

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO ACADÊMICO -  
MAPSI

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO PARA ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS DO AMAZONAS**

JULIANA DE LIMA DA SILVA

PORTO VELHO – RO

2016

JULIANA DE LIMA DA SILVA

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO PARA ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dra. Ana Maria de Lima Souza.

PORTO VELHO – RO

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

S586s

Silva, Juliana de Lima da.

Sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas / Juliana de Lima da Silva. - Porto Velho, Rondônia, 2016.  
111 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria de Lima Souza.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1. Psicologia escolar. 2. Atividade profissional estudo. 3. Reprovação.  
4. Sentido. 5. Significado. I. Souza, Ana Maria de Lima. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. III. Título.

CDU: 159.953.5(811.3)

**Bibliotecário Responsável: Fernando Silva de Almeida CRB11/965**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO PARA ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS DO AMAZONAS**

**JULIANA DE LIMA DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em Psicologia pela  
Fundação Universidade Federal de Rondônia

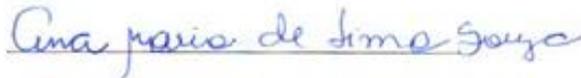
**Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos  
Educativos**

**Orientador:** Ana Maria de Lima Souza

**Banka examinadora,**

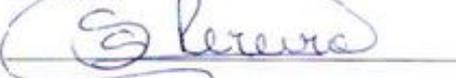
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Lima Souza  
Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mapsi/Unir)

Assinatura



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Sílvia Pereira G. de Moraes  
JEM/Programa de Pós-Graduação em Educação

Assinatura



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Walter Jm B. Brasil  
UNIR/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Assinatura



Dissertação aprovada em: 09/12/2016

## AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a minha **Telma**, quem sempre me incentivou a estudar, muitas vezes fazendo sacrifícios para que eu pudesse ter as melhores oportunidades. Agradeço também ao meu pai **Oscar Lucas**, nossa relação nem sempre foi fácil, mas nos últimos anos o senhor sempre esteve por perto para me ajudar.

Agradeço também ao meu companheiro, amigo e amor **Bruno**. Você foi fundamental durante este processo, esteve ao meu lado, me encorajou, lembrou-me do meu potencial quando eu estava perdida, sofreu com a minha ausência, mas nunca deixou de acreditar em mim.

Agradeço a professora **Suely Aparecida do N. Mascarenhas** por iniciar-me no caminho da pesquisa científica e por me incentivar sempre a dar continuidade aos meus estudos, sem o seu apoio e ensinamentos eu não teria chegado até aqui.

Agradeço a minha orientadora professora **Ana Maria de Lima Souza** pelos valiosos ensinamentos sobre a Avaliação da Aprendizagem e a Psicologia Histórico-Cultural e também por entender que nem sempre as minhas maiores urgências estavam relacionadas ao mestrado, obrigada por tudo.

Agradeço as professoras **Silvia Pereira G. de Moraes** da Universidade Estadual de Maringá e **Walterlina Brasil** da Universidade Federal de Rondônia por aceitarem contribuir com o meu trabalho, vossas observações foram fundamentais no meu processo de aprendizagem. Também agradeço a todos os **docentes do MAPSI**, que compartilharam comigo e colegas um pouco de seus vastos conhecimentos.

Agradeço secretário do MAPSI **Antenor Silva**, que sempre se mostrou disponível para a solução de dúvidas ou a realização de pequenos trabalhos. Você sempre faz o seu trabalho com alegria, sempre me senti muito bem recebida, e em minha opinião no dia a dia pessoas como você fazem a diferença.

Agradeço aos meus colegas de curso pelos conhecimentos e experiências compartilhados, em especial as **colegas da Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos**, de quem eu fiquei mais próxima e dividi momentos inesquecíveis. Creio que sem vocês essa etapa teria sido muito mais difícil, as aulas seriam menos produtivas e os momentos do cafezinho seriam menos divertidos.

Gostaria de agradecer a **diretoria do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM** por conceder a autorização necessária para a realização da pesquisa, assim como, **a todos os estudantes que se dispuseram a contribuir com a minha pesquisa**. Senti-me feliz em poder realizar este projeto no IEAA/UFAM, instituição onde cursei a graduação e onde trabalhei como professora substituta, sem dúvidas estará sempre entre os meus melhores pensamentos.

Agradeço as amigas especiais que eu possuo! **Maria Terezinha**, minha amiga-irmã, está ao meu lado desde a infância, esteve comigo nos momentos mais importantes da minha vida e hoje sei que transfere para mim as energias mais positivas e o amor mais sincero. **Lerkiane**, minha companheira de estudos, estamos juntas desde a graduação, dividimos momentos muito importantes tanto pessoais quanto profissionais, sei que posso contar contigo sempre. **Maria de Fátima**, minha “irmãzinha caçula”, contigo os momentos são sempre leves e descontraídos, sempre me motiva a seguir em frente e eu espero poder fazer o mesmo por você sempre.

Minha querida **Patrícia Guedes**, sem dúvidas o MAPSI seria totalmente diferente sem você, todas as experiências seriam menos coloridas. O seu jeito de ser e o seu apoio foram fundamentais para mim durante esses dois anos e meio, nossas conversas foram de suma importância para que eu pudesse seguir em frente.

**Patrícia Padial Kley** tenho até dificuldades em resumir o quanto você se tornou especial em minha vida! Bastou um único encontro para que eu soubesse o quanto você é forte e batalhadora, mulher de opiniões próprias e sem papas na língua. No mestrado foi minha companheira de estudos, me ajudou sempre que precisei, na vida pessoal você foi meu anjo da guarda! Você o **André Kley e a Sara Nogueira** me receberam na casa de vocês de braços abertos, com uma generosidade que a muito tempo eu não via, este trabalho tem um pouquinho de vocês.

Enfim, agradeço muito a todos e todas que contribuíram durante a realização deste trabalho direta ou indiretamente, esta não é uma realização só minha, mas também de vocês!

