). Mas se ele entender sua verdadeira situação, diante de sua escolha, dos seus verdadeiros objetivos, é diferente! (1_3-A7).

O que acontece às vezes é que não se tem interesse pelo curso. Faz aquele curso porque não se passou em outro vestibular. Vai tocando o curso de qualquer jeito. A universidade não se preocupa com isso. A evasão é grande e o despreparo de quem conclui também (2_3-A6).

Mas o que me preocupa quanto a isso é o fato de que, muitas vezes, o aluno se acostuma, e não busca uma perspectiva ou objetivo pessoal. Você começa fazendo uma concessão. Pode pensar: “como o professor não me ensinou de uma maneira satisfatória eu tenho a liberdade de “colar”. E aí você chega numa outra prova, que você não teve tempo de estudar, e vai culpar provavelmente o outro professor. Você se forma nisso! Acha que pode levar a vida assim. Aprende a fraudar, pois se acostumou, e até a própria universidade pode ter contribuído para isso, pois ficou indiferente à questão (3_3-A6).

Eu estou aqui esperando uma ascensão. Só estou aqui por conta da minha aposentadoria. E vou ser sincera que eu não me envolvo muito no curso. Faço os

trabalhos para tirar a nota. Muitas vezes eu “copio”, pois sei que o professor não percebe, ou faz de conta que não percebe. O professor não leva em conta isso (4_3-8).

[...] a pessoa que “cola” descontroladamente em toda prova é porque não quer nada mesmo, não deveria estar na universidade, porque não consegue ser profissional. A nossa experiência diz que não conseguimos “colar” muito. Sabemos que tem aquele aluno que não perde tempo, mas o controle por parte do professor também leva o aluno a se controlar (5_3-A1). Existe muito a questão de preocupações extras que não são necessárias, mas, na verdade, você está fazendo o seu curso e pode levar sem maiores prejuízos (5_3-A9).

Qual o meu objetivo com o curso? Se eu tenho interesse pela formação e de ser uma pessoa coerente no mercado de trabalho, eu estudo e não “colo”, mas eu também vou “colar” porque eu não estudei, se eu não tive interesse naquela aula, eu vou “colar” simplesmente pelo fato de que eu tenho que ter uma nota boa, mesmo sem me preparar porque eu preciso concluir (6_3-A4).

As preferências dos estudantes por conteúdos ou disciplinas interferem no envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas. “Gostar ou não” da disciplina se apresenta como fator relevante que pode interferir na “cola”. Os alunos podem ter menos interesse em relação a conteúdos que não despertam sua atenção e, em razão disso, estarem mais predispostos para praticarem a “cola”. No entanto, esse fato não acontece em todos os componentes ou conteúdo. Alertam então que até mesmo o “bom aluno” pode praticar essa fraude para cumprir um compromisso, sem que se torne um hábito ou um fato corriqueiro.

[...] os alunos têm suas habilidades e, até mesmo os bons alunos, às vezes, não gostam do conteúdo de determinadas disciplinas. Temos que ter cuidado com isso e procurar uma maneira de motivar o aluno. Incentivá-lo a compreender os objetivos do curso, para não prevalecer só o objetivo de “passar”. Se ele não gosta da disciplina, eu creio que desencadeia, sim, a “cola” (1_2).

Gostar ou não gostar da disciplina pode influenciar a “cola”. Claro que o aluno que exerce um processo de empatia perante o conteúdo se sobressai. Então, os alunos que optam pelo segmento de trabalho ou de estudo, conseqüentemente eles fazem a marca da

diferença em relação aos demais que não fazem essa opção - não percebemos “cola” (2_2).

Gostar da disciplina e gostar do professor são dois dados fundamentais. Acho que são significativos talvez possa diminuir a possibilidade de “cola” (6_2).

Os alunos, assim como os professores, concordam que a preferência pelo conteúdo disciplinar ou pelo professor pode influenciar as práticas de “cola”. Os alunos esclarecem com mais detalhe esta questão, expressando que podem “colar” menos nas disciplinas que se identificam mais, que têm mais facilidades ou se sentem mais motivados. Atribuem, mais uma vez, ao processo de mediação a possibilidade de favorecer ou não o envolvimento na disciplina. Assim,

[...] para falar a verdade: quando a gente não gosta do professor ou do conteúdo a gente “cola” mais. (1_3- A4). [...] você tem facilidade em algumas disciplinas, já em outras não. No caso, a gente tem sete disciplinas no semestre, eu me adapto mais em uma, já os meus colegas se adaptam mais em outra, e assim vai ter uma disciplina que eu vou saber mais um pouco [...] (1_3-A6). [...] também tem outra questão: existem professores que conseguem fazer com que a gente goste da disciplina, mesmo sendo “chata”. Essa motivação faz com que a gente “cole” menos (1_3-A8).

Quando a gente não gosta, fica logo pensando no que vai fazer. Mas existe uma coisa muito interessante que aconteceu nesse período. Na primeira aula de um professor, a gente ficou “super” resistente a ele e ao conteúdo. A gente dizia: “vai ser muito chato, vai ser difícil, o professor não vai conseguir passar e a gente não vai entender”. Acho que o professor entendeu isso e hoje é a melhor aula que a gente tem. Então eu acho que “colar” depende da situação, da motivação (2_3-A7).

[...] existem situações em que a gente não se identifica com o assunto e termina “colando”. São casos simples de “colas”. Fica até com peso na consciência. Faz isso só em determinadas ocasiões. Agora, aquele aluno que, independente da disciplina, ele “cola”, rotineiro, é um outro tipo de aluno que eu acredito que, no futuro, ele não vai ser um bom profissional (3_3-A7).

Se você gosta, você se dedica a estudar aquela disciplina para se dar bem e quando você não gosta, você pode não se esforçar (4_3-A1). Estuda só para passar, pois os conteúdos são chatos e parecem sem importância (4_3-A3).

[...] o grau de importância que a gente atribui ou percebe na disciplina também influencia a “cola”. Certo que não é motivo para “colar”, mas às vezes pedimos “ajuda” a um colega que sabe mais (5_3-A6.).

Quando a matéria chama a nossa atenção, a gente vai pesquisar mais porque a gente gosta. Então a gente sempre está envolvido. O aluno pode “colar” porque na verdade não gosta daquela matéria e não vai estar prestando atenção. Dedicamos mais tempo às outras disciplinas (6_3-A3).

Os professores explicam que a disponibilidade de tempo do aluno pode interferir nas práticas de “cola”, estando estas, por vezes, associadas ao volume de atividades ou excesso de trabalhos, provas e pesquisa durante o período letivo, como também ao fato da necessidade de trabalhar, por parte de alguns alunos, que os impedem de dedicar mais tempo ao estudo, e ainda, a pouca disponibilidade de tempo do professor para acompanhar efetivamente as atividades. Explicam então que,

[...] muitos são trabalhadores, e muitas vezes, em dois expedientes. Acumulam jornadas de trabalho cansativas e exaustivas e sempre alegam aos professores que não possuem tempo para estudar. Muitos desistem por esse motivo. A maioria vem de outro município e chegam a andar 70 km de ida e 70 km de volta, diariamente. Dependem da disponibilidade dos ônibus das prefeituras, que, às vezes, não vêm ou sai mais cedo. Tem alunos que passam dias sem comparecer por falta do transporte. Tudo isso influencia o aprendizado. O professor precisa pensar o que fazer para esse aluno aprender. Esse aluno, [...] se ele não for muito consciente e surgir uma oportunidade, vai “colar”. É tudo ou nada! [...] acho que eles pensam: “eu estou aqui, vou tirar uma nota, mesmo que eu me arrependo depois, mas eu vou terminar meu curso. Vou mudar minha vida a partir desse curso”. [...] sabemos que os colegas ajudam, fazem trabalhos por ele, deixam assinar... Já ouvi depoimentos de professores que dizem não ter a coragem de “tomar a prova” e “colocar zero”, principalmente, quando eles são mais maduros (1_2).

Eu acho que eles têm um volume muito grande de estudo. Assim, as provas acontecem mais ou menos no mesmo período. Eles acabam tumultuando e, em determinado momento, acabam utilizando o recurso da “cola” ou até de deixar provas para reposição que ganham mais uma semana, ganham mais um tempo de estudo [...] o volume de estudo que eles têm, e a forma como eles vão gerenciar isso, é uma coisa mais pessoal (3_2).

É certo que, na avaliação contínua, devemos avaliar com uma frequência maior, mas precisamos ter cautela, quanto ao excesso de trabalhos e de pesquisas direcionadas aos alunos. Eles terminam sobrecarregados e escolhendo as prioridades e, quanto aos professores, não dispomos de tempo para o devido acompanhamento (5_2).

Você sobrecarregar o aluno pode ser um estímulo para a “cola”. De repente ele fica sem o tempo necessário para as leituras, para as discussões, para aprender o conteúdo. Escolhem para estudar o que consideram prioridade. Isso nem favorece a participação e estimula a “cópia”. E se falarmos do aluno que não tem tempo porque trabalha, que estuda sentado no ônibus, chega para assistir aula cansado... (6_2).

Os estudantes também admitem ser a gestão do tempo muito pessoal. Estudar vai sempre depender das situações e circunstâncias que surgem no dia a dia do estudante. Fazem referências ao acúmulo de atividades direcionadas pelos professores; às questões relativas ao trabalho, aos estágios e ao deslocamento. Levantam também a questão de a “cola” estar associada às dificuldades socioeconômicas, visto que uns alunos têm mais disponibilidade e facilidades para se dedicarem ao estudo do que outros. Afirmam ainda, que o tempo nunca é suficiente para realizar todas as atividades e, muitas vezes, é necessário fazer opção em relação à atividade que vai realizar.

[...] a questão de uma pessoa que tem muito trabalho em casa, fazer muita coisa e não tem o tempo de estudar, aí para o aluno não se dar mal na prova, ele chega a “colar”. (2_3- A1). [...] ou você se dedica a uma ou a outra disciplina. Se me dedico a uma, deixo a outra de lado e conseqüentemente eu posso usar de meios ilícitos ou fazer trabalhos com pouca qualidade (2_3-A7).

Passar muitas atividades leva sempre a uma sobrecarga do aluno. Você não pode passar o tempo só estudando para uma disciplina. Passa muitas coisas, às vezes até

sem valer nota e sem comentar os erros, deixa o aluno sobrecarregado e sem condições de estudar o que ele precisa estudar (3_3-A4).

Quando falamos de disponibilidade de tempo, podemos dizer que a “cola” é uma questão “socioeconômica”. Digo isso, porque muitas vezes o aluno precisa trabalhar e muitas vezes não tem tempo para estudar. Por ele não ter tempo de estudar, ele vai “colar” (4_3-A2). Quem trabalha e estuda quando chega a casa não tem a mesma disposição, assim se faz o uso da “cola” (para facilitar) Isso é diferente para os alunos de outros cursos, como Direito, Medicina ou Odontologia, por exemplo, que os alunos, na maioria, só estudam, a maioria não precisa trabalhar (4_3-A3).

Existem determinados professores que além de provas vão passando vários exercícios, trabalhos... isso junta com os trabalhos dos outros componentes.... Ao invés disso ajudar a aprender vai atrapalhar. Sobrecarrega o aluno, responder para entregar ao professor para ganhar aquela “notinha” ao invés de estudar para prova (5_3-A6). [...] muitas pessoas que passam por essa situação recorrem à “cola” por causa desse “deslize” na opção que temos de fazer entre as atividades que são passadas (5_3-A4). A carga horária é sempre mal distribuída. Nunca se tem tempo... tudo é muito corrido! (5_3-A2).

[...] às vezes não dá tempo de aprender o conteúdo como deveria. Então se houvesse mais um cuidado no decorrer de qualquer cadeira de não sobrecarregar com atividades, o aluno não recorreria tanto a “cola”. [...] a correria do dia a dia, o cansaço, talvez para nós que estudamos e trabalhamos, isso é uma tentação - de você querer passar dando um jeitinho (6_3- A 5). Você tem que entregar aquele trabalho escrito, vai ter aquela exigência de que tem que ser uma coisa bem feita, não pode ser de qualquer jeito, mas com que tempo você vai ter este desempenho? São vários seminários, preparar a tempo aquele trabalho escrito... [...] A solução é ctrl+c, ctrl+v, mas não vai se tratar de uma coisa que é má vontade sua, mas simplesmente porque não tem jeito mesmo. É muito trabalho de uma só vez! (6_3_A2).

Em relação às lacunas de aprendizagem, enquanto fator que interfere nas práticas dessa fraude, a falta de conhecimentos prévios de disciplinas anteriores (básicas), ou mesmo conhecimentos básicos do ensino médio, é colocada como impedimento para compreensão dos conteúdos ensinados. As competências do aluno para resolver e direcionar situações de aprendizagem são realçadas no sentido de interferir nas práticas de “cola”. No interior dessa questão, o plágio

pode ser cometido de forma não intencional pela questão de o aluno não possuir o domínio da escrita acadêmica.

São dificuldades pessoais dos estudantes que os impedem de participarem ou envolverem-se integralmente nas atividades universitárias. Tais questões, de acesso ao conhecimento, vão desde o domínio de pré-requisitos, ou saberes prévios necessários para realizar trabalhos e resolver os exercícios direcionados pelos professores, até a organização de estratégias de estudo. Assim, a “cola” aparece interligada às lacunas, na sua aprendizagem, que impedem de problematizar situações, de aplicar o conhecimento aprendido, compreender e realizar produções e aprendizagens autônomas.

[...] o nível do ensino médio de escola pública é lamentável, os alunos não dominam conteúdos básicos e chegam aqui para fazer um curso pouco concorrido. E o pior é que ainda chegam acostumados à “cola”. Temos que perguntar o Ensino Básico, como é que está hoje? Como é que estes alunos estão chegando à universidade? O que a universidade tem para oferecer em termos de formação? Como superar essas limitações? A evasão ocorre muito por conta disso (1_2).

O que eu observo é uma precariedade muito grande junto aos nossos alunos quando chegam à universidade. Eu diria que noventa por cento não gosta, nem sabe escrever (2_2).

Como já disse, “cola” para mim é uma saída que o aluno encontra quando não aprende. Se o aluno não sabe, é preciso que o professor ensine. Tire dúvidas e acompanhe sua aprendizagem. Os alunos sempre podem superar suas limitações de aprendizagem (4_2).

No nosso curso, o aluno sempre entra com uma média muito boa. São alunos que venceram uma concorrência, que se dedicam aos estudos. As dificuldades que eles trazem ao ingressar na universidade são relativas ao próprio processo de adaptação. Eles convivem com um mundo diferente do ensino médio. Precisam de apoio para se adaptarem às novas formas de ensino. Sem fazer comparações, nós não temos certos problemas que outros cursos têm (5_2).

E quando o aluno não tem conhecimento de como escrever... não tem domínio das citações.... Não consegue nem mesmo interpretar. Se tem tudo isso, de repente ele pode

até ir passando de um semestre para outro, levando essas deficiências. Ele vai avançando, mas sempre no limite. Por parte do professor, há talvez um relaxamento neste sentido, porque às vezes ele vai também pelo comportamento do aluno e suas necessidades pessoais. Um se esforça, o outro é comportado... mas sem adentrar nas suas limitações. É como se uma coisa compensasse outra. O esforço e as experiências de vida do aluno encobrissem suas limitações acadêmicas (6_2).

Os alunos admitem que “colam” mais nos primeiros semestres do curso devido às grandes dificuldades acadêmicas que enfrentam. A “cola” ou o plágio é cometido por falta de conhecimento. Em razão de certa imaturidade, em termos de conteúdos básicos, ao terminarem o ensino médio, os alunos apontam para a necessidade de buscar o conhecimento para ter uma base do que precisam aprender na universidade. A falta de conhecimento sobre o que é “cola” e seu significado pode favorecê-la.

Esclarecem então:

[...] quando saímos do ensino médio, não compreendemos bem as coisas, e na verdade não sabemos pesquisar, só copiamos igual do livro, e parece que temos a herança do vício da “cola” (1_3-A 4). [...] às vezes, os alunos não sabem como fazer o trabalho. Não sabem como citar. Citam errado ou não citam o autor, porque não sabem as normas para escrever (1_3-A 5). Se você não tiver conhecimento de determinadas regras ou normas pode correr o risco de cometer um plágio, de cometer um erro sem querer, porque são muitos detalhes, são muitas e pequenas coisas envolvidas na produção de um texto. Você pode errar, tranquilamente, e cometer plágio sem querer (1_3-A6).

Entramos na universidade sem saber o básico. Na nossa turma, muita gente não conseguiu continuar e abandonou o curso. Trazemos muita deficiência do ensino médio. Somos muito acostumados à “cola”, por isso é necessária uma readaptação até porque nosso curso exige muita autonomia (2_3-A5).

Às vezes tem aulas que a gente não entende nada daquilo que o professor fala. Então tomamos a decisão: “vamos embora que é melhor a gente estudar em casa”. Tem que ter o conhecimento prévio da “regra do jogo”. Essas regras precisam ser conhecidas. Saber onde e o que pesquisar. Autores para pesquisar, como citar e escrever... (3_3-A2).

[...] até antes de entrar numa universidade, a gente não vê a “cola” como uma coisa tão grave e séria. No caso de crianças e adolescentes, parece que começa mais na brincadeira, querendo passar, ganhar nome, não se pesa a consequência que vai ter com aquela atitude. Quando se chega na universidade, você vai estar na UTI [unidade de terapia intensiva] . Você pega dados de *internet*, e sai repartindo - pegando “partes” e colocando como se fossem suas. Se apropria da ideia de outro (4_3-A1). E eu já fiz isso, na melhor das intenções. Eu não tive a intenção e plagiar. Eu achava que tirar de livro ou da *internet* a ideia que “batia” com a minha era correto [...] (4_3-A1).

No Ensino Médio, muita coisa é diferente. Não se aprende a citar, trazemos muitas dificuldades e lacunas (6_3-A1). “Copiamos” e “colamos” mais no início do curso. Depois vamos compreendendo a universidade e ficando mais experientes. Eu percebi que a “cola” diminui do meio para o final do curso porque vamos aprendendo como fazer (6_3-A2).

5.2.2.2 Ambiente de sala de aula

A relação professor/aluno e a relação entre os estudantes são aspectos do ambiente de sala de aula que definem o clima pedagógico e podem estar relacionados com a “cola”.

De acordo com as observações, podemos considerar que este ambiente se mostrou favorável à aprendizagem, visto que o clima estabelecido era silencioso e permeado pela descontração e confiança do estudante para com o docente e destes entre si. Percebemos haver uma sintonia entre a forma como o professor apresentou o conteúdo e as reações dos alunos em sala. Os alunos, de modo geral, pareciam motivados e tinham a liberdade de expressar suas opiniões. Embora nem todos os alunos participassem da mesma forma, o ambiente era propício à discussão e ao debate. A exposição era permeada por expressões informais e descontraídas.

Apresentamos alguns desses momentos que transcorreram em clima de confiança e aceitação e permeados por expressões descontraídas:

[...] viram? Isso aqui não tem mistérios! Façam como Jack o estripador: por partes [...] você vai ler o enunciado, pausadamente, e descobrir que é só uma questão de

interpretação! [...] os alunos interagem com o professor no sentido de apresentar dúvidas e reconstruir as respostas dos exercícios (1_1).

A professor levanta as possibilidades de erros sobre a aula prática que vai ser realizada a seguir. Os alunos trabalhavam tirando dúvidas sobre a tarefa, pediam sugestões aos colegas mantendo sempre a atenção. [...] vamos pensar no que está errado! Vamos ler novamente! Um lê e os outros escutam... Isso! Acho que melhorou! (2_1).

[...] o professor respondeu aos questionamentos apresentados, prestou esclarecimentos, fez correções, utilizou exemplos dos alunos para esclarecer, comparar e complementar o assunto explicado. O professor sugere que observem o material que vai ser manipulado. A prática inicia com o professor andando entre as bancadas do laboratório e interferindo na manipulação do material. Olhem para o colega do seu lado veja como é que se faz! Os alunos conversam entre si sobre a prática realizada, observam e interferem na realização da tarefa realizada pelo colega (5_1).

Embora, na maioria das aulas, o clima se mostrasse favorável (não percebemos comportamentos que pudessem ser considerados perturbadores da dinâmica pedagógica e que pudessem interferir de forma negativa no envolvimento da turma), o mesmo não se pode dizer relativamente a algumas aulas em que ocorreu *feedback* das avaliações. Nessas aulas, os alunos pareciam apreensivos e com dúvidas relativamente à nota. Observamos duas situações distintas em relação às aulas de correção das avaliações. Uma em que percebemos a satisfação do aluno e a confiança deste na avaliação realizada e outra em que os alunos revelaram, com certa tensão e insatisfação diante da ausência ou da demora do *feedback* avaliativo por parte do professor, ou até mesmo sobre o instrumento de avaliação utilizado.

É possível dizer que o clima de aprendizagem pode ser satisfatório na etapa que diz respeito ao ensino, mas o mesmo não se pode dizer nas aulas em que aconteceram *feedback* avaliativo. As colocações dos professores referentes ao clima satisfatório de sala de aula como um fator que pode diminuir a “cola” apontam para as seguintes questões: manter o controle da turma através do diálogo e nunca por situações impostas; favorecer o respeito mútuo e as relações de confiança; perceber o erro do aluno como uma possibilidade de ajuste da aprendizagem.

Assim, os professores comunicam:

[...] eu possuo um controle sobre a turma. Faço exigências, mas também brinco muito com eles para deixar mais à vontade. Creio que isso torna você mais respeitado. É como eu já disse: pelo respeito, eles podem não lançar mão da “cola”. [...] eu sei que cada aluno pensa diferente, vai agir diferente, o raciocínio é diferente e precisamos respeitar e conhecer o aluno. [...] manter uma conversa e prestar esclarecimentos evita “cola” (1_2).

E por mais que você estruture uma aula, e utilize uma dinâmica para aquela aula, existem questões ligadas à relação professor/aluno. Na medida em que o aluno interage, ou que o próprio aluno erra na condição de aprender, isso já favorece que esses erros possam ser conduzidos em forma de ajuda para que o aluno compreenda outros aspectos do conteúdo. Não reprimir o erro gera respeito entre aluno e professor. Eu acho que inclusive, aqueles alunos mais desatentos e até mais desinteressados participam e isso pode diminuir a “cola” (2_2).

[...] eu acho que às vezes a gente tem uma turma que estabelece uma relação melhor com o aluno. Isso facilita o processo ensino e diminui a “cola”. Mas como eu já disse: faz parte da função docente motivar esse aluno e estabelecer um ambiente favorável através de um bom *feedback* e clima favorável, que motiva e diminui a “cola” (3_2).

Compreender o aluno, estabelecer um clima favorável e de apoio, de ajuda, de troca de experiência, faz o aluno perder o medo e confiar no professor. Isso faz com que ele aprenda mais e “cole” menos. Eles sabem que têm abertura para perguntar, eles sabem inclusive que tem abertura para refazer um trabalho (4_2).

Esses terrorismos de você ser aquele professor carrasco, aquele catedrático tradicional, nos dias de hoje, não comporta mais. Existe a necessidade de construir um espaço de descontração não perdendo a hierarquia, não perdendo o respeito, a autoridade em sala de aula. Tentar construir essa relação de confiança, de abertura e de diálogo, pode diminuir a “cola” (5_2).

Uma boa relação entre o professor e o aluno favorece o bem-estar em sala de aula, a sinceridade e contribui para a aprendizagem do aluno. Um ambiente sem medos e processos competitivos exagerados é básico para quem é professor. Isso diminui a “cola” (6_2).

Os alunos também concordam com os professores sobre as possibilidades de um clima favorável à aprendizagem e que uma boa relação professor/aluno pode diminuir as práticas de “cola”. No entanto, no que se refere à relação professor/aluno, os estudantes apresentam pormenores dessa interação e acrescentam aspectos como as relações de amizade entre alunos e professores, estabelecidas na sala e fora dela, que conduzem a problemas éticos. Valorizam o tipo de relação que se estabelece e, fazendo uma análise dos professores de uma forma geral, apontam que a relação interpessoal entre professores e aluno nem sempre se estabelece em um clima de sintonia. A formação moral do professor e sua ética profissional são elementos que estão inter-relacionados. A postura ética que o professor assume diante dos processos acadêmicos direciona o comportamento do aluno, e suas atitudes éticas interferem nas práticas de “cola”.

[...] a maneira de ser do professor interfere mais na “cola” do que propriamente a técnica ou a forma como ele ensina. A postura dele ensina a ética (1_3-A5). [...] falando de confiança... Confiança mesmo! Parece que o professor já desconfia do aluno, mesmo sem ele fazer “cola”. O clima, na hora da aula, pode ser favorável, mas na hora de avaliar existe sempre a desconfiança (1_3-A7). [...] é uma tendência de aluno e professor. O aluno tende a “colar” e o professor a desconfiar (1_3-A6).

Um bom clima de sala de aula realmente diminui a “cola”. Porque, como já dissemos, gera envolvimento e participação do aluno. Mas todo mundo sabe dos professores que mantêm relações de amizade e favorecem a “cola”. Facilitam a “cola” e não se incomodam com isso (2_3-A8).

Mas eu acho que se a pessoa não é honesta e ética, fica difícil. O professor pode ser o melhor professor do mundo, pode ter o pós-doutorado, tem o domínio pleno do assunto, mas se ele não tem o princípio ético, facilita a “cola” para os amigos ou para a turma toda e também só quer saber de dar a nota..., não possui um domínio da situação... eu pergunto: isso é corrupção? O que nos resta fazer? (3_3- A 4). O importante na relação professor/aluno é o controle que ele tem sobre essa relação. Isso diminui a “cola” (3_3-A 2).

Quando a relação é boa e saudável, e a gente sabe que “colando”, vai se quebrar a relação, essa confiança... é desumano com o professor. É como se tivesse atacando a honra dele, fazendo o mal a ele (4_3-A3).

Tem professor que é um “amigo”, facilita a “cola”. Não pensa nem nesse assunto (6_3-A3). Eu acho que a questão do professor e do aluno serem muito amigos, não ajuda, ele te deixa muito confortável. [...] tem professor que separa as duas coisas e outros não (6_3-A2). Certa vez, numa prova, eu perguntei coisas ao meu colega, eu ajudei ao colega, eu ajudei o outro colega... Porque a gente sabia que se o professor visse a gente fazendo isso, ele não iria reclamar conosco, porque ele tem uma intimidade maior com a gente (6_3-A3).

As interações que ocorrem entre os estudantes, como as relações de amizade, constituídas pelos alunos, são consideradas pelos professores como um fator que interfere nas práticas de “cola”. A “cola” tende a aumentar quando os alunos se organizam em grupos mais coesos. Eles naturalmente se protegem, criam códigos de ajuda mútua e revelam preocupações em relação ao bem-estar dos colegas no contexto educativo. Por outro lado, quando a turma é mais competitiva ou quando não existe afinidade entre alunos, eles tendem a não facilitar a participação desse colega no processo de fraude. Os professores consideram que,

[...] cria uma intimidade às vezes ruim, no sentido da “cola”. Tem alunos aqui que são amigos e são inseparáveis até para fazer prova. Eles sentam juntinhos, chegam à sala bem cedinho, não tem professor no mundo que separe! Eles já estão lá, “coladinhos”. Em minha opinião, é uma amizade “colorida” (“cola”+rida). Seria a “cola” amiga. Eu já presenciei essa questão de alunos extremamente amigos. Fazem até trabalhos uns pelos outros (1_2).

No ponto de vista acadêmico, há toda uma conjuntura que favorece que eles se associem uns aos outros, no sentido de se ajudarem. Eles se ajudam em torno de uma avaliação. A gente percebe, com os trabalhos, que uns não fazem e os próprios colegas colocam o nome de quem não fez. Lá na composição da equipe fica como que ele produziu. Isso para mim é uma “cola”, é um processo de “cola”, que foge, claro, daquelas compreensões que a gente tem da cópia na prova. Em um ambiente mais competitivo, provavelmente, os alunos “colam” menos, porque quando eles vão fazer um teste de

seleção para estagiário, monitoria, entre eles, eles não “colam”, porque estão disputando uma única vaga (2_2).

Aqui, ali, eu escuto alguém comentando alguma coisa nesse sentido, por exemplo, de se organizarem para alguém que vai entregar a prova, dois ou três entregarem a prova no mesmo momento. E quando o professor está ali ocupado, recebendo as provas, os outros estão falando, trocando ideias lá atrás. Eu acho que a turma acaba se protegendo. Quanto mais a relação entre eles for próxima, mais eles acabam criando os mecanismos de interação para a “cola”. Eles criam códigos. Uma “tosse” duas vezes e outro “tosse” uma vez só. Isso é o código de alguma coisa que o professor nem imagina! Agora, se for uma turma mais afastada, eu acho que não há tanto essa colaboração. Quanto melhor essa relação, melhor também é a interação entre eles para estudarem juntos, como para conseguirem uma oportunidade de “cola” e se protegerem das situações habituais do ensino (3_2).

Eu falo sobre a “cola”, mas não convivo muito com essa prática. É sempre de ouvir falar. As relações de amizade são sempre processos de interação para aprenderem um com o outro (4_4).

As relações de amizade na sala de aula influenciam a “cola” porque existe um protecionismo, uma cumplicidade. Às vezes, eu acho que é mais cumplicidade mesmo. Eles se protegem em qualquer situação. Tanto ajudam nos trabalhos, nas provas, como emprestam material, livros, oferecem caronas, ficam amigos para o que “der e vier”. São cúmplices em tudo, até nas mentiras quando não entregam os trabalhos no dia marcado. O que a gente tem que fazer é controlar isso. Ser mais presente diante desses conflitos (5_2).

Na sala de aula existe a formação dos grupos entre eles. Da forma como essa relação facilita a aprendizagem, essa colaboração também favorece a “cola”. Não é novidade que existe uma cumplicidade entre eles nos seminários e nas diversas atividades e muitas outras situações como a denúncia da “cola”. Eles nunca denunciam isso ao professor (6_2).

As afirmações dos professores coincidem com as experiências descritas pelos estudantes. Eles registram que sempre prevalece um sentimento de solidariedade e de apoio com o colega. Por outro lado, quando não prevalece a relação de amizade, percebemos certa intolerância à “cola” e até pode acontecer

a denúncia por parte do grupo. O entrosamento entre os participantes de um grupo, ou mesmo entre os grupos, define o tipo de ajuda, o tipo de apoio que deve ser dado. Assim, eles permitem que os colegas copiem nas provas, assinem listas de trabalho, apresentem apenas uma pequena parte do seminário, sem receio de serem denunciados pelos colegas. Classificam a “cola” como um apoio diante de um ambiente com ameaças, ao qual precisam sobreviver.

[...] deixamos um colega assinar os trabalhos quando vemos que ele passou por uma situação difícil, ele trabalha, e sabemos que não é um irresponsável, nós conhecemos o jeito dele (1_3-A4). Teve professor que separou os grupos. Foi um inferno! [...] porque é difícil trabalhar quando a gente não conhece o jeito do outro (1_3-A6). As relações de amizade levam a uma preocupação com o nosso colega, de ajudá-lo nas situações difíceis e de termos liberdade de pedir ajuda (1_3-A7).

As fontes de “cola” são os amigos. Você não vai perguntar a uma pessoa que você não se dá muito bem. Você pergunta aos amigos. Se aquele amigo não souber, aí você já faz amizade na hora da prova, aí você já pergunta. Mas a primeira fonte são os mais amigos (2_3-A7). Tem gente que é interesseiro. Só se aproxima da pessoa quando está precisando de ajuda. São os alunos “parasitas”. Que não fazem nada, que não estudam, não se engajam nos grupos, mas na hora da prova, dos trabalhos, procuram alguém para pegar “cola” (2_3-A4). Não é que eu seja chato, mas eu só ajudo quem faz por onde ser ajudado, a quem estudou (2_3-A7).

Até por conta da questão da proximidade, eu acho que até pelo olhar sabemos das necessidades do outro (2_3-A3).

Uma expressão já indica alguma coisa, já comunica a necessidade. Tanto comunica perguntando, como respondendo. Porque você pode estar com uma dúvida, aí em determinado jeitinho que você faz, confirma para o outro que realmente está certo ou não. Essa questão de proximidade e amizade, ela facilita muito (3_3-A3). Também tem pessoas que se fecham no seu mundo de sabedoria que a gente nem se aproxima e também não sabemos o que ele faz para “colar”. Talvez nem “cole”!. Também não perde a oportunidade para denunciar os outros (3_3-A2).

Ela vai estar preparada para aquela prova, e na hora eu vou buscar a ajuda dela. Lógico às escuras, às escondidas (6_3-A1). Eu tinha uma colega que ela era bastante

acomodada, já tinha outra que ela era bem dinâmica, trabalho em grupo ficava com ela [...] A relação de amizade funcionava bem [...] às vezes ajuda, depende da situação que estamos passando (6_3-A2). Eu sou amiga daquela pessoa, sei que ela está passando por um determinado momento de dificuldade, então eu vou ajudar e faço o trabalho por ela e coloco só o nome (6_3-A4).

Tratando ainda da amizade entre os estudantes e as práticas da “cola”, a seguir apresentamos um episódio em que o aluno descreve essa ajuda e a preocupação com o desempenho da colega.

[...] eu estava sentado para fazer a prova, dava para ver (porque as cadeiras eram próximas) vi que minha colega estava fazendo uma questão errada. Eu sei que ela é uma aluna que não “cola”, todo mundo sabe e conhece. Ela é uma aluna inteligente, uma boa aluna. Eu alertei para ela fazer certo. Sabia que tinha sido uma questão de displicência. Era pior o sentimento de não ajudar a minha amiga, do que o sentimento do professor pegar a gente “colando” (1_3-A7).

5.2.3 Fatores da avaliação que interferem na “cola”

Os fatores do processo de avaliação que interferem na “cola” foram organizados a partir de três subcategorias: Instrumentos, funções e tipos de avaliação; tipologia e natureza das atividades avaliativas e natureza, frequência e distribuição do *feedback*.

5.2.3.1. Instrumentos, funções e tipos de avaliação

Nos componentes curriculares observados, os estudantes foram avaliados tanto ao longo do período do curso, utilizando uma variedade de instrumentos, como em situações de exames realizados apenas no final da unidade. Foram utilizados diversos instrumentos avaliativos, mas a prova mostrou-se como o instrumento adotado com mais frequência. Os professores lançaram mão do referido instrumento tanto nos primeiros momentos da avaliação como nas situações em que o aluno não atingiu nota suficiente ou não participou da prática avaliativa realizada. Não observamos um padrão avaliativo

que pudesse definir uma postura na avaliação com abrangência institucional. O processo apresentou-se definido pelos professores com pouca ou nenhuma participação dos alunos.

Quanto aos procedimentos de avaliação, foi possível verificar: 1) o uso de “provas” ou testes escritos, como instrumento único de avaliação e aplicados em período de tempo curto (após a conclusão de cada conteúdo); 2) a construção de uma diversidade de tarefas práticas, complementares entre si, e realizada em momentos diversos do processo pedagógico; 3) utilização da prova associada à apresentação de seminários e à realização de atividades práticas; 4) leitura e análise de textos com a arguição por parte do professor; 4) diversas atividades de leitura, discussão e elaboração de planos, realizadas ao longo do período e associadas a um processo de autoavaliação; 5) a realização de uma prova ou exame apenas no final da unidade temática. Assim,

A cada bloco de assunto concluído, era marcada uma prova, para avaliar as aprendizagens do aluno. A reposição³⁶ era denominada de “reposição mista”, porque, em um mesmo momento, eram aplicadas provas de reposição (para quem não realizou a prova), contemplando conteúdos do primeiro e do segundo blocos, e ainda, mesmo tendo realizado as provas anteriores, era facultado ao aluno o direito de fazer a reposição e optar pela nota maior. Na prova de reposição “mista”, [...] todos os alunos da sala estavam presentes para realizar a prova. [...] o professor organizou a turma em uma sala maior e colocou duas turmas juntas para evitar “cola” (1_1).

O processo de avaliação acontece com os alunos realizando uma locução de uma notícia anteriormente construída. Na medida em que um aluno realizava a locução da notícia, o professor fazia cortes na gravação, pedia para refazer ou gesticulava no sentido de confirmar o êxito da tarefa ou solicitar a introdução de elementos para melhorar a locução. Pausas foram feitas para comentar os erros cometidos no processo. Os alunos individualmente ou em duplas realizavam a atividade de locução. O restante do grupo observava a realização da tarefa. [...] alguns alunos, mesmo com a orientação do professor, optaram por realizar a tarefa posteriormente e outros deixaram a atividade para “prova de reposição” [...] (2_1).

³⁶ A reposição consiste em uma atividade que, por norma da universidade, deve ser realizada com os alunos que, por um motivo ou outro, não realizaram as provas.

É a única prova da unidade. Os alunos estão na sala em silêncio (nem todos os alunos estão presentes). Escolheram lugares para sentar diferente do habitual. A primeira fila de cadeiras está quase vazia. O professor distribui as provas e também uma folha para rascunho em seguida, senta ao birô e observa a turma. Alunos perguntam sobre a forma de preencher a prova, por exemplo: o tipo de lápis a utilizar, pedem permissão para escrever no verso da folha, se o rascunho deve ficar em anexo. É permitido consultar o código penal (3_1).

O professor entrega aos alunos uma ficha de “autoavaliação” com uma nota dada pelo professor e outra dada pelo estudante. Os alunos observam e comparam as duas notas. O professor discute as fichas de avaliação individualmente. Esclarece os elementos que foram avaliados. Abre a discussão para o grupo. Relembra que todas as atividades realizadas ficaram disponíveis para refazer. No final da discussão, fica marcada uma prova para quem não atingiu a média (4_1).

Foram utilizados três instrumentos avaliativos: 1) a apresentação de seminário onde o professor sorteia um membro do grupo que vai fazer a apresentação. Durante e após a apresentação, o professor direciona perguntas ao grupo. Os alunos respondem às perguntas sobre o assunto. Colegas também fazem perguntas. Todos os seminários resultaram de uma pesquisa de campo realizada sobre materiais dentários. O professor faz complementações e realiza anotações. 2) [...] uma prova, com o conteúdo teórico foi realizada para auxiliar a prova prática que ocorreria na semana seguinte. Os alunos, por iniciativa própria, se organizaram em filas e em silêncio. O professor observa a turma. 3) [...] no laboratório, foi realizada uma prática relativa à manipulação do material pelo aluno. Os alunos realizaram individualmente a prática acompanhados pelo professor (5_1).

O professor inicia a aula com uma explicação geral do texto. O professor sorteia um aluno para falar sobre o primeiro tópico do texto. O aluno sorteado comenta o conteúdo do texto e tece críticas. Uma outra aluna complementa o comentário. O professor sintetiza a fala da aluna e faz alguns comentários complementares. Três alunas que foram sorteadas justificam que não leram o texto. Uma aluna se oferece para expor sobre outro texto. O professor faz anotações sobre os comentários dos alunos. No final, uma prova é marcada para quem não conseguiu discutir os textos indicados (6_1).

Ao comentarem sobre os tipos de avaliação utilizados, os professores reconhecem que o processo contínuo de avaliação, característico da avaliação formativa, é favorável ao acompanhamento e ajuste da aprendizagem e consequente controle da “cola”. Para exercer um controle eficaz sobre a “cola”, as atividades de avaliação das aprendizagens devem ser realizadas através de vários instrumentos, em diversos momentos do curso, possuir um perfil mais discursivo e problematizar situações práticas. As avaliações, com perfil apenas classificatório, concentradas em final de semestres podem acumular conteúdos e favorecer as práticas de “cola”.

As possibilidades de autoavaliação vivenciadas pelo aluno asseguram seu envolvimento acadêmico e podem diminuir a “cola”. Os professores expressam, ainda, que convivem com dificuldades institucionais que os impedem de ultrapassar as práticas de uma avaliação apenas classificatória. Tratar de avaliação formativa e de autoavaliação é uma questão complexa e desafiadora para todos os envolvidos no processo, pois requer mudanças na própria organização dos sistemas de ensino e distribuição das tarefas docentes.

Nesse sentido, os professores afirmam:

Se o tipo de avaliação fosse outro, eu tenho certeza que o tipo de aprendizado do aluno também seria outro. Eu acho até que diminuiria muito a prática da “cola”. Eu sou favorável a uma avaliação contínua! Ela permite ficar sabendo o que realmente o aluno aprendeu para investir em uma revisão ou num replanejamento, mas o calendário da universidade não permite isso. Depende de muitos fatores (1_2);

Esta questão da avaliação, ela é sempre uma linha tênue em toda a nossa vida acadêmica. Enfrentamos muitas dúvidas e desafios para implementar tais práticas. O excesso de trabalhos para orientar e avaliar, as exigências em relação à pesquisa e à extensão, por exemplo, são desafios do dia a dia do professor que influenciam a avaliação. A autoavaliação seria um caminho adequado. Embora eu também ache que os nossos alunos, ainda não têm maturidade para se autoavaliarem. Por outro lado, se eles não têm essa maturidade, é porque nós não favorecemos isso na formação desse sujeito. Desde o início não favorecemos essa prática. Sei que não posso afirmar isso, mas poderia diminuir a “cola” (2_2);

[...] a prova deve ser discursiva. Oferecer a oportunidade de você perceber como é que o aluno está em relação àquela disciplina. Quando subjetiva, ela acaba sendo uma maneira e perceber o percurso do pensamento do aluno. Se você problematiza, apresenta um caso para o aluno resolver... preocupa-se com sua autonomia... [...] acho que a questão, a melhorar talvez, seja realizar provas mais periódicas para um melhor acompanhamento do aluno. (3_1);

Eu vou fazendo meus registros. Na medida em que os alunos vão desenvolvendo os trabalhos, eu vou anotando, como vai sendo, o desempenho de cada um, e ao final de uma unidade didática eu registro isso numa ficha com o período da atividade e o valor atribuído. Preciso ver o desempenho, eles atribuem as notas, levando em conta se estavam presentes, se fizeram as atividades. Devolvem a ficha com as duas avaliações e comentamos os resultados. Não convivo muito com a “cola”! (4_2);

[...] prefiro fazer várias avaliações, não acumular muitos assuntos, porque quando se acumula, você percebe nitidamente, pelas respostas, que ele estudou mais isto do que aquilo [...] de certa forma é contínua, ele é avaliado na prática, ele é avaliado por assiduidade nas práticas, relatório, seminários, prova teórica, prova prática [...] uma avaliação teórica é muito pouco, até porque se ele, por exemplo, “colou” e se saiu bem e fez uma excelente prova e não assimilou o conteúdo, nós podemos analisar isso. Numa prova única, você precisa priorizar alguns pontos, e às vezes alguns pontos que você priorizou, não permitem que o aluno se saia bem. Isso dá um desespero e termina “colando”. Com várias atividades, é possível ter esse controle da aprendizagem e da “cola” (5_2);

Se as respostas foram discutidas, e o aluno de algum modo formulou uma ideia em torno do tema.... Então é isso que eu quero. Você pode consultar o material para auxiliar, mas você não vai ter a resposta, portanto não vai poder “colar”. Precisa formular a sua resposta. Uma prova objetiva, sempre o aluno busca a “cola” naquele colega de quem nós esperamos sucesso. O *feedback* imediato da avaliação do aluno no momento da discussão é fundamental. Não dá para fazer isso em todos os textos..., mas o aluno pode não pensar na “cola” (6_2).

Os estudantes também consideram que uma avaliação distribuída ao longo do curso é diferente daquela realizada apenas no final da unidade, a qual pode favorecer a “cola”.

Os estudantes, por um lado, confirmam que, ao longo do curso, existe um acúmulo de “pequenas” atividades que sobrecarregam, limitando o tempo de estudo para as provas e, ainda, não possuem uma equivalência em termos de nota, ou seja, “valem pouco”, o que pode favorecer a “cola”. Por outro lado, a prova única, realizada apenas no final do semestre, pode facilitar a “cola”. É um instrumento que não oferece a credibilidade ao aluno, visto que as questões não abordam todo conteúdo estudado. Opinam que a autoavaliação pode diminuir as práticas de “cola”, visto que envolve mais o aluno no processo e conduz à reflexão.

[...] uma avaliação só no final do semestre é o que decide nossa vida de estudante (1_3-A4). [...] às vezes é uma única prova que determina nosso futuro. Por nada, podemos perder a disciplina. É perder tempo, dinheiro e oportunidade de trabalho. Isso pode levar um aluno a “colar” (1_3-A7). [...] “colando” ou sem “colar”, não posso ter credibilidade nas provas, pois a prova não diz muita coisa sobre o que eu sei (1_3-A5). A prova não define o nível de conhecimento do aluno porque as questões são sorteadas (1_3-A6). Eu posso saber de uma coisa muito bem, e não poder demonstrar meu conhecimento, porque aquilo não caiu na prova (1_3-A5). Pode cair um conteúdo que eu domino pouco e ainda sem importância. (1_3-A6).

[...] com a avaliação contínua, nós “colamos” menos porque geralmente o conteúdo que o professor ministrou está fresco na sua memória (2_3-A11). [...] muitas vezes é uma “tonelada” de assuntos para a gente responder todos eles num dia só. Em um momento só. Quando fica difícil responder, aumenta a possibilidade de “colar”. Tem coisa que não dá tempo revisar (2_3-A2). Passando o período inteiro, tipo, meses estudando um assunto, aí quando chega no último mês para fazer uma prova sobre aquilo tudo... (2_3-A11).

A prova, seja oral ou escrita, não deveria ser a única forma de avaliação do desempenho de um aluno, mas, na maioria das vezes, é (3_3-A7). Ter uma unidade com apenas uma prova e uma prova objetiva, geralmente com cinco questões de marcar, cada uma valendo dois pontos, qualquer aluno se preocupa (3_3-A3) [...] talvez essa avaliação leve à “cola”, pois vai depender do tempo e do momento do aluno (3_3-A5). As provas terminam ficando concentradas em um único período de tempo. Existe muito assunto para estudar o que pode levar à “cola” (3_3-A8).

Falando de autoavaliação, é difícil “colar”, pois o professor nos leva a pensar nos artifícios que utilizamos e porque utilizamos. Acabamos então por não “colar” e o professor não precisa se tornar um fiscal (4_3-A4). Na avaliação contínua, se pede mais do aluno, mais leitura, se faz um acompanhamento da aprendizagem, então talvez se “cole” menos (4_3-A3). A verdade é que, na autoavaliação, o professor leva a gente a refletir sobre as atividades desenvolvidas. Podemos até refazer as atividades. É válida essa avaliação. Isso influencia para diminuir a “cola” (4_3-A3).

Existem determinados professores que, além de provas, vão passando vários exercícios, trabalhos, aí junta com os trabalhos dos outros professores, acaba que, ao invés de ajudar à pessoa a aprender, vai atrapalhar (5_3-A4). O professor passa trabalho, relatório, seminário, faz mil provas, cobra de você mil coisas, mas quando vai ver, a sua nota é aquela nota “seca” da prova, ou seja, você perdeu seu tempo fazendo seminário, você estudou, você pesquisou, você acaba se estressando, fez relatório para no fim das contas nada daquilo ser aproveitado (5_3-A2). A gente vai perder tempo se preocupando em responder pequenas questões. Se “cola” não faz diferença (5_3-A8).

A avaliação única é como se concentrasse aquele peso em um momento só. O aluno não tem opção tem que estar preparado para aquele momento. A avaliação contínua são várias possibilidades, fica mais difícil de “colar” e mais justo (6_3-A2). Conhecer os critérios de avaliação do professor, minimiza a “cola”. Isso porque você conhece o nível de exigência do professor, então cabe ao aluno se adequar (6_3-A2).

Refletindo sobre a função da avaliação, os docentes comentam que esta se resume a um processo que supervaloriza a nota e apenas classifica o aluno, podendo favorecer as práticas de “cola”. Percebem as dificuldades em reconhecer, no decorrer do processo pedagógico, a avaliação como reguladora da aprendizagem do aluno. Chegam inclusive a concordar que, devido às fragilidades do processo, a avaliação, tradicionalmente implementada nas universidades chega a contribuir para as práticas de “cola”. Não existe uma segurança por parte dos professores de que a avaliação tem assumido a função de ajuste dos processos de ensino e de avaliação e, ainda, de envolvimento dos alunos e professores num processo reflexivo.

Desse modo, dizem que:

Em muito, o processo de avaliação, que ora desenvolvemos, contribui para a prática da “cola”. Se a gente conseguisse implementar outras alternativas de avaliação dentro de toda uma conjuntura educacional, eu acho que seria, do ponto de vista do aprendizado, mais rentável. O próprio contexto formativo da universidade tem muitas fragilidades em relação à avaliação, que favorecem, até involuntariamente, esse processo da “cola” (2_2).

A avaliação deveria ser uma maneira do próprio aluno perceber seu aprendizado e do professor identificar os pontos necessários para ensinar. Identificar, inclusive, o que precisa ser melhor naquela turma (3_2).

Eu acho que a gente também tem que repensar como ensinar, levando em conta a avaliação e discutindo a avaliação com o aluno. O aluno deve envolver-se nesse processo. [...] a gente diz que a nota não é tudo, mas, em várias circunstâncias, ele precisa da nota. E a gente classifica pela nota. Reconhecemos o bom aluno pela nota. Precisamos ter isso claro (5_2).

Os alunos também concordam que, na avaliação, tende a prevalecer a questão de obter melhores classificações, e o aluno é sempre reconhecido por isso, favorecendo a “cola”. Para eles, a avaliação pode fugir de padrões autoritários, centrados apenas na figura do professor, e envolver o estudante em sua própria avaliação, diminuindo inclusive as práticas de “cola”.

A avaliação, quando permite pensar sobre o erro, favorece a participação do aluno e abre espaço ético como maiores possibilidades de aprendizagem, podendo diminuir a “cola”. As atividades avaliativas mais práticas também podem diminuir a “cola”.

[...] a questão das notas continua prevalecendo, sendo o objetivo maior da avaliação. A questão do conhecimento mesmo, às vezes é deixada de lado. O que continua prevalecendo é questão de tirar nota boa de qualquer forma, que é sempre o objetivo da “cola” (2_3-A 1). [...] quando a avaliação leva à aprendizagem através do erro que a gente comete, a gente se desprende da nota (2_3-A10). É como se fosse um tipo de superação. Você tentar ser melhor amanhã do que você é hoje. Isso é como uma autoavaliação. Acho que leva a uma consciência para não “colar” e até ensina a ética porque conversamos sobre isso (2_3-A 11). Quando participamos de tarefas práticas e seguimos uma ordem de apresentações, podemos corrigir nossos erros e evitar a “cola” (2_3-A 4). Pela lógica, os últimos grupos que participam deveriam ter as melhores notas,

pois já sabiam os erros que não deviam cometer, mas nem sempre é assim. Envolver o aluno na sua avaliação é construção, evita a “cola” (2_3-A 8).

A “cola” reflete o quanto está danificado o sistema de avaliação. Porque todo mundo aqui começou a falar justamente neste mesmo viés, de que você estuda para obter uma nota, ou você “cola” para se ter uma nota, o professor ensina ou não para se ter uma nota. Então está tudo direcionado, vai tudo no mesmo sentido. O objetivo da avaliação é obter uma nota (3_3-A1).

Quando a avaliação é só para adquirir nota. Sabemos que existe uma competitividade. O discurso é de que a nota não tem importância, mas toda hora pedem isso da gente. Se é para participar de pesquisas, monitoria... Quem tem as melhores notas consegue participar de tudo. Temos sempre que ser um “bom” aluno, isso aumenta a questão da “cola” (4_3-A3).

Apesar de dizer que a nota não importa, é cobrado de você, no mínimo, uma média sete para passar (5_3-A3). Avaliar é saber também a dificuldade do aluno, mas muitas vezes a avaliação cai só no “acima de sete passou, abaixo de sete não passou”. E muitas vezes a prova é elaborada de uma forma que se você sabe o conteúdo, você acertou, se você não sabe, você errou. Isso mede o nível de entendimento que você tem só naquele assunto, mas não serve para entender o conhecimento de verdade (5_3-A6).

Levando em consideração as situações em que ocorrerem as avaliações, observamos que, de modo geral, prevalece um clima diferenciado do rotineiro ambiente de sala de aula. No “dia de prova”, ocorrem episódios premeditados ou “combinados” anteriormente, para enfrentar o processo. Tanto os professores como os alunos se empenham em “calcular” estas situações. Os alunos se organizam para receber o professor, evitam sentar nas primeiras carteiras, os professores prepararam diversos tipos de provas, retiram dos alunos objetos pessoais,

Os alunos esperam o professor já organizados, evitando sentar nas primeiras carteiras. Fazem silêncio [...] O professor avisa que as provas são diferentes [...] pede para que eles organizem o material (bolsas, livros etc.) em outro local. Anda na sala, entre as carteiras. Troca alguns alunos de lugar. Entrega as provas, acompanhadas de folhas de rascunho numeradas e rubricadas [...] (1_1).

Os alunos aguardam o professor em silêncio. Evitam sentar nas primeiras carteiras. [...] treze alunos estão presentes (turma de trinta e cinco). Antes do início da prova, os alunos comentam sobre o estilo de prova do professor: “[...] eu procurei saber o estilo de prova dele. Precisamos interpretar bem a questão, porque vai ser um caso que a gente tem que se posicionar (3_1).

Quando o professor entra na sala, os alunos já estão organizados nas carteiras em silêncio. As carteiras foram organizadas pelos alunos em três fileiras. O professor inicia a prova sem realizar leitura ou explicações (5_1).

Em entrevista, os professores comentam que essas situações previamente planejadas ou “preparadas”, ocorrem para garantir a viabilidade do processo. Explicam os cuidados que devem ter, por exemplo, não repetir as mesmas atividades entre turmas e em outro turno. Não é suficiente deixar de entregar as provas para manter o sigilo e reaplicar a prova com segurança. A diversificação das atividades avaliativas, um bom planejamento e elaboração adequados da tarefa podem ter um controle sob essas situações previamente preparadas. Os alunos procuram adquirir provas aplicadas em outras turmas, deixam prova para reposição com o objetivo de conhecer melhor o estilo do professor na avaliação.

Assim,

[...] outra coisa que se precisa ter cuidado é com as provas aplicadas no turno da noite e no turno da manhã. Elas não podem ser iguais. Se colocar a mesma prova, corre o risco de os alunos passarem as provas para os colegas da noite. [...] não devolver a prova corrigida é besteira, porque eles memorizam as questões e passam aos alunos do outro turno. Eles procuram saber tudo à respeito da nossa forma de avaliar (1_2).

A expectativa do aluno não deixa de ser uma “cola”. No entanto é uma “cola” menos danosa. Eles estão procurando um caminho. O professor precisa ter cuidado: se ele vai elaborar uma prova e vai ser o mesmo conteúdo, ele precisa buscar uma outra discursividade para elaborar aquela prova. Eu vou dizer que seria uma “cola” informal (2_2).

O pequeno número de alunos presente na prova da primeira unidade é porque a maioria deles deixa a prova para reposição, a fim de conhecer o estilo de prova do professor.

[...] os alunos da manhã mantêm os alunos da noite informados sobre a prova realizada. Passam as provas aplicadas para eles resolverem (3_2).

Essa questão do aluno se programar para “colar” e de o professor despende tempo e energia para evitar a “cola”, tem um segredo: diversificar as atividades. Eles devem saber que se não se deu bem nessa situação pode se sair bem noutra situação. Não deve ser um tipo de sorteio que o aluno precisa de boa sorte! (5_2).

Os alunos, assim como os professores, confirmam essas expectativas nas situações de avaliação. Consideram que preocupar-se com o estilo de avaliação do professor pode não levar à “cola”. É comum entre os alunos o interesse em relação ao profissionalismo e a profissionalidade do docente, o que inclui a avaliação. Para eles, existe uma diferença entre perceber o estilo de avaliação, que pode até trazer segurança para o aluno, e articular situações de fraude. O fator “cola” está associado à confiança no professor no decorrer do processo de avaliação.

[...] mesmo que o aluno não tenha acesso à prova, ele procura saber o nível da prova, a diretriz que o professor deu ao conteúdo, ou seja, tenta perceber o estilo (1_2-A7).

Quando estamos com medo da prova, do seminário, ficamos procurando saber como é que o professor faz (2_3-A 5). Isso acontece mais quando a gente não conhece o professor ou não confia nele (2_3-A3).

Na prova aplicada anteriormente, a gente pode ver o estilo do professor e não significar “cola”. É uma questão que pode favorecer a confiança (3_3-A5). Não considero que seja “cola” a gente pegar umas provas do semestre anterior. Cabe ao professor planejar bem a prova (3_3-A3). A organização para a avaliação é previsível, porque é recorrente. Por exemplo: o professor coloca trezentas páginas para estudar para uma prova de dez questões e aplica a mesma prova todo semestre para os alunos. [...] o que nos resta é “pegar o leite”, ou então, “colar”, já que a prova é objetiva e é a mesma prova (3_3-A6).

Imagina a situação do professor, ele entra em uma sala, estão todos os alunos recuados, as cadeiras lado a lado, e ele simplesmente senta lá na frente e ignora isso. Ele quer que os alunos “colem” (5_3-A2). Eu conheço professor que aplicava a prova, saía da sala, ninguém virava para olhar. Para quê? Se ele deu aula, deixou material, deu tempo

para estudar, a prova é bem elaborada. O boato corre sobre os professores. Eu sei como ele avalia e eu sei responder a prova. Existe confiança. Não preciso me preparar para “cola” (5_3-A8).

O instrumento que o professor vai utilizar, como você vai ser avaliado, conhecer o estilo do professor, estudar por trabalhos e provas realizadas antes [...] acho que a “cola” diminui porque você fica mais seguro. O negócio não é evitar nossa especulação, mas elaborar instrumentos que levem o aluno a refletir ou pensar (6_3-A6).

5.2.3.2 *Tipologia e natureza das atividades avaliativas*

Considerando a tipologia e natureza das atividades avaliativas, é possível dizer, na visão dos professores e dos alunos, que a “cola” independe do tipo de instrumento utilizado para avaliar. O fato que se registra é que os alunos “colam” tanto em provas, como em trabalhos e seminários. A questão não está restrita à tipologia do instrumento, mas à sua natureza.

[...] não tem mais lógica passar trabalhos porque o aluno, ou parte da turma, pega um trabalho e “copia”, e acontece até desse “um” está errado, foi feito de forma aleatória pensando que o professor não vai corrigir. A mesma coisa que um coloca, a vírgula que um coloca, o outro coloca. Então, se um errar, todos erram, é um efeito dominó. Atividade de pesquisa para fazer fora da sala de aula não tem aproveitamento. Veja como é: se você colocar uma questão que vai exigir mais dele, se você colocar uma questão difícil, ele pede para outra pessoa fazer. Então eu evito adotar trabalhos. Os estudantes usam a *internet* para “copiar”. Não tenho a menor dúvida disso (1_2).

Eu diria que todos os instrumentos favorecem de alguma forma a prática da “cola”, porque se eu pensar, a avaliação em termos de prova, a “cola” está presente. Se eu penso em termos de seminários, de alguma forma, eles “colam”. Porque se eles não produzirem, os colegas colocam o nome deles e dividem as partes entre eles. Se eu vou para um trabalho de campo, o aluno também pode se favorecer dessas ajudas. Então, para onde você correr, em termos de instrumentos, de alguma forma percebe essa prática. Particularmente acho que a prova favorece mais a “cola” e principalmente se for objetiva, mas a gente tem condição de dizer para o aluno como vai avaliar e provavelmente esse aluno vai investir mais, e vai ter mais cuidado em relação à produção (2_2).

Em relação aos trabalhos, é uma prática, infelizmente, generalizada. Eles acabam “colando”. Eu acho que é um instrumento que favorece imensamente a “cola”. Esta questão da *internet* traz toda facilidade. Acho que tem aluno que se prepara para a “cola” de acordo com o tipo de prova. Às vezes, eu coloco uma prova objetiva, e nesse tipo de prova, até mesmo os bons alunos, você percebe, que se ele tiver um jeitinho de dar uma olhadinha, ele olha (3_2).

Eu não acredito em trabalho. Só se for bem acompanhado. Eles “copiam” e assinam trabalhos (4_2).

[...] o que eu quero com a questão da prova? É a pergunta a ser feita. Uma questão elaborada assim: “defina o passo a passo de uma restauração com resina”. Se o aluno apenas decorou ou se colocou no papelzinho, ele vai fazer igual ou até “copiar”. Mas se eu solicitar no enunciado: “um paciente de 16 anos de idade, com a cárie profunda, com exposição da polpa, como você restauraria este dente?” Eu vou perguntar a mesma coisa de uma forma diferente, esperando uma interpretação individual e uma postura profissional. Eu posso ter seis respostas diferentes, e todas corretas. Outra questão também é avaliar o aluno após cada seminário, fazendo uma arguição sobre o assunto. A gente também tem que repensar como ensinar, levando em conta a avaliação (5_2).

[...] quando eu peço o confronto entre dois autores que tem pontos de vista diferentes sobre um mesmo aspecto de um conteúdo, fica difícil “colar”. [...] atividades de avaliação pensadas para levar o aluno à reflexão diminuem a possibilidade de “cola” (6_2).

Nessa mesma diretriz, os posicionamentos dos alunos indicam que independente de o instrumento ser uma prova, a atividade de avaliação pode incentivar o pensamento e a liberdade para o aluno se posicionar com base no conteúdo ensinado sem desprezar a coerência entre o que se ensina e o que se avalia. Em consonância com os professores, os estudantes consideram que o mais importante, na relação instrumentos avaliativos e “cola”, parece ser a natureza da atividade avaliativa, ou seja, o objetivo que se elege para a atividade aplicada. Existem excessos de exercícios, contemplando uma variedade de assuntos e a prova não contempla esses assuntos, como também não percebe critérios definidos nos quais possam confiar. As provas mais discursivas diminuem a “cola”.

Nesse sentido, os estudantes explicam:

A forma como o professor elabora uma prova já seria um tipo de controle diferente da simples fiscalização, como por exemplo, quando o professor fica andando entre as carteiras ou esconde o material do aluno (1_3-A 6) ou até aquela prática do professor que usava óculos escuros na hora da prova. Ficava olhando para cima e para baixo, e sempre chamava a nossa atenção [...] (1_3-A4). Quando a avaliação é feita através de trabalhos, a “cola” rola solta. É mais fácil “copiar” (1_3-A7). [...] o professor passa dez questões para responder. As questões são aquilo, não tem como ser diferentes. Quem não vai conferir? Você confere! Aí um faz e vai passando para outro. Pronto! é trabalho de todo mundo (1_3-A3). Quando um professor passa um trabalho assim, ele já está consentido que você “cole” (1_3-A4). Provas só de marcar, são mais fáceis para “colar”, em comparação com aquelas em que o professor solicita para explicar, interpretar ou comparar questões (1_3-A6). [...] tem provas que são elaboradas que não favorecem a “cola”. Você tem que escrever as afirmações da sua forma. Então, em qualquer questão, que você for resolver, tem que descrever, tem muita escrita. E essa escrita, eu jamais vou fazer igual ao meu colega. Cada pessoa tem seu tipo de escrita. Então, se eu fizer igual, na correção, o professor compara (1_3- A5);

Nós tivemos um professor que tinha um jeito de estimular a capacidade da gente de pensar. Ela utilizava prova (digo assim porque a prova é muito criticada hoje em dia), só que a gente conseguia descrever bem o que ela ensinava em sala de aula. A forma como explicava e o conteúdo que ensinava era avaliado. A gente tinha uma diretriz. E nos saíamos bem, sem interesse em usar a “cola” (2_3-A7). Você estuda, lê o material, e o professor analisa pela sua capacidade de raciocinar, e não de decorar o conteúdo. Porque a pergunta não vem amarrada. Por exemplo: “o que é isso; diga isso de acordo com o autor X? A pergunta vai de acordo com a percepção sobre o assunto e como você bota isso em prática. Desse jeito fica muito difícil “colar”, porque os pensamentos são divergentes, a maneira de se expressar é diferente (2_3-A7); a clareza dos enunciados influencia muito, porque, às vezes, a gente vai fazer uma prova e, só pela interpretação da questão, você responde. Apenas de um trecho do conteúdo, um ícone no texto, aí você já leva a resposta todinha. Se uma pergunta é bem-feita, a resposta também pode ser bem-feita (2_3- A1);

[...] existem alguns professores, que a prova aplicada hoje é uma prova que foi feita há dez anos. Foge daquilo que se estuda hoje. Então você pode morrer de estudar, de acordo com as teorias atuais, mas as questões que vêm na prova correspondem a conteúdos antigos e superados. Essa é uma prática docente que incentiva o aluno a “colar” (3_3-A3). A prova objetiva leva à “cola”. A subjetiva, dificilmente! (3_3-A7).

A “cola” depende dos critérios da avaliação. Se a avaliação do seminário decorrer sobre sua fala então não tem como “colar” (4_3-A1). [...] não é raro ter o aluno que se aproveita dos colegas durante os seminários. Tem sempre aquelas pessoas que participam e as que não participam, mas se dão bem “às custas” dos outros (4_3-A5). A gente já prestou atenção que quando o trabalho é um seminário em grupo, a nota de alguns colegas melhora...quando é prova escrita, as notas são menores. Por isso, o professor precisa definir critérios (4_3-A2). Uma prova que a gente vai dissertar tem reflexão, ela diminui a “cola” pela necessidade de se pensar, se refletir para responder. A prova de marcar, contribui para a “cola” (4_3-A3).

[...] o professor vai dando o assunto, deixa acumular, passa os exercícios de todos os assuntos que se resumem a praticamente cem questões para a gente entregar, e, na prova, ele cobra aquela “notinha” do rodapé do *slide* (5_3-A2). [...] as questões levantadas durante a aula deveriam ser levadas em consideração para avaliação, mas, muitas vezes, é aquela prova, mal elaborada sem critérios de correção. Assim, o professor quer que a gente “cole” (5_3-A6).

Nem sempre é tão fácil esse controle. O professor pede: “olhe, faça um resumo sobre Literatura Africana ou Portuguesa. A pessoa vai na *internet*, tem cem resumos. Aí você pega a frase de um, uma frase de outro, aí vai colocando. No final você tem um texto maravilhoso. No final das contas, o seu texto é melhor do que outros colegas, porque você juntou as melhores informações que tem na *internet*. Mesmo citando os autores, acaba sendo uma montagem e seu trabalho é considerado melhor (6_3-A6).

Ainda fazendo alusão às atividades de avaliação, os estudantes revelam que tendem a “colar”, realizar trabalhos de forma superficial (com pouca exigência) ou até mesmo não os concretizar quando estes são muito difíceis ou não compreendem o que é solicitado, e ainda, quando precisam realizar um trabalho com certo grau de complexidade, que exige mais esforço, valendo pouco ponto. Por outro lado, quando as atividades de avaliação possuem um perfil prático eles tendem a “colar” menos. Vejamos o que dizem os alunos:

[...] em relação à atividade prática, a gente pagou uma disciplina que tinha que ministrar uma aula. O professor observava nossa aula. Ou seja, nessa situação de maneira alguma, tem como “colar”, por que o professor já está observando tudo o que você está falando e o que está fazendo e ainda, direciona perguntas (1_3-A5). [...] tem professor que passa trabalho valendo meio ponto. Tem aluno que prefere não fazer, ou fazemos

de “qualquer jeito” ou então “copiamos” (1_3-A6). O professor passou um trabalho valendo pouco. [...] e tem ainda aquele trabalho muito difícil, que ninguém sabe o que o professor está pedindo. [...] a gente vai para o Ctrl+c e Ctrl+v da *internet*. Temos que arranjar uma saída (1_3-A7).

Se o trabalho for prático, acho que não é tão fácil “colar”. Mas se o trabalho for pesquisado, só teórico, é “cola” na certa. E além da “cola”, muitas vezes da *internet*, ainda vem pedir a opinião dos amigos, para ver como é que ele fez e acrescentar no seu trabalho (2_3-A10). Eu acho que quanto menor o valor atribuído à tarefa, mais se “cola”. Vai dizer: “Ah! eu vou me matar para corresponder a um ponto. Faço de qualquer jeito” (2_3-A4).

[...] mesmo citando os autores, seu trabalho acaba sendo uma montagem e ainda é considerado melhor. [...] já tivemos caso em que ninguém sabia o que a prova perguntava. Então muita gente saiu prejudicada (3_3-A4). Sinceramente, ninguém sabia o que era para ser respondido (3_3-A3).

Mais para o final do curso, as atividades são mais práticas. Já temos uma base e vamos “colar” menos (4_3-A1). Quando a gente vai ler uma questão, precisa de muito esforço para poder compreender o que está sendo pedido. É uma linguagem muito rebuscada, muito difícil, muito arroteio para chegar ao assunto. E a gente se pergunta: o que é que está sendo pedido? O que o professor quer? (4_3-A2). E ainda tem atividade complicada que vale pouco ponto. Isso é uma fábrica de “cola” (4_3-A4).

Na prova prática, não tem como “colar”. A prática ou você sabe ou você não sabe. Já na teórica não, você ainda tem a outra opção (5_3-A1). Na prova prática é mais fácil o professor acompanhar o trabalho do aluno (5_3-A6).

Eu já vivenciei situações em que o professor cobrou fichamentos de um livro. [...] só que ele fazia assim: dava o visto na hora, na primeira página, não folheava, não lia. Ele não avaliou. Então, eu poderia muito bem pegar o trabalho do meu colega e utilizar. Se o professor não dispensa atenção aos trabalhos, vai permitir a “cola” (6_3-A6).

5.2.3.3 Natureza, frequência e distribuição do feedback

Quando se trata da natureza, frequência e distribuição do *feedback* em relação às práticas de “cola”, os dados apontam para dois elementos essenciais

do processo de avaliação das aprendizagens: a equidade e justiça na avaliação e a qualidade do *feedback* avaliativo realizado pelo professor.

No que diz respeito à equidade e justiça na avaliação, os fatores que podem interferir na “cola” estão associados às limitações referentes à correção das atividades. São práticas de correção com pouca transparência, sem sintonia em relação aos critérios adotados e sem clareza dos procedimentos adotados. Esses elementos aparecem associados à desconfiança de que os trabalhos solicitados nas avaliações nem sempre são corrigidos (até mesmo as provas); à preferência de professores por alguns alunos; avaliações realizadas a partir de conteúdos não ensinados. Para os professores,

a correção das atividades depende também da disponibilidade do professor. A partir do momento que o professor passa um seminário ou um trabalho, que exige mais tempo, deve se empenhar em fazer a correção e a leitura detalhada. Se o aluno desconfiar que o professor não lê o trabalho ou não corrige a prova, é “cola” na certa. (1_2).

Existe uma subjetividade inerente a esses processos de avaliação. Sua objetividade sempre é questionável em todas as instâncias acadêmicas. Nós mesmos, professores, questionamos certas práticas de correção na avaliação de nossos artigos e teses. Os alunos também estabelecem comparações entre as notas. Com relação às respostas subjetivas, existem dificuldades para avaliar com objetividade. E, às vezes, eu tenho uma conduta. Por exemplo, se é uma prova, eu não olho o nome do aluno. Justamente para não gerar uma influência. Digamos: aquele aluno que tem mais afinidade com o professor, com o conteúdo. Claro, que isso vai nos transportando para um olhar mais atencioso para com esse sujeito. A cautela consiste em procurar meios de ser o mais justo possível. A transparência no processo é fundamental (2_2).

Você passa um trabalho e, às vezes, nem devolve esse trabalho. Se não devolve, não se sabe nem se corrigiu ou não, não se sabe como é que foi aquela avaliação. E se coloca a nota para cumprir aquele requisito. A nota é boa e o aluno não reclama. Isso porque para colocar nota baixa, você tem que avaliar efetivamente. Acho que a postura ética, a seriedade, o profissionalismo do professor deve fazer parte da correção. Uma avaliação injusta, leva a “cola” (3_2).

Uma correção justa traz confiança no processo de avaliação. Tem que ser, porque assim, o aluno não pode corrigir um erro se não percebeu o que cometeu. Isso é ser

justo com o aluno. É ser imparcial. [...] na prova prática, é possível discutir o erro com eles quando termina atividade. Na prova prática, é mais fácil do que na teórica. Se o aluno imaginar que o professor não corrige as atividades, até aluno que é bom fica desestimulado. Eles vão dar menos importância ao estudo. E se o aluno for mesmo irresponsável não reclama. Vai só “colar” (5_2).

Os estudantes reiteram essas questões expostas pelos professores, realçando: quando o professor não corrige os trabalhos; a preferência de professores por alunos, e a injustiça em relação à atribuição das notas são aspectos concretos vivenciados no processo de avaliação e que incentivam a “cola”. Sobre a correção das provas e trabalhos, os alunos alegam:

[...] tem professor que não corrige os trabalhos (1_3-A-7). [...] podemos até “copiar” da internet que o professor não percebe (1_3-A4). [...] eles escolhem uma faixa de nota, entre oito e oito e meio, por exemplo, e bota quase a mesma nota em todo mundo (1_3-A6). A prova vem decretando todo mundo a ficar com nota baixa. Assim, se o professor não é ético, se ele dá uma coisa e “cobra” outra na avaliação, então eu vou recorrer a outras saídas para não me prejudicar 100 % (1_3-A5).

O professor solicita coisas que nem viu na sala, e no final exige demais da gente (2_3-A8). A intenção é de lhe prejudicar (2_3-A3). [...] dá para perceber quando o professor tem a intenção de prejudicar a vida do aluno, e não facilitar. Não estou falando de facilitar no sentido de dar a resposta ao aluno. Não é isso, mas eu estou falando de você dar a ferramenta para o aluno correr atrás (2_3-A7). [...] não compreendo essa necessidade de o professor ficar dificultando a interpretação e colocar questões de “casca de banana” (2_3-A2). Tem professor que tem preferência por alunos. Bota a nota pela “cara”. Tem dois pesos e duas medidas” (2_3-A3).

Tem professor que cobra um assunto que ele nunca deu na aula. Então, quando você pergunta a outros alunos de períodos anteriores: “como é a prova daquele professor?”. E ele diz que ele cobrou um livro de 1980, e o assunto só tem naquele livro, e que ele nem citou na aula, nem por cima. [...] você, sinceramente, vai ter que “colar”, porque é uma coisa que vai ser irrelevante para sua vida, porque não está mais atual (3_3-A2). [...] se eu sei que o professor não corrige, eu vou escrever qualquer coisa (3_3-A5).

[...] se o aluno faz uma atividade e o professor tem a devida atenção de ver o que aluno colocou nas respostas, o aluno percebe a atenção do professor em olhar o que foi feito.

Percebendo isso, ele pode ver a necessidade de melhorar em certos aspectos [...]. Quando o texto não é corrigido, ou quando não vem com sugestões, é mais difícil perceber e consertar os erros (4_3-A2). [...] tivemos um professor que tinha preferências pelos alunos. Os alunos não faziam nada e só tiravam notas boas. “Copiavam” da gente e a gente quem tirava nota baixa (4_3-A1).

Uma coisa desestimulante, que incentiva você a fazer esses exercícios ou trabalhos mal feitos, “copiando” e “colando” da *internet*, é que as vezes você tem um trabalhão imenso para responder o exercício, construir suas respostas e quando entrega ao professor, ele não olha nem seu nome. Só faz dar o visto, e a gente sabe que ele não leu (5_3-A3). Sem contar que às vezes você chega no curso em que alunos de outras salas falam: “escreva muito. Quando a gente escreve muito o professor nem corrige” (5_3-A2). [...] A questão: “descreva tal coisa”, você responde... e o professor não corrige direito, ele não tem um parâmetro de correção. Na prova de um, vale uma coisa e, na prova de outro, vale outra coisa (5_3-A6).

O professor tem que ter uma visão muito boa para avaliar um seminário. [...] muitas vezes a pessoa tem uma dedicação maior e tirava uma nota que não era muito a que você esperava. Outro aluno, alguém que raramente vem à aula, lê o *slide*, decora sua parte e fica com nota maior que a sua (6_3-A4). A gente se acomoda para fazer o próximo, porque existe o risco de ter uma nota boa sem esforço (6_3-A2).

Em relação à qualidade do *feedback* realizado pelo professor, os fatores que favorecem a “cola” estão associados à falta de apoio do professor para realização dos trabalhos; à ausência ou pouca qualidade nas discussões dos resultados das avaliações; a permissividade ou pouco controle “cola” por parte do professor e, ainda, a não aceitação de outras possibilidades de resposta que não seja aquela decorada ou igual. Entretanto, a coerência entre o conteúdo ensinado e o *feedback* avaliativo ajustado ao processo de aprendizagem do aluno podem minimizar a “cola”. O *feedback* favorece o acompanhamento das atividades e o processo de reflexão por parte do aluno e da turma, de modo a oferecer segurança e seu envolvimento no processo de aprendizagem. Para os professores:

Difícilmente o professor consegue combater totalmente a “cola”, mas se o professor investisse na discussão das provas, devolvesse e discutisse as provas dos alunos, facilitaria. [...] criava uma cultura que poderia diminuir a “cola” (1_2).

Uma coisa que, muitas vezes, não se percebe é a importância da devolução do material corrigido para o aluno, para ele saber onde errou, para a correção ser também um momento de aprendizagem. O aluno percebe também se aquilo é uma correção efetiva, se é uma correção justa ou se não é. O professor tem que exigir, e depois oferecer respostas ao aluno, discutir onde foi que errou, o que é que está faltando no texto. Se tirou dois, saber porque tirou dois (3_2).

O *feedback* do professor é importante para aprendizagem. Ele não só diminui, ele quase que acaba com a “cola”. Nesse processo de construção, acompanhar o trabalho do aluno é fundamental (4_2).

Para os alunos,

[...] a gente tem que se esforçar para descobrir o conteúdo que vai cair na prova e também para saber o que é errado ou não depois de corrigidas as provas. Muitos professores não discutem com a gente a avaliação. Se isso acontecesse, havia mais confiança no trabalho ou prova que foi feita (1_3-A4). [...] e a gente podia pensar sobre o que fez (1_3-A6). Podíamos refletir todos juntos sobre a prova e o trabalho (1_3-A7).

[...] nós sabemos que o conhecimento é construído pelos acertos e pelos erros e nós aprendemos com os nossos erros, e, às vezes, a gente faz uma prova valendo dez, tira um quatro e você fica pensando: mas o que foi que eu errei? [...] o professor não quer mostrar a prova para você. [...] qual foi o sentido dessa avaliação para o aprendizado? (5_3-A4).

É necessário que se eu fui avaliado por determinado fator, eu preciso desse olhar observador, mais experiente que me dê esse retorno onde eu preciso melhorar e os pontos que estão bem. Isso vai diminuir justamente a “cola” (6_3-A3). O *feedback* na avaliação diminui a “cola”, porque deixa você mais seguro. Quando você aponta os pontos que foram positivos e negativos, você vai focar no que foi negativo e melhorar. Isso vai consequentemente diminuir a “cola” (6_3-A2).

A permissividade e a falta de controle da fraude por parte do professor consistem em outros elementos que podem incentivar o comportamento antiético do aluno. A esse respeito os alunos se posicionam:

[...] preferimos o professor de óculos escuros na sala, ou que não pára de andar entre as carteiras, do que aquele professor que deixa “colar”, que não se incomoda. Sai da sala, fica lendo no birô... A turma já sabe que ele é liberal, amigo de muitos colegas e não se incomoda que o aluno faça qualquer coisa (1_3-A4). [...] confunde amizade com permissividade (1_3-A6). [...] muitas vezes, o professor na hora da prova, aproveita para fazer outras atividades. Tem professor que sai para fumar, fica na porta conversando ou corrigindo trabalhos ou lendo. Isso contribui! (1_3-A 7).

E tem também professor que instiga a “cola”. Entrega a prova e vai embora. A gente está fazendo uma prova e quer nota boa. Existe algo que podemos dizer o que é isso? Uma interação? Não é “cola”? É uma forma de aprender um com os outros e também com a apostila que ele passou? O que é isso? Tem alguns professores que incentivam esse lado aluno. Fazer qualquer coisa de qualquer jeito (2_3-A4).

[...] se o aluno “cola”, e eu não estou sabendo...é uma coisa! Eu não estarei contribuindo. Ele está “colando” porque ele quer...agora fazendo maneiras dele “colar”, saindo da sala, inventando desculpas, se fazendo de cego, fazendo de conta que não vê, eu estarei contribuindo, pois não faço nenhuma intervenção pedagógica (4_3-A4). Sobre o professor que deixava “colar” ninguém dava importância para o componente dele, pois sabiam que podia “colar” mesmo.... Porque ele não dava atenção ao processo de avaliação, então se perdia como professor. Fica sem respeito (4_3-A1).

Tem professor que sabe que explica mal e deixa você “pescar”. Parece que tira a culpa do não ensinar de cima dele. Faz que não está vendo (5_3-A1).

[...] não confundir uma atividade que o professor permite pesquisar com a “cola”. Se o professor permitiu que você utilizasse a pesquisa, mas se você transcreveu tal qual está no texto, não citou etc. Há uma diferença. Então existe uma responsabilidade do professor. Como ele tem critérios de avaliação, ele vai poder dizer se você “colou” ou se você parafraseou ou se produziu conhecimento. Instigar a “cola” é outra coisa (6_3-A1).

5.2.4 Caracterização da “cola” no contexto universitário

Nessa dimensão, os alunos e professores foram solicitados a emitir uma opinião sobre as práticas de “cola”, as quais foram norteadas pelos questionamentos: o que é “cola”? O aluno “cola”? É lícito “colar”? Por que o aluno “cola”? A instituição deve estabelecer um mecanismo de controle sobre a “cola”? Quais as consequências desse ato? Assim, consideramos as subcategorias: a compreensão de “cola”; prevalência e extensão; níveis e modalidades; motivos e consequências.

5.2.4.1 Compreensão

Os professores compreendem a “cola” como uma prática ilícita; comum na universidade; apropriação indevida de um saber, um problema ético e desonesto, falta de compromisso e até mesmo um ato de corrupção. Foi considerado um processo desnecessário para a aprendizagem do estudante, que precisa ser investigado de forma mais ampla e não apenas com atenção voltada para o comportamento do aluno. Neste sentido, os professores expressam:

É uma prática de fraude comum e que precisa de um controle. Não é apenas uma questão de fiscalização do professor ou de ansiedade e vagabundagem do aluno (1_2); [...] a “cola” ocorre no sentido de o aluno buscar alternativas, não aprovadas em sala de aula, para justificar uma resposta a algum processo de avaliação. Seria ilícito porque a gente fiscaliza e incomoda. Construo minha compreensão pensando a “cola” como um processo não necessário à aprendizagem, que não é compatível com o que a gente quer ensinar em sala de aula, e, portanto, torna-se algo, digamos, ilícito (2_2).

A “cola” representa um descompromisso, que hoje é praticado como estudante, mas que amanhã pode ser como profissional. Eu acho que em nenhuma situação é legítimo “colar” [...] é desonesto de qualquer maneira. Eu acho que a “cola” ofende o aluno, o seu aprendizado. É um auto-engano (3_2).

É sempre uma forma do aluno expressar que não está aprendendo por algum motivo. É uma prática ilegítima, pelo menos para o que a gente pretende com a formação do aluno.(4_2).

É algo ilegítimo. Não é justo! Acho que é você roubar a sua consciência [...] a “cola” é uma forma de corrupção, é uma fraude. Se você não sabe e você colou e respondeu, não é justo com quem estudou e respondeu (5_2).

A “cola” é um vício, é uma atitude ilícita, que não depende só da universidade, mas de muitas outras instituições que possuem esses problemas de corrupção. É uma prática difícil de ser abolida. É uma prática que requer uma discussão mais ampla e não focada apenas no comportamento do aluno (6_2).

Os estudantes, em acordo com os professores, explicam que a “cola” é um ato ilícito, desonesto, irresponsável e até mesmo, um ato criminoso. Mesmo assim, é percebido como um mecanismo de sobrevivência ao contexto educacional e social; reflexo do sistema; uma forma de enganar o professor e o próprio aluno; algo corriqueiro, mas não é natural.

A “cola” é uma forma desonesta de mostrar ao professor que não assimilou o conteúdo. É uma forma de enganar ao professor e a ele próprio (1_2-A1). No âmbito geral, “colar” é um crime. Imagine, você pegar um Trabalho de Conclusão de Curso pronto, de outra pessoa, entregar ao professor e usar no seu nome, dizer que é seu. Isso é ilegítimo! (1_2-A5).

É um ato desonesto, até com você mesmo. É auto enganação. A avaliação é um momento de você se testar, de ver se você sabe do assunto ou não. Se não souber, você tem que ser honesto e dizer “Ah, eu não sei, vou estudar para tirar uma nota melhor depois”. Mas isso raramente acontece e fica mais fácil enganar o professor (2_3-A2).