**OBRIGADA!**

*Dedico este trabalho a minha irmã Poliana e a minha sobrinha Caroline. Que suas vidas sejam guiadas pelo desejo de aprender, é aprendendo que nos tornamos humanos, é aprendendo que nos tornamos independentes!*

**“[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.02).**

## RESUMO

SILVA, Juliana de Lima da. **Sentidos e Significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas**. Porto Velho, 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

Ao problematizar sobre a experiência do reprovar poderemos entender quais os sentidos e significados atribuídos à reprovação e a sua relação com a atividade de estudo, bem como criar estratégias de enfrentamentos em relação à reprovação no ensino superior. Utilizamos como teoria principal para as nossas discussões a Psicologia Histórico-Cultural, representada por Vigotski e seus seguidores, principalmente no que se refere a aprendizagem e desenvolvimento humano. Como teoria auxiliar utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e colaboradores, com o objetivo de discutirmos a educação formal e a avaliação da aprendizagem como fundamentais na formação humana. Temos como Objetivo Geral: Analisar a atribuição de sentidos e significados para reprovação e sua relação com a atividade de estudo a partir das experiências de estudantes universitários de uma instituição pública do Amazonas. No que diz respeito ao percurso metodológico realizamos um exercício de aproximação ao materialismo histórico dialético buscando as especificidades do fenômeno da reprovação, tais como a maneira como se objetiva, como é sentido, qual sua influência sobre os estudantes, enfim, compreender a relação entre o significado e o sentido atribuído à reprovação. A pesquisa foi realizada no município de Humaitá-AM, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM. Os participantes da pesquisa são estudantes com histórico de uma ou mais reprovações na disciplina de Cálculo I, matriculados nos cursos de Engenharia Ambiental, Agronomia e Ciências: Matemática e Física. A coleta dos dados foi dividida em duas fases, sendo que na primeira foi elaborado e aplicado um questionário contendo perguntas de múltipla escolha e perguntas dissertativas. A segunda fase se deu por meio de entrevista semiestruturada. O processo de análise dos dados se iniciou com a criação de categorias descritivas de análises, todavia essas categorias não são suficientes para chegarmos a essência do fenômeno da reprovação, sendo necessário a criação de Unidades de Análise, a fim de transformar o concreto real em concreto pensado. No final do processo de análise foi possível observar que os sentidos construídos em decorrência da reprovação relacionam-se com o método de ensino tradicional praticado na instituição pesquisada. Dessa forma, esperamos que este trabalho possa contribuir para uma mudança de paradigma educacional no ensino superior, onde a formação plena do estudante torne-se prioridade frente as demandas capitalistas.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar. Atividade de Estudo. Reprovação. Sentido. Significado.

## ABSTRACT

SILVA, Juliana de Lima da. **Senses and Meaning of disapproval and its relationship with study activity for universitu studentes from Amazonas.** Porto Velloho, 2016. Dissertation (Master's Degree in Psychology). Foudation Federal Universtity of Rondônia, Porto Velho, 2016.

When problemas are created about reprobation, it will be possible to understand the meanings and meanings given to reprobation, it's relation to study, and also actions to combat reprobation in higher education. Vigotsky theory of historical-cultural psychology was used to talk about learning and human performance. It was also used the Saviani Historical-Critical Pedagogy for the discussion on formal education and evaluation of learning as events of the formation of the human being. The fundamental objective is to analyze the senses and meanings given fot he reprobation and the relation of this with the activity of study from experiences lived by university students of a Amazonas's public institution. In the methodology, na approach was made to dialectical historical materialism, to look for the specificities of reprobation, suchas how it happens, meaning, influences, understanding the relation between meaning and the given meaning. The research was carried out in Humaitá (AM), at the Institute of Education, Agriculture and Environment of the Federal University of Amazoans – IEAA/UFAM. The research participants are studentes who had previously failed in the subjects of Calculus I, in Environmental Engineering, Agronomy and Science: Mathematics and Psysics. The informations were collected in two moments, in the first one was elaborated and applied a questionnaire with multiple school questions and essay questions. In the second moment, there were semi-structured interviews. The analysis began with the creation of descriptive categories of the analysis, but the categories are not enough to see the basic reasons for the failure, were necessary the creation Units of Analysis fot he transformation of real concrete into concrete thought. Finally, it was possible to see that the senses created because of the reprobation are related to the method of tradicional teaching practiced in the institution research. Thus, it is expected that this work contributes to change the paradigms of the educational system in higher education, in wich the full formation of the students in ahead of the demands of the capital.

**Keys-words:**School Psychology. Study Activity. Disapproval. Sense. Meaning.

## **LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS**

<b>ACE</b>	Atividade Curricular de Extensão
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>FAPEAM</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
<b>IEAA</b>	Instituto de Educação Agricultura e Ambiente
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Iniciação Científica
<b>PIBEX</b>	Programa Institucional de Bolsa de Extensão
<b>PIAP</b>	Programa Institucional de Apoio Pedagógico
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Sistemas de relações estabelecidas pelo indivíduo ao longo Desenvolvimento Psicológico Individual.

**Quadro 2** – Perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa, 26 sujeitos.

**Quadro 3**– Perfil descritivo dos participantes da pesquisa.

**Quadro 4**– Respostas referentes aos Motivos e objetivos para cursar o ensino superior.

**Quadro 5** – Respostas referentes as Causas/Motivos da reprovação no ensino superior.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO</b> .....	19
<b>1.1 A Consciência Humana e a Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual</b> .....	24
<b>1.2 Sentidos e Significados</b> .....	35
<b>2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REPROVAÇÃO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR</b> .....	39
<b>2.1. A relação das Teorias Pedagógicas com a reprovação escolar</b> .....	41
<b>2.2. Estudos sobre a Avaliação da Aprendizagem</b> .....	48
<b>2.3. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e disciplina de Cálculo I</b> .....	52
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO: EM BUSCA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A REPROVAÇÃO</b> .....	57
<b>3.1. Local da pesquisa</b> .....	58
<b>3.2. Caracterização da Pesquisa</b> .....	61
<b>4. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE PROFISSIONAL DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	65
<b>4.2. Dando sentido ao emaranhado caótico de dados: das categorias descritivas as unidades de análise</b> .....	69
<b>4.3. Atividade Profissional de Estudo</b> .....	74
<b>4.4. Reprovação no Ensino Superior</b> .....	82
<b>4.5 Sentidos construídos em decorrência da reprovação no Ensino Superior</b> .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>Referências</b> .....	97
<b>Apêndice A</b> .....	101
<b>Apêndice B</b> .....	103
<b>Apêndice C</b> .....	106
<b>Anexo I</b> .....	107
<b>Anexo II</b> .....	110

## APRESENTAÇÃO

O meu interesse por pesquisa científica surgiu ainda durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, localizado em Humaitá-AM, ao participar do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM em que dediquei-me a estudar o bullying no espaço universitário nos anos de 2011 e 2012, por meio de uma abordagem quantitativa de pesquisa, tendo como campo o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM.

No final da graduação o tema do meu trabalho de conclusão de curso foi “Atribuições causais para o bullying no ensino fundamental”, a coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionários com perguntas objetivas a estudantes do nono ano de uma escola municipal de Humaitá-AM. Nesse período também participei de dois projetos de pesquisas que objetivavam avaliar os determinantes do rendimento acadêmico de estudantes no ensino superior, o que me possibilitou, além de estudar fenômenos como o estresse, o bullying e a ansiedade, entrar em contato com algumas técnicas de coleta de dados, como o questionário, a entrevista e o grupo focal. Dessas experiências emergiu o interesse pela pesquisa qualitativa, bem como pela Psicologia Histórico-Cultural, principalmente a partir de algumas leituras realizadas em grupos de estudo e com o contato com pesquisadores da área.

Assim, comecei a realizar alguns estudos individuais acerca do desenvolvimento humano na perspectiva histórica dialética, tendo em vista que os resultados de meus estudos baseados apenas em dados estatísticos já não me satisfaziam, encontrando em Vigotski<sup>1</sup> a explicação que mais se aproximava de meus anseios. Com o passar do tempo senti a necessidade de intensificar cada vez mais os estudos nessa área e vi no Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia a oportunidade ideal para isso. Sobretudo pelo fato de que a Psicologia Histórico-Cultural não se trata apenas de mais uma escola em psicologia, mas, fundamenta-se em uma ideologia que almeja uma mudança social.

Mudança esta que só será possível a partir do momento que entendermos que a realidade atual está em constante movimento, assim, os fenômenos estudados na atualidade devem ser

---

<sup>1</sup>Na literatura especializada são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski, como: Vigotsky ou Vygotsky, assim preferiu-se usar Vigotski por ser a forma de escrita adotada pela maioria dos autores que nos referenciamos, como Duarte (2000), Martins (), Pino (), dentre outros, todavia quando o nome do autor aparecer em citações de outros autores se manterá a grafia utilizada no documento original.

considerados como resultados de um processo histórico-dialético, e dentro deste processo está presente lutas de grupos antagônicos, representados pelas classes sociais. Ao elaborar uma psicologia marxista Vigotski pretendia não só acabar com a crise existente no campo psicológico, mas instrumentar a modificação do sistema social vigente, a fim de que todos os sujeitos tivessem acesso ao mesmo capital cultural, e este também deve ser o objetivo das pesquisas realizadas na atualidade.

Durante o processo seletivo para a linha Psicologia Escolar e Processos Educativos, submeti uma proposta de pesquisa que objetivava investigar o olhar de professores de ensino fundamental sobre a violência no espaço escolar. Contudo, a partir das leituras e discussões ocorridas na disciplina de Teorias e Pesquisas e Psicologia Escolar e Processos Educacionais relacionadas ao fracasso escolar, algumas inquietações geraram perguntas como: O que é o fracasso escolar e como ele ocorre? Este fracasso está presente em todos os níveis de ensino, incluindo o superior? O fracasso escolar pode ser definido apenas pela reprovação? Como acontece a aprovação e a reprovação na universidade? Como se sente o estudante reprovado? Que peso esta reprovação tem sobre o estudante? Podemos de fato afirmar que um aluno reprovado é um aluno fracassado?

Perguntas estas que além de originar meu projeto de pesquisa, também me fizeram pensar sobre minha trajetória acadêmica, tendo em vista que testemunhei o efeito da reprovação sobre alguns de meus colegas e, me fizeram refletir sobre a minha prática como professora universitária, principalmente no que diz respeito à avaliação. Assim, espero que este estudo me ajude não apenas a responder as minhas perguntas, mas também auxilie outras pessoas a entenderem as consequências que a reprovação no ensino superior pode exercer na atividade de estudo universitário.

## INTRODUÇÃO

Considerando os motivos que nos levaram a elaboração desta pesquisa, acreditamos que problematizar a reprovação no ensino superior é de suma importância no processo de formação profissional, tendo em vista que esta reprovação não gera consequências apenas na formação inicial dos estudantes, mas também o atinge em sua esfera pessoal, podendo ocasionar dificuldades diversas no futuro. Assim, faz-se necessário discutir sobre a experiência do reprovar, afim de que possamos entender quais os sentidos e significados atribuídos à reprovação e a sua relação com a atividade de estudo, bem como criar estratégias de enfrentamentos em relação à reprovação no ensino superior.

Nesta perspectiva temos como Objetivo Geral: Analisar a atribuição de sentidos e significados para reprovação e sua relação com a atividade de estudo a partir das experiências de estudantes universitários de uma instituição pública do Amazonas. Sendo que para isso é preciso entender o processo da reprovação como um todo, isto é, dentro de um contexto histórico-cultural. Deste modo, temos como Objetivos Específicos:

- Compreender os princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e a formação do psiquismo humano;
- Realizar uma revisão bibliográfica sobre a reprovação no ensino superior, em especial no que se refere a disciplina de Cálculo I;
- Aprender a concepção de reprovação escolar desses estudantes;
- Identificar os motivos atribuídos à reprovação e sua relação com a atividade de estudo no ensino superior.
- Identificar sentidos construídos em decorrência da reprovação;
- Explicar as experiências vividas pelos estudantes participantes dessa pesquisa em relação à reprovação no ensino superior;

Nesta direção, o texto que se segue está dividido em quatro seções: 1- Princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural; 2- Avaliação da Aprendizagem e a Reprovação: da educação básica ao ensino superior; 3- Percurso Metodológico: em busca dos sentidos e significados para a reprovação; e 4- Sentidos e Significados da reprovação e sua relação com a atividade de estudo para estudantes universitários do Amazonas.