É algo que acontece todos os dias, e mesmo assim não é algo natural, é algo a ser pensado. As pessoas entendem isso como comum. Elas não se indignam mais. É como os crimes que se tornaram rotineiros, comum. Então elas pararam de se importar com a “cola”. Está numa posição bem inferior a um crime, mas não é algo honesto. Segue o mesmo caminho que sempre seguiu, e as pessoas transferem as responsabilidades (3_3-A4).

Eu acho que é errado, é fraude. Agora ela é feita por muitos estudantes por dificuldade, insegurança, falta de tempo para estudar (4_3-A5). Acho que “cola” seria um roubo do conhecimento do outro, eu considero a “cola” como um roubo. Você se engana e engana o professor (4_3-A2).

[...] a “cola”, é um reflexo de uma deficiência no sistema na nossa formação. Não é no simples fato de você estar “colando”, mas a deficiência maior está no aprendizado que você teve ou não na sala de aula, nos valores sociais que você leva para sua formação, na ansiedade para ser um profissional (5_3-A3). Ela é ilícita, mas tem situações que se torna lícita por questão de sobrevivência (5_3-A1).

A “cola” é ilícita, mas acaba sendo uma estratégia de sobrevivência que se naturalizou na universidade (6_3-A1). Se não fosse ilícita, não seria proibida, nós não seríamos investigados em exames de vestibular, de concursos públicos, e já está incutido em todos nós. Nós sabemos que é uma forma ilícita de irmos galgando novos degraus durante nossa caminhada estudantil (6_3-A2).

5.2.4.2 Prevalência e extensão

Os professores admitiram a existência dessa prática na universidade. Referem como algo corriqueiro e praticado por um significativo número de alunos. Assim, é uma prática generalizada; não resulta da ansiedade, pois mesmo deixando à vontade, os estudantes “colam”; difícil de coibir; uns alunos “copiam” mais do que outros; é alimentada pela universidade, enfim, os alunos, de modo geral, não estão imunes a isso. Qualquer aluno vai “colar”, dependendo da dificuldade e da exigência das tarefas, e os professores não conseguem conhecer todos os alunos e controlar a “cola”. Os professores expressam:

Quantos alunos não fazem plágio? Mesmo ficando à vontade, eles “colam”. Quando se passa uma atividade em grupo, em casa, para o aluno e o aluno plagia? Ele está à vontade para fazer, não está? É difícil de controlar (1_2).

Convivemos com essa prática na universidade, mas em alguns casos, a gente não consegue coibir. A gente faz o uso desses mecanismos para minimizar, mas coibir, eu particularmente não vejo como conseguir. Não se conhece todos os alunos (2_2).

São poucos aqueles que são realmente isentos, que realmente não recorrem à “cola”. Tem esse aluno sim, mas é muito generalizada a questão da “cola”. Tem aquela “cola” mais grave que realmente a pessoa não estuda mesmo e quer levar de qualquer jeito. E aquela “cola” assim: “oh, eu estou com uma dúvida aqui só em um pontinho, se der um jeito de trocar uma ideia com um colega na hora da prova... (3_2).

Na universidade, se “copia”. Uns mais e outros menos. Muitas vezes, a própria universidade alimenta esse mercado (4_2).

O aluno de Letras também “cola”. Em um ou outro momento, de uma ou de outra forma, isso acontece. É muito difícil você imaginar um aluno que esteja imune a isso. Dependendo das dificuldades, eles vão “colar”. Temos escutado que o curso de Letras trabalha com a interpretação e os alunos não “colam”. Isso não corresponde à verdade (6_2).

As opiniões dos alunos reiteram as afirmações dos professores, mas alguns aspectos ainda são abordados. Registramos afirmações, em menor número, que referem ser este tipo de fraude decorrente do feitio ou índole de cada pessoa, por isso não é cometido em grande proporção, mas, em maioria, as argumentações seguem no sentido de que existem estudantes que não utilizam de meios ilícitos na avaliação das aprendizagens, mas não consiste em uma prática dominante. Consideram que: é vista como natural; para sair da escola, é preciso “colar”; até os bons alunos “colam”; em algum momento alguém já “colou” ou deixou de fazer uma denúncia de algum tipo de “cola”; e que a “cola” é favorecida dependendo do curso. Sobre isso, os estudantes consideram:

As práticas de “cola” existem na universidade. É algo frequente e, muitas vezes, considerado natural. Sabe aquele ditado: quem não “cola” não sai da escola? É pura verdade! (1_3-A5). [...] nem todo aluno “cola”, sabemos disso, mas a maioria dos alunos “cola” (1_3-A7). [...] tem até aluno “bom” que “cola”. Negar isso é querer “tapar o sol com a peneira” (1_3- A4). Não é só aluno, que não estuda que “cola”, o aluno que estuda também “cola” (1_3-A6). Eu nunca “colei” e eu acho que aqui pouca gente “cola”. [...] “colar” é uma questão de caráter. O aluno tem autonomia para buscar o conhecimento sem “colar”. (1_3-A1).

Eu acho que todo mundo aqui já colou de alguma forma, ou deixou de fazer denúncia, deixou colegas assinarem trabalhos (3_3-A3). Isso faz parte do cotidiano da universidade. É certo que não se “cola” em todas as disciplinas. Todas as pessoas têm um momento de desespero. É um escape, sempre se pensa na “cola” nesse momento de desespero (3_3-A7).

Essa questão de que tem aluno que não “cola” não é verdade. Você está sentado na cadeira, a primeira questão da prova é de marcar, seu colega acabou, levanta e vai entregar a prova, passou e você olha, você vê o “x”, ah!...fulaninho marcou aqui! Isso não é uma certa forma de “cola”? Para mim, não existe esse aluno que não “cola” (5_3-A1).

Eu acho que determinados cursos favorecem mais a “cola” (6_3-A1). [...] não concordo com a ideia de que aqui não existe “cola”. Só porque não faz muita prova? E a questão de assinar o trabalho sem fazer nada (6_3-A3). Não tem nenhum aluno de nenhum curso que não tenha “colado”. Em universidade, em escola, todos “colam” ou “colaram” (6_3-A2).

5.2.4.3 Níveis e modalidades

Quanto às modalidades dessa fraude, tanto alunos como professores consideram a existência de níveis de “cola”, situando-os pelo ângulo de uma prática mais grave ou menos grave. As mais graves são consideradas: o plágio; a compra e venda de trabalhos monográficos; a compra e venda de imagens reduzidas de conteúdos; apropriação do trabalho do outro (só assinando o trabalho); quando é prática de aluno “colão” (quer passar sem esforço).

As menos graves são consideradas as “colas” que buscam uma direção para a questão; um lembrete, um “rabo de olho” na prova do colega. Consideram que os casos menos graves podem ser tolerados pelo docente. Para eles, o professor precisa saber diferenciar as situações.

Os professores explicam a complexidade dessas práticas, mostrando que dentre os vários tipos de “cola”, alguns deles são tolerados pelo professor. Associam o fato ao perfil do estudante.

Hoje tem alguns profissionais da “cola”. Tanto para vender sua “cola” reduzida na “xerox”, como para receber. Há vários níveis “cola”. Tem o plágio, a compra e venda de trabalhos monográficos... Há aquele aluno que dá aquela “coladazinha” que não compromete tanto seu curso. Aquela “cola” de fórmulas, oferecer uma direção ao colega... Ele só quer uma direção para a questão. Mas tem outros que [...] querem tudo pronto. Eu vou dizer uma coisa que pode até ser errado... Tem certas “colas”, que eu ignoro. Por exemplo, tem aluno que vai fazer a minha prova, dá uma olhadinha para

outro, só para ver o caminho que ele está tomando [...] Claro que isso é moderado, pois tem perigo também de o aluno ficar acomodado. Tem que se ter muito cuidado com isso e diferenciar as situações (1_2).

[...] a gente percebe aquele sujeito astuto, perspicaz, que conta vantagem sobre isso e que, apesar de estar sendo “vigiado”, ainda assim ele consegue utilizar de certas artimanhas para “colar”. Aluno sem compromisso que desrespeita o professor. [...] eu deixo sempre o aluno livre, mas se o ato de “cola” for mais explícito, claro que a gente tem que tomar uma medida mais arbitrária (2_2).

O aluno “colão” você percebe o perfil. É aquele aluno que geralmente não tem muita participação durante a aula, fica lá atrás, tem uma quantidade de faltas maior, de modo geral demonstra um desinteresse maior do que outros alunos. Acaba utilizando desses meios mais do que os outros. [...] já percebe aqueles que têm uma propensão maior para fraude. Aquela “cola” individual, de levar uma folhinha, uma “xeroxzinha” reduzida dentro do código, essa “cola”, realmente, não interfere muito (3_2).

Se apropriar de um trabalho de outra pessoa e dizer que é seu, eu acho que é o tipo que incomoda mais, e a *internet* tem facilitado as práticas de “cola”. Assinar o trabalho sem fazer (4_2).

Eu tive um aluno que alterou a prova depois de corrigida, e eu nem percebi. Ele aumentou cinco décimos, eu lamento por ele. Acho que isso é mau caráter e não é só uma “cola”. Eu lamento por ele como profissional. Por isso precisamos conhecer os alunos (5_2).

Os estudantes apresentam dúvidas quanto à prática que pode ou não ser considerada como “cola”. Para eles, é aprendizagem quando a “cola” traz uma diretriz para compreender o assunto. Também fazem diferenças entre os níveis de “cola”, considerando a gravidade. Aquelas menos graves podem ser: as que ativam a memória; um “rabo de olho” na prova do colega ou no papelzinho, ou colocar informações numa pasta transparente. As mais graves podem ser consideradas como trocar provas; pegar trecho de artigos sem citar o autor; ficar para si com o texto de alguém; tomar a ideia do outro; usar o celular para pegar a questão pronta. Outra questão considerada grave é a frequência com que o aluno comete a “cola”.

Não é que a “cola” seja uma coisa correta, mas será que quando você está fazendo a prova, na pressão, e olha uma resposta, você vê: “é assim ou é assim?” Você descobre uma diretriz. Então, será que no ato de “colar”, aquilo traz um conhecimento para você? (1_3-A4). A gente sente isso quando está resolvendo a questão, quando lê a questão, pensa assim: “meu amigo como é que eu saio disso?” Então quando a pessoa tem um material e começa a olhar, ou seja, é um tipo de “cola”, mas também é uma diretriz (1_3-A6). É como se ativasse a memória (1_3-A7).

Antes você não tinha tanto como se comunicar com seu amigo na sala de aula. Hoje, através de uma mensagem de celular, você pode passar para ele toda resposta de forma reduzida, resumida e de fácil compreensão (2_3-A7). Uma coisa é uma “colinha” daquela de “rabo de olho” ou do papelzinho, outra é você usar o celular, trocar provas, pegar trechos sem citar autores (2_3-A 2).

São várias as formas que a gente pode usar a “cola”. A gente pode usar a coisa mais fácil do mundo, que é aquela “cola” escrita no papel, até coisas altamente complicadas como “copiar” um texto de alguém [...] (3_3-A2). Ser punido ou não vai depender da tolerância do professor que nem sempre consegue perceber (3_3-A3). Tem tipo de “cola” que não chegaria a ser crime (3_3-A3) [...] mas o plágio já é um crime (3_3-A4).

Aqui na universidade, a “cola” deixa de ser aqueles pedacinhos de papel para “colar” para responder uma prova e ou fazer tudo e colocar dentro de uma pasta transparente que a gente pode ver e passa a ser - tomar a ideia de outro. Muitas vezes, a gente estava só conferindo (4_3-A1).

[...] depende da quantidade de vezes que você “pesca”, se você “pesca” uma vez ou outra, é uma coisa, mas direto é diferente! (5_3-A8). [...] dá aquela olhada, aquela conferida, não é “filar” é conferir. Só quer ver se está certo (5_3-A2).

Tem pessoas que pagam para fazer a monografia e trabalhos. Isso é grave! No caso é empurrar com a barriga só para passar (6_3-A5).

5.2.4.4 Motivos e consequências

Quanto aos motivos que levam à prática de “cola”, os professores se posicionam esclarecendo suas causas numa perspectiva que vai além das questões pedagógicas. De modo geral, observam que se trata de uma saída

acadêmica. “Colam” para evitar a reprovação e quando falta o profissionalismo docente. Os motivos dessa prática são variados e envolvem causas pedagógicas, descompromisso do estudante, falta de tempo e de bagagem de conhecimento do próprio aluno. Na verdade, ele quer ser aprovado.

[...] é uma questão de sobrevivência, uma questão de saída acadêmica, mesmo sendo o pior caminho! [...] imagine um aluno que já cursou três vezes um componente com o mesmo professor e é reprovado. [...] o aluno que precisa trabalhar, mora longe (1_2).

[...] a “cola” ocorre porque o aluno precisa buscar uma alternativa para não ser reprovado. [...] o contexto, o momento da avaliação, sua bagagem de conhecimento conduz a isso (2_2).

O motivo principal é sempre um descompromisso do aluno e falta de profissionalismo docente (3_2).

O aluno “cola” por medo de ser reprovado. É uma forma do aluno se sair bem sem ter aprendido [...] (4_2).

Eu não acho que tem um motivo definido que leve os alunos a “colar”. [...] depende do perfil do aluno, depende da conduta do professor, depende do momento, dos objetivos que eles têm, da maturidade, eu acho que é um conjunto de fatores. Na verdade, o aluno quer ser aprovado (5_2).

Os estudantes também concordam que com a “cola” se pretende tirar notas boas, evitar o erro e, conseqüentemente, a reprovação. Este objetivo está sempre conduzido por situações pessoais e/ou subjetivas, como exercer trabalho e estudo ao mesmo tempo e também pelo desenrolar do processo acadêmico. A insegurança do aluno também foi citada, visto que existe a tendência em confiar mais no colega do que nele. Cedem à “cola” pelo motivo da amizade e para não ser criticado.

[...] é uma prática para evitar o erro. [...] tem o medo de ser reprovado e de não conseguir boas notas (1_3-A4). [...] a “cola” é motivada por uma insegurança, os alunos não confiam no que eles realmente sabem (1-3-A8). A gente viu alunos que fazem as provas, os trabalhos, mas vão “copiar” uma ideia porque acham que é melhor do que a sua. [...]

confia mais no outro do que nele (1_3-A6). Tem sempre os motivos pessoais, como: trabalho, falta de preparo e os professores, às vezes, não controlam isso [...] (1_3-Á7). Se você é uma pessoa insegura em determinados aspectos da sua pessoa, da sua vida, você faz a prova e responde tudo. Aí quando você termina pensa: mas será que está certo? Você está inseguro daquilo e vai conferir para ver que está certo. [...] dá um alívio [...] você se garante (2_3-A11).

Você dá “cola” por um medo de que você seja tido como chato (3_3-A6).

O aluno “cola” porque quer passar (5_3-A2). Porque é obrigado a ter aquela nota para passar naquele componente curricular (5_3-A6). Existem vários fatores que levam à prática da “cola” ou não. Tem uma série de fatores interligados, tanto pessoais como do processo didático (5_3-A3).

Por mais que tenha estudado, às vezes até confunde e chega na hora e dá aquele branco, então vai ter que recorrer a alguma forma (6_3-A4). [...] faz a “cola” só para assegurar, só para ficar mais calmo (6_3-A2). Às vezes é a disciplina que você tem determinada dificuldade que incentiva a “cola”. As vezes não é culpa do professor, ou culpa do aluno. E ninguém quer ficar reprovado [...] se “cola” para sair da escola (6_3-A6).

As consequências da “cola” também foram relacionadas aos sentimentos decorrentes de sua prática. Os alunos reconhecem à existência de um prejuízo na formação acadêmica. É um comportamento sempre acompanhado pelo sentimento de culpa, vergonha e medo. Opinam que nem sempre quem “cola” se torna um mau profissional como é o discurso posto na universidade. Isso porque as lacunas de aprendizagem podem ser preenchidas em qualquer época do percurso profissional de uma pessoa. Foi considerado também que o aluno, em consequência da cola, fica com uma lacuna na aprendizagem. Quanto ao controle, está restrito a não aceitação da atividade pelo professor.

Quando eu preciso “colar”, eu tenho vergonha, principalmente por que vamos ser professores (1_3-A4). Eu sei também que, em certas situações, deixamos de aprender uma coisa importante para nossa profissão (1_3-A6). Então você fica com um peso de culpa, de vergonha(1_3-A7). A vergonha maior é quando o professor pega a gente “colando” ou chama para discutir que o trabalho foi “copiado” (1_3-A3). Nunca sei se o

medo maior é de ser reprovado ou de aguentar aquela adrenalina e “colar” (1_3-A4). [...] de vez em quando, você olha assim... consulta os colegas, dividem as tarefas... cada um com sua parte.... Só estudo minha parte..., mas você fica com um sentimento de culpa de não ter participado de verdade. Podemos pensar: depois eu estudo isso. Agora posso fazer um acordo e evitar o pior (1_3-A3). [...] a verdade é que dificilmente vamos estudar aquilo de novo.

O discurso é sempre que o aluno não vai ser bom profissional. [...] isso tem uma consequência na nossa vida, mas eu pergunto: será que os profissionais que estão no mercado nunca “colaram”? Se você for perguntar, eles vão dizer que, de uma forma ou de outra, já fizeram isso (2_3-A11). Se aprende em qualquer tempo e sempre as coisas que têm significado para nossa vida. .

A gente sai da universidade com um monte de lacunas. Essa é mais uma. Na verdade, a punição para este ato é apenas tomar a prova ou pedir para refazer o trabalho. Nada mais sério acontece (4_3-A1).

Se eu for “colar” numa cadeira em que o professor é bom, eu fico com aquele remorso! Penso nas consequências, existe um sentimento de culpa. Algo errado está acontecendo ou sendo feito (5_3-A1).

5.3 *Estudo extensivo*

Os resultados quantitativos, que ora apresentamos, decorrem da análise estatística inferencial, utilizando o *Teste-t de Student*, com o objetivo de obter comparações entre as médias amostrais dos grupos de alunos e professores e verificar se existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as médias dos dois grupos em relação às variáveis dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em relação às práticas da “cola”.

Com a finalidade de encontrar respostas explicativas sobre os aspectos ou elementos da prática educativa que interferem na “cola”, de forma a responder o problema de investigação e de testar os pressupostos levantados, lançamos mão da estatística inferencial que, de acordo com Coutinho (2013, p. 192), permite inferir da amostra para a população, o que significa generalizar ou extrapolar os resultados para outras situações. Sobre os testes estatísticos, lembra ainda da importância de comparar grupos no sentido de perceber se

existe (ou não) diferenças entre os valores observados, o que conduz à necessidade de utilização de testes estatísticos. A citada autora, reporta a Black (1999)³⁷ para explicar que

nenhum teste estatístico pode *provar* que uma variável provocou uma mudança noutra variável, mas pode dizer se a diferença entre as médias das pontuações obtidas por um dos cada grupos, é (ou não) fruto da ação do mero acaso. Se o teste disser que a diferença observada não é fruto do mero acaso, o investigador poderá concluir que essa diferença é fruto da manipulação que operou na variável independente. [...] é por esse motivo que, desvendar relações entre variáveis, implica sempre comparar grupos, e toda comparação exige que se conheça a *forma de distribuição* bem como a *média* dos grupos [...](p.192).

Sobre a questão, Agresti e Finlay (2012) apontam para a necessidade de usar os dados amostrais para estimar os parâmetros da população estudada. Essa utilidade também é explicada por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 320), ao informar que a estatística inferencial é útil porque, “geralmente, o propósito da pesquisa vai além de descrever as distribuições das variáveis: o que se pretende é testar hipóteses e generalizar os resultados obtidos na amostra para a população ou universo”.

Considerando essa perspectiva de análise, submetemos os dados dos questionários ao *test-t de Student* para amostras independentes, com o objetivo de comparar as médias dos dois grupos, nomeadamente, estudantes e professores, a fim de observar as diferenças de valores entre duas amostras, visto que o estudo comportou dois grupos amostrais distintos.

Sobre o *teste-t*, a literatura define como uma análise estatística inferencial paramétrica que consiste em um teste estatístico para avaliar, como diz Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 333) “[...] se os grupos diferem entre si de maneira significativa em relação a suas médias em uma variável”. Para Pestana e Gageiro (2014, p. 877), “[...] o *teste-t de Student* para duas amostras independentes aplica-se sempre que se pretende comparar as médias de uma

³⁷ Black, T. (1999). Doing quantitative research in the Social Sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics. London: Sage Publications.

variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos e se desconhecem as respetivas variâncias populacionais”.

5.3.1 *Análise da consistência interna*

Considerando as diferentes amostras, verificamos a confiabilidade das escalas, no sentido de compreender o grau de consistência interna dos itens. Reconhecemos, segundo Breakwell, Fife-Schaw, Hammond e Smith (2011, p. 204), que a confiabilidade está associada à precisão do teste, pois quanto maior sua confiabilidade, menor é o seu erro e maior sua precisão. Os autores lembram ainda que “[...] os coeficientes de confiabilidade são estimativas de parâmetros de população, e não estatística de amostra. Isso significa que, estritamente falando, não deveríamos generalizar de uma amostra para outra”.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 218), medir a confiabilidade ou consistência interna de um instrumento é um requisito necessário para perceber “[...] o grau em que um instrumento produz resultados consistentes e coerentes”. Breakwell, Fife-Schaw, Hammond e Smith (2011, p. 202) comentam que “[...] o coeficiente alfa está relacionado com a média de todas as correlações interitens. Quanto mais altas as correlações entre os itens, maior a consistência interna”. Em outras palavras, os autores explicam que “[...] a confiabilidade de um teste está relacionada com a homogeneidade dos itens uns com os outros” (p. 203).

Nesta perspectiva, o *alfa de Cronbach* (medidas de coerência ou consistência interna) é considerado por diversos autores como um dos procedimentos mais utilizados que estimam esta confiabilidade. Sobre isso, Breakwell, Fife-Schaw, Hammond e Smith, 2011 (p. 204) explicam “[...] ser geralmente aceito que o coeficiente *alfa de Cronbach* está entre as estimativas de confiabilidade mais precisas que se encontram disponíveis dentro da abordagem clássica do teste”.

Também incluído nessa perspectiva, Pestana e Gageiro (2014) sugerem para leitura precisa *do alfa de Cronbach* relativamente aos graus de

confiabilidade: acima de 0,90 muito bom; entre 0,80 e 0,90 bom; entre 0,70 e 0,80 razoável; entre 0,60 e 0,70 fraco e abaixo de 0,60 inadmissível.

Apresentamos as estatísticas de confiabilidade do inquérito por questionário referente aos estudantes (PERCEAAU) e aos professores (PDRCEAAU). Considerando os índices de consistência interna propostos por Pestana e Gajairo (2014), podemos considerá-los, no nosso caso, bons e razoáveis, tanto no aspecto geral, como no referente a cada dimensão (cf. Quadro 13), o que nos leva, em parte, a confiar nos resultados obtidos

Quadro 13- Índices de consistência interna dos questionários

Dimensões	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Estudantes: n= 446		
Geral	57	,873
Ensino	19	,721
Aprendizagem	19	,727
Avaliação	19	,675
Docentes: n=298		
Dimensões	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Geral	57	,992
Ensino	19	,830
Aprendizagem	19	,770
Avaliação	19	,807
Estudantes e Docentes: n= 744		
Dimensões	Nº de itens	Alfa de Cronbach
Geral	57	,897
Ensino	19	,777
Aprendizagem	19	,742
Avaliação	19	,745

5.3.2 *Percepções de estudantes e professores sobre o ensino e as práticas de “cola”*

Na análise estatística inferencial, verificamos através do Quadro 14 a existência de diferenças significativas entre as médias dos grupos de professores e estudantes relativamente a 15 dos 19 itens que compõem a dimensão ensino, com exceção de quatro itens (números 17, 29, 49 e 54). É possível constatar uma concordância maior, em relação a doze itens da escala por parte dos estudantes, do que por parte dos professores que apresentam uma concordância maior em apenas 3 dos itens (números 4, 16 e 48).

Quadro 14- Diferenças nas percepções de professores e estudantes na dimensão ensino

	Alunos (\bar{x}_1) n = 446		Professores (\bar{x}_2) n = 298		Dif. \bar{x} ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2$)	t	P
	Média (\bar{x}_1)	DP (S)	Média (\bar{x}_2)	DP (S)			
1. O ensino de conteúdos programáticos sem sentido na formação do estudante leva a um aumento das práticas de "cola".	3,54	1,276	3,29	1,385	,251	2,496	,013
4. As possibilidades de acesso à informação, oferecidas aos alunos, pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) intensificam as práticas de "cola".	3,26	1,428	3,70	1,336	,445	-4,326	,000
6. Um planejamento adequado das atividades pedagógicas, por parte do professor, diminui as possibilidades de "cola".	4,30	1,052	3,70	1,293	598	6,645	,000
9. O esclarecimento do plano de curso aos estudantes diminui a possibilidade de "cola".	2,72	1,409	2,37	1,317	,356	3,468	,001
11. As aulas expositivas, nas quais os estudantes apenas ouvem e tomam notas, estimulam as práticas de "cola"	3,09	1,441	2,81	1,376	,285	2,696	,007
14. As práticas de "cola" diminuem quando o professor utiliza uma diversidade de recursos no apoio ao desenvolvimento das aulas.	3,48	1,280	3,20	1,363	,283	2,842	,005
16. A adoção de um código de conduta ou instrumento legal, por parte da instituição, pode diminuir a prática de "cola".	3,20	1,363	3,72	1,164	,519	-5,555	,000
17. O ensino predominantemente ativo e interativo, que proporciona aos estudantes a participação em diversas atividades de aprendizagem, diminui a "cola".	4,24	,983	4,30	,866	-,067	-,973	,331
19. A falta de domínio dos conteúdos programáticos, por parte do professor, incentiva as práticas de "cola".	3,81	1,226	3,13	1,413	,682	6,795	,000
22. O desenvolvimento de atividades letivas de ensino, através de aulas mais práticas, diminui a incidência da "cola".	4,21	,962	3,87	1,009	,343	4,669	,000
28. A disponibilidade do professor para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem, para além do horário das aulas, diminui as práticas de "cola".	4,16	1,035	3,97	1,140	,191	2,361	,018
29. Os estudantes recorrem menos à "cola" quando têm a oportunidade de relacionar e integrar os conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas.	4,17	,954	4,12	,963	,692	,050	,489
38. O compromisso do professor em relação ao cumprimento das atividades pedagógicas diminui as práticas de "cola".	4,15	,946	3,85	1,088	,302	4,020	,000
39. O excesso de conteúdos programáticos contribui para a prática de "cola"	4,27	1,011	3,73	1,221	,542	6,348	,000
48. o controle e prevenção do ato de "colar", por parte do professor, diminuem as práticas de "cola".	3,63	1,229	3,87	1,172	-,241	-2,699	,007
49. A dissonância entre as metas de formação definidas pela universidade, as exigências do mercado e os objetivos dos estudantes favorece a prática da "cola".	3,27	1,260	3,28	1,303	-,005	-,052	,958
53. O reconhecimento de necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, por parte do professor, diminui as práticas de "cola".	3,95	1,012	3,73	1,058	,217	2,788	,005
54. A repetição de conteúdos programáticos contribui para a prática de "cola".	2,86	1,349	2,86	1,313	,002	,019	,985
56. O esclarecimento das dúvidas dos estudantes, verificando se aprendem os conteúdos previstos no programa, diminui as possibilidades de "cola".	4,28	,887	4,09	,958	,190	2,768	,006

As diferenças significativas nos itens 6 ($t=6,645$, $p<0,01$) e 9 ($t=3,468$, $p<0,01$), referentes à questão do planejamento adequado das atividades

pedagógicas por parte do professor e ao esclarecimento do plano de curso aos estudantes diminuam as práticas de “cola”, em ambos os itens, registram uma concordância maior por parte dos estudantes em relação às interferências do planejamento sobre as práticas de “cola”. A diferença significativa, no item 16 ($t=-5,555$, $p<0,01$), parece também confirmar que a adoção de um código de conduta ou instrumento legal, por parte da instituição, pode diminuir a prática de “cola”. Nessa afirmativa, registramos uma concordância maior por parte dos professores em relação aos estudantes. Por outro lado, embora não existindo diferença significativa entre professores e estudantes nos itens 17 e 49, relativos quer ao ensino predominantemente ativo e interativo que proporcione a participação nas diversas atividades de aprendizagem, quer à dissonância entre os objetivos da formação acadêmica, as exigências, as exigências do mercado e os objetivos do estudante podem, no entanto, pelos que pudemos constatar interferir nas práticas da “cola”.

Com efeito, na percepção dos estudantes, o planejamento adequado das atividades didáticas e o esclarecimento do plano de curso parecem contribuir para diminuir as práticas de “cola”, enquanto na percepção dos professores, a adoção de um instrumento legal, por parte da instituição, pode levar à diminuição de tais práticas.

Em relação aos conteúdos disciplinares, existem diferenças significativas entre professores e estudantes em relação aos itens 1 ($t=2,496$, $p<0,01$), 19 ($t=6,795$, $p<0,01$) e 39 ($t=6,348$, $p<0,01$). Assim, o excesso de conteúdos, a falta de domínio de conteúdo, por parte do professor, e os conteúdos sem sentido na formação do estudante são elementos que, na percepção dos alunos, influenciam no sentido de poderem aumentar as práticas de “cola”.

Pensando nos recursos e materiais utilizados, existem diferenças significativas nos itens 4 ($t=-4,326$, $p<0,01$) e 14 ($t=2,842$, $p<0,01$). Com efeito, enquanto os professores concordam mais do que os estudantes, em relação às possibilidades de acesso às TICs intensificarem as práticas de “cola”, os estudantes concordam mais do que os professores que a utilização de uma diversidade de recursos, por parte do professor durante as aulas, pode diminuir as práticas da “cola”.

Em relação aos itens 48 ($t=-2,699$, $p<0,01$) e 56 ($t=2,768$, $p<0,01$), que fazem referência à natureza das tarefas de ensino, existem diferenças significativas entre professores e estudantes. Assim, enquanto na percepção dos professores, o desenvolvimento de procedimentos para a prevenção e o controle do ato de “colar” poderá diminuir a “cola”, na percepção dos estudantes, a “cola” diminui quando ocorre o esclarecimento das dúvidas no sentido de verificar se aprenderam os conteúdos programáticos.

Considerando os itens 11 ($t=2,696$, $p<0,01$), 22 ($t=4,669$; $p<0,01$), 28 ($t=2,361$, $p<0,01$), 38 ($t=4,020$ $p<0,01$) e 53 ($t=2,788$; $p<0,01$), podemos constatar que os estudantes concordam mais do que os professores que a “cola” diminui quando: o ensino se desenvolve através de aulas mais práticas e não somente expositivas; existe disponibilidade do professor para auxiliar o aluno para além do horário da aula; os professores reconhecem as necessidades e ritmos dos estudantes e quando existe o compromisso do professor em relação ao cumprimento das atividades pedagógicas.

Quanto aos itens 29 e 54, relacionados a repetição dos conteúdos influenciarem à “cola” e aos estudantes recorrerem menos a “cola” quando têm a oportunidade de relacionar e integrar conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas, não possuem diferenças significativas no que diz respeito às opiniões de estudantes e professores, mas podem, no entanto, interferir nas práticas de “cola”.

É possível concluir que, na percepção dos estudantes, mais do que na dos professores, os fatores que integram o ensino interferem nas práticas de “cola” no sentido de fazê-las diminuir ou aumentar. Esses fatores passam necessariamente pela forma como os professores planejam e organizam as aulas, pelo modo como desenvolvem os conteúdos disciplinares e os recursos e materiais didáticos e também pela gestão do tempo letivo e natureza das tarefas que utilizam.

5.3.3 Percepções de estudantes e professores sobre a aprendizagem e as práticas de “cola”

Na análise estatística inferencial da escala referente à aprendizagem, verificamos, através do Quadro 15, a existência de diferenças significativas entre as médias dos grupos professores e estudantes relativamente a 09 dos 19 itens que compõem a escala nessa dimensão. Os itens de números 12, 20, 30, 31, 35, 37, 50 e 52 não apresentaram diferenças significativas, enquanto que os itens de números 08, 23, 27, 34, 36, 42, 45, 46, 47, 51 e 57 apresentaram diferenças significativas entre as opiniões de professores e estudantes. É possível constatar que existe uma concordância maior, por parte dos estudantes, em cinco itens da escala (números 08, 27, 46, 51 e 57) e, por parte dos professores, uma concordância maior em seis desses itens (números 23, 34, 36, 42, 45 e 47).

Quadro 15- Diferenças nas percepções de professores e estudantes na dimensão aprendizagem

	Alunos (\bar{x}_1) n = 446		Professores (\bar{x}_2) n = 298		Dif. \bar{x} ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	t	P
	Média (\bar{x}_1)	DP (S)	Média (\bar{x}_2)	DP (S)			
8. Os estudantes recorrem menos à "cola" quando as tarefas de aprendizagem são realizadas, com regularidade, ao longo do semestre letivo.	3,87	1,219	3,68	1,229	,190	2,076	,038
12. O clima de sala de aula, favorável ao desenvolvimento das aprendizagens, diminui as possibilidades de "cola".	4,09	1,152	4,11	1,088	-,026	-,303	,762
20. A preferência do estudante por determinados conteúdos e/ou componente curricular incentiva as práticas de "cola".	3,10	1,323	3,05	1,330	,047	,476	,634
23. A prática de estudar ou realizar uma atividade didática, apenas para "passar" no componente curricular (conseguir o "sete"), potencializa as práticas de "cola".	4,02	1,193	4,18	,956	-,162	-2,050	,041
27. As práticas de "cola" diminuem quando os professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreejada no processo de aprendizagem.	4,37	,924	4,24	,934	,125	1,800	,072
30. A frequência e a qualidade do feedback, ao longo do processo de aprendizagem do estudante, diminuem as práticas de "cola".	4,08	9,27	4,07	1,014	,008	,111	,912
31. A falta de conhecimento dos estudantes, em relação à escrita dos trabalhos acadêmicos, contribui para aumentar as práticas de "cola".	3,89	1,114	3,97	1,057	-,072	-,880	,379
34. As práticas de "cola" aumentam quando prevalece, por parte do estudante, a intenção de receber o diploma em detrimento da qualidade da formação profissional.	3,89	1,258	4,45	,852	-,558	-7,217	,000
35. As relações de amizade e companheirismo entre os estudantes favorecem as práticas de "cola".	3,36	1,466	3,42	1,314	-,058	-,568	,570
36. O hábito de "estudar de última hora" aumenta as práticas de "cola".	4,30	1,047	4,50	,862	-,197	-2,804	,005
37. A discussão das tarefas ou atividades de aprendizagem com colegas diminui as possibilidades de "cola".	4,08	1,009	3,98	,874	,104	1,497	,135
42. Os estudantes recorrem menos a práticas de "cola" quando os professores os incentivam a aprender de forma autônoma.	3,62	1,255	3,82	1,145	-,201	-2,257	,024
45. Os estudantes praticam a "cola" por desconfiarem que o professor, dificilmente, consegue identificar a fraude.	3,19	1,414	3,70	1,246	-,512	-5,200	,000
46. A disponibilidade de tempo do aluno para dedicar-se aos estudos interfere nas práticas de "cola".	3,99	1,105	3,79	1,204	,208	2,387	,017
47. Os estudantes recorrem, muitas vezes, às práticas de "cola", mesmo sabendo que estão a cometer uma fraude.	4,33	,968	4,54	,765	-,210	-3,286	,001
50. A insuficiência de pré-requisitos, que permitam ao estudante acompanhar o desenvolvimento do componente curricular, potencia práticas de "cola".	3,48	1,107	3,42	1,267	,056	,620	,536
51. A falta de confiança que o estudante tem em si próprio leva-o, muitas vezes, a praticar a "cola".	4,02	1,078	3,86	1,094	,158	1,945	,052
52. As práticas de "cola" diminuem quando os estudantes utilizam informações decorrentes das avaliações para melhoria das aprendizagens.	3,93	,965	3,81	,991	,114	1,561	,119
57. A satisfação do estudante em relação à prática docente minimiza as práticas de "cola".	4,28	,929	4,04	1,032	,237	3,255	,001

Em relação às práticas e participação dos estudantes, relativamente ao seu envolvimento no curso ou sua motivação para o estudo, as diferenças significativas nos itens 23 ($t = -2,050$, $p < 0,01$); 34 ($t = -7,217$, $p < 0,01$) e 36 ($t = -2,804$, $p < 0,01$), com concordância maior por parte dos professores, confirmam que as práticas de "cola" aumentam quando os alunos estudam ou realizam uma atividade apenas para passar no componente curricular e conseguir a nota sete, quando têm a pretensão de apenas receber o diploma em detrimento da

qualidade da formação e conservam o hábito de estudar de última hora. As diferenças significativas, nos itens 46 ($t=2,387$, $p<0,01$) e 51 ($t= 1,945$, $p<0,01$), confirmam, com uma concordância maior por parte dos estudantes, que a disponibilidade de tempo, por parte do aluno, para dedicar-se aos estudos e a falta de confiança em si próprios interferem nas práticas de “cola”.

Ainda tratando das práticas e da participação dos estudantes, especificamente em relação à compreensão sobre a “cola”, as diferenças significativas nos itens 45 ($t= -5,200$, $p<0,01$) e 47 ($t= -3,286$, $p<0,01$) confirmam, com uma concordância maior por parte dos professores, que os alunos “colam” quando desconfiam que os professores dificilmente conseguem identificar a fraude, e ainda, que eles recorrem à “cola”, mesmo sabendo que estão a cometer uma fraude.

Ao ponderar os demais itens da escala em relação às práticas e à participação dos estudantes, especificamente os itens 20, 31 e 50, é possível constatar que, embora não possuindo expressão estatística, podem, todavia, influenciar as práticas da “cola”. O mesmo é dizer, que a preferência do estudante por determinados conteúdos e/ou componente curricular, a falta de conhecimento dos estudantes, em relação à escrita dos trabalhos acadêmicos e a insuficiência de pré-requisitos, que permitam ao estudante acompanhar o desenvolvimento do componente curricular, podem fazer diminuir ou aumentar as práticas de “cola”.

Consideramos, então, que, na percepção dos professores, a falta de hábitos de estudo, estudar apenas para passar na disciplina e ter como único objetivo receber o diploma pode contribuir para o desenvolvimento das práticas de “cola”. Os professores percebem ainda que os estudantes “colam” mesmo tendo consciência de que cometem uma fraude, e quando desconfiam que os professores, por vezes, não conseguem identificá-la. Entretanto, na percepção dos estudantes, a disponibilidade de tempo para se dedicarem aos estudos pode interferir nestas práticas.

Quanto ao ambiente de sala de aula, em particular ao processo de interação entre professores e alunos, os itens 27 ($t= -2,257$, $p<0,01$) e 42 ($t= -2,257$, $p<0,01$) apresentam diferenças significativas, havendo uma concordância

maior por parte dos estudantes em afirmar que a “cola” diminui quando professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda nos processos de aprendizagem. No entanto, há uma concordância maior por parte dos professores ao afirmarem que os estudantes recorrem menos às práticas de "cola" quando os professores os incentivam a aprender de forma autônoma.

Sobre as tarefas de aprendizagem direcionadas pelo docente, as diferenças significativas, nos itens 08 ($t = -2,257$, $p < 0,01$) e 57 ($t = 3,255$, $p < 0,01$), permitem constatar que os alunos concordam mais do que os professores que a regularidade das tarefas de aprendizagem diminui a "cola" e que a satisfação do estudante em relação à prática docente pode também minimizá-la.

Os demais itens relativos ao ambiente de sala de aula, 12, 30, 35, 37 e 52, embora não possuam diferenças significativas entre professores e alunos, podem, no entanto, pelo que pudemos constatar, influenciar também as práticas de “cola”. Assim, o clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento das aprendizagens, a frequência e a qualidade do *feedback*, ao longo do processo de aprendizagem do estudante; as relações de amizade e companheirismo entre os estudantes; a discussão das tarefas ou atividades de aprendizagem entre colegas; a utilização pelos estudantes de informações decorrentes das avaliações para melhoria das aprendizagens, podem influenciar as práticas de "cola", sobretudo no sentido de as fazer diminuir.

Com efeito, os professores consideram que os estudantes recorrem menos a práticas de "cola" quando incentivam a aprender de forma autônoma. Os estudantes, por sua vez, tendem a considerar que recorrem menos à "cola" quando as tarefas de aprendizagem são realizadas, com regularidade, ao longo do semestre letivo, e existe uma satisfação, gosto ou entusiasmo com a docência, bem como quando prevalecem as relações de entreaajuda no processo de aprendizagem.

Os dados obtidos, levam-nos a concluir que, na percepção dos professores, mais do que na dos alunos, os fatores que integram a aprendizagem interferem nas práticas de “cola” no sentido de aumentá-la ou diminuí-la. Estes fatores, evidenciados pelos docentes, estão mais interligados a aspectos referentes às práticas individuais e autônomas dos estudantes e ao significado,

por eles, atribuído às práticas de “cola”. Por outro lado, os estudantes parecem valorizar mais os fatores relativos à profissionalidade, como a prática docente, à relação professor-aluno e à regularidade das tarefas.

5.3.4 Percepções de estudantes e professores sobre a avaliação e as práticas de “cola”

Na análise estatística inferencial da dimensão avaliação, verificamos, através do Quadro 16, a existência de diferenças significativas entre as médias dos grupos de professores e estudantes, relativamente a 15 dos 19 itens que compõem a escala nesta dimensão. Os itens de números 03, 05, 10, 07, 15, 18, 21, 24, 25, 26, 32, 40, 41, 43 e 55 apresentaram diferenças significativas quanto às opiniões de professores e estudantes, enquanto os itens de números 02, 13, 33 e 44 não apresentaram tais diferenças.

É possível constatar que existe uma concordância maior, por parte dos estudantes, em 12 itens (números 03, 10, 05, 15, 18, 24, 25, 26, 32, 40, 43 e 55) e, por parte dos professores, em 03 itens da escala, nomeadamente 07, 21 e 41.