No que se refere aos **Princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural** abordamos conceitos como Mediação Técnica e Semiótica, a Consciência Humana e a Formação do Psiquismo, Atividade de Estudo e Sentidos e Significados. Acreditamos que este primeiro

momento seja necessário para situar o leitor nas especificidades da psicologia de Vigotski e seus colaboradores, principalmente no que se refere ao seu posicionamento político, pois, conforme Duarte (2000) nas últimas décadas há um esforço de muitos autores em desvincular a Psicologia Histórico-Cultural de suas raízes filosóficas, o que tem gerado alguns equívocos no campo científico.

O mais significativo desses equívocos é associar a Psicologia Histórico-Cultural ao lema “Aprender a Aprender”, em que fica subentendido que o professor não deve “atrapalhar” a aprendizagem do estudante com intervenções ou sugestões de atividades, pois o educando tem condições de “aprender sozinho” apenas em contato com o meio em que está inserido. Ou seja, nada mais do que uma falsa leitura da Psicologia Histórico-Cultural, realizada com o intuito de minimizar qualquer efeito político e social, tendo em vista que ao realizar uma mediação adequada entre o estudante e o capital cultural que o cerca, o professor atua como um agente social e o estudante tornar-se uma parte ativa da sociedade.

Optamos pela Psicologia Histórico-Cultural como teoria principal deste estudo por sua relevância social, tendo em vista que pautada em um referencial histórico-dialético, a Psicologia Histórico-Cultural é a teoria que melhor condiz com um posicionamento político voltado para a mudança social, na perspectiva de que todas as crianças, jovens e adultos possam ter as mesmas condições sociais de aprendizagem e desenvolvimento, assim como a Pedagogia Histórico-Crítica, utilizada no texto como apoio pedagógico em nossas discussões, não só por partilhar a mesma base filosófica da Psicologia Histórico-Cultural, mas por tratar-se de uma teoria de grande relevância educacional, entendendo o estudante como um sujeito socialmente ativo.

Nesta perspectiva “a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2011, p.07), ou seja, a educação tem como objetivo realizar uma mediação entre o estudante e o capital cultural produzido por seus semelhantes, possibilitando uma apropriação histórica desta cultura, bem como os instrumentos necessários para uma ação social significativa. Assim, é fundamental uma ação pedagógica crítica e uma avaliação da aprendizagem condizente com essa prática, tendo em vista que a avaliação é um dos componentes do ato pedagógico.

Na segunda seção **Avaliação da Aprendizagem e a Reprovação: da Educação Básica ao Ensino Superior** realizamos uma revisão bibliográfica que parte dos Tipos de Avaliação (Instrucional e Curricular), seguindo da avaliação da aprendizagem situada nas Teorias Educacionais (Não Críticas → Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista; Crítico Reprodutivistas → Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria

da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado, Teoria da Escola Dualista; Teoria Crítica→ Pedagogia Histórico-Crítica). Na sequência apresentamos alguns tipos de Avaliação da Aprendizagem situados em uma perspectiva crítica, como a Avaliação Emancipatória e a Avaliação Formativa. Finalizamos essa seção com uma revisão bibliográfica da reprovação no ensino superior, em especial na disciplina de Cálculo I e a relação desta reprovação com a atividade de estudo.

No referente ao método adotado neste estudo na terceira seção intitulada **Percorso Metodológico: em busca dos sentidos e significados para a reprovação**, apresentamos alguns princípios do materialismo histórico dialético separado do referencial teórico, contudo, ressaltando que essa divisão é meramente organizativa, com o objetivo de esclarecer alguns pontos e aprofundarmo-nos em outros, temos clareza que não podemos separar a Psicologia Histórico-Cultural de suas origens, entendemos ainda que as informações coletadas não se apresentam de maneira pura e isolada do contexto social e cultural. Logo, ao escolhermos como teoria principal a Psicologia Histórico-Cultural automaticamente evidenciamos que realizaremos uma aproximação ao método materialista histórico-dialético, com a utilização de unidades de análise para a identificação e compreensão dos sentidos e significados atribuídos a reprovação no ensino superior.

Nesta seção também apresentamos o Campo de Pesquisa, primeiramente o Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA onde foram coletados os dados da pesquisa e posteriormente realizamos um breve histórico da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, de sua criação até os dias atuais com unidades e institutos instalados na capital e no interior do Amazonas. Também é apresentada a Caracterização de pesquisa onde trazemos alguns detalhes de como foram colhidas as informações utilizadas na pesquisa, dentre outras.

Na quarta seção **Sentidos e Significados da Reprovação e sua relação com a Atividade de Estudo no Ensino Superior** são apresentados os participantes da pesquisa, seguindo-se de um primeiro exercício de interpretação dos dados, por meio da construção de Categorias Descritivas de análise dos dados, bem como a análise, interpretação e explicação dos dados por meio de unidades de análise. A unidade de análise Atividade de Estudo no Ensino Superior tem como abstrações auxiliares: Motivos Eficazes e Motivos Compreensíveis para a atividade de estudo; Ações praticadas na Atividade de Estudo e Contexto de escolha da Atividade de Estudo. A segunda unidade de análise denomina-se Reprovação no Ensino Superior e tem como abstrações auxiliares: Motivos para a reprovação e Consequências da reprovação. Finalizando a quarta seção abordamos os Sentidos Construídos em decorrência da Reprovação no Ensino Superior, que tem por objetivo realizar uma síntese dos resultados obtidos.

## 1. PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO

Nesta seção apresentaremos os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de que o leitor venha se apropriar de suas especificidades, principalmente no que se refere a sua relevância social, bem como a formação do psiquismo humano. Compreender como o homem aprende e desenvolve-se através da sua relação com o meio se apropriando de instrumentos e ferramentas compartilhadas entre gerações é compreender como o homem torna-se humano, isto é o que o difere dos demais animais, o que o torna especial. Utilizaremos como principais referências Vigotski (2004, 2000, 1996, 1993), Duarte (2004, 2000, 1996), Asbahr (2011), Leontiev (1983), Saviani (1999).

A Psicologia Histórico-Cultural criada por Lev S. Vigotski (1896-1934) é muito utilizada no campo educacional como uma teoria de aprendizagem, contudo reduzi-la apenas a este campo não apenas a diminui, como também expressa uma ignorância de seus principais conceitos, sobretudo porque esta teoria compreende o homem como um todo, isto é, como ele aprende e se desenvolve e como o meio e as relações com ele são essenciais no processo de desenvolvimento.

Dessa forma contrapõe a maioria das teorias psicológicas desenvolvidas até o século XIX, tendo em vista que estavam arraigadas a princípios darwinianos, isto é, concentravam-se em explicar o desenvolvimento humano por meio de princípios biológicos, comparando o desenvolvimento do homem ao desenvolvimento animal, por exemplo. E, por outro lado, pelo fato de ter uma base filosófica pautada no materialismo histórico-dialético, compreendendo que o homem não possui um desenvolvimento único e linear, mas está sujeito as suas experiências individuais e coletivas.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural busca estabelecer uma nova concepção de Psicologia, pois compreende que a aprendizagem se dá anterior ao desenvolvimento, tendo em vista a relação dinâmica com o meio social e a apropriação da cultura, diferentemente de pesquisas situadas no campo da reflexologia<sup>2</sup> e da psicologia experimental, anteriores ao século XX, que limitavam-se a entender o desenvolvimento humano através de reflexos condicionados, separando estes da consciência, ou seja, buscavam compreender o homem sem estudar aquilo que lhe é mais essencial.

---

<sup>2</sup>Reflexologia: ciência que procurava explicar o desenvolvimento através de reações estabelecidas frente a diferentes estímulos, criticada por Vigotski, devido seu caráter generalista, já que estava estruturada sobre o princípio do estímulo-resposta (VIGOTSKI, 2004).

Para Vigotski nesse momento a psicologia não passava de uma ciência idealista, tendo em vista que tentava explicar a psique de forma isolada, “como se fosse um mundo fechado em si mesmo” (Vigotski, 2004, p.26). Isto é, tentava compreender um comportamento sem analisar os motivos ou causas que resultaram nesse comportamento, o que para a Psicologia Histórico-Cultural não é possível, já que o comportamento humano é o resultado das experiências vividas pelos indivíduos, como explica Vigotski (2004, p.26) “os estados subjetivos – isolados do espaço e de suas causas – não existem por si mesmos. E, pela mesma razão, e tão pouco pode existir a ciência que os estuda”.

Vigotski considerava que a psicologia estava passando por uma significativa crise, tendo em vista que coexistiam em seu campo diferentes correntes psicológicas, dentre elas a Gestalt, a Psicanálise, a Reflexologia e o Personalismo, todas estudando o comportamento humano e o seu desenvolvimento, porém, cada uma com um ponto de vista distinto, tratado como única verdade. Assim, por meio do texto “*O significado histórico da crise da Psicologia - uma investigação psicológica*” (VIGOTSKI, 2004), constata que a psicologia necessitava de uma teoria geral, não mais fragmentada em correntes com métodos distintos, mas sim em uma única Psicologia Geral, com uma metodologia que explicasse a consciência humana na sua essência dialética e não apenas arraigada a um conceito naturalista de desenvolvimento humano.

Este autor propõe a construção de uma Psicologia Geral fundamentada em método Marxista, entendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento humano como resultado de apropriações sócio-históricas e, portanto, diferentes do desenvolvimento e comportamento dos animais que estão limitados a leis da natureza, tendo que adaptar-se constantemente a ela. E afirma Vigotski (2007, p.62):

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.

Principalmente pelo fato de que o homem não está preso as leis naturais, se utilize delas em algum momento de seu desenvolvimento, ele irá modifica-la de acordo com as suas necessidades, assim como poderá modificar suas próprias ações tendo como referência as experiências vividas por ele ou por aqueles que vieram em gerações anteriores. Assim, uma pessoa não precisa necessariamente vivenciar uma experiência para ter o seu comportamento modificado ou ainda aprender com ela, segundo Vigotski (2004, p.65) “toda nossa vida, o

trabalho, o comportamento, baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica”. Portanto, é na experiência histórica que o homem define seu comportamento e a maneira como irá relacionar-se em sociedade, conciliando suas experiências adquiridas com o seu capital hereditário.

Dessa forma, torna-se claro o fato de que a Psicologia Histórico-Cultural não nega a importância do desenvolvimento fisiológico, considerando-se que necessitamos de uma estrutura física para termos condições de desenvolvermos nossas funções psíquicas, as críticas feitas às teorias situadas nos princípios darwinianos estão na ênfase dada aos comportamentos considerados naturais, em detrimento dos comportamentos adquiridos na experiência individual ou histórica.

Conforme Pino (2000, p.51) “na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie homo desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência”. Sendo assim, essas transformações são o que podemos chamar de cultura, já que são estratégias e maneiras de agir que são compartilhadas com os nossos semelhantes e transcendem as chamadas funções elementares ou biológicas, portanto, é correto afirmar que o desenvolvimento humano é cultural e, por conseguinte histórico, já que a cultura tem vida e se perpetua na história.

A experiência histórico-cultural é um dos conceitos chaves da teoria de Vigotski, porque só através dela é que se torna possível compreender o comportamento humano. E explica Vigotski (2000, p.23) “a palavra história para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história [...]; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda = materialismo histórico”. O que demonstra quanto é importante nesta teoria a articulação entre a história individual e a história coletiva, ou seja, uma articulação entre os planos ontogenético e filogenético.

Segundo Pino (2000, p.51) “a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético”. Isto é, as experiências adquiridas pelo homem e a maneira como ele é capaz de transformar o meio em que vive não interrompe o processo de desenvolvimento filogenético e sim torna-se parte dele, a questão da adaptação é um bom exemplo disso. Assim, o homem pode tanto ser modificado pelo meio quanto modifica-lo, a diferença dos outros animais reside no fato de que o homem

tem a capacidade de se relacionar com a natureza de maneira indireta, por meio de instrumentos psicológicos.