Quadro 16- Diferenças nas percepções de professores e estudantes na dimensão avaliação

	Alunos (\bar{x}_1) n = 446		Professores (\bar{x}_2) n = 298		Dif. \bar{x} ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$)	t	P
	Média (\bar{x}_1)	DP (S)	Média (\bar{x}_2)	DP (S)			
2. Os estudantes tendem a recorrer menos à "cola" quando a avaliação se desenvolve de forma contínua, com o objetivo de orientar a aprendizagem .	4,16	1,207	4,02	1,134	,141	1,603	,109
3. Os estudantes recorrem às práticas de "cola" quando consideram injusto o valor ("ponto") atribuído aos trabalhos ou às questões das provas de avaliação.	2,59	1,425	2,18	1,293	,404	4,007	,000
5. Os estudantes recorrem às práticas de "cola" quando o professor coloca nos testes conteúdos que não ensinou.	3,79	1,396	2,90	1,521	,894	8,121	,000
7. Os estudantes recorrem mais a práticas de "cola" quando as questões das provas são de múltipla escolha.	2,68	1,434	3,37	1,389	-,684	-6,457	,000
10. A discussão dos resultados das avaliações das aprendizagens, com os estudantes, minimiza as práticas de "cola".	3,34	1,315	3,15	1,341	,185	1,869	,062
13. O fato dos alunos desconfiarem que os professores não corrigem ou supervisionam os trabalhos leva à prática de "cola".	3,83	1,289	3,98	1,291	-,149	-1,546	,123
15. Os estudantes "colam" quando os trabalhos solicitados pelos professores possuem um alto grau de dificuldade ou complexidade.	3,71	1,274	3,12	1,307	,585	6,046	,000
18. Os estudantes recorrem à prática de "cola" para evitar erros e obter boas notas.	4,34	,978	3,97	1,207	,367	4,370	,000
21. Os estudantes têm a crença de que podem "colar" os conteúdos que estão disponíveis na internet sem que estejam a cometer fraude	3,04	1,402	3,51	1,396	-,472	-4,508	,000
24. Os estudantes tendem a recorrer mais às práticas de "cola" quando a avaliação é realizada em um único momento, apenas com a finalidade de atribuir notas/classificações.	4,20	1,026	4,01	1,092	,197	2,505	,012
25. Uma correção justa e consistente por parte do professor diminui a possibilidade de "cola".	3,72	1,236	3,46	1,390	,266	2,668	,008
26. Os estudantes recorrem menos às práticas de "cola" quando as questões da prova dão oportunidade de expor ideias.	4,19	1,018	3,98	1,150	,203	2,527	,012
32. A falta de clareza dos enunciados das provas ou instruções para realização de trabalhos leva os estudantes a recorrerem a práticas de "cola".	3,44	1,298	3,02	1,357	,425	4,296	,000
33. O envolvimento dos estudantes na avaliação do seu próprio trabalho e/ou dos seus colegas, mediado pelo professor, tende a diminuir as práticas de "cola".	3,41	1,199	3,54	1,255	-,129	-1,409	,159
40. A compreensão dos critérios e finalidades da avaliação, por parte dos estudantes, diminui as práticas de "cola".	3,74	1,129	3,54	1,239	,204	2,281	,023
41. Os estudantes recorrem a "cola" quando as avaliações são realizadas através da elaboração de trabalhos teóricos, relatórios e seminário.	2,59	1,335	2,86	1,321	-,265	-2,663	,008
43. Os estudantes recorrem menos a práticas de "cola" quando existe, por parte do professor, coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.	4,33	,937	4,00	1,093	,335	4,468	,000
44. Os estudantes recorrem mais às práticas de "cola" quando a avaliação é realizada através de provas.	4,00	1,196	3,68	1,256	3,481	,001	,321
55. O excesso de provas e trabalhos de avaliação aumenta as práticas de "cola".	4,16	1,123	3,49	1,190	,674	7,740	,000

Em relação às funções e tipos de avaliação, as diferenças significativas nos itens 24 ($t=2,505$, $p<0,01$), 40 ($t=2,281$, $p<0,01$) e 43 ($t=4,468$, $p<0,01$), confirmam que os estudantes concordam mais do que os professores que uma avaliação realizada em um único momento, apenas com a finalidade de atribuir notas/classificações aumentam as possibilidades de "cola" e essa possibilidade diminui quando o aluno compreende os critérios e finalidades da avaliação e

quando existe, por parte do professor, coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

De outro modo, o item 02, embora não evidencie diferenças significativas entre professores e alunos, é possível constatar pelos dados obtidos, que os estudantes tendem a recorrer menos à “cola” quando a avaliação se desenvolve de forma contínua, com o objetivo de orientar a aprendizagem.

Em relação à tipologia e natureza das tarefas avaliativas, as diferenças significativas nos itens 41 ($t=-2,663$, $p<0,01$), 07 ($t=-6,457$, $p<0,01$) e 21 ($t=-4,508$, $p<0,01$), demonstram uma concordância maior por parte dos professores do que dos estudantes, que estes possam recorrer à “cola”, quer em avaliações realizadas através da elaboração de trabalhos teóricos, relatórios e seminários, quer em provas de múltipla escolha e, ainda, através de conteúdos que estão disponíveis na *internet* com a crença de que não estão a cometer fraude.

Ainda sobre a tipologia e natureza das tarefas avaliativas, nos itens 26 ($t=2,527$, $p<0,01$), 15 ($t=6,046$, $p<0,01$), 32 ($t=4,296$, $p<0,01$), 03 ($t=4,007$, $p<0,01$) e 18 ($t=4,370$, $p<0,01$), as diferenças significativas mostram uma concordância maior por parte dos estudantes de que as práticas de “cola” diminuem quando as questões da prova dão oportunidade de expor ideias. Por outro lado, eles tendem a praticar mais a “cola” quando os trabalhos, solicitados pelos professores possuem um alto grau de dificuldade ou complexidade, quando existe falta de clareza dos enunciados das provas ou instruções para realização de trabalhos e quando consideram injusto o valor (“ponto”) atribuído aos trabalhos ou às questões das provas de avaliação. Concordam ainda os estudantes, mais do que os professores, que recorrem à prática de “cola” para evitar erros e obter boas notas. Do mesmo modo, o item 44, embora não apresente diferenças significativas entre estudantes e professores, é de considerar, pelos dados obtidos, que os estudantes recorrem mais às práticas de “cola” quando a avaliação é realizada através de provas.

No que diz respeito à natureza, frequência e distribuição do *feedback*, os itens 25 ($t=2,668$, $p<0,01$); 10 ($t=1,869$, $p<0,01$) e 55 ($t=7,740$, $p<0,01$) apresentam diferenças significativas, que vêm confirmar, com a concordância maior dos estudantes, que o excesso de provas e trabalhos de avaliação

aumenta as práticas de "cola"; uma correção justa e consistente por parte do professor e a discussão dos resultados das avaliações das aprendizagens, com os estudantes diminuem a possibilidade de "cola". As diferenças significativas, no item 05 ($t=8,121$, $p<0,01$), confirmam uma concordância maior por parte dos professores de que os estudantes recorrem às práticas de "cola" quando o professor coloca nos testes conteúdos que não ensinou.

Por outro lado, embora os itens 13 e 33 não apresentem diferenças significativas entre professores e estudantes, é de considerar, pelos dados alcançados, que o fato de os alunos desconfiarem de que os professores não corrigem ou supervisionam os trabalhos pode levar à prática da "cola". Do mesmo modo, o envolvimento dos estudantes na avaliação do seu próprio trabalho (autoavaliação) e/ou dos seus colegas (heteroavaliação), mediado pelo professor, tende a diminuir as práticas de "cola".

É possível concluir que a percepção dos estudantes, bem mais do que a dos professores, revela que os fatores da avaliação interferem nas práticas de "cola" no sentido de aumentá-la ou de diminuí-la. Os fatores evidenciados, que podem diminuir tais práticas, estão relacionados com a natureza das tarefas avaliativas elaboradas; com a uma prática de correção justa e ética e uma avaliação ajustada ao ensino desenvolvido pelo professor, com a clareza quanto aos seus critérios, realizada com regularidade e distanciada de padrões apenas classificatórios.

5.4 Resumo da organização dos resultados qualitativos e quantitativos

Apresentamos, de forma resumida, a organização dos resultados, advindos de fontes qualitativas e quantitativas da investigação. Os fatores relacionados com o ensino, com a aprendizagem e com a avaliação, bem como aqueles que caracterizam a "cola", são evidenciados através de quadros que podem permitir uma melhor compreensão dos resultados obtidos nos estudos intensivo e extensivo efetuados. Cada quadro contém o resumo dos resultados decorrentes do processo de triangulação efetuado para posterior discussão.

Os elementos do ensino e da aprendizagem que interferem no sentido de diminuir ou aumentar a “cola” entre os estudantes estão relacionados essencialmente com a organização do sistema universitário, com a profissionalidade e com o profissionalismo docente, com o ambiente de sala de aula e com as práticas e participação dos estudantes (cf. Quadro 17).

Quadro 17- Resumo da organização dos resultados do ensino/aprendizagem

DIMENSÕES	FATORES DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM QUE INTERFEREM NAS PRÁTICAS DE “COLA”
SISTEMA UNIVERSITÁRIO	SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil classificatório e competitivo da instituição pode contribuir para aumentar as práticas de “cola”; 2. O Processo seletivo e às competências básicas dos alunos para cursar à universidade; 3. A definição parâmetros de ensino e avaliação institucionalizados que possam direcionar o trabalho do professor; 4. A adoção de um instrumento legal, por parte da instituição, que defina as boas práticas acadêmicas.
PROFISSIONALIDADE DOCENTE	CLAREZA NAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento didático por parte do professor pode diminuir as práticas de “cola”; 2. O esclarecimento e a discussão do plano de curso aos estudantes podem diminuir a “cola”; 3. Planejamento das atividades de estudo por parte dos estudantes pode diminuir a “cola”.
	CONDUÇÃO DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Natureza e tipologia das tarefas de ensino e de aprendizagem: <ol style="list-style-type: none"> a) As tarefas de ensino que conduzem à reflexão podem diminuir a “cola”; b) A regularidade das tarefas de aprendizagem pode diminuir a “cola”; c) As tarefas de ensino com perfil prático podem diminuir a “cola”; d) A diversidade de recursos e materiais didáticos pode diminuir a “cola”; e) As tarefas realizadas em grupos grandes podem aumentar as práticas de “cola”; f) O excesso de conteúdos disciplinares pode aumentar as práticas de “cola”; g) Os conteúdos sem sentido na formação do estudante podem aumentar as práticas de “cola”. 2. Feedback nos processos de ensino e de aprendizagem: <ol style="list-style-type: none"> a) O acompanhamento das tarefas de ensino e de aprendizagem pelo professor podem diminuir a “cola”; b) O apoio individual oferecido ao aluno, para além do horário das aulas, pode diminuir a “cola”; c) O reconhecimento das necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes pode diminuir a “cola”.
PROFISSIONALISMO DOCENTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. A diversidade e excesso de atribuições assumidas pelo professor contribui para aumentar as práticas de “cola”; 2. Professor sem formação para exercer a docência contribui para aumentar as práticas de “cola”; 3. Professor sem perfil para assumir a docência contribui para aumentar as práticas de “cola”; 4. A falta de domínio de conteúdo por parte do professor pode aumentar a “cola”; 5. O compromisso ético do professor em relação ao cumprimento das atividades acadêmicas: <ol style="list-style-type: none"> a) A responsabilidade docente em relação ao controle e prevenção da “cola” pode diminuir a “cola”; b) O rigor no desenvolvimento dos processos acadêmicos pode diminuir a “cola”; c) O cumprimento do horário acadêmico e a gestão adequada do tempo podem diminuir a “cola”; d) A parcialidade do professor nas relações de amizade com alunos pode aumentar a “cola”.
AMBIENTE DE SALA DE AULA	CLIMA DE SALA DE AULA
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação professor/aluno: <ol style="list-style-type: none"> a) Relações de confiança estabelecidas entre alunos e professor podem diminuir a “cola”; b) O incentivo que os professores oferecem para que os alunos aprendam de forma autônoma pode diminuir a “cola”; c) A satisfação do estudante em relação a prática docente pode diminuir a “cola”; 2. A relação entre estudantes: <ol style="list-style-type: none"> a) Relações de amizade entre os estudantes podem aumentar as práticas de “cola” e diminuir a denúncia; b) Relações de competitividade entre os estudantes podem diminuir a “cola” e estimular a denúncia.
PRÁTICAS E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES	HÁBITO DE ESTUDO DESENVOLVIDO PELO ESTUDANTE / ENVOLVIMENTO DO ALUNO
	<ol style="list-style-type: none"> 1. A responsabilidade do aluno diante das situações didáticas: <ol style="list-style-type: none"> a) Frequência dos alunos às aulas pode diminuir a “cola”; b) Estudar de “última hora” pode aumentar a “cola”; c) Esforça-se apenas para “passar” no componente curricular (conseguir o “sete”) pode aumentar a “cola”. 2. A falta de interesse do aluno pelo curso ou indefinição de suas aspirações: <ol style="list-style-type: none"> a) Ter como alvo apenas a obtenção do diploma universitário pode aumentar a “cola”. 3. A disponibilidade de tempo do aluno para dedicar-se ao estudo: <ol style="list-style-type: none"> a) A condição de estudante/trabalhador pode aumentar a “cola”; b) O excesso e atividades direcionadas pelo professor; c) As dificuldades de deslocamento dos alunos pode aumentar a “cola”.

Tratando do sistema de ensino universitário, a “cola” fica dependente dos processos de organização e seleção da instituição de ensino. A estrutura organizacional da universidade impõe dissonâncias na formação do estudante, desde os processos de seleção até os aspectos referentes a sua formação, exigindo diretrizes operacionais para os processos de ensino e de aprendizagem. Quanto à profissionalidade docente, dois aspectos parecem fundamentais em relação à “cola”: a clareza nas situações didáticas e a condução dessas situações. São os elementos que configuram a prática de sala de aula e que permitiram perceber a relação entre a docência e a “cola”. Estão relacionados ao planejamento do processo e a sua discussão com os alunos, bem como à natureza e tipologia das tarefas de ensino e de aprendizagem e do *feedback* do processo. Abordando os aspectos relativos à função docente, foram considerados elementos interligados ao profissionalismo do professor, que constituem “a forma” como este conduz sua prática. São os aspectos implícitos de sua profissionalidade e que se apresentaram sob diversas circunstâncias, como sendo, no excesso de atribuições do professor, a desvalorização do ensino, a formação para docência e o compromisso ético do docente que incide sob sua responsabilidade. Quanto ao ambiente de sala de aula, o clima estabelecido em sala parece favorecer a “cola” no sentido de aumentá-la ou diminuí-la. Dois elementos receberam destaque: a relação professor /aluno e a relação entre os estudantes. Por fim, no que diz respeito às práticas e à participação dos estudantes, os hábitos de estudo por parte do estudante podem influenciar essas práticas. É um fator que parece dependente de sua disponibilidade de tempo, seu interesse pelo curso e da responsabilidade frente às situações didáticas.

Os elementos da avaliação que interferem no sentido de diminuir ou aumentar a “cola” entre os estudantes estão relacionados com as funções e modalidades de avaliação; a ética e justiça na avaliação, assim como com a tipologia e natureza das tarefas avaliativas (cf. Quadro 18)

Quadro 18- Resumo da organização dos resultados da avaliação

DIMENSÕES	FATORES DA AVALIAÇÃO QUE INTERFEREM NA “COLA”
FUNÇÕES E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO 1) As avaliações com a função apenas classificatória podem favorecer a “cola”; 2) A falta de credibilidade de que as provas, por si só, avaliem a aprendizagem real do aluno pode favorecer a “cola”; 3) A utilização de uma variedade de técnicas e instrumentos de avaliação pode diminuir as práticas de “cola”; 4) As dificuldades dos professores, frente aos processos avaliativos, podem aumentar a “cola”. 5) As práticas de autoavaliação favorecem a aprendizagem e podem diminuir as práticas de “cola”; 6) Considerar o erro cometido pelo aluno para direcionar a avaliação pode diminuir as práticas de “cola”.
	MOMENTOS, INTERVENIENTES E CONDUÇÃO DA AVALIAÇÃO 1. A regularidade na distribuição das tarefas de avaliação diminui as práticas de “cola”; 2. A compreensão dos critérios e finalidades da avaliação pode diminuir as práticas de “cola”; 3. O clima de ansiedade estabelecido em torno do processo de avaliação pode incentivar as práticas de “cola”; 4. A expectativa do aluno em conhecer o estilo de avaliação do professor pode incentivar as práticas de “cola”; 5. O excesso de trabalhos ou de avaliações pode favorecer as práticas de “cola”.
ÉTICA E JUSTIÇA NA AVALIAÇÃO	TRANSPARÊNCIA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS 1. A desconfiança de que os professores não corrigem os trabalhos pode facilitar as práticas de “cola”; 2. A parcialidade de professores nas correções pode favorecer a “cola”; 3. As avaliações realizadas a partir de conteúdos não ensinados podem favorecer a “cola”; 4. A falta de clareza nos enunciados das questões das provas e nos objetivos de trabalhos pode favorecer a “cola”.
	FEEDBACK REGULADOR DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM 1. O <i>feedback</i> da avaliação ajustado ao processo de aprendizagem do aluno pode diminuir a “cola”. 2. A falta de apoio e supervisão do professor para realização dos trabalhos pode aumentar a “cola”; 3. A ausência ou pouca qualidade nas discussões dos resultados da avaliação pode favorecer a “cola”; 4. A tolerância da “cola” na avaliação, por parte do professor, pode favorecer a prática de “cola”.
TIPOLOGIA E NATUREZA DAS TAREFAS AVALIATIVAS	NATUREZA DAS TAREFAS AVALIATIVAS 1) A “cola” é praticada independente das técnicas e instrumentos de avaliação adotados pelo professor; a) Os trabalhos difíceis de realizar podem facilitar a “cola”; b) Quando o professor, nas avaliações, exige respostas decoradas, os alunos tendem a “colar”; c) As avaliações realizadas através de trabalhos teóricos favorecem o <i>ctrl+c / ctrl+v da internet</i> ; d) Os trabalhos complexos, valendo pouco ponto, facilitam as práticas de “cola”; e) Os estudantes recorrem mais às práticas de “cola” quando as questões das provas são de múltipla escolha; f) As avaliações realizadas através de atividades práticas podem diminuir as práticas de “cola”; g) As provas que exigem interpretação por parte do aluno podem favorecer o controle da “cola”.

Quanto às funções e modalidades de avaliação, a “cola” se revela através dos procedimentos avaliativos e dos momentos, intervenientes e condução da avaliação. Diante disso, os resultados sugerem a “cola” dependente da tipologia de avaliação adotada, expressa na utilização das diversas técnicas. Está dependente, portanto, das finalidades da avaliação, assim como das dificuldades que os professores enfrentam na condução do processo avaliativo. No que se refere à ética e à justiça na avaliação, dois aspectos são evidenciados: a transparência das práticas avaliativas e o *feedback* regulador do processo ensino/aprendizagem. São aspectos relacionados com a definição dos critérios, o compromisso ético do professor perante a avaliação e a qualidade do *feedback* atribuído que mais importância parecem ter. Sobre a tipologia e natureza das tarefas avaliativas, a “cola” depende dos objetivos e das finalidades das tarefas direcionadas pelo docente.

As respostas apresentadas por estudantes e professores, que permitiram uma caracterização da “cola”, definindo de forma mais ampla suas características (cf. Quadro 19), apontam para cinco fatores que permitem assinalar suas particularidades.

Quadro 19- Resumo dos resultados da caracterização da "cola"

Dimensões	CARACTERIZAÇÃO DA “COLA”
COMPREENSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ato ilícito, desonesto; • Pode ser lícita, dependendo do contexto; • Falta de compromisso e irresponsabilidade do aluno; • Ato incompatível com a formação acadêmica e com os processos de aprendizagem; • É uma forma de enganar o professor; • Forma de sobrevivência ao sistema universitário; • Prática de difícil controle; • Expressa um falha do sistema; • Processo natural; • Processo corriqueiro, mas não natural.
PREVALÊNCIA E EXTENSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • É uma prática generalizada; • Difícil de coibir; • Uns alunos copiam mais do que outros; • Os estudantes “colam” mais nos primeiros períodos do curso; • Em algum momento alguém já colou ou deixou de fazer uma denúncia; • Os estudantes não “colam” em todas as disciplinas; • Os bons alunos também “colam”. • Os estudantes “colam” mesmo sabendo que estão a cometer uma fraude.
NÍVEIS E MODALIDADES	<p>MAIS GRAVES</p> <ul style="list-style-type: none"> • A compra e venda de “cola” • Apropriação do trabalho do outro (plágio); • Trocar provas; • Pegar trecho de artigos sem citar o autor; • Ficar para si com o texto de alguém; • Usar a <i>internet</i> ou celular para pegar a questão pronta; • A frequência com que comete a fraude (aluno colão).
	<p>MENOS GRAVES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os papezinhos que ativam a memória ; • Um rabo de olho na prova do colega; • Colocar informações numa pasta transparente.
MOTIVOS E CONSEQUÊNCIAS	<p>MOTIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evitar o erro e consequente reprovação; • Tirar notas boas; • A insegurança do aluno - o aluno confia mais no colega do que nele; • Ceder ou não denunciar a “cola” para não ser criticado ou excluído; • Falta de profissionalismo docente; • Falta de conhecimento sobre o significado da “cola”.
	<p>CONSEQUÊNCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prejuízo na formação acadêmica; • Uma lacuna deixada pela universidade • Nem sempre quem “cola” vai ser mau profissional; • Sentimento de culpa, vergonha, constrangimento e medo; • A punição depende da conduta adotada pelo professor.

A compreensão sobre a “cola” aponta o seu significado, permitindo defini-la no âmbito dos processos pedagógicos. Diz como é vista ou reconhecida entre os estudantes e professores. Quanto à sua prevalência e extensão, os fatores a ela associados mostram a dimensão destas práticas, assim como o seu alcance entre os estudantes universitários. Em relação às modalidades, a “cola” aparece dimensionada em níveis de práticas mais graves e menos graves. Os motivos e as consequências que levam o aluno a “colar” estão associados às razões ou incentivos para o ato, que são apresentados como justificativas para suas finalidades. Sobre as consequências da “cola”, são realçados aspectos que levam a pensar seus efeitos sobre a formação, bem como o peso do ato ilícito sobre a aprendizagem dos estudantes e a punição que é sempre dependente da iniciativa do professor.

Capítulo VI

Discussão dos resultados

6.1 As práticas de “cola” na universidade e sua relação com os processos de ensino, aprendizagem e avaliação

Sabemos que os dados coletados e apresentados numa investigação, por si só, não se explicam, carecem de uma teoria que lhes conceda um sentido. Precisamos, portanto, ir além dos dados recolhidos e mobilizar elementos teóricos que nos ajudem a compreender as razões pedagógicas que podem levar o aluno à prática da “cola”. De forma indutiva, o aporte teórico delineado, forneceu elementos para explicar a constante presença da “cola” na instituição de ensino superior, fato que tem desafiado propostas de controle e prevenção, seja em âmbito mais institucional, ou particularmente no exercício da docência.

Referimo-nos à análise das narrativas apresentadas com as descrições e inferências sob as evidências que caracterizam o estudo intensivo e aos questionários destinados à implementação do estudo extensivo. Engloba também os resultados do estudo efetuado em documentos institucionais sobre a proposta de avaliação e as ferramentas legais utilizadas no controle da “cola”.

Nesse processo de análise, procedemos a triangulação dos dados, objetivando um maior esclarecimento dos diferentes contributos metodológicos para melhor compreender os vários ângulos do fenômeno estudado, abordando-os no âmbito do seu contexto. Analisamos as respostas coletadas confrontando as perspectivas qualitativas e quantitativas, no sentido de observar e comparar semelhanças e diferenças em busca de uma análise mais contextualizada e abrangente.

Esclarecemos, segundo Flick (2013, p. 270), que não pretendemos articular as estratégias quantitativas e qualitativas em um único método ou transformar dados qualitativos em quantitativo e vice-versa, mas utilizar tais dados para “complementarem-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e os pontos cegos de cada um dos métodos”.

Coube, portanto, para esta etapa do trabalho, inter-relacionar as opiniões e percepções de estudantes e professores evidenciadas sobre o tema com a teoria, detalhando os elementos dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação que interferem na “cola”, a fim de responder nossa pergunta inicial: em que medida os processos de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidos na universidade influenciam as práticas da “cola”? Assim, possivelmente possamos explicar por que o aluno “cola”. Com esse objetivo, inicialmente vamos caracterizar a “cola” no contexto investigado para, em seguida, compreender como os processos de ensino, aprendizagem e avaliação interferem nessa prática de fraude.

6.2 Caracterização da “cola”

Para caracterizar a “cola”, na percepção de professores e estudantes, consideramos os seguintes aspectos: a compreensão de “cola”; sua prevalência e extensão; os níveis e modalidades; os motivos e as consequências.

Observando a compreensão de “cola” na universidade, é possível afirmar que esta é vista como: 1) um ato ilícito, desonesto; 2) pode ser lícita, dependendo do contexto; 3) falta de compromisso e irresponsabilidade do aluno; 4) ato incompatível com a formação acadêmica e com os processos de aprendizagem; 5) uma forma de enganar o professor; 6) forma de sobrevivência ao sistema universitário; 7) prática de difícil controle; 8) expressa uma falha do sistema; 9) um processo natural; 10) processo corriqueiro, mas não natural.

Podemos inferir que a compreensão da “cola” se apresenta de certa forma com uma ambiguidade, visto que carrega consigo o significado de ato ilícito, fraude, desonestidade, ato irresponsável e até mesmo criminoso, inaceitável e injusto, mas, ao mesmo tempo, sua prática, que deveria ser abolida do contexto, parece lícita e aceita diante das fragilidades do sistema educacional. Assim, é considerada como um mecanismo de sobrevivência ao contexto social e educacional e parece justificada diante da falta de tempo para estudar, insegurança do aluno e pelas limitações pedagógicas da instituição.

Devido à frequência com que essa fraude acontece, é entendida, na academia e em outros ambientes sociais, como algo corriqueiro e até

considerada natural e normal. O que podemos dizer sobre isso é que, na verdade, trata-se de uma prática corriqueira (praticada com uma frequência elevada), mas não é uma prática natural, nem normal. Não se reveste de naturalidade, porque é realizada às escondidas: não é um ato sincero, autêntico e espontâneo, mas uma forma de enganar o professor e driblar a justiça e a ética da avaliação. Quanto à questão do normal, a "cola" não é compatível com os procedimentos regulares vinculados aos processos construtivos da aprendizagem, com a formação ética do aluno e o profissionalismo docente.

Assim como outros atos ilícitos, que se tornam frequentes, o ato de "colar" também tende a passar despercebido de forma a não se demonstrar muito interesse por ele quando "faz de conta que não o vê" ou transfere suas responsabilidades. Denuncia a fragilidade do sistema formativo, que parece desencadear comportamentos adaptativos. Podem ser considerados, como expõe Calmon (2013, p. 24), como pequenos atos ilícitos, que ajudam a sobreviver, criando aos poucos "regras marginais para driblar os óbices", inclusive os legais, tornam-se corriqueiros, são despercebidos e conduzem à perda do referencial do certo e do errado.

Nessa ótica, diversos autores como Alarcão (2012); Krause (1997); Domingues (2006); Comas-Forgas e Sureda-Negre (2010); Teixeira (2011); Almeida, Seixas, Gama, Peixoto e Esteves (2016) apresentam a "cola" como ato ilícito, praticada pelo aluno, mas dependente dos processos pedagógicos e da organização disciplinar do contexto educativo escolar.

É Rangel (2001) quem aponta para a ambiguidade da "cola" como fenômeno psicossocial, mostrando que sua compreensão é confusa e requer clareza no conjunto de representações que circulam na sociedade. Domingues (2006) mostra que ela é ilícita, mas conta com a complacência de pais e da rede educativa e ainda pode tornar-se ferramenta de ajuste para o contexto educacional, diante das reduzidas possibilidades de mudanças pedagógicas.

Os aspectos referentes à prevalência e à extensão da "cola" se apresentam associados: 1) a uma prática generalizada; 2) difícil de coibir; 3) uns alunos "copiam" mais do que outros; 4) em algum momento alguém já colou ou deixou de fazer uma denúncia; 5) os estudantes não "colam" em todas as

disciplinas; 6) os bons alunos também “colam”; 7) os estudantes “colam”, mesmo sabendo que estão a cometer uma fraude.

Embora tenhamos registros de que a “cola” é uma questão pessoal, subjetiva e praticada de forma pontual por alguns alunos devido a questões de caráter e responsabilidade, o que se pode afirmar é uma generalização do comportamento fraudulento. Destrinchando esta generalização, podemos dizer que a “cola” é assim considerada por ser um ato corriqueiro, devido à sua regularidade e dificuldades quanto ao seu controle, tanto por parte da instituição quanto por parte do professor.

Tendo em conta sua regularidade, é visível que existe uma sujeição das práticas fraudulentas à frequência da “cola”. Melhor dizendo, ela pode ocorrer nos diversos contextos por diferentes alunos. Esta pode ser praticada consoante o componente curricular (não é praticada em todas as disciplinas) ou articulada às dificuldades e possibilidades pessoais e características dos estudantes (nem todos os alunos “colam” /uns “copiam” mais do que outros), podendo envolver até aqueles que são considerados “bons” alunos, não estando restrita ao aluno “colão”.

Diante das limitações referentes ao acompanhamento efetivo da aprendizagem do aluno, é possível que os professores tenham conhecimento da existência da “cola”, possam percebê-la como prática generalizada, mas não é possível pontuá-la com facilidade. Esta prática está sempre camuflada entre a diversidade de ações e reações dos estudantes, e o professor só pode identificá-la através de exaustivas averiguações. A “cola” pode se esconder à luz do dia ou da razão (Krause, 1987), por isso os professores nem sempre conseguem identificá-la.

Com base nisso, é possível compreender as dificuldades enfrentadas pelo professor para estabelecer um controle efetivo sobre a “cola” e coibi-la. Assim, a prevalência do ato ilícito desafia a docência universitária e, na maioria das vezes, é cometida, de forma intencional, com estudantes sabendo que se trata de uma fraude, de um ato ilícito, prevalecendo, entre os estudantes, a desconfiança de que o professor, por diversos motivos, pode não conseguir identificá-la.

É, nesse sentido, que Rangel (2001) explica que, muitas vezes, a “cola” desafia professores e teorias pedagógicas. Park (2003) adverte que eles sabem da ilicitude do ato, mas por motivos diversos, não se sentem impedidos de cometê-la, e Sureda, Comas e Morey (2009) comprovaram que a fraude é praticada quando os alunos desconfiam que os professores não a identificam.

As conclusões de estudos como os realizados por Teixeira (2011), Domingues (2006), Pimenta e Pimenta (2011), Eckstein (2003), Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz e Barrichello (2014) demonstram que a maioria dos alunos universitários “cola” ou já “colou” em algum momento do seu percurso acadêmico, ou sob a forma de apropriação indevida do conhecimento ou, como afirmam, Almeida, Seixas, Gama, Peixoto e Esteves (2016) por facilitarem a fraude ou se eximirem da denúncia do ato ilícito.

Os estudantes correm o risco pelo comportamento ilícito, por compreenderem que a punição mais grave fica restrita a “tomar a prova e botar zero” ou não aceitar o trabalho realizado, havendo ainda a tolerância, por parte do professor, para refazer o trabalho. A questão de ser ou não punido vai depender da tolerância do docente ao perceber o ato ilícito.

A esse respeito, Brandão (2013) explica que a “cola” é uma situação difícil de identificar e também de regulamentar, tendo em conta que a avaliação é responsabilidade apenas do professor e não partilhada entre outros membros da comunidade universitária. Pensando com Resende (2011, p. 48), o estudante tende a considerar apenas o seu favorecimento ou o do colega, visto que não existe de forma direta, na conduta acadêmica, “a percepção de uma entidade lesada” com a qual precise se preocupar.

Quanto aos níveis e modalidades de “cola”, na percepção de professores e estudantes, existem as “colas” mais graves e as menos graves. As “colas” mais graves seriam: 1) a compra e venda de “cola”; 2) apropriação da ideia do outro; 3) trocar provas; 4) pegar trecho de artigos sem citar o autor; 5) ficar para si com o texto de alguém; 6) usar a *internet* ou celular para pegar a questão pronta; 7) prática frequente da fraude (aluno “colão”).

As menos graves são elencadas como sendo: 1) os papeizinhos que ativam a memória; 2) um “rabo de olho” na prova do colega e 3) colocar algumas

informações numa pasta transparente. Estas consistem em práticas que buscam apenas uma direção para questão, ativam a memória, e parecem oferecer uma diretriz para o pensamento do aluno.

As práticas mais graves são inadmissíveis e explícitas e podem interferir no sentido de camuflar a avaliação das aprendizagens. São práticas que podem ser consideradas crimes e devem ser punidas. As menos graves, podem servir como pistas de conhecimento para resolver uma situação. Podem resultar apenas de uma dúvida e quando discutida pode ser sanada. São consideradas mais simples e podem ser toleradas.

Diante das diversas modalidades de fraude, Hallak (2016a, p. 41) sugeriu que as sanções determinadas nas políticas acadêmicas devem estar adaptadas a cada tipo de fraude acadêmica. Uma fraude cometida por ignorância, ou seja, quando o aluno não sabe fazer a questão, “[...] não pode dar lugar a uma sanção da mesma natureza que uma fraude em que um professor é pago para rever em alta a nota de um aluno ou de uma fraude em que o estudante submete formalmente um relatório ou tese comprados em sites especializados”.

No que diz respeito aos motivos que levam os alunos a “colar”, de forma mais abrangente, estes incluem aspectos relacionados: 1) a evitar o erro e consequente reprovação; 2) tirar notas boas; 3) a insegurança do aluno; 4) o receio de ser criticado ou excluído (por não ceder “cola”); 5) falta de profissionalismo docente; 6) a falta de conhecimento sobre o significado da “cola” por parte do estudante.

Pela “cola”, o aluno pretende tirar notas boas para ser aprovado. É um processo, através do qual, se precisa fugir do erro como alternativa para evitar a reprovação. Seria, segundo Barbosa de Melo (2003), a busca do acerto, que pode estar interligada ao medo de errar. De acordo com Rangel (2001), é um escape ao erro, que envolve razões escolares e psicossociais, por exemplo, a aceitação pelos pares e a garantia de boas classificações.

O estudante também pode cometer fraude por não possuir a devida consciência sobre o ato, desconhecer que este é um ato ilícito. Assim ela fica dependente tanto da conduta do aluno, como também da conduta do professor que precisa considerar as reações dos alunos frente à construção do

conhecimento pedagógico. Como diz Carroll (2016, p. 69), o aluno pode ludibriar através do recurso do plágio no sentido de obter benefícios que não merece, mas também pode plagiar sem ludíbrio pela “falta de consciência/ou de competência e/ou pela informação “copiada” ser tão reduzida que se torna irrelevante em relação à aprendizagem.

O aluno, por vezes, não se sente seguro quanto ao conhecimento que possui e passa a confiar mais no colega do que nele, podendo haver relações de protecionismos entre os pares, ficando, segundo Andrade Silva, Rocha, Otta, Pereira e Bussab (2006), sujeito a contingências especiais como amizades e não denúncia de um amigo.

As consequências da “cola” estão associadas: 1) ao prejuízo na formação acadêmica; 2) a uma lacuna deixada pela universidade; 3) a nem sempre quem “cola” vai ser mau profissional; 3) ao sentimento de culpa, vergonha, constrangimento e medo; 4) à ideia de que a punição depende da conduta adotada pelo professor.

Não restam dúvidas que a “cola” não permite uma avaliação justa no processo de aprendizagem. Teixeira (2011, p. 78) explica que “está em causa a má preparação para o exercício da profissão”. Eckstein (2003) mostra que vai interferir no grau de confiança da sociedade e de suas instituições. Mesmo assim, embora seja reconhecido que é difícil preencher as lacunas de conhecimento deixadas pela “cola”, também é reconhecido que esse aluno pode não se tornar um profissional desqualificado como é referido no discurso usual sobre as consequências da “cola”. É compreendido que as lacunas de aprendizagem podem ser superadas em qualquer período da vida acadêmica e profissional, tendo em vista o significado que os conteúdos e conceitos representam na vida das pessoas.

A lógica apresentada para explicar a afirmação segue no sentido de reconhecer que, ao longo do tempo, alunos “colam” ou “colaram”, no entanto, muitos desses estudantes são profissionais estabilizados no mercado, que se for perguntar é constatado que já praticaram, de uma forma ou de outra, este tipo de fraude.

Em relação ao sentimento presente no ato de “colar”, de modo geral, a literatura considera que, no ato de “colar”, os fins parecem legitimar os meios, havendo, inclusive, uma certa aceitação e admiração pelos pares (Estrela, 2016), e vários estudantes no Brasil consideram fraudar uma estratégia a ser utilizada e divulgada (Pimenta & Pimenta, 2011). No entanto, o processo parece permeado por sentimentos de medo, culpa, vergonha, constrangimento e ansiedade. São sentimentos que podem ser decorrentes de uma prática que também gera insatisfação, que pode não desencadear no aluno o sentimento de autorrealização. Pode, portanto, não ser uma prática aceita, admirada e incentivada por todos.

Diante da ambiguidade do fenômeno e das consequências desse ato fraudulento, uma ressalva de Calmon (2013, p. 25) merece ser ponderada: “aprendi ao longo dos anos, que tolerância a comportamentos duvidosos e que tangenciam a ilegalidade só estimula os desvios, alimentando o aumento de práticas inaceitáveis. Não há jeitinho sem desajeitar o direito alheio, não há tolerância sem ocasionar injustiça a outrem”.

6.3 Os processos de ensino e de aprendizagem e as práticas de “cola”

No que se refere ao estudo extensivo (quantitativo), na percepção dos estudantes, mais do que na dos professores, os fatores que integram o ensino interferem nas práticas de “cola” no sentido de fazê-las diminuir ou aumentar. Estes fatores passam necessariamente pela forma como os professores planificam e organizam as aulas, pelo modo como desenvolvem os conteúdos disciplinares e os recursos e materiais didáticos e, também, pela gestão do tempo letivo e a natureza das tarefas que utilizam.

No entanto, relativamente aos fatores que integram a aprendizagem, a percepção dos professores, bem mais do que a dos alunos, indicam os elementos que interferem nas práticas de “cola”. Os fatores evidenciados pelos docentes estão interligados a aspectos referentes às práticas individuais e autônomas dos estudantes e ao significado por eles atribuído às práticas de “cola”. Tendo em conta a percepção dos estudantes, concluímos que estes mais

do que os docentes valorizam aspectos relativos à profissionalidade docente como os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos durante o ensino e a regularidade das tarefas.

Nos dados qualitativos, referentes às mesmas dimensões. Alunos e professores também apontam na direção dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na universidade exercerem influências sobre este tipo de fraude acadêmica. De modo geral, percebemos uma consonância nas opiniões referentes aos dois grupos, havendo uma tendência maior por parte do aluno em acrescentar aspectos da docência, especificamente da sala de aula. No âmbito da análise de documentos, verificamos que a instituição não adota um instrumento legal de controle da “cola”, como também não percebemos consistência quanto à institucionalização dos parâmetros de ensino e da avaliação das aprendizagens.

Analisando a tendência, por parte do aluno, em evidenciar os aspectos da docência relacionados com as discussões pedagógicas, Perrenoud (1995) referencia que as dificuldades inerentes a um processo reflexivo conjunto pode desviar o pêndulo da preocupação mais para o estudante do que para o professor. Rotineiramente, no sistema de ensino universitário, a situação de ensino-aprendizagem se estabelece de forma unilateral, ocasionando, segundo Schön (2007, p. 202), o aumento da defensividade que reduz as chances de reflexão recíproca, tornando-se norma dominante a “barganha tácita” de autoproteção”. O autor explica ainda que essa dificuldade ocorre pelo fato de o processo de reflexão iniciar-se a partir de uma situação problemática ou inesperada que é sempre algo subjetivo, visto que, cada vez mais, o problema da prática profissional, no mundo real, apresenta-se de forma caótica e indeterminada, sem estruturas bem definidas.

No ensino e na aprendizagem tomou força a questão de a “cola” ser controlada, dependendo da “[...] motivação que o ensino gera [...]” (3_2), no sentido de promover o envolvimento do estudante no trabalho acadêmico, de forma a estabelecer de antemão um vínculo entre o estudante, o professor e o conhecimento que precisa ser aprendido. Deve possibilitar a garantia do

processo dialógico necessário ao desenvolvimento do ensino que deve resultar em comportamentos éticos significativos.

O processo de ensino é, de fato, reconhecido com uma vinculação aos processos de aprendizagem e de avaliação e, dependente do papel que professor e estudante assumem nas diferentes perspectivas comunicativas. São, portanto, elementos complementares e inter-relacionados que envolvem ações específicas e não estanques que garantam os objetivos da formação profissional e ética do aluno.

Os fatores que causam esta interferência ética, evidenciados por estudantes e professores, foram dispostos conforme os seguintes aspectos: 1) profissionalidade docente, subdividida na clareza das situações didáticas e da condução de tais situações; 2) ambiente de sala de aula, que inclui o clima de sala de aula 3) práticas e participação dos estudantes, que partem do hábito de estudo por parte do estudante; 4) profissionalismo docente, interligado ao exercício da função; 5) sistema de Ensino, que diz respeito à seleção e à organização do sistema universitário.

6.3.1 *Profissionalidade docente*

Para tratarmos da profissionalidade docente e de sua relação com a “cola” faz sentido reportarmos a Zabalza (2006, p. 10), na intenção de explicar que a profissionalidade do professor consiste na antecipação dos resultados da aprendizagem através da planificação do ensino, o que reclama pela *clareza* com que os docentes tenham definido os resultados desejados e a *perícia* que possuam para selecionar atividades apropriadas para atingir os objetivos pedagógicos.

É pertinente também, compreender a luz de Estrela e Caetano (2012, p.220), que profissionalidade e profissionalismo são aspectos diferenciados da docência, tendo em vista que “[...] o primeiro remete para os saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional, enquanto que o segundo apela a um ideal ético de serviço que integra, orienta e confere sentido ao correto exercício da profissionalidade”. Assim, profissionalidade docente ou fazer

profissional envolve a clareza e a condução do processo que está relacionado com o profissionalismo ou com a forma como o professor exerce sua função.

6.3.1.1 Clareza nas situações didáticas

Pensando sobre a clareza do processo, os elementos postos em discussão ponderam como aspectos que podem diminuir a “cola”: 1) o planejamento didático, por parte do professor; 2) o esclarecimento e a discussão do plano de curso aos estudantes; 3) o planejamento das atividades de estudo por parte dos estudantes. São aspectos que clarificam o processo de avaliação e oferecem transparência na condução das atividades didáticas.

Nesse sentido, se não pensarmos no ajuste entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, prevalece a tendência em considerar o planejamento didático e a “cola” como elementos, aparentemente dissociados, sem condicionantes significativos. A associação (planejamento e “cola”) não se encontra posta com frequência na literatura sobre o tema, mas existem indicativos que apontam nessa direção. Em ambos os estudos realizados, prevalece a ideia de que um planejamento didático adequado diminui as práticas de “cola” pelo estudante.