Os Instrumentos Psicológicos podem ser definidos como “uma série de dispositivos artificiais destinados a materialização dos próprios processos psíquicos” (VIGOTSKI, 1997, p.64). Isto é, ferramentas que auxiliam na materialização de algo idealizado, tendo um caráter social e não biológico que permite a dominação técnica dos processos da natureza. Estão agrupados de duas formas, no campo da Mediação Técnica e da Mediação Semiótica. A primeira possibilita que o sujeito modifique o seu ambiente, tornando-o mais adequado às suas pretensões, a segunda, por sua vez, modifica o próprio sujeito, à medida que possibilita a materialização do pensamento, auxiliando na aprendizagem e, por conseguinte no desenvolvimento.

Em suma, podemos dizer que os Instrumentos Psicológicos se dividem em Instrumentos Técnicos e Semióticos, e que ambos possuem qualidades que são fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento humano, além de comprovar a diferença entre o homem e o animal em relação ao ambiente, e principalmente, podemos afirmar que esses instrumentos ganham vida no social, no cultural e no processo histórico, pois segundo Vigotski (1997, p.64) “os instrumentos psicológicos são criações artificiais; são dispositivos estruturalmente sociais e não orgânicos ou individuais”. Assim, podem ser apropriados pelas novas gerações por possuírem características específicas, dentre elas a atividade produtiva.

Explica Pino (1995, p.32):

As características social e instrumental da atividade humana conferem-lhe sua qualidade produtora, ou seja, de possibilitar a transformação simultânea do objeto e do sujeito da ação. O duplo caráter instrumental da atividade humana define o conceito de trabalho social, o qual implica em um duplo processo: o de objetivação da subjetividade – o produto da ação é a materialização das qualidades do sujeito agente – e de subjetivação da atividade objetivada – produto da própria ação pode ser reapropriado pelo sujeito. Isto coloca o ser humano acima da ordem biológica e o introduz na ordem da cultura [...].

Portanto, a atividade produtora é o resultado do emprego de instrumentos técnicos e semióticos sobre o ambiente, resultando na modificação deste e também do sujeito agente. Tomemos como exemplo a arte, que o próprio Vigotski utilizou em suas obras. Para pintar um quadro o homem precisou inicialmente elaborar os instrumentos técnicos necessários para isso, como os pinceis, as misturas de tintas e a tela a ser pintada, o que só foi possível através do processo de materialização do pensamento ou objetivação de sua subjetividade. Em seguida, o homem precisou atribuir uma representação simbólica aos objetos elaborados, ou seja,

concedeu uma função a cada um deles, o que lhe possibilitou produzir algo novo ou subjetivação da atividade objetivada. Por fim, sujeito executor da ação instrumental pode ainda se reapropriar da obra criada lhe dando uma nova simbologia, que vai além de uma mistura de tintas sobre uma superfície plana, e que está diretamente ligada as experiências vividas pelo sujeito, causando uma mudança nele próprio.

Os instrumentos técnicos estão relacionados a ações exteriores ao indivíduo, tendo a função de modificar o objeto da atividade, assim concretizam a ação do sujeito nas relações sociais, realizando a materialização do pensamento. Diferentemente dos instrumentos semióticos que não tem um objetivo de modificação externa, e sim são responsáveis por alterações no próprio indivíduo, dentre eles se destacam os signos que tem a função de relacionar o real (objeto) com o simbólico (representação), permitindo a comunicação. De acordo com Vigotski (2012, p.84) “o comportamento humano se distingue precisamente pelo fato de que é o homem que cria sinais de estímulos artificiais e, acima de tudo, o grande sistema de signos e sinais de linguagem<sup>3</sup>”.

Fazendo isso tem a possibilidade não só de perpetuar o social e cultural, como também tem a capacidade de modificar sua própria conduta, já que os signos lhe possibilitam ir além do natural, como nos explica Vigotski (2000, p.85)<sup>4</sup>:

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado ao seu comportamento e o faz usando signos, agindo a partir do exterior, criando novas ligações no cérebro. Com base nesta tese, introduzimos como suposição em nossa investigação um novo princípio de regulamentação do comportamento, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação -, segundo o qual é o homem que a partir de conexões externas no cérebro, o dirige através delas, governa seu próprio corpo (tradução nossa).

Assim, é o processo de significação (sobre o qual nos dedicaremos mais adiante), que permite a modificação ou a regulação do comportamento, acontece de fora para dentro e tendo por princípio a relação com o meio e a aprendizagem, possibilitando ao homem o seu desenvolvimento, então, podemos afirmar que nos tornamos humanos a partir do momento que

<sup>3</sup> No texto original: [...] a conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales y, ante todo, el grandioso sistema de señales de lenguaje [...].

<sup>4</sup> No texto original: El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas —el principio de la significación—, segundo el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo.

entramos em contato com o histórico e o cultural através da representação simbólica, tendo os signos linguísticos, que são os mediadores semióticos, um papel imprescindível nesse processo. Tomemos como exemplo o conhecido caso das “crianças lobo”, que privados da interação com adultos e outras crianças, não desenvolveram características comuns entre os seres humanos, desconhecendo os instrumentos técnicos e semióticos.

Isso aconteceu, segundo Vigotski (1997, p.69) porque “a diferença entre os tipos de desenvolvimento infantil (o talento, a anormalidade) está estritamente vinculada às características do desenvolvimento instrumental<sup>5</sup>”, portanto, quando a criança não tem contato com meio social e com a linguagem fica incapacitada de desenvolver-se além de suas funções psíquicas elementares, pois só pode desenvolver-se mediante a apropriação dos instrumentos técnicos e semióticos que são transmitidos através dos signos linguísticos.

Enfim, “para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual” (DUARTE, 2000, p.83), sendo a escola uma instituição de grande importância nesse processo de apropriação, à medida que entendendo o desenvolvimento humano como dialético e mediado por instrumentos técnicos e semióticos a educação formal pode contribuir significativamente para a formação histórica da criança, por conseguinte no seu processo de humanização. Nesta direção é importante nos aprofundarmos um pouco mais sobre a consciência humana e o desenvolvimento psíquico, a fim de que possamos ampliar nossa compreensão sobre como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, para posteriormente entendermos o processo de atribuição de sentido e significado.