Verificamos que o planejamento por parte do professor exerce influência “indireta” sobre o controle da “cola”. Seria “indireta” porque é exercida através da possibilidade de desencadear estratégias mais subjetivas como o envolvimento do estudante nas situações didáticas. O controle dessa fraude pode ser pensado desde o planejamento, pois é possível, antecipadamente, conceber estratégias didáticas direcionadas para a aprendizagem autônoma do aluno. Quando o professor planeja, a tendência do aluno é planejar sua forma de estudar e de aprender. Montero (2001, p. 223) não nos permite negar esse fato quando considera que “[...] a atitude profissional do professor exerce influência direta no comportamento do aluno”.

A organização do trabalho escolar conduz a uma duplicidade de ações, no sentido de que remete ao mesmo tempo para a organização do trabalho dos alunos e do trabalho do professor e grupo de professores. Prática que, de acordo

com Thurler e Maulini (2012), favorece novos formatos de docência com novas oportunidades de estudo e grau maior de interação. É certo que esse processo auxilia o estudante a planejar suas estratégias para estudar e aprender, bem como influenciar comportamentos éticos e autônomos de alunos e professores. No entanto, o planejamento só assume essas funções em decorrência da reflexão gerada através de sua apresentação, esclarecimento e discussão.

No sentido de prevenção e controle da “cola”, tão importante quanto elaborar um planejamento adequado do ensino, é o fato de favorecer a discussão e a reflexão entre os intervenientes do processo. O importante não consiste apenas em o professor planejar a disciplina, objetivando o seu autodirecionamento e apenas descrever os procedimentos de ensino, mas em fazer uma reflexão conjunta, envolvendo o aluno na intenção que permeia seu plano de trabalho.

Portanto, não se trata apenas de informar sobre os referenciais do programa, mas em orientar os estudantes, desde o início da formação, acerca das possibilidades de desenvolver seu trabalho, no âmbito do qual, devem torná-lo um guia para a própria ação, visto que o planejamento proporciona aos alunos mais recursos e ferramentas para desenvolver sua própria agenda formativa. Para Rué (2007), menos informação e mais referentes implícitos geram bem mais desorientação e condutas adaptativas entre os estudantes, algo distante de um maior nível de conhecimento ou de capacidade de resolução.

Tais considerações elucidam que o planejamento ou a diretriz do ato de ensinar é reconhecido como função docente que exprime profissionalismo e comportamento ético por parte do professor. Permite dimensionar e redimensionar as atividades de ensino e de aprendizagem em relação ao tempo disponível, privilegiar tarefas que favoreçam o comportamento autônomo e definir conteúdos significativos para a formação do estudante, constituindo a profissionalidade do docente. Esses fatores, ao diminuírem processos de automatização e/ou recepção mecânica por parte do discente, podem atenuar também as práticas de “cola”.

Um dilema, portanto, envolve a questão do planejamento no ensino superior: a dificuldade presente em elaborar planejamentos eficazes e que

possam envolver o aluno no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Os professores não apresentam com clareza suas intenções acadêmicas e os alunos não atuam no sentido de inteirar-se da proposta de ensino. Este fato foi evidenciado como elemento que desencadeia a “cola” pela falta de uma diretriz para o trabalho acadêmico, podendo até abrir espaço para planejar o ato fraudulento. Por vezes, o próprio aluno não compreende ou reconhece a importância do plano de curso para que o ensino, e a aprendizagem decorram em sintonia.

Tal dilema é posto também no relatório da avaliação do docente pelo discente dos cursos de graduação da UEPB (semestre letivo 2010.2). No referido relatório, Silva, Brito, Costa e Santos (2011, p. 84), ao descreverem as avaliações dos alunos sobre a apresentação do plano de curso pelo professor, centralizam críticas à prática de planejamento, pelo docente, sendo assegurado nessa apreciação, “a não apresentação do plano de curso pelo professor”. Depoimento que logicamente exclui também sua discussão e reflexão com os estudantes.

No intuito de vencer tal questão, o Regimento de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015, considerando o planejamento como função da docência universitária, normatiza sua apresentação aos estudantes logo no início do curso a ser desenvolvido. Essa diretriz legal menciona o plano de curso como prática individual ou coletiva, devendo ser aprovado pelo colegiado ou departamento e, obrigatoriamente, disponibilizado ao estudante. Por outro lado, não garante a necessária e indispensável discussão do processo didático em toda sua complexidade. No documento, essa “discussão” fica limitada à apresentação dos critérios e instrumentos avaliativos.

Os professores alertam que a ausência de uma diretriz consistente para o processo avaliativo, por parte da instituição, intensifica as fragilidades dos processos. A regulação do ensino pelo processo de avaliação nem sempre é possível e, no meio de tal fragilidade, a “cola” pode fugir do controle do professor. A dificuldade referente à ação de planejar é, também, apresentada por Bireaud (1995, p. 149): na universidade está sempre presente a dificuldade em saber as

diretrizes da disciplina. Alunos e professores quase sempre não falam a mesma linguagem, de modo que saber “onde se vai, o que o docente quer” é quase sempre uma exigência frustrada por parte do estudante e torna-se “um dos maiores obstáculos que se opõem à criação de um clima de confiança entre docente e estudantes”.

6.3.1.2 *Condução das situações didáticas*

Em relação à condução das situações didáticas, na percepção de alunos e professores, os dados demonstram que o aluno parece “colar” menos quando o ensino é estruturado para favorecer uma atividade maior por parte dos estudantes e quando existe um acompanhamento efetivo de sua aprendizagem. O ensino participativo, reconhecido através das tarefas utilizadas para ensinar e para aprender, interfere na “cola”. Assim, na condução das situações didáticas, dois aspectos são referidos que parecem interferir na “cola”: a natureza e tipologia das tarefas de ensino e de aprendizagem, e o *feedback* presente nos processos de ensino e de aprendizagem.

O primeiro aspecto, referente à natureza e à tipologia das tarefas de ensino e de aprendizagem inclui fatores como: 1) as tarefas de ensino que conduzem à reflexão; 2) a regularidade das tarefas de aprendizagem; 3) as tarefas de ensino com perfil prático; 4) a diversidade de recursos e materiais didáticos; 5) as tarefas realizadas em grupos grandes; 6) o excesso de conteúdos disciplinares; 7) os conteúdos sem sentido na formação do estudante.

O segundo aspecto, referente ao *feedback* do processo de ensino e de aprendizagem os fatores que interferem na “cola” foram organizados como sendo: 1) o acompanhamento das tarefas de ensino e de aprendizagem pelo professor; 2) o apoio individual oferecido ao aluno, para além do horário das aulas; 3) o reconhecimento das necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Percebemos que a atividade do aluno nos processos acadêmicos está diretamente associada ao estilo de tarefa que o professor direciona no momento de ensinar. A tipologia e natureza das tarefas ou atividades propostas pelo

professor, no âmbito do ensino, é aspecto que determina os objetivos e a qualidade dos processos interativos em sala de aula, podendo interferir nas práticas de “cola”.

Essas considerações permitem argumentar que as tarefas de ensino que conduzem à reflexão e aquelas realizadas com regularidade no decorrer do processo de aprendizagem diminuem a “cola”. Ao contrário, as tarefas que conduzem a reprodução, sem que o aluno compreenda seu significado, pode levar à “cola”.

Cabe então discutir a natureza das tarefas aplicadas e perceber suas diferenças. Consideramos Echeverría e Pozo (1998) quando argumenta sobre as muitas tarefas que se convertem em rotinas aprendidas por repetição e automatizadas, que não permitem ao aluno aplicá-lo às novas situações. E ainda, Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto e Ferreira (2003), quando enfatizam as tarefas que propõem métodos de trabalho mais ativos, habilitam os alunos a assumirem um conjunto de competências e hábitos de trabalho mais autônomos.

Considerando Carroll (2016, p. 64), quando diz que o plágio é “fundamentalmente um problema de aprendizagem”, podemos dizer que as tarefas de ensino devem seguir no sentido de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, buscando desenvolver os hábitos de estudo e garantir sua autonomia para diminuir as práticas de “cola”.

No jogo entre teoria e prática, foi confirmado que as atividades de ensino, com um teor mais prático, diminuem as práticas de “cola”, enquanto aquelas, com conteúdo mais teóricos, podem facilitar essa prática. As tarefas com perfil prático favorecem o acompanhamento da aprendizagem do aluno e contribui para que este perceba o sentido de sua formação. Seria uma etapa de aplicação do conhecimento em que o resultado é mais concreto e exige um grau de maior complexidade com risco menor de reprodução e de tornar-se um ato mecânico.

De acordo com Silva, Santos e Paixão (2014, p. 227), existe, na verdade, um interesse maior dos estudantes por temáticas que articulam teoria e prática e por tarefas concretas envolvendo situações-problemas que eles podem “enfrentar no futuro exercício de suas profissões [...]”. Nesse sentido, Fernandes,

Gaspar, Borralho, Cid e Fialho (2014, p. 471) identificaram que professores com abordagens mais práticas tendiam a utilizar o *feedback* como forma de ensinar. “Ou seja, acompanhavam os estudantes e seu desempenho ao longo das aulas e distribuíam, nuns casos mais do que outros, o *feedback* orientado para melhoria de suas aprendizagens”. Mais uma vez, entra em pauta a motivação do aluno, o que nos leva a pensar que as aulas práticas estimulam a enfrentar as demandas do curso com estratégias que não seja a “cola”. Reiterando a afirmativa, Morey-López, Sureda-Negre, Oliver-Trobat e Comas-Forgas (2013) mostram que os trabalhos mais teóricos são mais susceptíveis de serem plagiados.

A percepção de alunos e professores confirma ainda que as aulas em que os alunos apenas “copiam” e tomam notas, estimulam a “cola” (item 11). Esta afirmativa, embora expresse a confirmação de uma variável, carece de uma reflexão mais precisa sobre o significado que envolve o aspecto da participação e atividade discente.

É certo que o predomínio de métodos menos ativos de atividade pedagógica pode conduzir o aluno a adotar a prática de “cola”, mas vale considerar Coll (1996, p. 395), quando esclarece que o importante é ajustar a ajuda pedagógica na construção de significados pelo aluno, uma vez que este “[...] não é ativo apenas quando manipula, explora, descobre ou inventa, mas também quando lê e escuta as exposições do professor”.

Portanto, a aula expositiva (também magistral) não perde seu valor. É considerada como modelo centrado no professor, e como outras metodologias, precisa ser pautada nos objetivos da aprendizagem, tratar de conteúdos significativos e ter a linguagem (bem utilizada) como recurso didático para que favoreça a comunicação.

Segundo Rué (2009), essa aula deve ser retoricamente elaborada, possuir uma lógica sistemática para estimular a elaboração de perguntas, a condução do pensamento e a aprendizagem do aluno. Essa questão também é evidenciada em pesquisa realizada por Fernandes (2014, p. 102) quando observou que “nas aulas em que o estudante está no centro do processo as tarefas de ensino são mais diversificadas [...]”, mas também identificou “[...] que no

chamado modelo magistral de ensino, uma diversidade de situações em que os estudantes, por exemplo, se sentiam francamente motivados para estudar e para aprender” (p. 117).

Temos a considerar, através da colocação dos alunos, que “o importante para diminuir a “cola” é a clareza da comunicação” (2_3-A8), de modo que, seja numa aula expositiva ou não, o que deve prevalecer é a comunicação e o esclarecimento do conteúdo que se pretende ensinar. Isso consolida a ideia de que, no controle da “cola”, o professor deve oferecer informações adequadas ao aluno na construção do conhecimento. Já dizia La Taille (1997) que uma exposição bem feita é necessária ao aprendizado porque traz conhecimentos de forma organizada, como também cria no aluno o hábito de saber ouvir atentamente outra pessoa. Contorna erros que poderiam ser resultado de uma lacuna de informação, com base em exemplos, interesses e motivação do aluno.

Como aspectos inerentes às tarefas de ensino e de aprendizagem, os recursos e materiais didáticos são indispensáveis ao bom desenvolvimento das atividades didáticas. São fatores que exercem influência direta na dinâmica da aula e podem favorecer um maior ajuste do aluno às situações didáticas. A diversificação e utilização adequada dos recursos e materiais didáticos exercem influência indireta sobre a “cola” e podem diminuí-la. Se considerarmos, segundo Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello, Monteiro e Alferes (2014), que o aluno aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar, podemos reiterar, numa teoria, os dados que apontam para a relação indireta da “cola” com os instrumentos e materiais utilizados para ensinar e para aprender.

Registramos ainda, que os conteúdos programáticos sem sentido para a formação do estudante, e o excesso dos mesmos podem aumentar as práticas de “cola”, mas a sua repetição não foi encarada como um elemento que possa favorecê-las. A preferência do estudante por determinados conteúdos e/ou componente curricular foi reconhecida, como aspecto que incentiva as práticas de “cola”, o que nos leva a pensar sobre o “gostar ou não gostar” da disciplina em relação à “cola”, de modo que o aluno pode não “colar” em todas as disciplinas. A preferência do aluno fica associada à motivação que o conteúdo

disciplinar possibilita, tendo em vista o significado que este representa na sua formação.

Se as prioridades relativas ao conteúdo a ser aprendido não forem estabelecidas, o conteúdo ou o próprio processo pode perder seu significado, pois o aluno tende a dispensar mais tempo às tarefas que considera de maior peso ou de maior significado para sua formação. Nesse sentido, o excesso de conteúdos e as dúvidas em relação aos mesmos são elementos elencados por Sureda, Comas e Morey (2009) como facilitadores do ato de fraude.

O acúmulo de conteúdos gera um acúmulo de tarefas, o que implica em realizá-las de forma superficial. Sem dimensionar adequadamente o tempo em relação ao conteúdo, pode acontecer de o professor usar mais tempo para expor um assunto do que outro, havendo sobrecarga de conteúdo e de atividades em certas etapas do semestre. O aluno não dispõe de tempo suficiente para envolver-se plenamente nas disciplinas, aprofundando os conteúdos e realizando novos trabalhos, e por isso, segundo Rué (2009), não se tornam capazes de perceber o valor dos conteúdos e das disciplinas que estão disponíveis para sua formação.

Ainda sobre isso, Biggs (1999) explica que existe uma tendência na universidade em incluir novos conteúdos no processo formativo e cada docente elege os conteúdos de sua disciplina como essenciais. Existe, portanto, um acúmulo de conteúdos, de modo a dificultar sua compreensão e aprofundamento por parte do aluno, e este, por sua vez, não possui tempo suficiente para aprofundá-los.

A aprendizagem escolar passa sempre pela disposição dos conteúdos programáticos, visto que, para Rué (2009), a qualidade intrínseca dos conteúdos favorece a dinâmica da aprendizagem e, segundo Cunha (1988), o trato com os conteúdos de ensino interfere na relação professor-aluno. Segundo Estrela (2015), o professor transmite constantemente princípios e valores através dos conteúdos que seleciona e ensina. Isso mostra que o conteúdo programático não é “um fim em si mesmo”, mas elemento-chave para triangular comportamentos éticos com os conhecimentos essenciais para o exercício da profissão.

Em relação à “cola”, a tipologia e a natureza das tarefas de ensino, devem ser pensadas em relação ao tipo e à qualidade do *feedback* presente no processo, configurando-se como aspectos indissociáveis e determinantes da aprendizagem do estudante.

Nas opiniões registradas, o *feedback* presente nas situações didáticas interfere na “cola” no sentido de diminuí-la. É um fator que permite o esclarecimento de dúvidas em busca de uma compreensão precisa do conteúdo. Através dele, é possível o reconhecimento das necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, o apoio individual oferecido ao aluno para além do horário das aulas e do acompanhamento das tarefas de ensino e de aprendizagem pelo professor.

Por outro lado, pode diminuir a “cola” porque, pelo *feedback*, o professor procura compreender as perspectivas formativas do aluno caracterizadas pelas informações que ele fornece sobre os erros e acertos e também pelas informações que ele recebe no percurso do processo. Observa o ensino e a aprendizagem “com os olhos do aluno” (Lopes & Silva, 2011, p. 56), através de um *feedback* centrado no diálogo, efetuado com clareza, sem ambiguidades, numa perspectiva de ajuda, com base na observação direta, sem julgar ou culpar permite a participação do aluno (Cruz, 2012).

Nessa perspectiva de acompanhamento, foi ressaltado, nos resultados, a questão de as tarefas realizadas em grupos maiores contribuírem para aumentar a “cola”, tendo em conta que as tarefas realizadas em pequenos grupos permitem um acompanhamento mais efetivo por parte do professor e um diálogo mais efetivo em sala de aula, com possibilidade menor de fragmentação do conteúdo estudado. Sobre isso, é possível reconhecer, segundo López Noguero (2013), que são tarefas que vão exigir um maior acompanhamento, uma maior disponibilidade de tempo dos professores e autonomia dos alunos. Os trabalhos em grupo, permitem o surgimento do monopólio do pensamento, por membros do grupo, que podem polarizar e radicalizar decisões, indefinindo responsabilidades entre os estudantes e ainda gerar a redução do esforço na realização da tarefa.

Ainda considerando o acompanhamento do aluno nas situações didáticas, duas questões devem ser ressaltadas: a falta de conhecimento do estudante em relação à escrita dos trabalhos acadêmicos e a insuficiência de pré-requisitos, que permitam ao estudante acompanhar o desenvolvimento do componente curricular. Os estudantes podem praticar a “cola” por possuírem lacunas nos processos de aprendizagem, as quais, para serem sanadas, precisam ser identificadas e acompanhadas pelo professor. Tais lacunas podem estar interligadas ao devido conhecimento de como proceder à escrita acadêmica, como também aos conhecimentos relativos aos conteúdos que precisam dominar para consolidar a aprendizagem. Podemos compreender, segundo Park (2003), que o aluno pode cometer o plágio não intencional por não ter conhecimento sobre as formas de citar ou escrever cientificamente. Diante disso, Pozo (2008) argumenta que o professor deve ser quem primeiro pensa e se conscientiza das dificuldades de aprendizagem do estudante, das suas possibilidades e quem constrói os andaimes a partir dos quais se edificarão os conhecimentos dos alunos.

Esses fatos mostram que o *feedback* para ser eficaz não deve ser reduzido ao fornecimento de informações pelo docente, mas favorecer a comunicação, a interação e o acompanhamento, tendo em conta, não apenas o *feedback* oferecido pelo professor, mas o *feedback* oferecido pelo aluno (Lopes & Silva, 2011).

Assim, a cautela na condução das situações didáticas reside no fato de privilegiar um processo que permita a reflexão e a autonomia do estudante, para vencer a organização da educação escolarizada que há muito tempo, ensina a reproduzir e deixa o estudante dependente da autoridade do professor, resultando em práticas de fraudes por não suscitar o interesse e a motivação (Ferraz Silva, 2008; Capella, 2004; Krause, 1997; Gomes, 2008). Trata-se, portanto, de um contexto de ensino pobre que leva o aluno a “copiar e colar” sem impacto na sua aprendizagem (Zabalza, 2006).

6.3.2 *Profissionalismo docente*

Diversas atribuições são assumidas pelos professores das instituições de ensino superior, mas é no exercício da docência que reside o seu profissionalismo e a construção de sua identidade profissional. A forma como o professor exerce sua profissionalidade vem confirmar sua competência na condução do processo acadêmico.

Tendo em conta os fatores do profissionalismo docente que interferem na “cola”, os dados resultantes dos estudos qualitativos e quantitativos podem ser nomeados da seguinte forma: 1) a diversidade e excesso de atribuições assumidas pelo professor; 2) professor sem formação para exercer a docência; 3) professor sem perfil para assumir a docência; 4) o domínio de conteúdos por parte do professor; 5) o compromisso ético do professor em relação ao cumprimento das atividades acadêmicas. Este último elemento inclui: 1) a responsabilidade docente em relação ao controle e prevenção da “cola”; 2) o rigor no desenvolvimento dos processos acadêmicos; 3) o cumprimento do horário acadêmico e a gestão adequada do tempo; 4) a parcialidade do professor nas relações de amizade com alunos.

O excesso de atribuições do professor universitário e a sua formação para a docência podem restringir sua dedicação à formação do aluno e contribuir para as práticas de “cola”. São fatores que podem acarretar a superficialidade do processo, diante das restrições quanto à participação efetiva do docente em sala de aula e ao acompanhamento da aprendizagem do estudante.

As atribuições do professor extrapolam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação e se estendem para além do contexto da sala de aula. Submetido à uma sobrecarga de trabalho, pode não conseguir exercer a docência em profundidade. Diante do excesso de atividades, por vezes, deixa a docência em segundo plano. As atividades de pesquisa e de extensão pouco se integram ao ensino, havendo uma tendência para a prática da pesquisa ser mais valorizada do que as práticas da docência, de modo a distanciar o professor das atividades pedagógicas. Com efeito, quando o professor não assume um perfil para docência, pode prevalecer a tendência em conduzir o processo na diretriz de preparar o estudante para a participação em congressos e seminários, o que

pode limitar o processo formativo e as experiências de aprendizagem dos alunos, favorecendo a “cola”.

Por falta de tempo, os professores não conseguem ter um controle absoluto sobre as atividades que assumem na universidade, inclusive as atividades de acompanhamento da aprendizagem. Convivemos com uma conjuntura em que o ensino participativo e a avaliação contínua não são práticas generalizadas e se tornam subordinadas ao tempo que o professor dedica às demais atividades, ao tempo prescrito no calendário escolar e ao tempo obedecido na realização das tarefas

São exigências da profissão docente que a tornam uma “profissão ambígua” (Vieira, Silva & Almeida, 2009), desencadeando nos professores o desafio de dar conta do excesso de atribuições (Pessoa & Barreira, 2011) e enfrentar o trabalho solitário e individualizado reforçado pela universidade, que pode conduzir o docente a camuflar falhas do seu desempenho (Pimenta & Anastasiou, 2008).

A formação pedagógica dos professores universitários consiste em outro aspecto evidenciado que interfere na prática da “cola”. A função docente, quase sempre é assumida por um profissional que tem conhecimentos relativos à sua profissão, mas não agregam esses conhecimentos à didática. Na pós-graduação são conduzidas pesquisas em suas áreas e, de acordo com Cunha (2004), assumem a docência com base no saber da profissão sem atentarem para os saberes da pedagogia, reproduzindo as práticas dos professores com os quais conviveram durante sua formação acadêmica.

Para Boavida (n/d), prevalece uma perda da importância dos aspectos pedagógicos relativamente ao saber científico de cada profissão, e para os estudantes, o professor domina bem o conteúdo, mas não consegue ensinar, fato que pode aumentar as possibilidades de “cola”.

Acrescentemos a tais características do profissionalismo, o domínio de conteúdos por parte do professor, que tanto nos dados de natureza qualitativa, quanto quantitativa (item 19), é considerado como elemento que diminui a “cola”. É percebido como condição inquestionável da função docente, que desperta a

confiança do aluno na relação pedagógica e confere a identidade profissional do professor.

Se o professor não possui esse domínio, o risco em relação à “cola” reside na seguinte preocupação: “[...] dá uma coisa e ‘cobra’ outra na avaliação” (1_3 - A5). Isso gera insegurança no processo avaliativo, visto que os alunos não conseguem se inteirar do conhecimento que vai ser avaliado. Não acontece uma sintonia entre as pretensões do estudante e as do professor, de modo a não favorecer a distribuição adequada do *feedback*.

Podemos confirmar que a falta de domínio de conteúdo “é um prenúncio de “cola” (3_3-A4), dado que o ensino segue sem desencadear a motivação, o envolvimento do aluno, a confiança e um *feedback* consistente e necessário à aprendizagem. Dessa forma, o *feedback* que tem a função de “orientar e/ou reorientar o trabalho acadêmico [...]” (Fernandes, 2014, 131) pode não ser eficaz pela limitação do processo de reflexão e análise das situações de aprendizagem.

A confirmação estatística de que o compromisso do professor em relação ao cumprimento das atividades pedagógicas diminui as práticas de “cola” (item 38) também foram confirmadas nos dados qualitativos, de modo que, em relação ao compromisso ético do professor, é ressaltado o seu empenho na condução das tarefas de ensino e de aprendizagem.

Nesse aspecto, a prática de “cola” se apresenta dependente de dilemas associados à responsabilidade do docente, podendo ser facilitada quando: 1) o professor não exerce o controle e a prevenção do ato de “colar”, podendo, inclusive, ignorar sua existência no espaço de sala de aula; 2) não cumpre o horário das aulas por vários motivos, dentre eles a participação em congressos, seminários e reuniões que se apresentam como prioridade; 3) não adota o rigor no desenvolvimento dos processos acadêmicos, ou seja, “deixa correr frouxo ou de qualquer jeito”, e ainda, é parcial nas relações de amizade com alunos, adotando estratégias de omissão, “fazendo de conta que não ver” comportamentos de “cola” e outros comportamentos antiéticos e indisciplinados.

É verdade que nem sempre os professores conseguem exercer um controle efetivo sobre a “cola”, mas é fato que alguns professores não

compreendem a importância da prevenção e controle desse ato, não se mostram atentos às atitudes fraudulentas dos alunos.

É possível perceber que se tem incorporado no cotidiano escolar o não reconhecimento da “cola” como uma prática desonesta por parte do aluno e, ainda, é considerada na perspectiva de ser uma estratégia para desencadear aprendizagem. A “cola”, por vezes, é aceita e até mesmo incentivada no contexto acadêmico. As práticas avaliativas ocorrem de forma superficial sem um acompanhamento significativo da aprendizagem do aluno, e a “cola” ainda é considerada mecanismo para reduzir os índices de reprovação e minimizar os efeitos da exclusão social. Como diz Lopes (2008), ocorre a banalização do fenômeno da “cola” o que conduz ao risco de favorecer o agravamento dessas práticas. Tal banalização pode conduzir os estudantes a praticar a “cola”, apenas por desconfiarem que o professor não vai se preocupar em identificar a fraude. Podem considerar, então, que para o professor, tanto faz “colar” como não “colar”.

Existem situações, quando o ensino é realizado através de apresentação de seminários e discussão de textos, em que a condução do processo de ensino fica sob a responsabilidade dos próprios alunos. Eles assumem a função de planejar, expor e discutir o conteúdo, fato que compromete a qualidade da participação e do aprendizado. O aluno assume uma tarefa que não é sua, apresenta um conteúdo que não domina sem a devida intervenção do professor. Os alunos, então, adotam estratégias, que é possível considerar como fraudulentas, como a “melhor saída” para a situação.

São ocasiões em que é mais fácil para os estudantes montar um cenário para barganhar vantagens em termos de “nota” ou o reconhecimento por parte do professor. Com isso assumem “riscos calculados” (as perguntas a serem feitas em um seminário são organizadas com antecedência, por exemplo) e desenvolvem “[...] uma solidariedade informal, uma rede de intercâmbios e de auxílio mútuo, que permite a cada aluno, ao integrar-se num grupo de amigos, fazer face às exigências escolares” (Perrenoud, 1995, p. 35).

Demo (2013, pp. 56-57) também analisa as limitações da prática pedagógica na universidade e nomeia de “relação fraudulenta” quando o contato

pedagógico com o aluno se baseia numa mediação em que não ocorre produção própria de conhecimento, podendo haver contato com os alunos, mas sem o “minimamente adequado”. Para o autor, não cabe, na universidade, a reprodução de “apostilas como cartilhas obrigatórias”, assim como, “não cabem, igualmente, facilitações, simplificações, encurtamentos, ajeitamentos, ainda que devamos partir sempre do aluno e isso implica também levar em conta suas limitações e dificuldades”.

Poderíamos reforçar a questão, tomando por base as opiniões dos alunos, de que certas práticas abrem espaço para a “cola”. Indiretamente, parece existir um ambiente propício em que proliferam situações fraudulentas. A relação educativa seria fraudulenta porque o ensino não resulta em pesquisa e em aprendizagem .

Quanto à parcialidade do docente nas relações com os alunos, há evidências de que professores estreitam os laços de amizade com alunos e tendem a envolver-se com suas questões pessoais, muito mais do que com as acadêmicas. Extrapolam nas brincadeiras em sala, hesitam em tomar uma atitude perante um comportamento ilícito, suscitando circunstâncias que os estudantes consideram haver “preferência por certos alunos” ou protecionismo que geram atitudes antiéticas dos professores.

Com efeito, a parcialidade do docente, nas relações de amizade, é um dilema de caráter relacional que comporta conflitos de papéis entre a figura de autoridade do professor e a figura de amigos e camaradas, tolerância *versus* exigência no cumprimento das obrigações, relações de ajuda entram em conflito com a responsabilização dos alunos e solicitude conflitua com a imparcialidade (Estrela & Silva, 2010). São circunstâncias em que os alunos têm dificuldade em encontrar uma saída e tendem a acomodar-se. Não encontram meios para enfrentá-la e, por vezes, ficam indefesos e dependentes dessa arbitrariedade (Estrela, 2010; 2015).

Diante disso, os alunos presumem que o sistema é organizado para que “você falhe” e declaram que muitas vezes não sabem como enfrentar a situação, considerando que existe um prejuízo menor em acomodar-se às situações e utilizar a “cola” como saída aos constrangimentos. Isso implica em pensar no

que diz Domingues (2006, p. 163): a prática do “copianço”, no nosso caso, a “cola”, vai permitir uma certa acomodação ou um “ajuste” do contexto universitário, “levando a uma adaptação aos constrangimentos organizacionais em favor da sobrevivência e conservação da organização”.

Trata-se de um dilema em que podemos considerar, em consonância com Morin (2011, p. 92), que “a autonomia ética é frágil e difícil a partir do momento em que o indivíduo experimenta mais o mal-estar ou a angústia das incertezas éticas que a plenitude da responsabilidade”. Seria a crise de fundamentos éticos considerada presente na sociedade que é “[...] produzida por e produtora de fragmentação é, às vezes, dissolução da responsabilidade na compartimentação e na burocratização das organizações e empresas” (Morin, 2011, p. 28).

De modo geral, a “cola” é considerada um ato ilícito, “não é correta a sua utilização”, mas quando o professor não assume sua responsabilidade, adota práticas de ensino maleáveis, sem estabelecer uma diretriz acadêmica e científica, o ato se converte em comportamento lícito ou correto. No processo, ganha importância, não a licitude do comportamento em si, mas a necessidade de livrar-se da situação constrangedora. A “cola” acomoda o possível conflito existente, ao ponto de aceitar práticas antiéticas de estudantes e professores, e ainda, pode conferir credibilidade à (pseudo) aprendizagem revelada pela “nota alta” oferecida.

As questões discutidas nesse tópico, nos levam claramente a concordar com o argumento de Teixeira (2011) de que o comportamento desonesto dos estudantes seria menor se os professores se interessassem mais por sua aprendizagem.

6.3.3 Ambiente de sala de aula

Ao considerarmos o aspecto do ambiente de sala de aula, estamos atentando para as relações que constituem o clima estabelecido em sala de aula. É possível considerar que os diversos aspectos que constituem o clima de sala de aula podem interferir no sentido das práticas de “cola”. Nesse âmbito, existem

dois aspectos fundamentais do processo que interferem na “cola”, são eles: 1) a relação professor/aluno e 2) as interações entre estudantes.

No primeiro aspecto, os elementos que podem diminuir ou minimizar a “cola” estão situados: 1) nas relações de confiança entre alunos e professor; 2) na satisfação do estudante em relação à prática docente; 3) na autoconfiança do aluno. São mecanismos inter-relacionados da relação pedagógica que representam uma sintonia entre a forma como o professor ensina e avalia e as reações dos alunos. Decorrentes da relação professor-aluno, se estabelecem processos interativos de entreaajuda que podem possibilitar um maior envolvimento do aluno no contexto de aprendizagem.

Os dados deixam claro que a maneira de ser do professor ou de se relacionar com os estudantes parece interferir mais no sentido de prevenir a “cola” do que propriamente a técnica utilizada para ensinar. Isso indica que as relações de confiança podem diminuir a “cola” e reduzir a desconfiança presente no processo pedagógico, em favor da satisfação e autoconfiança do aluno relacionada ao processo de ensinar e aprender. Essa questão pode ser considerada à luz do que presume Rego (2003, pp. 165-166), quando concluiu em investigação realizada, que “[...] a falta de entusiasmo e o mau exemplo do professor afetam os níveis de satisfação, empenho e motivação dos estudantes, tornando-os menos dedicados às tarefas acadêmicas”.

São perspectivas do ambiente de sala que diminuem a “cola” e que podem ser incluídas em três dos recursos que Zabalza (2007b) indica para a docência de qualidade: a empatia, mostrando interesse pelos estudantes; o entusiasmo, incluindo esforço, o estilo e a abertura, estimulando a participação voluntária do grupo.

Através de Cunha (2014, p. 63), podemos dizer que, na relação professor aluno, a aceitação e a valorização do aluno estimulam sua participação de modo a considerar suas experiências e construção de sua autonomia. E ainda, que a construção da autonomia se manifesta nas atitudes de provocação e de acompanhamento do aluno, no incentivo ao levantamento de hipóteses para solução de problemas trazidos para contexto de sala de aula, assim como nas “falas de incentivo dos professores”.

No segundo aspecto, relativo às interações entre estudantes, são destacadas: 1) as relações de amizade e companheirismo e 2) as relações de competitividade como fatores que interferem na “cola”.

A discussão segue no sentido de considerar que nas relações de amizade e companheirismo, os alunos naturalmente se protegem e protegem o grupo ao qual pertencem. “A fonte de “cola” são sempre os amigos”. Eles tendem a se preocupar, não apenas com o próprio desempenho acadêmico, mas também com o desempenho dos colegas, podendo em decorrência, tanto facilitar situações de fraude para que as notas boas sejam alcançadas, como evitar a denúncia da fraude cometida.

É possível falar em relações de cumplicidade diante das exigências do contexto acadêmico. Esse entrosamento vem definir o tipo de ajuda ou apoio a ser oferecido, como também motiva para assumir os possíveis riscos inerentes às práticas de controle do professor. Objetivando a obtenção de notas e certificações, os alunos interagem, adotando comportamentos de ocultar a própria prática ou de proteger e camuflar a prática do colega. Por outro lado, a falta de afinidade ou entrosamento entre grupos ou colegas pode dificultar a fraude e favorecer a denúncia. Esse fato também se faz presente nas relações competitivas, quando as práticas cooperativas estão menos presentes e os estudantes podem ter objetivos distintos.

É fato que os estudantes consideraram menos grave apropriar-se do trabalho do outro do que facilitar o comportamento fraudulento para um colega (Almeida, Seixas, Gama & Peixoto, 2015), visto que, de acordo com a teoria do altruísmo e da economia social, as pessoas podem se envolver em determinadas práticas, ainda que não sejam por estas favorecidas. No caso da “cola” podem ficar sujeitas a contingências especiais como amizades e, embora se posicionem contrários às práticas dessa fraude, cedem diante da questão de oferecer apoio, ou mesmo de não denunciar um amigo (Andrade Silva, Rocha, Otta, Pereira & Bussab, 2006).

6.3.4 Práticas e participação dos estudantes

A todos esses aspectos referentes à prática docente, acrescentamos, em relação à “cola”, os procedimentos adotados pelos estudantes no contexto de sala de aula. São questões de cunho pessoal que os levam a assumir comportamentos incompatíveis com o enfretamento das práticas acadêmicas.

De modo geral, parece que o controle sobre as práticas da “cola” está relacionado com o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Esse envolvimento resulta dos hábitos de estudo desenvolvido pelos estudantes que, por sua vez, fica dependente de suas práticas e participações no contexto de aprendizagem. Identificamos, assim, fatores que interferem no hábito de estudo como sendo: 1) a responsabilidade do aluno diante das situações didáticas; 2) falta de interesse do aluno pelo curso ou indefinição de suas aspirações; 3) a disponibilidade de tempo do aluno para dedicar-se ao estudo.

As evidências denunciam que, no contexto universitário, por motivos diversos, os alunos não conseguem apresentar formas autônomas de estudar e aprender e desenvolver hábitos de estudo. O próprio contexto universitário parece não encontrar meios para ultrapassar essa barreira e favorecer esse aspecto inerente à formação autônoma na academia, que parece contribuir com as práticas de “cola”.

É reconhecido na literatura que grande parte dos alunos universitários não revelam hábitos de estudo (Rosário et al., 2010), assim como “[...] não são capazes de selecionar as estratégias de aprendizagem em função da especificidade dos conteúdos e exigências das diferentes matérias curriculares” (Ribeiro & Silva, 2007, p. 443). Os hábitos de estudo ou a autorregulação para estudar está dependente da motivação do aluno em definir seus objetivos, de examinar seus comportamentos e expectativas, tendo em conta também a procura de informações e as estratégias utilizadas para aprender, assim como de sua responsabilidade diante da formação (Rosário et al., 2010; Ribeiro & Silva, 2007). Esses esclarecimentos nos levam a perceber diversas circunstâncias do processo que interferem no desenvolvimento do hábito de estudo por parte do estudante.

Sobre a responsabilidade do aluno diante dessas situações, trazemos elementos que constituem a certeza das práticas de “cola” relacionados: 1) à não frequência dos alunos às aulas; 2) a estudar de “última hora” sem manter o ritmo de trabalho; 3) esforçar-se apenas para “passar” no componente curricular (conseguir o “sete”), sem aprofundar sua aprendizagem.

Ao tratarem disso, os professores e estudantes fazem referência ainda ao aluno “colão”, caracterizado como aquele aluno que só passa “colando”, conhecedor das várias modalidades de “cola”, habilidoso em pôr em prática os diversos tipos de “cola” e astuto para driblar a ação fiscalizadora dos professores. Esse é o aluno caracterizado como aquele que é o “endereço certo” para compra e venda da “cola”.

Os alunos confirmam a existência desse *expert* em “cola” na universidade, mas consideram que é impossível um estudante passar em todos os componentes curriculares apenas “colando”. Isto porque, até para “colar” o estudante precisa ter uma base do conteúdo. Precisa ser conhecedor dos elementos fundamentais da disciplina. Se, por acaso, o aluno conseguir passar ou concluir o curso, apenas se beneficiando da “cola”, é possível afirmar que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação não foram desenvolvidos com o rigor acadêmico necessário. A mediação docente, relativamente ao acompanhamento do aluno deve ser questionada.

A falta de interesse do aluno pelo curso ou indefinição de suas aspirações são desajustes que podem interferir na “cola”. O aluno, por sua vez, pode ter como alvo apenas a obtenção do diploma universitário, com vistas a uma ascensão profissional ou melhorias salariais em cargos que já exercem, sem maiores pretensões formativas e de aprendizagem.

O aluno, por diversos motivos, inclusive por não conseguir passar na seleção em um curso de sua preferência, ou por já encontrar-se no mercado de trabalho e precisar da graduação para ascensão profissional, pode permanecer na universidade com o objetivo apenas de obter o diploma. Alarcão (2000) aponta que existem, na universidade, desajustes entre o curso em que os estudantes desejavam entrar e aqueles em que conseguiram entrar (muitas vezes são situações decorrentes da falta de orientação sobre os objetivos do

curso e de saídas profissionais infundadas). Nesses casos, a “cola” é citada como uma saída. O aluno pode enfrentar o “[...] jogo das pressões sociais, decorrentes dos valores de nossas sociedades ocidentais que encorajam uma corrida aos diplomas (o êxito escolar depende da resposta adequada dos alunos às normas de excelência)” (Alves & Machado, 2011, p. 64).

Quanto à disponibilidade de tempo do estudante para dedicar-se às atividades acadêmicas, a problemática diz respeito: 1) ao excesso de atividades direcionadas pelos professores durante um semestre letivo; 2) à condição de estudante/trabalhador; 3) às dificuldades de deslocamento dos alunos. São fatores que impedem o aluno de direcionar esforços unicamente para o estudo e que são considerados como impulsionadores da “cola”.

O excesso de trabalhos, provas, e demais atividades acadêmicas direcionadas pelos docentes, parece sobrecarregar os alunos, que tendem a selecionar e priorizar as tarefas para serem realizadas com mais profundidade. Por outro lado, outras atividades são realizadas de forma mais superficial, sem qualidade ou até mesmo “copiadas” / “coladas”. As atividades de estudo tornam-se circunstanciais, dependentes do excesso de tarefas que surgem no dia a dia, inclusive direcionadas sob a perspectiva de uma avaliação contínua.

Muitos estudantes precisam assumir um trabalho remunerado concomitante com as atribuições da academia e ainda deslocar-se de cidades próximas para assistir às aulas. São fatores interligados às condições socioeconômicas, que geram a necessidade de o estudante dividir sua vida acadêmica com o mundo do trabalho e despender mais tempo por não residir no local em que estuda. Esse fato é registrado por Alarcão (2000), que considera que o hábito de aprendizagem, tanto em termos de número horas e, sobretudo em relação aos métodos de estudo, é comprometido entre os alunos que ocupam várias horas por dia em deslocamentos.

São definidas situações em que o aluno não consegue aprimorar ou aprofundar sua experiência acadêmica, sendo a “cola” retratada como uma saída para essa falta de tempo e de dedicação integral à sua formação. Há ainda afirmações indicando que a “cola” acontece, em maior grau, entre os alunos que vivenciam essas dificuldades e dividem seu tempo entre estudo e trabalho.

Esses obstáculos interferem nos processos pedagógicos e podem conduzir o aluno pelo caminho da aprendizagem superficial, que nasce da intenção de libertar-se da tarefa com mínimo de esforço possível, dando, ainda, a sensação de satisfazer seus requisitos, pois os estudantes utilizam uma atividade de baixo nível cognitivo, quando fazem falta atividades de nível superior para realizar as tarefas de forma adequada (Biggs, 1999).

Cabe, então, no próprio processo interativo da sala de aula atentar, segundo Perrenoud (1995), para estratégias defensivas, protetoras e individualistas que tendem a garantir a sobrevivência, mas não garantem o funcionamento coletivo de tomada de decisões e de organização autônoma da vida.

6.3.5 Sistema universitário

Quanto ao sistema de ensino universitário, faz sentido destacar que os elementos com interferência na “cola”, no sentido de aumentá-la ou diminuí-la, foram descritos em relação à sua organização e procedimentos de seleção. Destacamos, a partir da confluência dos dados: 1) o perfil classificatório e competitivo da instituição; 2) o processo seletivo e as competências básicas dos alunos para cursar à universidade; 3) a definição de parâmetros de ensino e avaliação institucionalizados que possam direcionar o trabalho do professor; 4) a adoção de um instrumento legal, por parte da instituição, que defina as boas práticas acadêmicas.

Sobre o fator referente ao perfil classificatório e competitivo da instituição, que tende a aumentar às práticas de “cola”, é possível tecer considerações sobre a “nota” utilizada como única ferramenta disponível para reconhecer o aluno nas suas diversas modalidades de atuação seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Por vezes, é parâmetro exclusivo para classificação em vários programas e diversas situações do contexto universitário, que pode abrir espaço à competição e à insegurança no contexto institucional.

Na opinião dos sujeitos, a nota “boa” nem sempre oferece garantia quanto à qualidade do processo de formação oferecido, podendo ser atribuída sem uma

percepção efetiva do conhecimento do aluno. A nota mínima, para passar no componente curricular é atribuída pelo professor para solucionar inclusive dificuldades relacionadas com a evasão e, na verdade, pode existir “sucesso” sem constituir aprofundamento nos estudos. Ganha espaço a corriqueira afirmação de que a “prova não prova nada”. Nesse contexto, os comportamentos antiéticos podem emergir por parte de professores e estudantes.

Para Estrela (2016, p. 165), as crises ética e de valores presentes na sociedade também afetam as universidades diante das novas necessidades sociais e de uma competitividade sem regras. A ética estudantil pode ser o termômetro dos resultados da aprendizagem ética oferecida pela universidade e pelos docentes aos estudantes, “[...] porque as falhas éticas dos estudantes enquanto estudantes desafiam também a ética docente”.

No ato de “colar” existe a preocupação dos estudantes com a média obtida nas avaliações, que está relacionada com a competitividade instaurada não só no interior da formação acadêmica como também aquela competitividade que se instaura no mercado de trabalho” (Pimenta & Pimenta, 2011, p. 11).

Considerando os fatores ligados ao processo seletivo da universidade e às competências básicas dos alunos para cursar o ensino superior, as opiniões de professores e estudantes mostram que, por vezes, o aluno não traz consigo o conhecimento básico ou pré-requisito que necessita como suporte para a aprendizagem que precisa ocorrer na universidade, fator considerado responsável pelo aumento dos números relativos à evasão e, também, à prática de “cola”. Sendo assim, os estudantes “colam” mais nos primeiros semestres do curso, uma vez que são menos experientes e ficam mais expostos às diversas dificuldades no âmbito acadêmico.

Foi evidenciado que as preocupações dos docentes quanto às práticas de “cola” e a evasão diminuem nos cursos em que as médias ou ponto de corte são mais altos. Os professores consideram que os cursos em que os alunos ingressam com maiores médias, possuem “um diferencial” quanto ao seu envolvimento nas atividades acadêmicas. Acontece o inverso, quando o aluno não traz consigo esta “carga de conhecimentos”, podendo apresentar maiores dificuldades para dedicarem-se ao curso.

Zabalza (2007b) esclarece que, de modo geral, os professores universitários consideram que os alunos chegam muito mal preparados e é preciso começar sempre do zero, uma vez que os alunos não possuem os pré-requisitos necessários às disciplinas que são postas em suas especialidades.

A universidade parece sujeita às deficiências e limitações de aprendizagem dos alunos decorrentes da formação no ensino médio, que tem falhado na formação básica dos jovens. Para Alarcão (2000), embora exista algum fundamento em tal colocação, seria uma explicação simplista sobre o fenômeno e que pouco contribui para sua resolução. Há que considerar a transição ecológica do ensino secundário para o superior em termos psicossociais, metodológicos, integração institucional, tendo em conta também as condições familiares, profissionais e socioeconômicas.

O sistema universitário é considerado deficiente desde a proposta institucional adotada para seleção no vestibular. Os alunos carregam consigo déficits que o sistema universitário não consegue sanar. Essa deficiência, porém, pode se agravar quando o estudante percorre o caminho em um curso que não corresponde aquele de sua preferência e não define seus objetivos formativos.

A questão, segundo Tavares (2003, p. 38), não se limita apenas ao fato de alunos não adquirirem “notas” altas nos exames, mas por não possuírem competências gerais e específicas para dar continuidade a seus estudos no ensino superior. Existe, portanto, uma lacuna na transição do aluno do ensino secundário para o ensino superior.

A preocupação com a nota se intensifica não apenas para passar no processo seletivo para entrar na universidade, mas também para definir o nível do aluno no seu percurso universitário. A “nota” possibilita a seleção dos “melhores”. Pela “nota” e pelo reconhecimento social de cursos, como os “melhores” ou “piores”, muitos estudantes são excluídos do processo ou seguem de forma precária um curso que não é de sua preferência (Macedo, 2011, p. 104).

Em resumo, os cursos “menos concorridos”, parecem ser aqueles que não possuem prestígio social, nem perspectiva de boa remuneração, nem mesmo apresentam uma novidade profissional e precisam de grandes esforços

por parte da instituição para preencher as vagas disponíveis. Muitos estudantes ingressam em cursos de segunda opção “[...] sem a certeza de seu projeto pessoal (vocação, objetivos e definição profissional)” (Zabalza, 2007b, p. 182). Nesta perspectiva, Almeida, Seixas, Gama e Peixoto (2015) apontam para a predisposição em cometer fraude na universidade entre os alunos cujos cursos que não são de primeira opção e que possuem menor média e também mais inscrições no ensino superior, assim como entre os que desconhecem a existência de regulamentos disciplinares.

Em meio a tais considerações, podemos, ainda, refletir sobre o que diz Carroll (2016, p. 64): “quando chega à universidade, a maior parte dos estudantes não traz consigo o conhecimento e as competências necessárias para compreender e acatar os regulamentos e as exigências inerentes à integridade acadêmica”.

Outro elemento que pode aumentar a “cola” por parte dos estudantes, seria a ausência de parâmetros de ensino e de avaliação institucionalizados que possam direcionar o trabalho do professor. A análise da resolução da Universidade Estadual da Paraíba/CONSEPE (2015) nos leva a reconhecer que a universidade, por um lado, assume-se como instituição autônoma, com missão de assegurar “a qualificação para o exercício profissional e exercício pleno da cidadania”, “[...] alicerçado em conhecimentos cientificamente fundamentados e socialmente referenciados, integrados a princípios éticos, estéticos e políticos que contribuam para a democratização e igualdade social em nosso país” e, por outro, não clarifica critérios/diretrizes que possam conduzir a demarcação dos conteúdos formativos, adequados às peculiaridades dos seus processos de ensino, pesquisa e extensão e garantir a identidade institucional.

Não fica explícita uma concepção de avaliação como redirecionamento do ensino. Predominam orientações sobre os aspectos burocráticos da avaliação somativa e procedimentos da avaliação contínua sem apontarem os aspectos dessa avaliação no âmbito da avaliação formativa. As regras pertinentes às avaliações e ao ensino são muito gerais. Não ocorrem como uma prática coletiva, mas de forma individual e sujeita a um grau maior de subjetividade. Os professores se mostram inseguros diante das fragilidades dos processos que

podem ocorrer com poucos parâmetros de justiça e de ações éticas e gerar práticas de “cola”.

Torna-se, portanto, uma prática individual isolada do grupo e sem fortalecimento da identidade institucional, que representa, segundo Cunha (2006) ausência de compartilhamentos de ideias, memória coletiva, mitos e crenças fundacionais, linguagens, estilos de vida e sistemas de comportamento que constroem uma identidade institucional. Para Biggs (1999), a colaboração só funciona bem na medida em que existe uma finalidade e uma filosofia em comum, direcionando o trabalho docente, que deve caminhar a partir da proposta institucional.

Com respaldo em Veiga, Souza e Garbin (2013), podemos pensar que um projeto de curso articulado à proposta institucional, acarreta uma intencionalidade, uma diretriz, vencendo o individualismo docente, favorecendo sua autonomia.

Para Barreira, Monteiro, Bidarra e Vaz Rebelo (2014b), na condução do processo pedagógico, quando os regulamentos no ensino superior não orientam para a utilização da autoavaliação, da avaliação entre pares por parte dos estudantes e do *feedback* por parte dos professores no âmbito da heteroavaliação, a aprendizagem pode ficar comprometida. Assim, a adoção de um instrumento legal, por parte da instituição, que defina as boas práticas acadêmicas é outro elemento do sistema universitário considerado como fator que pode diminuir a “cola”.

As opiniões sobre a adoção de um instrumento legal, por parte da universidade, que possa estabelecer regras em relação à fraude acadêmica, versam sobre duas considerações. Uma delas pondera que tais mecanismos não exercem grande influência sobre às práticas da “cola”, visto que o controle e a prevenção de tais atos estão mais dependentes das diretrizes traçadas pelo professor no processo de avaliação, do que por uma norma criada pela universidade. A outra, reconhece a importância da existência de um mecanismo institucionalizado que possa não só estabelecer o significado da fraude como também fortalecer as possibilidades de controle e/ou prevenção da “cola” por parte do professor.

Os professores apresentam uma concordância maior relativamente à importância desse instrumento para o controle e prevenção da “cola”, explicada pela necessidade de um apoio mais institucionalizado à prática docente, visto que se sentem “remando contra a maré” em um contexto cujas diligências em relação à “cola” ficam dependentes do seu ponto de vista. A prática dessa fraude corre o risco de ficar dependente dos fatores que o professor julga ou acredita ser suficiente, podendo gerar, em termos institucionais atitudes diferenciadas - “dois pesos e duas medidas” sobre o ato fraudulento.

Um código de postura ou dispositivo legal pode oferecer um apoio à prática docente, para que as atitudes frente à fraude cometida, sejam definidas institucionalmente com ações menos individualizadas. Emerge, na discussão, a necessidade de elaboração de normas definidas coletivamente que possam trazer uma consciência de uma postura ética nas práticas universitárias.

Isto se faz necessário porque existem casos em que o controle não consegue ser feito apenas através das atividades didáticas e carece de um respaldo maior da instituição, pois, no sistema universitário, coabitam diversos níveis de “cola” e situações antiéticas que vão além da condução dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

No âmbito de uma cultura em que os comportamentos interligados ao favorecimento pessoal e ao descompromisso com as práticas escolares tendem a prevalecer sobre outros comportamentos mais éticos, as regras da instituição se tornam indispensáveis, visto que ampara o discente e o docente dos constrangimentos inerentes a tal controle.

Essas normas não devem excluir o compromisso docente com uma prática de acompanhamento da aprendizagem do estudante, mas se faz necessária porque a iniciativa apenas exercida pelo docente é insuficiente. Não isenta professores e alunos de refletirem sobre o processo ético na avaliação. Seriam indicadores que podem favorecer a identificação com a instituição a que pertencem.

Embora os alunos reconheçam a importância da definição desse instrumento legal, consideram que o controle deve ser efetuado pelo próprio professor no processo de ensino e de avaliação. Existe ainda o receio de que as

normas institucionais sejam direcionadas apenas para o comportamento antiético dos estudantes, sem contemplar a postura ética do professor na condução das práticas acadêmicas.

Os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, conduzidos pelo professor, alicerçados em princípios éticos, refletem sobre o comportamento social dos envolvidos, visto que determinadas normas podem não ser cumpridas se não houver um engajamento dos intervenientes do processo. A ética do professor interfere na ética do aluno. Se o professor não for ético, as normas perdem seu significado.

Diante das várias nuances levantadas sobre os aspectos da regulamentação no sentido de diminuir a “cola”, Brandão (2013) faz referência a dois elementos essenciais inerentes ao processo. O primeiro seria o de superar a tendência existente na universidade brasileira de ter reservas em constituir um sistema coletivo e institucionalizado de avaliação e de ensino. O segundo chama a atenção para a necessidade em instituir códigos de ética, com uma abrangência maior, que possam (des)incentivar essa burla, permitir uma consciência maior sobre o ato, indo além de uma simples regulamentação sobre o significado dessa fraude e da definição da punição a ser empregada.

A criação dos códigos de ética, segundo McCabe, Treviño e Butterfield (2001), detêm uma certa importância no processo, visto que as universidades que possuem essa ferramenta demonstram exercer um controle maior sobre a fraude cometida pelos estudantes, mas tais propostas não são amplamente compreendidas no âmbito universitário. De forma geral, os professores preferem lidar com a fraude sem recorrer às políticas ou procedimentos normativos institucionais. A simples publicação ou proibição nos regulamentos e, ainda, praticar uma série de sanções para obter efeito dissuasor não bastam para impedir a fraude. As instituições precisam insistir no contributo da reflexão ética.

Estrela e Caetano (2012, p. 222) lembram que são escassos os contatos com as situações escolares que proporcionem o material de reflexão e questionamento sobre aspectos éticos inerentes à atuação profissional. Para os autores, esta formação “[...] reveste-se de grande complexidade e dificuldade, a começar pelo próprio conceito de ética e a acabar pela enorme diversidade de

correntes, assentes em argumentos que se contradizem, tornando difíceis as nossas opções”.

6.4. Avaliação das aprendizagens e as práticas de “cola”

No processo de avaliação das aprendizagens, os aspectos que definem as práticas de “cola” estão configurados em três perspectivas: 1) as funções e modalidades de avaliação, onde se pondera os procedimentos de avaliação, momentos, intervenientes e condução da avaliação; 2) a ética e a justiça na avaliação que têm em conta a transparência dos processos de avaliação e a qualidade do *feedback* regulador dos processos de ensino-aprendizagem; 3) tipologia e natureza das tarefas avaliativas, considerando a natureza e procedimentos na elaboração das tarefas avaliativas.

6.4.1 Funções e modalidades de avaliação

Os procedimentos de avaliação que interferem na “cola” são considerados como sendo: 1) as avaliações com a função apenas classificatória; 2) a credibilidade de que as provas, por si só, avaliem a aprendizagem real do aluno; 3) a utilização de uma variedade de técnicas e instrumentos de avaliação; 4) as dificuldades dos professores frente a avaliação, 5) as práticas de autoavaliação; 6) considerar o erro cometido pelo aluno para direcionar a avaliação.

Com efeito, avaliações com a função apenas classificatória podem favorecer a “cola”, visto que seria uma avaliação pautada nos resultados, realizada em momentos pontuais do processo pedagógico, que diferencia os alunos de modo a regulamentar as diretrizes para reconhecer o “bom” e o “mau” aluno. Preocupa-se apenas com as médias e as notas atribuídas, sem deter-se na qualidade dos processos de aprendizagem desenvolvidos. As notas, decorrentes desse processo, tornam-se a única ferramenta que vai definir a participação dos alunos nos diversos processos universitários, como a pesquisa e a extensão.

A nota, nessa perspectiva avaliativa, segundo Hadji (1994), pode não representar a mensagem comunicada, ficando separada da qualidade das informações transmitidas. Assim, segundo Perrenoud (1995, pp. 137-138), os alunos podem aprender a jogar com as aparências e manipular os sinais exteriores de competência na medida de suas possibilidades, recorrendo a diversos tipos de fraude, sem necessariamente ser uma “cábula em potencial” – apenas fazer a diferença [tornar-se bom aluno], ou até mesmo não se utilizar da fraude e treinar continuamente os conhecimentos limitados que é preciso exibir no momento certo.

A tendência existente nesse processo é a utilização da prova como instrumento único, aplicado como recolha de informações apenas no final da unidade. Essa forma de avaliação não se apresenta como merecedora de credibilidade no sentido de avaliar a aprendizagem do aluno com justiça. É considerada como um tipo de tarefa que prima pela memorização dos conteúdos que podem não ter importância na vida acadêmica do aluno, deixando-os sujeitos a um “sorteio” dos conteúdos a serem avaliados. Uns conteúdos podem ser avaliados e outros não, do mesmo modo, o estudante pode ter aprendido um conteúdo e outro não. Enfim, dito na linguagem dos estudantes: “a prova não prova nada” e ainda submete o aluno às situações de desespero, ansiedade e medo, diante da nota a ser atribuída.

Race (2003) também está de acordo que os exames tradicionais, que decidem a própria avaliação, não estão direcionados para os objetivos da aprendizagem e correm o risco de avaliar questões menos importantes do que outras que deveria avaliar e, ainda, pode não favorecer um *feedback* em profundidade.

A natureza desse instrumento pode condicionar o aluno a ser avaliado em um único momento e “estudar apenas para prova”, fato que pode favorecer a “cola” e contribuir para limitação do comportamento autônomo. Por outro lado, a variedade de instrumentos e técnicas vai permitir avaliar mais aspectos da aprendizagem do aluno e pode favorecer o desenvolvimento de hábito de estudo pelo estudante, ao mesmo tempo em que pode contribuir para diminuir a “cola”.

Fernandes (2008, p. 81) sugere adotar na avaliação “[...] um princípio de triangulação aplicável às estratégias, técnicas e instrumentos, aos intervenientes do processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação aos espaços e contextos”, tendo em vista que nenhuma estratégia, técnica ou instrumento permite avaliar exatamente determinadas aprendizagens dos estudantes.

Na universidade, a questão da avaliação é posta como um desafio que os professores enfrentam no dia a dia da universidade. Consideram que as práticas avaliativas estão fragilizadas diante das dúvidas e outras dificuldades que geram insegurança na implementação de práticas menos autoritárias e com uma participação maior dos estudantes. Percebem as dificuldades em praticar, no decorrer do processo pedagógico, a avaliação como reguladora da aprendizagem do aluno. Chegam a considerar: “uma linha tênue na nossa vida acadêmica” (2_2), que leva a avaliação a ser conduzida sem maiores preocupações com o ensino e a aprendizagem, fato que não motiva o aluno a envolver-se no processo.

Sem domínio consistente sobre a avaliação, o professor não exerce efetivamente sua autonomia pedagógica, que, segundo Day (1999), interfere no êxito do processo avaliativo, que deve ter seus esquemas elaborados numa perspectiva organizacional. Azevedo e Cunha (2011) sugerem a possibilidade de a formação acadêmica na universidade valorizar mais o eixo do ensino em lugar da pesquisa. Para superar as fragilidades no processo de avaliação, segundo Barreira (2001), é preciso contar com a sensibilidade do professor para melhorar sua reflexão crítica sobre a experiência educativa vivida.

As práticas avaliativas generalizadas e dominantes, consideradas como única forma de avaliar é sempre a única opção do professor (López Pastor, 2011) e vem reforçar a questão do estudante “colar” para alcançar notas boas, evitar a reprovação e obter certificações. A avaliação de natureza certificativa, muitas vezes condiciona o comportamento do aluno, revelando, segundo Domingues (2006), ser uma resposta do estudante ao sistema avaliativo e institucional.

Com efeito, se pode dizer que a “cola” pode ser motivada pelos processos de avaliação instituídos. Pela autoavaliação, o aluno pode ter consciência das práticas de “cola” ao envolver-se no seu próprio processo de avaliação. Pode

superar deficiências e definir comportamentos éticos diante das possibilidades de compreender os objetivos da avaliação. Decorrente de uma relação de confiança entre o professor e o aluno, a autoavaliação permite a compreensão do erro, como elemento de conhecimento, o que leva a estabelecer no ambiente acadêmico uma preocupação maior com os processos de aprendizagem. É certo que não deixa de existir a preocupação com a nota e a certificação, mas passa a prevalecer a compreensão dos resultados como decorrentes da consolidação do processo de aprendizagem.

Essa descrição consiste, segundo Simão (2008, p. 133), no olhar crítico e consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e depois de ser feito. O professor convida o aluno a desenvolver “condutas refletidas e autônomas” para que possa “colocar-se a si próprio sob um olhar crítico” (Alves & Machado, 2011, p. 65). Requer a transparência e o envolvimento do aluno em sua própria avaliação e na avaliação de seus colegas, permitindo a reflexão crítica sobre seu trabalho e também sobre os procedimentos usados na avaliação (Brew, 2003).

Nessa perspectiva, o tratamento adequado oferecido ao erro do aluno no processo de avaliação oferece a possibilidade de a avaliação ser considerada como uma tomada de consciência sobre práticas discentes e docentes, inclusive exerce controle e prevenção sobre a fraude, assim como constitui uma diretriz para o ensino da ética.

Consoante Luckesi (2000), é um suporte para a auto compreensão individual (no momento em que o aluno se pergunta sobre o erro) e participativa (quando oferece ao professor a oportunidade de discutir o erro cometido). Portanto, considerar o erro do aluno para direcionar a avaliação gera respeito entre aluno e professor, diminui relações autoritárias e pode diminuir a “cola”, pois assume, segundo Gibbs (2003), um papel essencial no processo de *feedback*, sendo considerado por Abrecht (1994), aspecto central no processo de avaliação.

Analisando os momentos, intervenientes e condução da avaliação, os resultados apontam como fatores que interferem na “cola”, os seguintes aspectos: 1) a regularidade na distribuição das tarefas; 2) a compreensão dos critérios e finalidades da avaliação pelos estudantes; 3) o clima de ansiedade

estabelecido em torno da avaliação; 4) as expectativas em relação ao estilo de avaliação do professor; 5) o excesso de provas e trabalhos de avaliação.

Quanto à regularidade, podemos considerar que o aluno recorre menos à “cola” quando a avaliação se desenvolve de forma contínua, com o objetivo de orientar a aprendizagem. É possível ter em conta que as atividades avaliativas distribuídas ao longo do período e com a possibilidade de repensar o ensino diminuem a “cola”.

A regularidade das tarefas utilizadas para avaliar pode evitar concentrar provas e trabalhos de avaliação em um único período, permitindo ao aluno dimensionar seu tempo de estudo e envolver-se nas tarefas de ensino e de aprendizagem.

Quando ocorre o contrário, entra em pauta o excesso de provas e demais trabalhos de avaliação. Efetivamente, existe um acúmulo de “pequenas” atividades avaliativas que sobrecarregam o aluno e não possuem uma equivalência em termos de nota, limitando o tempo de estudo para as provas que tendem a ser os instrumentos privilegiados. A avaliação, portanto, é considerada um processo contínuo, mas as atividades avaliativas acabam concentradas em um período e, por falta de tempo, os estudantes não realizam todas as tarefas propostas ou as realizam sem qualidades ou “copiadas”.

Em nome da avaliação contínua (aspecto essencial da avaliação formativa), o processo corre o risco, de acordo com Fernandes (2008, p. 80), de transformar-se “numa espécie de conjunto de mini avaliações certificativas”, sem acontecer “durante os períodos em que ocorrem o ensino e todas as atividades a ele associadas”. Por outro lado, correm o risco de sobrecarregar o aluno ao realizar muitos trabalhos que o impedem de dedicar-se mais aos exames.

Submetidos a situações de pressão, em relação ao tempo disponível, adotam aproximações estratégicas para sua aprendizagem e só se concentram naquilo que vai ser avaliado, esforçando-se apenas em determinados trabalhos e exames (Race, 2003).

A compreensão dos critérios e finalidades da avaliação, implicam em clareza na condução da avaliação. Sua importância consiste em estabelecer diretrizes que possam situar o estudante nos diversos aspectos de sua

aprendizagem para que não se sinta “perdido”, sem saber “o que” e “como fazer” as tarefas. Quando a avaliação possui critérios bem definidos, o aluno pode envolver-se no processo, planejar suas estratégias de estudo e de aprendizagem e dedicar-se mais à solução dos problemas propostos academicamente. Isso implica em vencer obstáculos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

O professor deve explicitar para si próprio e para os alunos os critérios de avaliação utilizados, a fim de permitir tanto ao professor ajustar o seu ensino, como ao aluno se autoavaliar e regular sua aprendizagem. São elementos que permitem regular o ensino e a aprendizagem do aluno (Barreira, 2001), podendo, portanto, diminuir as práticas de “cola”. Fernandes (2008, p. 82) reforça que “todo processo de avaliação tem de ser transparente”. Nesse sentido, os critérios “[...] devem ser claramente expressos e devem estar disponíveis para quem a eles quiser ter acesso”.

Quanto ao clima diferenciado que, de modo geral, prevalece na condução do processo avaliativo, fica evidente que estudantes e professores se organizam para garantir a viabilidade do processo de avaliação. Existe uma articulação dos alunos antes das provas, assim como antes dos seminários a serem apresentados. Os alunos se articulam adotando estratégias para tirar notas boas e o professor se articula para prevenir e combater tais estratégias, especificamente a “cola”. As provas parecem criar um sentimento de medo/angústia, diante do clima instalado antes e durante sua aplicação. O medo de ser reprovado, de perder tempo e dinheiro pela necessidade de passar mais tempo na universidade tem implicações nas práticas de “cola”.

Na hora das provas, os estudantes tendem a criar situações favoráveis à “cola”, organizando materiais em pastas transparentes e cadeiras da sala, evitando sentar na primeira fila, escondem celulares nos casacos, buscam informações sobre a forma de avaliar dos professores em turmas anteriores, procurando acessar as provas aplicadas em outras turmas. Adotam também a estratégia de deixar a prova para reposição a fim de ganhar tempo para estudar e também para conhecer o estilo de avaliação do professor. Os professores, por sua vez, elaboraram vários tipos de provas, recolheram diversos materiais na

sala. Para ter controle sobre a postura do aluno em acessar as provas anteriores como instrumento de “cola”, alguns professores, mesmo infringindo o regulamento de graduação da UEPB/CONSEPE (2015), evitam devolver as provas aos estudantes.

A avaliação realizada dessa forma, se torna uma ameaça ao processo. Consoante as palavras de Pourtois (1986), parece subordinada ao aparato psicométrico da avaliação somativa, baseada no medo e na ameaça, necessariamente repressiva. Para Brown (2003), muitas situações de avaliação deixam os estudantes inseguros diante de alguns tormentos que precisam enfrentar.

As expectativas dos estudantes, em conhecer o estilo de avaliação do professor, são consideradas, com ênfase maior dos professores, como um elemento que incentiva a “cola”. Isto porque o aluno tende a realizar as avaliações conduzido pelas atividades elaboradas anteriormente, aplicadas em várias turmas e até repetidas em vários semestres. Essas provas, às vezes, se convertem no único material de estudo do aluno, que não necessitam empreender maiores esforços para conseguir notas satisfatórias. Seria na expressão do aluno: “pegar o leite da prova”, saber o que vai “cair na prova” para não perder tempo.

Existe, porém, uma dúvida quanto a essas expectativas do aluno constituírem ou não uma prática de “cola”. Buscando uma resposta, podemos citar Coll e Miras (1996) com a afirmação de que frequentemente, quando os alunos encontram os professores numa primeira experiência, já receberam informações prévias de outros colegas. No entanto, a atividade cotidiana do ambiente de sala de aula, pela observação continuada, pode reforçar a compreensão inicial ou modificá-la.

Na verdade, de acordo com de La Orden e Soler 1982³⁸, citado por Cardoso (1999, p. 81), os estudantes têm como prioridade satisfazer as exigências dos exames, e o professor tem conhecimento do interesse “[...] do aluno para perceber as características, hábitos e peculiaridades avaliadoras dos

³⁸ De La Orden, A. & Soler, A. G (1982). Análisis de las pruebas finales de E.G.B. Separata da Revista Española de Pedagogia ,156.

docentes (temas com maior possibilidade sair, tipos de questões, forma de classificar, etc.) e para transformar em metas reais de sua aprendizagem que o permitam ter êxito nas provas”.

6.4.2. Ética e justiça na avaliação

A respeito da ética e da justiça no processo de avaliação das aprendizagens, temos a considerar como fatores que interferem na “cola”: 1) a transparência nas práticas avaliativas e 2) a qualidade do *feedback* regulador dos processos de ensino-aprendizagem.

Discutindo aspectos relativos à transparência do processo avaliativo, os resultados convergem para compreensão de que uma correção justa e consistente das tarefas de avaliação pode diminuir a “cola. Distante dessa perspectiva, identificamos que: 1) desconfiança de que os professores não corrigem os trabalhos; 2) a parcialidade de professores nas correções; 3) as avaliações realizadas a partir de conteúdos não ensinados; 4) a falta de clareza nos enunciados das questões das provas e nos objetivos de trabalhos são elementos que podem aumentar a “cola”.

Uma correção justa e consistente está associada à transparência presente nas práticas de correção, que não se desvincula da coerência entre os critérios avaliativos apresentados e a prática realizada. Por vezes, os critérios de avaliação são adotados sem muita clareza, ou até mesmo, não são adotados, estando ausente a participação do aluno. O sentimento de injustiça, perante a avaliação, parece prevalecer diante das limitações ou ausência de transparência na prática de professores.

Esses sentimentos de injustiça, presentes na avaliação, para Hadji (1994), decorrem da falta de transparência quanto aos critérios nas correções. São situações em que tais critérios de apreciação ficam implícitos ou escondidos e o estudante não tem a ideia do que fundamenta o ponto de vista do avaliador para apropriar-se dos pontos de apoio no sentido de realizar seu trabalho. Assim, é possível, segundo Perrenoud (1986, p. 52), “pôr-se a hipótese de que terão vantagens os alunos que souberem descodificar as expectativas do professor e

até antecipar-se a elas”, uma vez que aquilo que o professor espera do aluno nunca é suficientemente claro, seja numa prova com questões escritas e explícitas ou numa prova oral. Considerando Guba e Lincoln (2011, p. 75), “a escolha arbitrária e um sistema valorativo *específico* tende a conceder poder a determinados indivíduos e a privar outros – isto é, aqueles que tem outros valores – de poder e direitos”.

Não se pode negar as dificuldades inerentes à objetividade da avaliação, assim como a disponibilidade de tempo do professor para aprofundar as leituras dos trabalhos realizados, no entanto, a cautela reside no fato de o professor procurar ser o mais justo possível e ter um controle maior sobre a sua própria subjetividade e sobre os erros de correção passíveis de acontecer no processo.

Quando se fala em reduzir a subjetividade, não significa minimizar o papel do avaliador na avaliação, mas valorizá-lo diante da necessária consciência de que “o comportamento do avaliador é inseparável da natureza da própria avaliação” (Pinto & Santos, 2006, p.69). A questão a ser discutida, segundo Fernandes (2008, p. 81), é a de “que sempre que avaliamos estamos a cometer um erro”, o que nos impõe, no âmbito da docência, a possibilidade de reduzi-los à sua “ínfima expressão”.

A subjetividade inerente ao processo faz a avaliação variar de acordo com as dimensões psicológicas do avaliador, não garantindo total segurança quanto à sua objetividade (Noizet & Caverni, 1985). Mas esse fato não se revela como limitador do processo, se o professor possui a sensibilidade em reconhecer a não fiabilidade da nota e a consciência de não colocar a nota com base na primeira impressão sobre as respostas, mas como resultado de reflexões no processo de correção (Hadji, 1994). Sendo assim, a confiança do aluno, no decorrer do processo, é desencadeada quando a correção das tarefas se realiza com justiça e equidade, dependendo, inclusive, do empenho do professor ao avaliar a aprendizagem do aluno.

O profissionalismo docente é evidenciado quando se fala em justiça e equidade na avaliação. A ética, a seriedade, o compromisso e a responsabilidade do professor devem fazer parte da correção, uma vez que as práticas de fraude aumentam diante da insegurança dos alunos quando não

percebem os critérios de classificação e práticas fiáveis de correção. Essa angústia é explicada por Capllonch Bujosa et al. (2011), ao garantir que, no processo avaliativo, os alunos precisam saber o que estão fazendo e também conhecer os critérios de sua classificação. Os estudantes necessitam de orientações e/ou guia de critérios para realizar as tarefas de forma independente e assumir responsabilidades no processo (McDowell & Sambell, 2003).

Quando os alunos percebem indícios de que as correções não são realizadas, tendem a praticar a “cola”. Conduzidos pela experiência, os estudantes de turmas anteriores orientam os colegas sobre as práticas de não correção dos trabalhos e provas pelos professores. O trabalho não é devidamente valorizado pelo professor e não consiste em uma oportunidade construtiva para perceber erros, acertos ou até para identificar se o trabalho foi copiado ou não, como forma de atribuir uma nota justa ao aluno.

A correção da prova não parece consistente, e a tendência do estudante é buscar o caminho que considera mais fácil, devido à falta de propósitos formativos para a atividade avaliativa que se torna irrelevante na sua vida acadêmica, uma vez que desconfiam que os professores não a corrigem ou supervisionam.

Podemos dar sustentação a esta alegação não apenas diante das opiniões reveladas pelos sujeitos, mas também através das afirmações de Sureda, Comas e Morey (2009), quando comprovaram em investigação que essa desconfiança é referida pelos alunos como causa do plágio acadêmico. Sobre isso, Park (2003) aponta que os alunos atribuem como uma das causas do plágio, a desmotivação e a crença de que o professor não valoriza adequadamente os trabalhos por eles realizados.

Um fator importante a ter em consideração na avaliação é o acompanhamento que os professores oferecem no desenvolvimento do processo e, também, a forma como tratam/valorizam as respostas dos estudantes. Devem ser ambientes que aceitem dúvidas e erros e os alunos estejam mais motivados a trabalhar em cooperação (Ureña Ortín, Valle Rapp, & Ruiz Lara, 2011). Isto porque, segundo Hallak (2016b, p. 252), a “única luta,

simples, contra a fraude acadêmica é o acompanhamento. É dar tempo ao estudante. É seguir o seu trabalho. É verificar se ele avança”.

O compromisso ético do docente se revela também quando as provas contêm questões não ensinadas ou pouco debatidas em sala e quando falta clareza nos enunciados das questões das provas e nos objetivos de trabalhos. Nesse sentido, a intenção do professor parece ser mais a de prejudicar o aluno do que a de favorecer sua aprendizagem. A pergunta ou comando da questão é confusa ou obscura, o que dificulta sua interpretação e a resposta do aluno fica comprometida devido ao sentido que permeia a intenção do professor.

São provas feitas para reprovar o aluno, com assuntos em uma linguagem incompreensível, às vezes não ensinados, elaboradas em nome da “lisura” do processo (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”), com o propósito de mostrar o poder do docente (Luckesi, 2003, p.42). São fatos que revelam o hábito dos professores avaliarem nas provas questões não ensinadas (Bain, 1978).

Os enunciados dos instrumentos de avaliação determinam os objetivos reais do ensino-aprendizagem. Aquilo que se exige nos exames define o que se ensina, por isso é comum o aluno tentar conhecer as características e hábitos dos docentes no processo de avaliação (Cardoso, 1999). A clareza do enunciado das questões avaliativas conduz à clareza das respostas dos alunos. A questão quando contextualizada serve de ancoragem para as respostas dos estudantes e conferem sentido à sua aprendizagem (Moretto, 2005).

Ainda podemos situar, nesse contexto, a parcialidade do professor em relação às notas conferidas. Os alunos têm em conta que as notas são atribuídas pelo professor sem critérios e sem práticas transparentes de correção. Ao compararem as notas entre si, os alunos consideram que o valor atribuído às questões é confuso. O professor adota “dois pesos e duas medidas” e, pelas notas, concedem certos privilégios a alguns alunos. Isso leva a pensar que, também na avaliação, o professor “confunde amizade com permissividade”, de modo a prevalecer a preferência e o protecionismo por estudantes ou grupos de estudantes. O professor pode estabelecer uma nota aleatória (“dá nota por cara”), tendo apenas o cuidado de evitar a reprovação como fator de indignação e de evasão.

Enfim, diante das discrepâncias e da falta de confiança na correção, os estudantes comparam as notas apenas para perceber os critérios de correção adotados, sem atentar para uma reflexão precisa sobre as habilidades adquiridas. O aluno pode ou não “reclamar da nota”, que fica dependente das vantagens alcançadas com o resultado. Pode ainda, considerar que alguns colegas não são merecedores da “nota boa”, por acharem que resultam das práticas de “cola” ou facilitações do professor.

Podemos considerar, segundo Ureña Ortín, Valle Rapp e Ruiz Lara) que existem possíveis injustiças na aplicação dos exames quando se valoriza da mesma maneira o aluno que se empenha no processo de aprendizagem de forma constante e aqueles que se envolvem pontualmente, dedicando-se apenas a responder algumas perguntas.

Mais uma vez, os fatos desembocam na preocupação quanto aos princípios de justiça na avaliação, dependentes da ética do docente que, na avaliação, de acordo com Estrela (2016), pode ser afetada por atos de arbitrariedade, intransigência e parcialidade. Para Hadji (1994, p. 111), não é a subjetividade do professor que está em causa e que cria tais obstáculos, mas a incerteza quanto aos seus critérios de apreciação. Quando se conhece esses critérios, é possível contestá-los, discuti-los e compreender as classificações conferidas. Por outro lado, pode inclusive se falar de um mecanismo de “violência suave”.

Quanto ao *feedback* regulador dos processos de ensino aprendizagem, os dados revelam como fatores que interferem na “cola”: 1) o *feedback* da avaliação ajustado ao processo de aprendizagem; 2) a falta de acompanhamento e supervisão do professor para realização dos trabalhos; 3) a ausência ou pouca qualidade nas discussões dos resultados da avaliação; e 4) a falta de controle da “cola” na avaliação, por parte do professor.

Pensando inicialmente sobre o *feedback* da avaliação ajustado ao processo de aprendizagem, é possível considerá-lo como elemento que pode favorecer o controle e a prevenção do ato de “colar” e, conseqüentemente, a diminuição desse ato. Pelo *feedback*, o aluno pode pensar, de forma conjunta, com professores e colegas sobre o trabalho realizado, rever seus erros e acertos

e ajustar sua aprendizagem. Leva a perceber com mais nitidez os critérios de correção adotados pelo professor na realização da tarefa, para que seja possível, ao estudante, compreender sua classificação sem distanciá-la de sua aprendizagem. Assim são avaliados o aluno e o professor sob a égide de uma avaliação ética e justa.

Diante disso, a importância do *feedback* consiste na reflexão do erro pelo aluno, assim como, de possíveis erros de correção cometidos pelos professores. Assim, as intenções definidas para a aprendizagem, e os critérios para o alcançá-las podem ser melhor compreendidas e perseguidas pelo discente.

O erro cometido pelo aluno assume papel central no processo de *feedback*, porque, segundo Luckesi (2003, p. 58), contém informações a serem utilizadas pelo professor para promover a aprendizagem, tornando-se um “trampolim para um novo salto” no conhecimento. Ao ser valorizado e reconhecido no processo de *feedback*, Abrecht (1994, p.134) conclui que o aspecto central da avaliação formativa é a mudança do significado e do estatuto atribuído ao erro.

Em outra direção, quando o *feedback* não se faz presente no processo de avaliação, a prática da “cola” é favorecida pela ausência ou pouca qualidade nas discussões dos resultados da avaliação; pela falta de apoio e supervisão do professor na realização dos trabalhos; e pela tolerância ou falta de controle da “cola” por parte do professor. A ética do docente universitário no processo de avaliação [...] é mais frequentemente afetada pelo não cumprimento do dever de *feedback*, demorando a entrega dos testes para além do estabelecido e fazendo com que os alunos vão ao exame final sem conhecimento dos resultados da avaliação” (Estrela, 2016, p. 177).

O estudante precisa de práticas sistemáticas de *feedback* para aprender. Quando suas dificuldades não são corrigidas, ele deixa de obter *feedback*, seu desempenho diminui e pode refletir em um menor compromisso sob suas atividades (Gibbs, 2003).

São aspectos do comprometimento da ética docente que parecem afetar a ética do discente. A avaliação perde o sentido quando o estudante não tem acesso à prova ou ao trabalho realizado. A discussão realizada pelo professor,

durante e após o desenvolvimento da atividade, é vista como importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Quando isso não acontece, os alunos precisam despende mais esforços para “descobrir” não só o que precisa ser feito, como também os acertos e os erros cometidos, depois de corrigidas as provas e trabalhos. Está enfatizada na discussão, a necessidade do olhar de uma pessoa mais experiente, no caso o professor, sobre os resultados da avaliação no sentido de identificar o estado de conhecimento do aluno e oferecer meios para que melhore sua aprendizagem.

Laçamos mão da investigação realizada por Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013, p. 50), para dizer que o nosso estudante também considera “[...] o *feedback* um elemento importante para a sua aprendizagem e valorizam as informações transmitidas pelos docentes quando a sua aprendizagem depende delas”.

A dificuldade em realizar as tarefas, como os trabalhos e/ou provas sem receber dos professores o apoio ou a supervisão adequada para sua realização está presente na avaliação. Isso inclui desde as informações coerentes e adequadas para sua realização, até ao controle sobre as práticas de “cola”.

O *feedback* tem de ser mais do que uma simples mensagem: temos que garantir que o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com tal comunicação (Fernandes, 2008).

O *feedback*, muitas vezes, não é contínuo, é oferecido apenas no final do semestre, para justificação de uma classificação. Embora alguns estudantes entrem em contato com o docente com o objetivo de compreender sua classificação, a maioria não o faz, por considerar a situação já ultrapassada (Alves, Aguiar & Oliveira, 2014).

Um dos problemas ou inconvenientes referentes à supervisão da avaliação reside no fato do controle das práticas de “cola”. Temos afirmações dos estudantes que registram uma aprovação maior do comportamento fiscalizador e de controle mais repressivo, na hora da avaliação, do que das práticas em que o professor “não dá importância” e adota comportamento de

pouca responsabilidade. Isso parece eximir o professor da culpa por não ter exercido efetivamente o ensino.

Pela ausência de supervisão dos trabalhos, assim como dos momentos de realização das provas, os alunos também passam a não valorizar o processo avaliativo. Alguns professores evitam interferir nos comportamentos antiéticos dos alunos e adotam atitudes passivas de não exercer um controle sobre a “cola” e até de permitir e incentivar sua prática durante os testes. Diante disso, os alunos realizam trabalhos “copiados”, de má qualidade e ainda se sentem livres para “copiar”.

Dentre outras razões para essa tolerância, Estrela (2016, p.169) levanta a interrogação: os professores toleram a fraude “[...] porque se sentem relativamente responsáveis pela falta de supervisão adequada e atempada que deveriam ter exercido?” Podemos dizer, em concordância com Erwin (2003), que as ações dos professores afetam as ações dos alunos, por isso avaliar o aluno é avaliar a si mesmo. Existe a necessidade de tomar consciência de como as formas de avaliação podem contribuir para injustiça.

Em síntese, para garantir a qualidade do *feedback*, como fator que diminui a “cola”, não se pode dispensar a clareza do processo de avaliação das aprendizagens, o acompanhamento e supervisão dos trabalhos e provas realizados pelos alunos, bem como a discussão dos erros e acertos inerentes ao processo como forma de envolver o aluno na construção de sua aprendizagem.