### **1.1 A Consciência Humana e a Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual**

Um dos pontos principais da Psicologia Histórico-Cultural é o tratamento dado a consciência humana, tendo em vista que os primeiros estudos psicológicos sobre a consciência seguiam uma concepção naturalista, no behaviorismo e na reflexologia, por exemplo, a consciência era entendida como sendo linear e sem relação direta com as atividades do homem, o que conforme Vigotski (2004), se deve ao fato de que tais concepções não conseguiram explicar a totalidade da consciência humana, já que ela é dinâmica e está em constante transformação.

---

<sup>5</sup> No texto original: La diferencia em los tipos de desarrollo infantil (el talento, la anormalidad) está estrechamente vinculada a las características del desarrollo instrumental.

A partir de estudos como o de Leontiev (1983) podemos compreender que a consciência humana tem relação com a atividade prática do homem, pois surge pela primeira vez “durante o processo de estabelecimento do trabalho e das relações sociais” (LEONTIEV, 1983, p.22)<sup>6</sup>. Podemos dizer que a consciência humana se manifesta por meio da apropriação dos instrumentos técnicos e semióticos, que irão auxiliar tanto nas atividades laborais, quanto nas relações sociais, isto é, por meio da cultura. Contudo, não foi simples chegar a essa conclusão, principalmente por que os primeiros estudos da psicologia experimental comparavam o psiquismo humano ao psiquismo do animal superior.

Vigotski e seus colaboradores inicialmente apontaram as semelhanças entre o desenvolvimento humano e animal, para em seguida corroborar a tese de que o desenvolvimento humano vai além do animal, e, portanto, é superior. Nessa direção, elaboram a hipótese de que o comportamento do animal e do homem passa por três estágios: o primeiro se refere as reações inatas ou hereditárias; o segundo está relacionado a apropriação de reflexos condicionados; e o terceiro diz respeito a utilização de ferramentas em atividades primárias (VIGOTSKI & LURIA, 1996).

Todavia é necessário ressaltar que a divisão em estágios é muito mais teórica do que prática, ou seja, “Vigotski e Luria não identificam as mudanças no comportamento humano numa sequência linear, mas afirmam que a passagem de um momento a outro começa precisamente no ponto em que termina o anterior e serve como sua continuação em nova direção” (BERNARDES, 2010, p.303). Portanto, o que deve ser considerado relevante nos estágios apresentados a seguir é como o comportamento humano se modifica em contato com o meio social, se iniciando similar ao comportamento animal e posteriormente assumindo uma direção que só é comum ao gênero humano.

Dessa forma, o primeiro estágio de desenvolvimento é comum ao animal e ao homem, tendo em vista que se trata de reações pautadas em um capital hereditário que habitualmente chamamos de instintos, ou seja, são reações que garantem a sobrevivência. Deste modo, não precisam ser aprendidas, são inerentes a estrutura do organismo, conforme explicam Vigotski e Luria (1996, p.55) “imediatamente após o nascimento, uma criança move mãos e pernas, chora, suga o seio e engole o leite”, no animal este processo é semelhante. Todavia,

---

<sup>6</sup> No texto original: [...] “durante el proceso de establecimiento del trabajo y de las relaciones sociales [...]”.

[...] nem todos os instintos amadurecem tão precocemente quanto a sucção e nem todos são funcionais imediatamente após o nascimento. Muitos deles, o instinto sexual por exemplo, amadurece muito mais tarde, apenas quando o próprio organismo atinge um estágio suficientemente alto de maturação e desenvolvimento. [...] a importância biológica das reações instintivas é que elas constituem modos úteis de adaptação ao meio ambiente; desenvolveram-se no curso da luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela escolha natural no processo de evolução biológica” (VIGOTSKI & LURIA, 1996, p.55-56).

Demonstrando a importância da estrutura biológica para o desenvolvimento e sobrevivência do homem e do animal, contudo esse desenvolvimento é capaz de ir além e é justamente aí, complementando e até mesmo sobrepondo-se ao primeiro estágio que se dá início ao segundo, o estágio dos reflexos condicionados ou dos comportamentos aprendidos. Portanto, trata-se de comportamentos que aprendemos por meio do social e que nos ajudam na adaptação no ambiente, utilizando-se dos estímulos oferecidos pelo meio. É também chamada de fase de treinamento, pois é através dela que aprendemos as regras de convivência social, como, por exemplo, cumprimentar uma pessoa ao vê-la e despedir-se ao ir embora, já o animal pode ser condicionado a seguir comandos específicos, como pegar um objeto toda vez que for solicitado.

É necessário ressaltar que embora o segundo estágio se construa com base no primeiro, dependendo do nível de treinamento ele pode vir a substituir as reações instintivas, conforme explicam Vigotski e Luria (1996, p.57):

Os reflexos condicionados, estando sobrepostos aos reflexos incondicionados, alteram-nos profundamente e, muitas vezes, na experiência individual de um animal, observamos “uma perversão de instintos”, ou seja, uma orientação tomada por uma reação inata devido às condições em que apareceu. O exemplo clássico de uma “perversão do instinto” desse tipo é demonstrado pelo experimento de Pavlov em que se desenvolve um reflexo condicionado num cão, cauterizando sua pele com uma corrente elétrica. A primeira resposta do animal à dor é uma reação defensiva e violenta; esforça-se por livrar-se da coleira, morde o aparelho e luta com toda a sua força. Porém, em consequência de uma longa série de experimentos, em que o estímulo da dor for acompanhado de alimento, a resposta do cão às queimaduras na pele começou a ser exatamente a reação com que comumente respondia à comida.