6.4.3. *Tipologia e natureza das tarefas avaliativas*

O aspecto primordial a considerar nessa subdimensão é a natureza das tarefas avaliativas. Os sujeitos consideram que a “cola” é praticada independentemente das técnicas e instrumentos de avaliação adotados pelo professor. Portanto, os fatores que podem aumentar a “cola” são: a) os trabalhos difíceis de realizar; b) a exigência de respostas decoradas; c) as avaliações realizadas através de trabalhos teóricos; d) os trabalhos complexos, valendo pouco ponto; e) as provas com questões de múltipla escolha. Por outro lado, os fatores que diminuem a “cola” estão relacionados com: a) as avaliações

realizadas através de atividades práticas e b) as provas que exigem interpretação por parte do aluno.

Embora os dados constatem que os estudantes recorrem mais à “cola” quando as avaliações são realizadas através de provas e, as opiniões dos professores levam a crer que os estudantes “colam” mais nas provas de múltipla escolha, não se percebem afirmações para confirmar que as provas não devam ser utilizadas nas avaliações. A primeira questão a considerar nesta discussão é o fato de a “cola” ser praticada independente dos instrumentos avaliativos.

As variedades de posicionamentos levam a compreender a diversidade de modalidades em que a “cola” pode se apresentar, mas não atribui esta prática como consequência direta de um instrumento, fazendo-se presente numa diversidade de instrumentos avaliativos. Por isso, podemos dizer que a “cola” é praticada independentemente das técnicas e instrumentos de avaliação adotados pelo professor.

O que fica evidenciado, nas práticas de "cola", não é a utilização do instrumento em si, mas a estratégia de aprendizagem que o instrumento comporta, ou seja, sua natureza. De fato, é o seu perfil mais discursivo, mais interpretativo, com o sentido de desencadear a autonomia do aluno que pode diminuir tal prática.

Os estudos sobre avaliação não sugerem a criação de outros tipos de instrumentos, mas centram a atenção no modo como os instrumentos de avaliação existentes são utilizados e como podem se articular e envolver a pessoa que aprende no processo (Pinto & Santos, 2006). Fernandes (2008, p. 79) explica que “não precisamos de mais tarefas, precisamos é de melhores tarefas”

Na avaliação, os professores têm utilizado com mais frequência trabalhos de pesquisa do que provas “[...] sem a menor orientação, sem clareza em suas finalidades, de tal forma que é comum por parte dos discentes a prática da ‘cópia’” (Vasconcelos, 2003, p. 123). Não são apenas os exames, mas as formas de avaliar através de trabalhos que também levantam dúvidas sobre o processo de elaboração e o produto final obtido (McDowell e Sambell, 2003).

Para além das formas de manifestar o conhecimento (oral, escrito, prático-procedimental), um critério a ter em conta, na adoção do instrumento avaliativo, é a sua finalidade, o que se pretende avaliar (Oliva, Bujosa, Fernández & López Pastor, 2011). A nossa intenção deve se situar sobre a motivação de nossos alunos para perguntarem, serem ativos e reativos, expressarem satisfação e crítica, assim como permanecerem concentrados e atentos nas atividades e instrumentos de avaliação que se propõem (Ureña Ortín, Valle Rapp & Ruiz Lara, 2011).

Parece que apenas substituir as provas nos moldes tradicionais pela prova de consulta em duplas, elaboração de relatórios, seminários, outros trabalhos de pesquisa e o controle excessivo do comportamento dos alunos durante a realização do exame como forma de suprimir a fraude, não redimensiona o problema. A avaliação precisa ser entendida em seus objetivos e o mais importante parece ser a natureza da atividade avaliativa, ou seja, o objetivo que se elege diante da tarefa aplicada.

A forma como o professor elabora uma prova, já pode ser considerada como um espécie de controle da “cola”. Aquelas que são elaboradas para desencadear a interpretação, comparação e descrição por parte do aluno são consideradas como atividades que podem não desencadear a “cola”, visto que cada estudante possui uma forma de se expressar através da escrita. O professor pode problematizar a questão de forma a perceber, inclusive, a postura profissional do aluno, fato não evidenciado em relação às provas de múltipla escolha, nas quais os alunos parecem praticar mais a “cola”. Para Krause (1997, p. 70), a “cola” “quase se obriga” quando os testes são de “múltipla escolha”.

As tarefas podem possibilitar uma aprendizagem mais reflexiva, autorregulada. São tarefas que não conduzem à reprodução e levam os alunos a assumir a “confiança em si próprio para arriscar, para dizer o que pensa e o que a sua reflexão propõe” (Santos, 2008, p. 6). Desenvolve o respeito e reconhecimento das regras e das normas preestabelecidas e a capacidade de negociação e reflexão sobre sua própria aprendizagem.

A pergunta a ser feita, ao elaborar uma atividade de avaliação, seria: o que o professor pretende com a tarefa? Quando se espera respostas decoradas,

existe a tendência da “cola” nas avaliações, pelo fato da tarefa ter uma finalidade de reprodução do conhecimento. Nesse caso a resposta é apenas uma para todos os alunos. Podem ser “copiadas” e o professor só percebe a fraude cometida se “pegar o aluno colando”.

Em outra perspectiva, quando se espera uma interpretação mais individual, permite que o estudante se coloque diante de sua experiência, é possível obter várias respostas, sendo todas elas corretas, ocorrer confrontos de ponto de vista e a autonomia do aluno ser incentivada. Esse tipo de tarefa pode atenuar a postura fiscalizadora do professor. Com efeito, as provas que exigem interpretação por parte do aluno podem favorecer o controle da “cola” e quando o professor, nas avaliações, exige respostas decoradas, os alunos tendem a “colar”.

Comparando as avaliações realizadas através de atividades práticas e aquelas realizadas através de trabalhos teóricos, os dados confirmam que os alunos copiam mais no segundo tipo de tarefa. O acompanhamento do professor sobre a realização da atividade, sua contextualização e significado são os fatores que interferem no comportamento fraudulento do aluno.

Nos trabalhos práticos, os estudantes são acompanhados de perto pelos professores, que observam de forma direta sua prática, analisando seu desempenho e as várias possibilidades de ação sobre uma situação real. Pode ainda direcionar perguntas e receber respostas, proporcionando um *feedback* imediato e mais eficiente. São práticas que situam o aluno no contexto profissional, deixando espaço para a motivação e o seu envolvimento na prática avaliativa.

Nos trabalhos mais teóricos, essas possibilidades parecem reduzidas e a “cola” ainda pode ser favorecida pelas facilidades oferecidas na *internet*. Os professores podem não acompanhar devidamente os trabalhos realizados pelos estudantes, o que tende a reduzir as possibilidades de controle sobre a fraude. Os alunos admitem que, mesmo citando autores, o trabalho resulta em uma montagem e ainda, é considerado “muito bom” e até “melhor” do que outros trabalhos da turma. É uma montagem e não é identificado como “cópia”.

Muitas vezes, os trabalhos teóricos são complexos, valem pouco ponto, e não possuem definição clara de seus objetivos, o que os tornam difíceis de realizar. Isso leva os alunos a não realizar ou “copiar” o trabalho, fato que não “faz muita diferença” na sua aprendizagem e na nota. O trabalho de um pode se tornar “trabalho de todo mundo”.

O que se tem a ressaltar quanto à realização dos trabalhos, seja teórico, prático ou em grupo, é o acompanhamento que o professor oferece na aprendizagem, através da prática do *feedback*. O diálogo estabelecido durante a realização da tarefa vem permitir as intervenções necessárias. Nos trabalhos práticos, a "cola" tende a diminuir.

É possível inferir, segundo Race (2003), que, os trabalhos práticos consistem em propostas abertas que permitem diferentes soluções válidas, e a criatividade tem papel importante a partir de aproximações com o plano do professor. Também implica numa maior interação entre professor e aluno que vem favorecer uma proposta mais formativa de avaliação.

Quanto aos trabalhos teóricos favorecerem a “cola”, podemos deduzir que os estudantes não recebem um *feedback* adequado sobre seus progressos e seus erros como acontece nos trabalhos práticos, o que vem comprometer o acompanhamento da tarefa. Temos a considerar, segundo Gibbs (2003), que os estudantes precisam de práticas sistemáticas de *feedback* para aprender. Quando suas dificuldades não são corrigidas ou deixam de obter *feedback*, seu desempenho diminui, e as tarefas realizadas não resultam em aprendizagem.

Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013, p. 51) esclarecem sobre a importância de analisar “a natureza das tarefas de avaliação, bem como os modos de comunicar (e de explicitar) métodos e critérios de avaliação dado que influenciam a forma como os estudantes gastam o seu tempo nas tarefas e perspetivam a sua aprendizagem”.

Outra questão a ter em conta é a disponibilidade do professor para acompanhar os trabalhos dos alunos, principalmente, quando as turmas são numerosas. Ao enfrentar o volume crescente de estudantes e de atividades docentes, Gibbs (2003) explica que é comum que o *feedback* se torne lento, interferindo na possibilidade de comentar e devolver o trabalho do estudante em

uma mesma semana. Para Capllonch Bujosa et al., (2011), diante de um grupo numeroso, existe a possibilidade de acontecer revisões incompletas e limitar uma atenção mais individualizada da correção.

Conclusão

A “cola” é uma prática de fraude acadêmica realizada pelos estudantes na avaliação das aprendizagens. É considerada como um fenômeno que compromete a qualidade dos processos pedagógicos, sobretudo o desenvolvimento de uma avaliação justa e ética do conhecimento do aluno. Sua prática leva a questionar a qualidade da formação direcionada aos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho. A cada dia seu controle parece ser mais difícil diante das novas modalidades que têm surgido com o advento das novas tecnologias. A simples “cábula” ou anotações feitas num pedacinho de papel já não são os únicos mecanismos utilizados nessa fraude, o que exige do professor uma reflexão consciente sobre a prática docente para exercer um certo controle sobre o ato fraudulento e minimizar seus efeitos danosos na avaliação.

Diante dessa problemática, o objetivo do presente trabalho consistiu em analisar o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, a fim de estabelecer as relações existentes com a prática da “cola” no ensino superior. Nossa pretensão foi possibilitar uma compreensão mais abrangente da “cola” sem isolá-la do contexto onde é produzida, observando os elementos que constituem a sua multidimensionalidade e a influenciam no sentido de aumentá-la ou diminuí-la e, ainda, perceber as possibilidades de prevenção e controle.

Para atender ao propósito, utilizamos as observações de sala de aula, entrevistas com professores e estudantes (grupos focais), questionários e análise de documentos, a fim de descrever os ambientes de sala de aula, caracterizar a “cola” quanto ao seu significado, razões e conseqüências, conhecer as percepções de estudantes e docentes em relação às práticas de “cola” e identificar os procedimentos de controle utilizados pela instituição e docentes.

As conclusões, descritas a seguir, resultaram do processo de triangulação dos dados qualitativos, organizados em narrativas, e os quantitativos resultantes da análise estatística dos questionários.

Numa perspectiva mais abrangente ou macro, os dados permitiram concluir que os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação interferem nas práticas de “cola”. São dimensões interdependentes que constituem o núcleo de sua multidimensionalidade e não possuem sentido se forem concebidos como processos isolados.

Desdobrando as dimensões mais abrangentes, podemos concluir, numa perspectiva meso, que a multidimensionalidade da “cola” contém subdimensões que comportam a organização do sistema de ensino universitário; o profissionalismo e a profissionalidade docente; funções e modalidades de avaliação; práticas e participação dos estudantes; natureza, frequência e distribuição do *feedback* avaliativo; ambiente de sala de aula; tipologia e natureza das tarefas avaliativas.

Quando analisados os efeitos desses fatores sobre o comportamento do aluno em relação à “cola”, concluímos, numa perspectiva micro, que o grau de envolvimento do aluno, resultante da motivação produzida na condução dos processos em sala de aula, interfere para aumentar ou diminuir essa prática de fraude. São aspectos da profissionalidade e do profissionalismo docente que caracterizam as diversas formas de ensinar, aprender e avaliar e que podem influenciar ou não às práticas de “cola”.

A “cola” está associada às exigências da organização do sistema formativo. Existem evidências suficientes que apontam para a estrutura e conjuntura do sistema universitário que tem gerado angústias, incertezas e insegurança, não apenas nos professores, mas também nos alunos. Se revelam como práticas dispersas, sujeitas a erros e fatores condicionantes, que interferem nos diversos aspectos da responsabilidade ou compromisso ético em sala de aula.

É possível expressar que, no contexto institucional, de um lado, está o professor com fragilidades em sua formação pedagógica, submetido às exigências de um sistema que tende a supervalorizar as atividades de pesquisa e de extensão em detrimento das atividades pedagógicas. A universidade não institucionaliza diretrizes para o ensino e para a avaliação que permitam favorecer a autonomia docente e fortalecer as práticas de ensino. O professor é

sempre chamado a realizar produções científicas como critério para obter ascensão na carreira e atender às exigências das avaliações direcionadas às universidades. E, ainda, está sujeito ao excesso de atribuições burocráticas e dependentes de suas questões pessoais e subjetivas.

Do outro lado, encontra-se o aluno, sujeito ao perfil classificatório e seletivo da universidade, com déficits em sua formação acadêmica, e com foco em um projeto de ascensão social e de profissionalização. Parecem motivados por necessidades como ganhar tempo, diminuir os custos de sua formação, superar suas deficiências em curto espaço de tempo, concluir o curso, ser reconhecido profissionalmente e entrar no campo de trabalho o mais rápido possível.

A responsabilidade de estudantes e professores enfrenta ambiguidades e parece diminuída no âmbito desse contexto. De modo geral, a “cola” é um mecanismo através do qual o aluno engana o professor que, por sua vez, embora nem sempre identifique a realização do ato, sabe que está sendo enganado. São as duas faces de uma mesma moeda, que parecem consolidar as regras de poder na avaliação, diante da impossibilidade da prática consensual que Guba e Lincoln (2011) chamam de “responsabilidade compartilhada”.

O professor reconhece os obstáculos que se interpõem no processo de avaliação, como os receios, medos e inseguranças e, mais do que qualquer outra pessoa, tem consciência dos comportamentos adaptativos que assume na hora de avaliar e de atribuir uma nota ao aluno (as saídas que precisa encontrar no processo de avaliação). Sabe, também, dos comportamentos que os alunos planejam diante da desconfiança quanto ao rigor do processo e aos resultados classificatórios da avaliação. É fato registrado pelos docentes que a avaliação é “linha tênue na vida dos professores” (2_2).

Nessa conjuntura, a “cola” é definida como uma forma de sobrevivência ao contexto educacional. É reconhecida como um ato ilícito, falta de compromisso, incompatível com o processo de formação acadêmica, mas, por outro lado, pode ser lícita e aceita, dependendo do contexto. É uma adaptação do aluno às limitações pedagógicas da instituição. Denuncia a fragilidade do próprio sistema formativo. O sistema conforma e ensina a reproduzir, mas o

aluno não é “tão passivo quanto parece ser”, cria “astúcias sutis”, “táticas de resistência” (Certeau, 1998), uma vez que desencadeia situações, esconde suas deficiências, utiliza da esperteza através de estratégias defensivas e adaptativas. Como diz Perrenoud (1995), assume seu “ofício de aluno”. Tendem a se proteger das “ameaças” do contexto, seja em proveito próprio ou correndo riscos para proteger colegas pela facilitação da prática ilícita ou pela não denúncia do comportamento fraudulento.

A “cola é praticada pelos “bons alunos” e não apenas pelo aluno “colão”. É fato que uns alunos copiam mais do que outros, mas essa conclusão sugere reconsiderar a condição de “bom aluno” quando se toma por base, apenas, o conjunto das notas alcançadas numa perspectiva classificatória. Leva à percepção que não se conclui o curso apenas “colando”. Se assim fosse, atestaria a ausência de acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas por esses alunos em todos os componentes curriculares e por parte de todos os professores.

Podemos constatar, então, que *a “cola” não é praticada em todas as disciplinas e nem por todos os alunos.* Embora articulada aos obstáculos de aprendizagem, disponibilidade para dedicar-se aos estudos e características pessoais dos estudantes, essa prática diminui quando o componente curricular oferece a oportunidade para que os discentes se autoavaliem, compreendam o sentido das tarefas utilizadas para ensinar, aprender e avaliar e se sintam seguros quanto à relação entre os objetivos definidos e os resultados esperados.

Os estudantes “colam” menos quando se sentem motivados e envolvidos no processo, ou seja, quando têm a oportunidade de trocar ideias, expressar pensamentos, discutir seus erros, em um clima favorável estabelecido na relação professor/aluno e aluno/aluno. A motivação que o componente curricular desencadeia, o envolvimento do aluno perante as exigências, a clareza e condução do processo, parecem definir a utilização ou não dessas práticas, independente da etiqueta de “bom ou mau” aluno.

Os estudos comprovam a extensão da “cola” e a consideram como prática generalizada, porque em algum momento de sua trajetória acadêmica, o estudante já lançou mão da “cola”, facilitou ou não denunciou a fraude.

A “cola” gera sentimentos de medo, culpa, vergonha, constrangimento e ansiedade. É vista como uma insegurança do estudante em si mesmo e, até mesmo, um comportamento altruísta quando ajuda aos colegas. Os sentimentos de angústia, medo, culpa e constrangimentos dela decorrentes, podem indicar que nem sempre a “cola” é uma prática apreciada e geradora de satisfação, uma vez que os alunos enfatizam a preferência pelo professor que exerce com rigor e responsabilidade as práticas de avaliação, em vez daqueles que negligenciam a fraude. Se mostram satisfeitos quanto aos professores que diminuem a ansiedade da avaliação através de práticas autoavaliativas e da discussão dos erros cometidos. Podemos inferir que a “cola” pode ser uma prática divulgada, partilhada e até aceite, no sentido de buscar as melhores formas de praticá-la, mas não pela satisfação decorrente do ato e dos resultados reais da aprendizagem.

A “cola” é mais frequente nos primeiros semestres do curso. No início do curso, os estudantes tendem a desconhecer as formas de elaborar os trabalhos científicos. Possuem pouca experiência quanto ao desenvolvimento do processo formativo e necessitam de um acompanhamento maior por parte do professores e colegas mais experientes. Podemos considerar que a própria evolução do aluno no processo de formação universitária, diante das ferramentas que permitem o acompanhamento do estudante, podem diminuir as práticas de “cola” e a evasão.

A transparência no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, diminui as práticas de “cola”. A definição coerente dos critérios de ensino e de avaliação permite o envolvimento do aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem. Quando os professores planejam as atividades e discutem com os alunos, estes tendem a planejar suas atividades de estudo e de aprendizagem. De outra forma, podem, de antemão, planejar práticas de “cola” quando esses critérios não são esclarecidos, gerando insegurança diante da falta de uma diretriz que possa nortear suas ações. A ausência ou a falta de clareza dos critérios utilizados para ensinar e avaliar se tornam obstáculos que causam a insatisfação do estudante. A escassez de transparência no processo pode favorecer as práticas de “cola”.

O compromisso ético do professor, expresso pela sua responsabilidade antes, durante e depois da aplicação das tarefas, é fator que interfere nas práticas de “cola”. As fragilidades éticas do estudante parecem influenciadas pelas fragilidades éticas do docente. A “cola” aumenta quando o professor assume comportamentos pouco consistentes que comprometem a ética e a justiça nos processos de ensino e de avaliação. Os dados confirmam que quando o professor coloca nos testes conteúdos não ensinados, não realiza as correções e o acompanhamento ou supervisão das tarefas, adota posturas de parcialidade e não controla ou previne a “cola” como deveria, os alunos tendem a adotar a “cola”.

O aluno “cola” independente do instrumento avaliativo. Todo instrumento avaliativo comporta obstáculos na sua realização se não for devidamente conduzido e acompanhado. No controle da “cola”, a diferença quanto ao uso dos instrumentos reside na sua natureza e nas finalidades de sua aplicação. Substituir os exames tradicionais, por outros instrumentos, sem refletir sobre seus efeitos na aprendizagem dos alunos e, sem considerar os possíveis obstáculos inerentes a sua aplicação, não são suficientes para exercer um controle sobre a “cola”, por isso devem ser pensados em relação ao *feedback* que podem desencadear.

É possível dizer que *o controle da “cola” pode acontecer através das tarefas adequadamente selecionadas para ensinar, aprender e avaliar.* Na maioria das vezes, a “cola” acontece de forma intencional. Os estudantes sabem que se trata de um ato ilícito e mesmo assim tendem a praticá-la. Esse é um desafio a ser enfrentado pelo docente, uma vez que nem sempre o professor consegue perceber o ato ilícito. Ser ou não punido pelo ato fraudulento (prática mais utilizada no controle dessa fraude) vai depender da identificação da “cola” pelo professor e, ainda, de sua tolerância em considerar as práticas como graves e inadmissíveis e as menos graves que podem ser discutidas e sanadas.

Alguns professores têm utilizado tarefas de avaliação diferentes dos exames mais tradicionais, que se mostraram eficientes no sentido de favorecer a aprendizagem e de minimizar as preocupações em torno da “cola”. São tarefas que podem desencadear um *feedback* satisfatório e levar o aluno a se

autoavaliar. Os elementos que diminuem a “cola” aparecem na condução de um processo articulado às tarefas pedagógicas diretamente organizadas em torno de práticas interativas e negociadas. Permitem o desenvolvimento de atividades pedagógicas que proporcionam a oportunidade de solucionar problemas e de envolver os estudantes num processo dialógico passível de credibilidade e seriedade. O hábito de estudo, decorrente dessa prática, pode diminuir as práticas de “cola”. O *feedback* permite acompanhar a aprendizagem dos estudantes de forma a perceber seus erros e trabalhar para que possam ser superados. Essas tarefas congregam as ferramentas utilizadas pelos estudantes para planejar seu tempo para estudar e para aprender.

No sentido oposto, as tarefas avaliativas podem conduzir ao desenvolvimento de práticas memorísticas, repetitivas, que consistem na reprodução do conhecimento e não permitem práticas de estudo mais elaboradas e contextualizadas. O aluno dedica seu tempo apenas o suficiente para passar na disciplina, sem desenvolver hábitos de estudo e estratégias de autorregulação da aprendizagem.

A seleção adequada das tarefas implica em diminuir a preocupação quanto ao desdobramento de formas de controle, fiscalização e punição perante as novas modalidades adotadas pelos alunos para “colar”. A questão de exercer uma fiscalização mais rigorosa no processo de avaliação pode ser superada através de práticas autônomas, interativas e reflexivas.

“A ‘cola’ diminuiria se a forma de avaliar fosse outra” (2_2). As fragilidades dos processos de avaliação, tradicionalmente, implementados na universidade contribuem para a “cola”. A avaliação somativa, isolada de um processo reflexivo e qualitativo, reduzida a um momento, não favorece a participação do aluno como interveniente no processo. O professor é o único que avalia, e o aluno assume uma posição mais passiva, sem participação em sua própria avaliação. Não favorece a possibilidade de o aluno assumir um maior compromisso com o que é proposto e com o que deve ser realizado nos processos pedagógicos. Reforça as relações desiguais que acentuam o poder do avaliador.

Por outro lado, o controle das práticas de “cola” depende de processos interativos que promovem a motivação, a autorregulação, o apoio à

aprendizagem do aluno. São elementos decorrentes do *feedback* avaliativo de qualidade que se torna a chave desse processo. É, portanto, na avaliação formativa alternativa que encontramos uma prática orientada para o ensino e para a aprendizagem que favorece possibilidades de comportamentos autônomos por parte do estudante. A avaliação se revela nos vários ângulos do processo pedagógico e permite a consistência entre o que se ensina, se aprende e se avalia, desencadeando um certo equilíbrio nas práticas de estudantes e professores, podendo ser considerada uma diretriz no controle da “cola”.

Nesse sentido, levantamos o seguinte argumento: é no processo de avaliação que a “cola” se materializa, mas é no processo de ensino que ela se insinua. Isso significa que os dois processos não se separam e, na verdade, consolidam a aprendizagem do aluno. Podemos considerar como ações distintas, que comportam lógicas específicas do ato de ensinar, de avaliar e de aprender, mas que podem se associar de forma dialógica, com o propósito de favorecer um equilíbrio às ações pedagógicas.

Através do caráter formativo e regulador da avaliação formativa alternativa, estudantes e professores podem assumir sua autonomia para refletir sobre os erros e acertos, reconhecer obstáculos inerentes ao processo de avaliação, partilhar saberes em busca de respostas alternativas na solução de problemas, fortalecendo a responsabilidade perante as ações que realizam.

O exercício dos processos interativos na avaliação aumenta o grau de confiança do aluno e a satisfação em relação aos resultados obtidos, uma vez que é pautada na responsabilidade compartilhada dos participantes. O efetivo controle sobre a “cola”, está mais associado à sua prevenção do que à punição e fiscalização do ato fraudulento. Podemos falar de uma prevenção que assume o sentido de promover atividades para envolver o aluno no processo de avaliação, motivá-lo a participar das atividades com responsabilidade e compromisso ético.

Fica posto o desafio para adotar novas formas de avaliar, através das quais poderíamos refletir sobre a ética de alunos e professores nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. E ainda, considerar: até que ponto podemos nos responsabilizar pelo desenvolvimento de novas práticas

acadêmicas que possam envolver estudantes e professores nos processos pedagógicos da academia?

A tese que sustentamos está fundamentada nas possibilidades de os recursos disponibilizados pela avaliação formativa fortalecerem as práticas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para o envolvimento do aluno no processo pedagógico e, conseqüentemente, no efetivo controle das práticas de “cola” na universidade. Sustentamos esta tese com a segurança que as evidências dos estudos realizados nos ofereceram, sem perder o senso e a razoabilidade dos entraves que permeiam as instituições de ensino superior.

Podemos então pensar como Perrenoud (1995, p.173): não “mexer” na nossa avaliação e “enfiar a cabeça na areia, mergulhar em novas práticas de avaliação sem uma reflexão em torno dos obstáculos sistêmicos, sem nos preocuparmos com a necessidade de desencadear outras mudanças, ou podemos [...] conceber estratégias de mudanças com conhecimento de causa”

A nota final sobre o presente trabalho está voltada para compreensão de que este integra o contexto das discussões acadêmicas sobre o tema da fraude cometida pelos estudantes na universidade e deixa um fio condutor para a realização de novos trabalhos. Podemos considerá-lo concluído dentro dos limites dos nossos questionamentos investigativos, mas não podemos percebê-lo como conhecimento finalizado, até porque as redes de conhecimento são ilimitadas e infinitas. Assim, outras investigações podem ser realizadas para esclarecer o fenômeno da “cola”. Novos conhecimentos podem ser acrescentados, inclusive, para preencher lacunas, possivelmente deixadas nesta investigação.

A partir do nosso trabalho, ficam sugestões para investigar um contingente maior de cursos por áreas do conhecimento, visto que as práticas de ensino variam consoante o objeto de estudo dos cursos e/ou das disciplinas, que pode fortalecer a possibilidade de generalização do nosso pressuposto. Esta investigação pode também ser refeita em outras universidades públicas do país ou mesmo em universidades de redes privadas, para que possamos comparar os resultados. Outra linha de trabalho investigativo a ser considerada seria abrir uma possibilidade de apreciação das tarefas utilizadas para avaliar, discutindo junto a professores e alunos suas finalidades, os parâmetros adotados na sua

elaboração e correção, identificando se contribuem para o efetivo controle das práticas de “cola”.

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Agresti, A., & Finlay, B. (2012). *Métodos estatísticos para as Ciências Sociais*. Porto Alegre: Penso.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de sucesso/insucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, & R. A. Santiago (eds), *Ensino Superior: (in)sucesso académico* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. (2012). Aprender não é "fazer cadeiras"... é construir conhecimento (s). *Rua Larga*, 34 (8-9).ISSN: 1645-765x.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades da aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (eds), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-210). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, F., Seixas, A., Gama, P., & Peixoto, P. (2015). *A fraude académica no ensino superior em Portugal: Um estudo sobre a ética dos alunos portugueses*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, F., Seixas, A., Gama, P., Peixoto, P., & Esteves, D. (2016). Uma cultura de integridade para o ensino superior. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp 11-25). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Almeida, J. (2009). Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade. In F. Vieira (ed), *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática* (pp. 39-55). Santo Tirso - PT: de Facto Editores.
- Alves, M.C. A (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). Nota de apresentação. In M. P. Alves, & E. A. Machado (eds), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 9-17). Santo Tirso: de Facto Editores.

- Alves, M. P. A., & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves, & J. M. d. Ketele (eds), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., Aguiar, M., & Oliveira, L. R. (2014). Para uma modelização da avaliação das aprendizagens no ensino superior: O modelo *feedback* 360°. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspetivas, 2*, (pp 475-496). Lisboa: Educa.
- Amado, J. S. (2009). Introdução à investigação qualitativa em educação. Relatório de disciplinas apresentado nas provas de Agregação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Amado, J. d., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. S. Amado (ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica de Análise de Contéudo. In J. S. Amado (ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-348). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Oliveira, A. L. (2013). Análise de narrativas - 'estórias' ou episódios. In J. Amado (ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 251-262). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2013). Apresentação dos dados: Interpretação e teorização. In J. Amado (ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377-412). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A. L. (2006). Universidade e compromisso social. Debate: 6º simpósio sobre educação superior (1º de Dez/2005). In: D. Ristoff & P. Sevegnani (eds.), *Docência na educação superior* (p. 228). Coleção Educação Superior em Debate (5) : Brasília: DF: INEP, disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>
- Anastasiou, L. G.C.(2002). Construindo a docência no ensino superior: Relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In D. E. G. Rosa, & V. C. Souza (eds.), *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 173-187). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Anastasiou, L.G.C. (2006). Docência na educação superior. In D. Ristoff, & P. Sevegnani (eds), *Docência na educação superior* (pp. 147-172). Coleção Educação Superior em Debate (5): Brasília: INEP, disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>.

- Andrade Silva, G., Rocha, M. M., Otta, E., Pereira, Y.L., & Bussab, V.S.R. (2006). Um Estudo sobre a Prática da Cola entre Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1), 18-24, disponível em www.scielo.br/prc.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 123-130, disponível em <http://ddd.uab.cat/recor/119080>.
- Azevedo, M. A., & Cunha, M. I. (2011). Qualidade do Ensino e Ação Institucional. In M. E. D. Franco, & M. C. Morosini, *Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Educadores* (pp. 335-350). Série Qualidade da Educação Superior. Porto Alegre - RS: EDIPURCS. ISBN, 978-85-397-0137-7.
- Bain, D. (1986). Desigualdades perante a avaliação - orientação e sucesso na escola secundária. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (eds), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 85-89). Coimbra: Livraria Almedina.
- Barbalho, M. G., & Castro, A. M. (2010). Globalização e educação superior: discutindo tendências de internacionalização. In A. C. Neto, & M. P. Vaz- Rebelo (eds), *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 47-71). Natal: Editora da UFRN.
- Barbosa de Melo, J. (2003). Configurações do erro escolar discente em escolas municipais de Barra de Santana. Dissertação de mestrado não publicada. João Pessoa - PB: Universidade Federal da Paraíba.
- Barbour, R. (2009). *Grupos Focais* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.
- Barbour, A. M. e Chrispiniano, J.(2009). Produtivismo, corrupção da ciência e controle do trabalho. *Revista ADUSP*, 45, São Paulo, Associação dos Docentes da Universidade São Paulo. Cpypress, disponível em <http://www.adusp.org.br>.
- Barboza, S. I., Carvalho, D. L., Neto, J. B., & Costa, F. J. (2013). Variações de mensuração pela escala de verificação: uma análise com escalas de 5, 7 e 11 pontos. *Teoria e prática em administração*, 3(2), 99-120, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4779327.pdf>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. M. F. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: A avaliação formadora e avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 3 -33.ISSN: 0870-418X.

- Barreira, C. M. F. (2005). Soluções para a prática da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 137-149. ISSN: 0870-418X.
- Barreira, C., Bidarra, M.G, Vaz-Rebelo, M. P., Monteiro, F., & Alferes, V. (2014). Percepções de docentes e estudantes de universidades portuguesas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*,1, (pp. 309-326). Lisboa: Educa.
- Barreira, C. M., Vaz-Rebelo, M. P., Bidarra, M. G., & Cunha, F. (2014). Práticas pedagógicas no ensino superior: Uma narrativa sobre ensino, aprendizagem e avaliação na área de engenharias e tecnologias. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas* ,1, (pp.185-226) (1) Lisboa: Educa.
- Barreira, C. M. F, Monteiro, F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2014a). Recursos e materiais pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos processos de aprendizagem no ensino superior. *Tecnologias da Informação em educação, Indagatio Didactica*, 6(1), 202-218, ISSN: 1647-3582.
- Barreira, C., Monteiro, F., Bidarra, G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2014b). Avaliação das aprendizagens no ensino superior à luz dos regulamentos. In A. M. Cordeiro, R.; L. Alcoforado & A. G. Ferreira (eds.) *Territórios, Comunidades Educadoras e desenvolvimento sustentável* (379-385). Coimbra: Universidade de Coimbra. ISBN:978-989-96810-6-4.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3),pp. 95-133. ISSN: 0870-418X.
- Bates, C., Droste, C., Cuba, L., & Swingle, J. (2009). One-On-One Interviews: A qualitative assessment approach. *Assessment Notes*.(PDF. 12 p). Acesso em 2012, disponível em www.liberalarts.wabash.edu.
- Behrens, M. A. (2003). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Bergadaá, M. (2016). Produção de monografias e de teses: A tentação do plágio. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp. 99-113). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario* (4ª ed.). Madrid: Narcea. Traducción do título original: Teaching for Quality Learning at University. Open University Press, 1999.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. (1992). Pedagogia Universitária. *Revista Portuguesa de Pedagogia/Vária*, XXVI-I, pp.157-167:ISSN.0870-418x.
- Bogdan, R., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonsón, M., & Benito, Á. (2012). Evaluación y aprendizaje. In Á. Benito, & A. Cruz (eds), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* [recurso eletrônico] (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Bottoni, A., Jesus, E. , & Sardano, G. (2013). Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In S. S. Colombo (ed), *Gestão universitária: os caminhos para a excelência* [recurso eletrônico] (pp. 17- 42). Porto Alegre: Penso.
- Bourdieu, P. (2013). *Escritos em educação* (14ª. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Brandão, E. (2013). *Mecanismos institucionais de controle sobre as práticas de "cola" na UEPB*. Entrevista realizada em 27 de Agosto de 2013. (J. Á. C. Barbosa, entrevistadora).
- Brasil- Presidência da República (1996). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394* [recurso eletrônico] (9ª- atualizada em 20/5/2014. ed.). Brasília: Edições Câmara.
- Brasil-CNE/CES.(2003). Parecer nº 67/2003- *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais–DCN dos cursos de graduação*. Brasília.
- Brasil- Presidência da República (2004). LEI Nº 10.861- Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES.Brasília.
- Brasil- Presidência da República (2006). *Decreto nº 5.800 - Dispõe sobre o sistema de universidade aberta do Brasil.- UAB*. Brasília.

- Brasil - Presidência da República (2007). *Decreto nº 6.096 - Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI*. Brasília.
- Brasil - Presidência da República (2008). *LEI Nº 11.89-Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília-DF.
- Brasil - Ministério da Educação-Fundação Capes (2016). *PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica*, disponível em <http://www.capes.gov.br/>.
- Breakwell, G. M., Fife-Schaw, C., Hammond, S., & Smith, J. A. (2011). *Métodos de pesquisa em Psicologia [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Artmed.
- Brew, Á. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques*, (pp. 179-190). Madrid: Narcea.
- Bronckart, J.P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras.
- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-34). Madrid: Narcea.
- Calmon, E. (2013). O jeitinho brasileiro. *ETCO.10(20)*, 24-25. Instituto Brasileiro. Concorrencial. São Paulo: Letras & Lucros.
- Campos, T. (15 de setembro de 2011). O mundo escondido das fraudes acadêmicas. *Revista Visão*, 967,76-78.
- Capella, J. (2004). *Aprendizaje del aprendizaje: Uma introdução ao estudo do direito*. Madrid: Editorial Trotta.
- Capllonch Bujosa, M., Ureña Ortín, N., Ruíz Lara, E., Pérez Pueyo, Á., López Pastor, V. M., Castejón Oliva, F. J., & Tabernero Sánchez, B. (2011). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. In V. M. Pastor (ed), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Ppropuestas, técnicas, instrumentos y experiencias [recurso eletrônico]* (pp. 217-252). Madrid: Narcea.

- Cardinet, J. (1986). A avaliação formativa, um problema actual. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (eds), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 11-24). Coimbra: Livraria Almedina.
- Cardoso, A. (1999). Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 81- 86). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H, & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carroll, J. (2016). Para que não se confunda a gestão do plágio estudantil com questões de ética, fraude e ludíbrio: o que nos ensina a experiência do ensino superior europeu. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp. 59-95). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Casartelli, A. O., Silva, A. C. B., Santos, B. S., Schmitt, R. E., Gessinger, R. M., & Morosini, M. C. (2012). A evasão na educação superior: Uma análise da produção do conhecimento no Brasil. In D. Leite, & C. B. Fernandes (eds), *Qualidade da educação superior: Avaliação e implicações para o futuro da universidade* (pp. 75-86). Porto Alegre: Editora Universitária da PUCS-EDIPUCRS. ISBN 978-85-397-0206-0.
- Castejón Oliva, J., Capllonch Bujosa, M.; González Fernández, N., & López Pastor, V. M. Técnicas e instrumentos de evaluación. In V. M. López Pastor (ed), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* [recurso eletrônico] (pp. 65-92). Madrid: Narcea.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H, Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. Pires. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. (2000). *Escritos sobre a universidade* [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Unesp.
- Chaves, M. C. (2010). *Pedagogia no ensino superior: uma proposta de análise e autoavaliação*. Coimbra: Formação e Saúde.
- Coll, C. (1996). Um marco de referência psicológico para a educação escolar: A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In C. Coll, J. Palácios, &

- Á. Marchesi (eds), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar* (pp. 389-406). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., & Colomina, R. (1996). Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In C. Cool, J. Palácios, & Á. Marchesi (eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp. 298-311). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., & Miras, M. (1996). Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp. 353-370). Porto Alegre-Artmed.
- Comas-Forgas R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspectives. *Journal Academics Ethics*, 8, 217-232, doi 10.1007/s10805-010-9121-0.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15, disponível em 005a015_ART01_Coutinho[rev_OK].pmd.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Ed. Almedina.
- Cruz, A. (2012). Seguimiento Académico del alumno. In Á. Benito, & A. Cruz (eds), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* [recurso eletrônico] (pp. 65-86). Madrid: Narcea.
- Cruz, F. M., Silva, J. F., & Aguiar, M. C. (2013). Avaliação na docência universitária: Constructos, tensões e questionamentos. In K. M. Ramos, & I. A. Veiga (eds), *Desenvolvimento profissional docente: Currículo, docência e avaliação na educação superior* (pp. 123-149). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Cunha, M. I.(1988). A relação professor-aluno. In I. P. Veiga (ed), *Repensando a Didática* (pp. 149-159). Campinas - SP: Papirus.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, 3 (54), 525-53, disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/397/294.

- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32) 258-371, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>.
- Cunha, M. I. (2014). *O professor universitário na transição de paradigmas* [recurso eletrônico]. Araraquara/SP: Junqueira & Martins.
- Cury, J. (2008). Educação no Brasil: 10 Anos Pós-LDB. In M. Bittar, J. F. Oliveira, & M. Morosini (eds), *Educação Superior no Brasil-10 Anos Pós-LDB* [recurso Eletrônico] (pp. 19-38). Coleção Inep 70 anos, 2. Brasília: INEP. ISBN 978-85-86260-86-5.
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (eds), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- De La Orden Hoz, A. (2009). Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, pp. 17-36, ISSN: 1578-7001.
- De La Orden Hoz, A., & Pimienta Prieto, J. H. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 40-52, ISSN: 1607-4041.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2013). *Outra universidade* [recurso eletrônico]. (1ª ed.). São Paulo: Paco Editorial.
- Domingues, I. (2006). *O copianço na Universidade: O grau zero na qualidade*. Lisboa: XXI/formalpress.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica). *Centro de Investigação e Estudos em Sociologia- CIES*. e-Working Paper. PDF (60). ISSN 1647-0893.
- Duran, M. C. (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educação*, 7 (22) 115-128, disponível em www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1577&dd99=pdf.
- Durham, E. R. (1989). A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações. *Documento de trabalho (9/89)*, Universidade de São Paulo, NUPES

e Departamento de Antropologia- FFLCH, São Paulo, disponível em <http://nupps.usp.br>.

Echeverría, M. D., & Pozo, J. I. (1998). Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In J. I. Pozo (ed), *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artmed.

Eckstein, M. A. (2003). Combating academic fraud towards a culture of integrity. *International Institute of Educational Planning*. Paris: UNESCO. ISBN: 92-803-1241-3.

Erwin, T. D. (2003). Evaluación y valoración: Una aproximación sistemática. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 49-60). Madrid: Narcea.

Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (eds), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-125). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2011). Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior. In S. M. Iasia (ed), *Qualidade da educação superior: A universidade como lugar de formação* (pp. 136-146), Porto Alegre: EDIPUCRS. ISBN 978-85-397-0135-3.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). Nota de apresentação. In A. Estrela, & A. Nóvoa (eds), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2010). Introdução e apresentação do projecto. In M. T. Estrela, & A. P. Caetano (eds), *Ética profissional docente: Do pensamento dos professores à sua formação* (pp. 09-21). Lisboa: Educa.

Estrela, M. T., Afonso, M. R., & Caetano, A. P. (2010). Os dilemas de Acção e sua dimensão formativa. In M. T. Estrela, & A. P. Caetano (eds), *Ética Profissional Docente: Do pensamento de professores à sua formação* (pp. 55-71). Lisboa: Educa.

Estrela, M. T., & Silva, M. (2010). Ética profissional e deontologia. In M. Estrela, & A. Caetano (eds), *Ética Profissional Docente: Do pensamento de professores à sua formação* (pp. 43-54). Lisboa: Educa.

- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações* [revista eletrônica], 219-230, disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1532/1223>.
- Estrela, M. T. (2015). Da ideia de universidade à universidade de Lisboa. In A. P. Caetano, Â. Rodrigues, & M. Esteves (eds), *As ciências da educação na obra de Maria Teresa Estrela* (pp.431-443). Lisboa: Educa.
- Estrela, M. T. (2016). A ética na docência universitária: Entre o ideal e o real. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp. 153-188). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (2014). Acesso em 13 de Outubro de 2014, disponível em <http://www.fapesp.br/8577>.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios* [recurso eletrônico]. Portugal: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2) 21-50. Universidade de Coimbra. ISSN: 0870-418X.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J.-M. De Ketele(eds), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 132-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2014). Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*,1, (pp. 97-136). Lisboa: Educa.
- Fernandes, D., Gaspar, A., Borralho, A., Cid, M., & Fialho, I. (2014). O *feedback* nas praticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e de humanidades. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*,1, (pp. 445-473). Lisboa: Educa.

- Ferraz Silva, O. S. (2008). Entre o plágio e a autoria: Qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 357-414, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa (eds), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa* [recurso eletrônico]. Porto Alegre : Artmed.
- Flick, U. (2013). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, Projetos e Edições.
- Fonseca, A. C. (2009). Desonestidade nos trabalhos escolares: dados de um estudo em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (43-2), 107-134.
- Fonseca, R. (2004). A questão do plágio / Expropriação da propriedade intelectual. In G. d. Unicamp, produtor. Acesso em 05 de maio de 2012, disponível em <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>.
- Forster, M. M., Mallmann, M. T., Daudt, S. I., Fagundes, M. C., & Rodrigues, H. (2014). Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In M.I. Cunha (ed), *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais* [recurso eletrônico] (pp. 37-49). Araraquara - SP: Junqueira & Marin.
- Franco, M. D., & Morosini, M. C. (2011). Cenários da educação superior e qualidade na gestão: Desafios para a universidade. In S. M. Isaia (ed), *1968 Qualidade da educação superior: A universidade como lugar de formação* [recurso Eletrônico] (pp. 43-56). Porto Alegre: EDIPUCRS. ISBN 978-85-397-0135-3.
- Gama, P., Peixoto, P., Seixas, A. M., Almeida, F., & Esteves, D. (2013). A ética dos alunos de Administração e de Economia no Ensino Superior. *RAC*, 17(5), 620-641, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v17n5/v17n5a08.pdf>.
- Garcia M. M. (2009). O impacto dos recursos digitais na produção de conhecimento em Educação/Formação de jovens. Departamento de inovação ciência e tecnologia, Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Dissertação de Mestrado. ISSN: 1647-4023, disponível em <http://hdl.handle.net/11328/449>.

- Garcia, R. (n/d). *Fraude y plagio académico en los ambientes virtuales de aprendizaje*. (PDF 12p.) Acesso em maio de 05 de 2012, disponível em <http://www.distancia.unam.mx/contenido/historico/foroeducativodos/Guillermo%20Roquet%20trabajo%20escrito.pdf>.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editoria.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.
- Gomes, C. A. (2008). Ética e justiça na avaliação: A fraude e o 'copianço' no processo ensino/ aprendizagem. *Educação e Linguagem*, Ano 11. n.17, pp. 147-159, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/>.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2011). *A avaliação de quarta geração*. Campinas: Editora de Unicamp.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de Conteúdo: Sentido e formas de uso* (1ª ed.). Cascais: Príncipia ED.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hallak, J. (2016a). Ética e fraude no ensino superior: À procura de novos modos de regulação. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp. 31-56). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hallak, J. (2016b). A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica no ensino superior - debate: 8 de maio de 2014. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gamão, P. Peixoto, & D. Esteves (eds). *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (p. 253). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Heathfield, M. (2003). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 155-166). Madrid: Narcea.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Isaia, S. M. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In D. Ristoff, & P. Sevegnani (eds), *Docência na Educação Superior* [recurso

Eletrônico] (pp. 63-84), Coleção Educação Superior em Debate, 5 : Brasília: DF: INEP, disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>.

Jordan, S. (2003). La práctica de la autoevaluación por los compañeros. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 179-190). Madrid: Narcea.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História de Educação*, 1 (Jan./Jun.) 9-43, disponível em www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281.

Knapik, M. (2006). The Qualitative Research Interview: Participants' Responsive Participation. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), disponível em <http://www.ualberta.ca/ijqm/>.

Krause, G. (1997). *Cola, a sombra da escola*. Rio de Janeiro: EDUERJ: Escola Parque.

La Taille, Y., & Menin, M. S. (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* [recurso eletrônico] Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. (1997). O Erro na Perspectiva Piagetiana. In J. G, Aquino (ed). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas* (25-44). São Paulo: Summus Editorial.

Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Barton, S. M. (2003). Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, And Why Did They Do It?. *Electronic Journal of Sociology*, disponível em http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_etal.html.

Lopes, C. D. (2008). *Pedagogia da "cola": A lógica da avaliação excludente*. Resumo de tese. Acesso em 16 de Novembro de 2008, disponível em www.uff.br/feuff/monografia/docs/1_2003/Caroline%20Duarte.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL-Edições Técnicas.

López Noguero, F. (2013). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria* [recurso eletrônico]. Madrid: Narcea.

López Pastor, V. M. (2011). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. In V. M. López Pastor (ed), *Evaluación formativa y compartida en Educación*

Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias (pp. 45-64). Madrid: Narcea.

Luckesi, C. (2003). *A avaliação da aprendizagem escolar: Estudo e proposições*. São Paulo: Cortez.

Ma, H. J., Wan, G., & Lu, E.Y. (2008). Digital Cheating and plagiarism in schools. *Theory Into Practice*, 47, 197-203, doi: 10.1080/00405840802153809.

Macedo, L. (2011). *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.

Machado, E. A. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Braga: Tese de doutoramento em educação - Universidade do Minho.

Mancebo, D. (2008). Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In M. Bittar, J. F. Oliveira, & M. Morosini (eds), *Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB* [recurso Eletrônico] (pp. 55-70). Coleção Inep 70 anos, 2. Brasília: INEP. ISBN 978-85-86260-86-5.

Mancebo, D. (2015). Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd, Florianópolis*, 37, 1-18, disponível em cienciaparaeducacao.org/.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, Â. M. (2002). Autonomia e descentralização: A (ex)ensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1) pp. 269-296. ISSN: 0871-9187.

Martins, V. (2008). Cola como um direito do aluno aprender como quer, disponível em https://www.espacoacademico.com.br/037/37pc_martins.htma.

Maués, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, p.89-117. Fundação Carlos Chagas, Editora. ISSN 1980-5314.

McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academia institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11, 219-232, disponível em http://dx.doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2.

- McDowell, L., & Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. In S. Brown, & A. Glasner (eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 91-104). Madrid: Narcea.
- Ministério da Educação e Cultura (2016). *Ensino Superior: Entenda como funciona o sistema de cotas*. Portal do MEC - Brasil, disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>
- Ministério da Educação e Cultura (2016). FIES e PROUNI. Portal do MEC - Brasil, disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>.
- Minayo, M. C., Assis, S. G., & Souza, E. R. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas de saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Homo sapiens Ediciones.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104, disponível em <http://www.scielo.br>.
- Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia de Pesquisa para professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Moretto, P. V. (2005). *Prova: Um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas*. São Paulo: DP&A.
- Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. In *Estudios sobre educación*, 24, 225-244. ISSN: 1578-7001.
- Morin, E. (1995). *Os meus demônios*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez; UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

- Morin, E. (2011). *O método 6: ética* (4ª ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Morosini, M. C. (2009). Educação superior em tempo de supercomplexidade. In J. L. N.Audy, & M. C. Morosini (eds), *Inovação, universidade e relação com a sociedade* [recurso eletrônico] (pp. 78-110). Porto Alegre: EDIPUCRS. ISBN 978-85-7430-871-5.
- Moura, R. (2012). Escolaridade responde por 70% da diferença de salário. (Jornal- O. Globo-Brasil - Entrevistador) Acesso em maio de 2016, disponível em Globo.com: <http://oglobo.globo.com/brasil/escolaridade-responde-por-70-da-diferenca-de-salario-5361843>
- Neto, A. C., & Vaz- Rebelo, M. P. (2010). Introdução. In A. C. Neto, & M. P. Vaz-Rebelo (eds), *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 09-16). Natal: Editora da UDUFRN.
- Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- OCDE- Direção da Ciência, Tecnologia e Indústria (2009). Executive Summary. Higher Education to 2030: Globalisation, 2, 13-17. © OECD. ISBN 978-92-64-07537-5 (PDF).
- OCDE-Direção da Ciência, Tecnologia e Indústria (2013). *Boletim sobre políticas. Innovation, higher education and research for development*. (PDF, 9 p.), disponível em https://www.oecd.org/sti/Portuguese%20policy%20brief_clean.pdf.
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em Investigação Científica: Guia de boas práticas com estudos de caso*. Lisboa: Lidel.
- OCDE (2015) *Panorama da Educação: Destaques do Education at a Glance 2015* [recurso eletrônico]. Brasília: INEP Diretoria de Estatísticas Educacionais- (DEED (2015), disponível em <http://www.oecd-library.org/brazil;jsessionid=5u9kqcqkbp5q.x-oecd-live-03>
- Oliveira, L. A. (2016). A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica no ensino superior - debates: 9 de maio de 2016. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gamão, P. Peixoto, & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp. 262-263). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Oliveira, M. K. (2000). Pensar a educação. In J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner, & M. K. Oliveira (eds), *Piaget-Vygostky: Novas contribuições para o debate* (pp. 51-84). São Paulo - SP: Editora Ática.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Ureña Ortín, N., Valle Rapp, C., & Ruiz Lara, E. (2011). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In V. López Pastor (ed), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-126). Madrid: Narcea.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida, & J. Tavares, *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Park, C. (2003). In Other (People's) Words: plagiarism by university students-literature and lessons. *Revista Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (5),471-488, disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/02602930301677>.
- Peixoto, P. (2016). A ética dos alunos e a tolerância de professores e instituições perante a fraude académica no ensino superior - debate: 8 de maio de 2014. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gamão, P. Peixoto, & D. Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (p. 253). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (eds), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 27-74). Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para Uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela, & Nóvoa, António (eds), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2012). Saber organizar o trabalho escolar para além da classe: uma competência a desenvolver. In M. G. Thurler, & O. Maulini (eds), *Organização do trabalho escolar: Uma oportunidade para repensar a escola* [recurso eletrônico] (pp. 280-295). Porto Alegre: Penso.
- Pessoa, M. T., & Barreira, C. M.F. (2011). Dilemas e desafios na formação de professores universitários. In A. C. Neto, & M. P.Vaz- Rebelo (eds), *O ensino*

superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas (pp. 101-124). Natal: Editora da UFRN.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

Petraglia, I. C. (1995). *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.

Pimenta, M. A. (2010). Fraude em avaliações na visão dos professores e de estudantes: Uma reflexão sobre formação profissional e ética. *Profissão Docente*, 10(2), 124-138, disponível em www.revistas.uniube.br.

Pimenta, M., & Pimenta, S. (2011). Fraude em avaliações de aprendizagens: Um estudo comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil. Anais do IV Congresso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 16 a 17 junho, ISSN online: 2318-1982

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2008). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.

Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: Da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*,(74), 3-9, disponível em www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/2007%202008/temas%20matematicos/avaliacao.pdf

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pourtois, J. P. (1986). A avaliação da aprendizagem ou a aprendizagem da avaliação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud (eds), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 75-84). Coimbra: Livraria Almedina.

Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp. 161-175). Porto Alegre: Artmed.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendizes e Mestres: A nova cultura de aprendizagem* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.

Pérez Pueyo, Á., Julián Clemente, J. A., & López Pastor, V. M. (2011). Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). In V. M. López Pastor (ed), *Evaluación formativa y compartida en educación*

- superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de um modo innovador? In S. Brown, & A. Glasner, *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Rangel, M. (2001). O problema da "cola" sob a ótica das representações sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 82 (200), 78-88. ISSN: 2176-6681.
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade do ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Resende, P. R. (2011). Dissonância entre cognição e acção moral na conduta académica e sua relação com o nível de desenvolvimento moral. Instituto superior de Bragança, Bragança. Dissertação de mestrado, disponível em <http://hdl.handle.net/10198/6139>.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Autorregulação: diferenças em Função do Ano e Área em Alunos Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 443-448, disponível em www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/10.pdf.
- Ribeiro, M. L., & Cunha, M. I. (2010). Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. *Interface - Comunicação, Saude, Educação*, 14 (32), 55-68, disponível em www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/05.pdf.
- Ribeiro-Pereira, D., & Assunção-Flores, M. (2013). Avaliação e *feedback* no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (10), 40-54, disponível em <http://ries.universia.net>.
- Richardson, R. J., Peres, J. d., Wanderley, J. V., Correia, L. M., & Peres, M. (2015). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas S.A.
- Ristoff, D. (2008). Educação Superior no Brasil-10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In M. Bittar, J. F. Oliveira, & M. Morosini (eds), *Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB* [recurso eletrônico] (pp. 19-38). Coleção Inep 70 anos, 2. Brasília: INEP. ISBN 978-85-86260-86-5.

- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., Ferreira, P., & Pinto, R. (2010). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358, disponível em www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2.
- Rossato, R. (2011). Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In S. M. Isaia (ed), *Qualidade da educação superior: A universidade como lugar de formação* [recurso Eletrônico] (pp.15-34). Porto Alegre: EDIPUCRS. ISBN 978-85-397-0135-3.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior* [recurso eletrônico]. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rumyantseva, N. L. (2005). Taxonomy of corruption in higher education. *Peabody Journal of Education*, 80 (1), 81-92. Acesso em Agosto de 2015, disponível em http://www.academia.edu/6004083/Taxonomy_of_Corruption_in_Higher_Education.
- Sá, P.F, Monteiro, A.L., & Lopes, A. C. M.(2014). Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileiras. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*,1,(pp. 353-382). Lisboa: Educa.
- Salles, P. E. (2013a). A autoavaliação: Processo a serviço da gestão estratégica. In S. S. Colombo (ed), *Gestão Universitária: os caminhos para a excelência* [recurso Eletrônico] (pp. 57-74). Porto Alegre: Penso.
- Salles, P. E. (2013b). Ensino superior no Brasil: quem paga, quem se beneficia. In S. S. Colombo (ed), *Gestão Universitária: os caminhos para a excelência* [recurso Eletrônico] (pp.164-178). Porto Alegre: Penso.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*, 5ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Santos, C. M. (2000). A avaliação e a “cola” na perspectiva do aluno. *Pátio*, 63-65, disponível em www.bib.unesc.net/arquivos/40000/40400/11_40485.htm
- Santos, J. S. P., & Neto, A. C. (2010). O público e o privado na educação superior: Uma negação da democratização como Direito? In A. C. Neto, & M. P. V.. Rebelo

(eds), *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 17- 46). Natal: Editora da EDUFERN.

antos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *DEFCUL, CIE, DIF, Projecto AREA*. Braga, Portugal, doi:978-972-8614-09-6. PDF.

Santronck, J. W. (2010). *Psicologia Educacional* [recurso eletrônico]. São Paulo: Artmed.

Sarmiento, H. B. M.V. (2011). Plágio, ética e pesquisa na sociedade: Problematizações e contradições. *Revista Argumentum*, 3(1), 34-42, doi:10.18315/argumentum.v3i1.1432.

Saviani, D. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez. Autores associados.

Schön, D. A. (2007). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem [recurso eletrônico]. Porto Alegre : Artmed.

Segre, M., & Cohens, C. (2002). *Bioética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Seixas, A. M. (2010). Portugal e o espaço europeu de ensino superior: Regulação supranacional e políticas públicas. In A. C. Neto, & M. V. Rebelo (eds), *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 73-99). Natal: Editora da UFRN.

Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: Contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, 14 (2), 253-266, disponível em www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf.

Siebigler, R. H. (2012). Dois enfoques sobre o processo de Bolonha e a universidade brasileira: o REUNI e as universidades transnacionais. In D. Leite, & C. B. Fernandes (eds), *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade* (pp. 75-86). Porto Alegre: Editora Universitária da PUCS-EDIPUCRS. ISBN 978-85-397-0206-0.

Sicilia Camacho, Á. (2011). Uma experiencia basada em la autocalificación del estudiante. In V. M. López Pastor, *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior : Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* [recurso eletrônico] (pp 190-196). Madrid: Narcea.

- Silva, Ana. Kelly . M., Santos, M.L:S, & Paixão, C. J. (2014). Ensino e aprendizagem no Brasil: Um estudo das práticas curriculares em universidades da Região Norte. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. L. Monteiro, D. Catani, E. R. Cunha, & M. P. Alves (eds), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*,1, (pp. 227-268). Lisboa: Educa.
- ilva, L. C., Brito, J. D., Costa, T., & Santos, E. M. (2011). *Relatório da Avaliação do Docente pelo Discente nos Cursos de Graduação da UEPB* (2010.2). Campina Grande - PB: EDUEPB.
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In E. A. Machado, & M. P. Alves (eds), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso-PT: de Facto Editores.
- Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (eds), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Skinner, B. (1983). *O mito da liberdade*. São Paulo: Summus.
- Souza, A. M., Depresbiteris, L., & Machado, O. T. (2004). *A mediação como princípio educacional: Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Ed. Senac.
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 197-220, disponível em rieoei.org/rie50a10.pdf.
- Tardiff, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tardiff, M., & Lessard, C. (2011). O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tardiff, J. & Dubois, B. (2011). Da necessária coerência entre as práticas de avaliação e de formação nos programas centrados no desenvolvimento de competências. In M. P. Alves, & J. -M. De Ketele (eds), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 159-175). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4 (21), 475-484, disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo>.
- Teixeira, A., & Rocha, M. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *High Education*, 59, 663-701. doi: 10.1007/s10734-009-9274-1.
- Teixeira, A. A. (2011). Integridade académica em Portugal. *Relatório Síntese Global, Faculdade de Economia*. Universidade do Porto. Disponível em http://www.fep.up.pt/docentes/ateixeira/integridade_academica/index.html.
- Thiry-Cherques, H. R. (2008). *Ética para executivos*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Thiry-Cherques, H. (2016). Fraude académica discente e contexto moral. In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto, & D. Esteves (eds). *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino superior* (pp. 115-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Thurler, M. G., & O.Maulini (2012). A organização do trabalho escolar: Pensá-la para fazê-la evoluir. In M. G. Thurler, & O. Maulini, (eds), *Organização do trabalho escolar: Uma oportunidade para repensar a escola* [recurso eletrônico] (pp. 11-15). Porto Alegre: Penso.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15 (3) 754-760, disponível em <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol15/iss3/19>.
- UNESCO. (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda. Acesso em 15 de Janeiro de 2016, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>.
- Universidade de São Paulo - USP - Biblioteca Virtual de Direitos Humanos (2016). *Declaração de Bolonha*, 1999. São Paulo, SP, Brasil, disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>.
- Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/ CONSEPE (2008). Estatuto da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, disponível em <http://www.uepb.edu.br/arquivos-para-download/>.

- Universidade Estadual da Paraíba-UEPB (2013). *Relatório de Atividades. Política e Gestão da Universidade Estadual da Paraíba*, Campina Grande -PB. Acesso em Agosto de 2014, disponível em <http://www.uepb.edu.br/arquivos-para-download/>.
- Universidade Estadual da Paraíba- UEPB- Conselho de Ensino e Pesquisa-CONSEPE. (2015). Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015. *Regimento de graduação da UEPB*. Campina Grande, disponível em <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/>.
- Universidade Estadual da Paraíba- UEPB- Conselho de Ensino e Pesquisa-CONSEPE. (2015). Resolução/UEPB/CONSEPE/O30/2008. Campina Grande, disponível em <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/>.
- Vala, J. (2014). A análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto(eds), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento - Biblioteca das Ciências do Homem.
- Vasconcelos, C. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança: Por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertard.
- Veiga, I. P. (2006). Docência universitária na educação superior. In: D. Ristoff & P. Sevegnani (eds.), *Docência na educação superior* (pp. 85-96). Coleção Educação Superior em Debate (5): Brasília: DF: INEP, disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>.
- Veiga, I. P., Souza, M. H., & Garbin, N. (2013). O currículo como expressão do projeto político pedagógico no cursos de graduação: Teoria e prática. In I. P. Veiga, & K. M. Ramos (eds), *Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior* (pp. 99-121). Recife: Editora Universitária - UFPE.
- Veludo-de-Oliveira, T. M., Aguiar, F. H., Queiroz, J. P., & Barrichello, A. (2014). Cola, Plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: Um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *Adm. Mackenzie-RAM*, 15(1), 73-97, doi:10. 1590/S1678-69712014000100004.
- Veremu, G. (2015). A Fraude Acadêmica: Minando a qualidade do Ensino Superior. In S. Fonseca, L. Cerdeira, & T. Patrocínio (eds), *Revista Forges*, 2, 59-82. Lisboa: A5 Editora e Gráfica.
- Vieira, F., Silva , J., & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: Possibilidades e constrangimentos. In F. Vieira, *Transformar a pedagogia na*

- universidade: Narrativas da prática* (pp. 17-38). Santo Tirso- PT: De facto Editores.
- Vieira, C. M. C. (1995). Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa. *Relatório de uma aula teórico-prática realizado no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade Científica*, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Vieira, F. (2009). (Des)aprender a avaliação avaliando: Episódios de uma experiência pedagógica. In F. Vieira (ed), *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática* (pp. 235-266). Santo Tirso - PT: de Facto Editores.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2009). Transformar a pedagogia na Universidade: Possibilidades e constrangimentos. In F. Vieira (ed), *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática* (pp. 17-38). Santo Tirso - PT: de facto Editores.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotski, L. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Whitley, B. E., & Sepiegel-Keith, P. (2002). *Academic dishonesty*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zabala, A. (2014). *A prática educativa: Como ensinar [recurso eletrónico]*. Porto Alegre: Artmed. Versão impressa, 1988.
- Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: Respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para sessão solene comemorativa dos 95º da Universidade do Porto*. Porto-PT.
- Zabalza, M. A. (2007a). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (2 ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007b). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas [recurso eletrónico]*. Porto Alegre: Artmed. Versão impressa 2004. ISBN 978-85-363-1028-2.
- Zabalza, M. A. (2011). *Formación del profesorado para la enseñanza superior: La búsqueda de la qualidade?* In S. M. Isaia, *Qualidade da educação superior: A*

Universidade como lugar de formação [recurso eletrônico] (pp. 147- 170). Porto Alegre: EDIPUCRS. ISBN 978-85-397-0135-3.

Zabalza, M. A. B (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 17- 48. ISSN:1887-4592.

ANEXOS

Anexo 1: parecer do conselho de ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/UEPB
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Profª Dra. Donalécia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER DO RELATOR: (19)

Número do parecer: 12916213.9.0000.5187.

Título: "As práticas de "Cola" na Universidade e sua relação com os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação".

Data da relatoria: 22/05/2013

Pesquisadora Responsável: Joana Áurea Cordeiro Barbosa

Apresentação do Projeto: O projeto é intitulado: "As práticas de "Cola" na Universidade e sua relação com os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação". O presente estudo é para fins de desenvolvimento da pesquisa e elaboração da tese de conclusão do Doutorado em Ciências da Educação/Formação de Professores oferecida pela Universidade de Coimbra. A pesquisa será realizada com professores e estudantes da Universidade Estadual da Paraíba, selecionados de diferentes cursos, das diversas áreas do conhecimento, distribuídos nos seguintes centros de ensino: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Educação, Centro de Ciências e Tecnologia, Centro de Ciências Jurídicas. Para seleção dos sujeitos, utilizaremos uma amostra não probabilística por conveniência, por permitir selecionar um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários, favorecendo uma composição representativa de cada área a ser investigada. Assim, selecionaremos um curso por centro de ensino.

Objetivo da Pesquisa: Tem como objetivo geral "Analisar o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação na universidade, a fim de estabelecer as relações existentes entre a prática da "cola" e a pedagogia universitária".

Avaliação dos Riscos e Benefícios: O presente estudo não oferece riscos aos sujeitos da pesquisa; por outro lado, do ponto de vista político, social e científico, vislumbramos várias perspectivas de benefícios que poderão advir a partir dos resultados obtidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:A presente proposta de estudo é de suma importância quanto papel e atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), mormente Pesquisa de Iniciação Científica, estando dentro do perfil das pesquisas de construção do ensino-aprendizagem significativa, perfilando a formação profissional baseada na tríade conhecimento-habilidade-competência, preconizada pelo MEC. Portanto, tem retorno social, caráter de pesquisa científica e, contribuição na formação de profissionais do ensino superior em Educação, dentre outras áreas afins do saber científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Encontram-se anexados os termos de autorização necessários para o estudo. Diante do exposto, somos pela aprovação do referido projeto. Salvo melhor juízo.

Recomendações: Atende a todas as exigências protocolares do CEP mediante Avaliador e Colegiado. Diante do exposto, não necessita de recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O presente estudo encontra-se completo sem pendências ou inadequações, devendo o mesmo prosseguir com a execução na íntegra de seu cronograma de atividades.

Situação do parecer:

Aprovado()

Pendente ()

Retirado () – quando após um parecer de pendente decorre 60 dias e não houver procura por parte do pesquisador no CEP que o avaliou.

Não Aprovado ()

Cancelado () - Antes do recrutamento dos sujeitos de pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Profª Dra. Donalécia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2: consentimento informado

PROJETO DE PESQUISA

As práticas de “Cola” na Universidade e sua relação com os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Objectivo Central do estudo: Nosso projeto de doutorado tem como eixo a descrição e interpretação da pedagogia universitária com a pretensão de compreender a relação existente entre a prática da “cola” e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, contemplando diversas áreas do conhecimento, nos cinco centros de ensino do campus I da UEPB. Para tanto, interessa perceber os mecanismos de controle e prevenção adotados pelos docentes e instituição, considerado percepções de alunos e professores e as estratégias pedagógicas que interferem nessa prática.

Papel dos participantes: Pretende-se a sua colaboração no sentido de permitir a observação de sua sala de aula, por vinte horas/aulas, distribuídas em diversos momentos do desenvolvimento do componente curricular.

Papel do Investigadores: A pesquisadora deste projeto compromete-se a garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação.

Doutoranda

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos e procedimentos do Projeto de Pesquisa As práticas de “Cola” na Universidade e sua relação com os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Declaro ainda, ter plena consciência do meu papel enquanto participante neste estudo, para o qual dou o meu consentimento.

Campina Grande, _____ de _____ de 2013.

PROFESSOR: _____

Assinatura: _____

OBSERVADOR(A) _____

Anexo 3: guião de entrevista

Entrevistador _____ Data ____/____/____
 Entrevistado _____
 Local _____
 Curso _____ Área do conhecimento _____

<p>1. Legitimação da entrevista</p>	<p>1. Agradecer a disponibilidade; 2. Informar sobre o uso da filmadora e/ou gravação; 3. Explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; 4. Apresentar as professoras; 5. Garantir confidencialidade dos dados; 6. Explicar o procedimento da entrevista.</p>	<p>• Deseja mais algum esclarecimento? • Possui alguma dúvida?</p>
<p>2. Caracterização da “cola”</p>	<p>1. Perceber a compreensão, modalidades, extensão e prevalência da “cola”; 2. Identificar de forma mais ampla os motivos e as consequências e controle da “cola”; 3. Identificar a influência das TICs nas práticas de copiar na universidade</p>	<p>• O que é “cola”? • Os alunos copiam em todas as disciplinas? Se não. Em quais copiam? • Qual o tipo de “cola” que os alunos costumam usar? • Quais as circunstâncias que levam o aluno a copiar? • Copiar é crime (legítimo)? por que? • Quais as consequências do ato de copiar? • Como você vê a punição do ato de copiar? Ela deve existir ou não? • As relações de amizade, em sala de aula, interferem no ato de copiar? Como? • Como acesso a internet e outras tecnologias facilita ou dificulta o “cola”? • Os alunos impõem critérios de acesso aos conteúdos da internet? Como essa questão interfere no “cola”?</p>

<p>3.Prática de ensino</p>	<p>1. Perceber como a condução do ensino contribuem para a prática de “cola”.</p>	<p><i>• Como o ensino interfere na “cola”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O domínio de conteúdo, por parte do professor, influencia a “cola”? Como? • O planejamento das aulas, baseado nos resultados das avaliações, tem influência sobre as atitudes do aluno em copiar ou não copiar? Como? • Uma metodologia de ensino, participativa ou transmissiva, influencia a prática do “cola”? Como ? • A compreensão dos programas das unidades curriculares, por parte dos alunos, interfere, ou não no ato de copiar? Como? • Gostar ou não da disciplina, por parte do aluno, interfere no “cola”? Como? • Há diferenças, em relação ao uso do “cola”, quando os conteúdos das disciplinas são mais práticos ou mais teóricos? Como? • A desmotivação, por parte do aluno, para aprender conteúdos previstos no programa, interfere na prática do “cola”? Como? • O significado atribuído pelo aluno aos conteúdos curriculares interferem no “cola”? Como? • A dificuldade de acesso, ou medo do professor, contribui ou não para o “cola”? De que maneira ? A atenção que o professor dispensa às tarefas de aprendizagem dos alunos interfere na prática do “cola”? Como?
-----------------------------------	---	---

<p>4. Práticas de Avaliação</p>	<p>1. perceber os elementos do processo de avaliação das aprendizagens que interferem na prática do “cola”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como a avaliação interfere nas práticas de “cola”?</i> • O tipo de instrumento utilizado para avaliar interfere no ato de copiar? Como? • E quando a avaliação é feita através de trabalhos, o aluno “copia”? • A quantidade e ou demanda dos trabalhos ou exames, concentrados em um período de tempo, interfere no “cola”? Por que? • Os resultados a serem obtidos nos testes/exames, ou nos demais trabalhos escritos, podem levar ao “cola”? Por que? • O grau de dificuldade da tarefa interfere no “cola”? Como? • A falta de conhecimentos básicos, para realizar determinados trabalhos, interfere na prática do “cola”? Como? • Há uma diferença, em relação ao uso do “cola”, quando a avaliação se desenvolve de maneira contínua, ao longo do semestre, e quando é realizada, em final de um período, apenas com o objetivo de classificar o aluno? Explique. • A forma de correção das tarefas avaliativas, por parte do professor, interfere no “cola”? Como? • O conhecimento por parte do aluno dos critérios de avaliação interfere ou não na prática do “cola”? Como? • A clareza dos enunciados das tarefas avaliativas, ou as instruções de como realizar os trabalhos, interferem ou não na prática do “cola”? Por que? • A forma como professores e alunos compreendem os objetivos da avaliação interfere no ato de copiar? • A valorização dos trabalhos por parte do professor contribui ou não para o “cola”? Como? • As dúvidas que surgem no processo avaliativo podem favorecer o “cola”? Como?
<p>5. Processo de Aprendizagem</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber os aspectos referentes ao hábito de estudo por parte dos alunos e como interferem na prática da “cola”; 2. Identificar se os alunos estudam da mesma forma em todas as disciplinas; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como as práticas adotadas pelo estudante interferem na “cola”?</i> • Aprender os conteúdos constantes nos programas, porque tem que estudar para os testes ou exames, interfere no ato de copiar? • O clima de sala de aula interfere na “cola”?

	<p>3. Identificar a influência da relação que professor estabelece com o aluno na prática do “cola”;</p> <p>4. Reconhecer como a dedicação dos aluno às atividades acadêmicas influenciam a “cola”;</p>	
<p>6. Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista.</p>	<p>1. Dê sua opinião sobre os objetivos desta investigação, e como percebeu seu contributo em relação à mesma?</p>	
<p>7. Agradecimentos</p>	<p>Agradecimento</p>	

Fonte do roteiro: Amado, J. d. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de Disciplinas apresentado nas provas de Agregação, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra. p.188

Anexo 4: :reflexão falada

Percepção dos Docentes e Estudantes Face a Relação Entre a “Cola”, o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação na Universidade (PDRCEAAU/ PERCEAAU)

REFLEXÃO FALADA

Inquirido: _____

Tempo de realização do instrumento:

Tempo total da reflexão falada:

1. QUANTO ÀS INSTRUÇÕES	
I- COMPORTAMENTOS VERBAIS	II- COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS
a) Dúvidas quanto às instruções <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Quais? b) Dúvidas quanto ao conteúdo a ser investigado? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Quais?	a) Demonstra Desinteresse: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não b) Demora na leitura: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Tempo: _____ c) Sinal de Desacordo: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não d) Sinal de Concordância: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <u>Comentários:</u>
2. QUANTO AOS ITENS	
I- Comportamentos não verbais O/A inquirido/a aborda o instrumento: De forma curiosa: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não De forma aborrecida: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não De forma interessada: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Observação :	

II- Comportamentos verbais
<p>a) Dificuldade na compreensão do conteúdo das questões <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais questões? _____</p> <p>Sugere reformulações <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p>
<p>b) Dificuldade na compreensão da escrita da questão <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais questões? _____</p> <p>Sugere reformulações <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p>
<p>c) sugere novos itens? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p> <p>Por que?</p>
<p>d) sugere supressão de itens? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p> <p>Por que?</p>
<p>e) sugere sinônimos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p>
<p>f) Faz comentários espontâneos? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Quais?</p>
3. TIPO DE PARTICIPAÇÃO DO/A INQUIRIDO/A DURANTE A REFLEXÃO
<p>A reflexão evidencia interesse do/a inquirido/a pelo tema: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Por que?</p>
<p>Balanco Global:</p>

Anexo 5: Questionário

Percepção dos Estudantes e Docentes sobre a Relação entre a “Cola”, o Ensino, a Aprendizagem e a Avaliação na Universidade

Caro (a) Estudante da Universidade Estadual da Paraíba,

Com a **finalidade** de levantar dados para a nossa tese que está sendo desenvolvida na universidade de Coimbra, no curso de doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação de Carlos Manuel Folgado Barreira docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, elaboramos este questionário e vimos solicitar a sua colaboração para seu preenchimento. **Pretendemos** recolher informações, junto a professores e estudantes desta universidade, acerca dos domínios pedagógicos do *ensino*, das *aprendizagens* e da *avaliação*, estabelecendo uma relação com a prática da “cola” ou “fila” (fraude acadêmica) no contexto universitário.

Esclarecemos que a “cola” é um dos atos de fraude acadêmica que se tem intensificado e diversificado com o passar dos anos, incorporando outras modalidades, além das pequenas anotações não autorizadas durante o teste. Por isso, nosso trabalho aborda a “cola”, incluindo práticas de plágio acadêmico, “Ctrl C” / “Ctrl V” de pequenos trechos de trabalhos retirados da *internet*, envio de respostas por celular durante a prova, cópia de trabalhos de colegas e de relatórios de laboratórios, até à compra de provas, monografias, teses e dissertações.

A sua participação é da maior relevância, pois se espera que a pesquisa contribua para a uma reflexão acerca do ensino, das aprendizagens e da avaliação no ensino superior, suscitando uma melhor compreensão da “cola” enquanto fraude praticada pelos estudantes universitários.

É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição. Pedimos-lhe, por isso, que se baseie **no conjunto de práticas e experiências pedagógicas que, na sua opinião, ocorrem com mais frequência no (s) curso (s) em que estuda.**

Todas as respostas serão tratadas anonimamente. Não há resposta certa ou errada para cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente sua opinião.

Assinale, por favor, sua resposta para um dos itens, considerando os seguintes níveis da escala:

- a) Discordo totalmente
- b) Discordo parcialmente
- c) Nem discordo nem concordo
- d) Concordo parcialmente
- e) Concordo totalmente

Com os melhores cumprimentos

Joana Áurea Cordeiro Barbosa
UEPB –CCHLA- DLH
Carlos Manuel Folgado Barreira
FPCE- UC- PT

Item	Questão	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem discordo nem concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
01	O ensino de conteúdos programáticos sem sentido na formação do estudante leva a um aumento das práticas de “cola”.					
02	Os estudantes tendem a recorrer menos à “cola” quando a avaliação se desenvolve de forma contínua, com o objectivo de orientar a aprendizagem.					
03	Os estudantes recorrem às práticas de “cola” quando consideram injusto o valor (“ponto”) atribuído aos trabalhos ou às questões das provas de avaliação. Por exemplo, trabalhos mais complexos ou grandes “valendo pouco ponto”.					
04	As possibilidades de acesso à informação, oferecidas aos alunos, pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) intensificam as práticas de “cola”.					
05	Os estudantes recorrem mais às práticas de “cola” quando o professor coloca nos testes conteúdos que não ensinou.					
06	Um planeamento adequado das atividades pedagógicas, por parte do professor, diminui as possibilidades de “cola”.					
07	Os estudantes recorrem mais a práticas de “cola” quando as questões das provas são de múltipla escolha.					
08	O estudante recorre menos à “cola” quando as tarefas de aprendizagem são realizadas, com regularidade, ao longo do semestre letivo.					
09	O esclarecimento do plano de curso aos estudantes diminui a possibilidade de “cola”.					
10	A discussão dos resultados das avaliações das aprendizagens, com os estudantes, minimiza as práticas de “cola”.					
11	As aulas expositivas, nas quais os estudantes apenas ouvem e tomam notas, estimulam as práticas de “cola”.					
12	O clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento das aprendizagens, diminui as possibilidades de “cola”.					
13	O fato dos estudantes desconfiarem que os professores não corrigem ou supervisionam os trabalhos leva à prática da “cola”.					
14	As práticas de “cola” diminuem quando o professor utiliza uma diversidade de recursos no apoio ao desenvolvimento das aulas (ex: transparências, <i>power point</i> , plataforma <i>on-line</i> , <i>sites da internet</i> , material bibliográfico, vídeos e programas informáticos).					
15	Os estudantes “colam” quando os trabalhos solicitados pelos professores possuem um alto grau de dificuldade ou complexidade.					
16	A adoção de um código de conduta ou instrumento legal, por parte da instituição, pode diminuir a prática de “cola”.					
17	O ensino predominantemente ativo e interativo, que proporciona aos estudantes a participação em diversas atividades de aprendizagem (discussões, análise de textos, resolução de problemas, redação de comentários, organização e dinamização da aula), diminui a “cola”.					
18	Os estudantes recorrem à prática de “cola” para evitar erros e obter boas notas.					
19	A falta de domínio dos conteúdos programáticos, por parte do professor, incentiva as práticas de “cola”.					

20	A preferência dos estudantes por determinados conteúdos e/ou componente curricular incentiva as práticas de “cola”.				
21	Os estudantes tem a crença de que podem “colar” os conteúdos que estão disponíveis na <i>internet</i> sem que estejam a cometer fraude.				
22	O desenvolvimento de atividades letivas de ensino, através de aulas mais práticas, diminui a incidência da “cola”.				
23	A prática de estudar ou realizar uma atividade didática, apenas para “passar” no componente curricular (conseguir o “sete”), potencializa as práticas da “cola”.				
24	Os estudantes tendem a recorrer mais às práticas de “cola” quando a avaliação é realizada em um único momento, apenas com a finalidade de atribuir notas/classificações.				
25	Uma correção justa e consistente por parte do professor diminui a possibilidade de “cola”.				
26	Os estudantes recorrem menos às práticas de “cola” quando as questões da prova dão oportunidade para expor ideias.				
27	As práticas de “cola” diminuem quando os professores e estudantes estabelecem relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem.				
28	A disponibilidade do professor para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem, para além do horário das aulas (horário de atendimento ao aluno), diminui as práticas de “cola”.				
29	Os estudantes recorrem menos à “cola” quando têm a oportunidade de relacionar e integrar os conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas.				
30	A frequência e a qualidade do <i>feedback</i> , ao longo do processo de aprendizagem do estudante, diminuem as práticas de “cola”.				
31	A falta de conhecimento dos estudantes, em relação à escrita dos trabalhos académicos, contribui para aumentar as práticas de “cola”.				
32	A falta de clareza dos enunciados das provas ou instruções para realização de trabalhos leva os estudantes a recorrerem a práticas de “cola”.				
33	O envolvimento dos estudantes na avaliação do seu próprio trabalho (autoavaliação) e/ou dos seus colegas (heteroavaliação), mediado pelo professor, tende a diminuir as práticas de “cola”.				
34	As práticas de “cola” aumentam quando prevalece, por parte do estudante, a intenção de receber o diploma em detrimento da qualidade da formação profissional.				
35	As relações de amizade e companheirismo entre os estudantes favorecem as práticas de “cola”.				
36	O hábito de “estudar de última hora” aumenta as práticas de “cola”.				
37	A discussão das tarefas ou atividades de aprendizagem com colegas diminui as possibilidades de “cola”.				
38	O compromisso do professor em relação ao cumprimento das atividades pedagógicas (gestão do tempo, acompanhamento e orientação adequada dos alunos) diminui as práticas de “cola”.				
39	O excesso de conteúdos programáticos contribui para a prática da “cola”.				
40	A compreensão dos critérios de avaliação, por parte dos estudantes, diminui as práticas de “cola”.				
41	Os estudantes recorrem a “cola” quando as avaliações são realizadas através da elaboração de trabalhos teóricos, relatórios e seminários.				
42	Os estudantes recorrem menos a práticas de “cola” quando os professores incentivam-nos a aprender de forma autónoma.				

43	Os estudantes recorrem menos a práticas de “cola” quando existe, por parte do professor, coerência entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.					
44	Os estudantes recorrem mais às práticas de “cola” quando a avaliação é realizada através de provas.					
45	Os estudantes praticam a “cola” por desconfiarem que o professor, dificilmente, consegue identificar a fraude.					
46	A disponibilidade de tempo do estudante para dedicar-se aos estudos interfere nas práticas de “cola”.					
47	Os estudantes recorrem, muitas vezes, às práticas de “cola”, mesmo sabendo que estão a cometer uma fraude.					
48	O controle e prevenção do ato de “colar”, por parte do professor, diminuem as práticas da “cola”.					
49	A dissonância entre as metas de formação definidas pela universidade, as exigências do mercado e os objetivos dos estudantes favorece a prática da “cola”.					
50	A insuficiência de pré-requisitos, que permitam ao estudante acompanhar o desenvolvimento do componente curricular, potencia práticas de “cola”					
51	A falta de confiança que o estudante tem em si próprio leva-o, muitas vezes, a praticar a “cola”.					
52	As práticas de “cola” diminuem quando os estudantes utilizam informações decorrentes das avaliações para melhoria das aprendizagens.					
53	O reconhecimento de necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, por parte do professor, diminui as práticas de “cola”.					
54	A repetição de conteúdos programáticos contribui para a prática da “cola”.					
55	O excesso de provas e trabalhos de avaliação aumenta as práticas da “cola”.					
56	O esclarecimento das dúvidas dos estudantes, verificando se aprendem os conteúdos previstos no programa, diminui as possibilidades de “cola”.					
57	A satisfação do estudante em relação à prática docente minimiza as práticas de “cola”.					

Se desejar, utilize o espaço abaixo para comenários ou relato de episódio (s) sobre a “cola”.

Perguntaram ao matemático árabe "Al Khawarizmi "
sobre o ser humano e ele respondeu:

"Se tiver ética, ele é 1

Se também for inteligente, acrescente 0 e será 10

Se também for rico, acrescente mais um 0 e será 100

Se também for belo, acrescente mais um 0 e será 1000

Mas... se perder o 1, que corresponde à ética, então perderá todo
o seu valor e restarão apenas os zeros".