Esse exemplo elucidada o fato de que o comportamento treinado ou aprendido pode vir a sobrepor o comportamento inato, dependendo do estímulo que é empregado, podemos concluir que o meio de fato exerce influência imprescindível no desenvolvimento comportamental do homem e do animal, mas essa influência vai ocorrer de maneiras diferentes, conforme se esclarece no último estágio, que diz respeito ao uso de ferramentas em atividades primárias, ou atividades com grau de dificuldade moderada, como alcançar um objeto se utilizando de outro

objeto como ferramenta auxiliar. Assim, para desenvolver e explicar o terceiro estágio Vigotski e Luria (1996) citam os experimentos realizados por Köhler, que teve como sujeitos nove chimpanzés, tendo em vista que o animal é considerado biologicamente o mais próximo do ser humano. Sobre esses experimentos esclarecem:

Os experimentos de Köhler basicamente três operações fundamentais que um animal tem que executar para resolver uma tarefa. A primeira condição necessária para a solução da tarefa era que o animal tinha que descobrir *um meio indireto* para atingir o objetivo em situações em que, por alguma razão, era impossível a solução direta; a segunda condição estava ligada à necessidade de *ultrapassar ou eliminar um obstáculo* encontrado no caminho que conduzia ao objetivo; e finalmente, a terceira condição era a necessidade de usar, inventar ou produzir instrumentos como meio para atingir um objetivo, de outro modo inatingível (VIGOTSKI & LURIA, 1996, p.59, grifo dos autores).

A partir da análise desses experimentos os autores concluíram que os chimpanzés eram capazes de realizar algumas atividades propostas, desde que os instrumentos necessários para as soluções estivessem em seu campo de visão, e que as resoluções ficaram mais difíceis ou inexistentes na medida em que se aumenta o grau de dificuldade do problema em questão. Comportamento semelhante ao de crianças pequenas que foram submetidas a experimentos semelhantes, todavia, na medida em que participavam novamente dos experimentos e apropriavam dos instrumentos técnicos necessários elas iam conseguindo realizar as atividades. Com isso foi possível concluir que esse terceiro estágio é o último no caso do desenvolvimento comportamental do animal, mas não para o homem, que tem a capacidade de desenvolver Funções Psicológicas Superiores.

A partir dessas conclusões tornou-se necessário o estudo da consciência humana, mais especificamente o estudo detalhando de como o homem primitivo tornar-se um ser superior, já que o homem vai além do animal por não estar preso a natureza e poder modifica-la através do trabalho. Tendo como referência os experimentos citados anteriormente podemos deduzir que apesar de conseguir utilizar um instrumento para solucionar um problema o chimpanzé está preso a sua determinação biológica, isto é, não será capaz de transmitir aos seus semelhantes a resolução do problema. Já o homem é capaz de realizar essa transmissão por meio do signo, assim, a atividade realizada não acontece sem um propósito, e sim ganha a conotação de atividade prática ou atividade de trabalho.

Demonstrando que a construção de uma psicologia marxista vai muito além da escolha de um enfoque teórico, e sim traz contribuições significativas quanto ao desenvolvimento da consciência humana, conforme afirma Leontiev (1983, p.24):

[...] a descoberta radical de Marx para a teoria psicológica é que a consciência não é a manifestação de alguma habilidade mística do cérebro humano para o arquivo " luz da consciência " sob a influência de coisas que agem sobre ele , ou ou seja, estímulos , mas é o produto de alguns elementos determinados, ou seja, as relações sociais que se estabelecem pelas pessoas [...] (tradução nossa)<sup>7</sup>.

Portanto, é por meio da utilização dos signos e dos instrumentos na atividade de trabalho que vamos tornando-nos humanos, tendo em vista que a atividade de trabalho se origina na necessidade humana de entrar em contato com o mundo exterior, isto é, modifica-lo de acordo com as nossas necessidades. Ressaltando que quando utilizamos o termo “atividade de trabalho” não estamos apenas nos referindo às tarefas laborais, mas a qualquer atividade que realizada pelo sujeito irá modificar o meio em que ele está inserido ou a ele próprio, como, por exemplo, a apropriação de conceitos científicos, realizada por meio da educação formal.

O conceito de Atividade é fundamental para compreendermos a formação da consciência humana na Psicologia Histórico-Cultural, todavia, não foi Vigotski quem se aprofundou nesse conceito, certamente por seu falecimento prematuro, mas sim um de seus parceiros de estudos Alexei N. Leontiev, apresentando a “atividade como um sistema coletivo derivado de um objeto e de um motivo. O motivo é o que direciona a atividade, é a força de direção da atividade e caracteriza-se sempre por sua orientação para o objeto” (SOUSA, 2016, p.30).

O objeto é ponto de chegada, aquilo que de fato se almeja, assim, deve coincidir com o motivo que conduz o sujeito a executar a atividade. Porém, o motivo de uma atividade não aparece como sendo puro ou linear, pode envolver diversas características, dentre elas motivações internas e externas. Nessa direção, Leontiev (1983) classifica os motivos em Compreensíveis e Eficazes. Os motivos compreensíveis estão relacionados a fatores externos, logo não possuem sentido para o sujeito, já os motivos eficazes surgem através de uma motivação interna, decorrente de experiências sociais do sujeito e por isso possuem sentido.

Logo, uma atividade “não motivada” não pode ser considerada uma atividade em si, pois não se direciona para uma ação específica. Contudo, apenas o motivo da atividade não é suficiente para a sua conclusão, são necessárias ações direcionadas para o objeto, segundo Leontiev (1983, p.83):

---

<sup>7</sup>No original: De esta manera, el descubrimiento radical de Marx para la teoría psicológica consiste en que la conciencia no es la manifestación de cierta capacidad mística del cerebro humano de radicar la "luz de la conciencia" bajo la influencia de las cosas que actúan sobre él, o sea, de los estímulos, sino que es el producto de elementos determinados, es decir, de las relaciones sociales que establecen las personas [...].

As ações pelas quais a atividade é realizada são os seus "componentes" fundamentais. Denominamos ação para processo que está subordinado à representação de um resultado que será alcançado, ou seja, o processo subordinado a um objetivo consciente. Assim como o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, também o conceito de objetivo se relaciona ao conceito de ação (tradução nossa)<sup>8</sup>.

Portanto, não basta ter o motivo para se realizar determinada atividade sem que se empreguem ações que atinjam o objetivo estipulado, suponhamos, por exemplo, que um grupo de estudantes precisa montar e apresentar um seminário sobre um conceito científico, tendo como motivo para essa atividade a aprovação no componente curricular de Geografia, porém, o grupo em questão não executa ações para atingir o objetivo desejado, como um estudo detalhado do conteúdo a ser apresentado e/ou uma divisão de tarefas para realizar o trabalho. Logo, o grupo tem um motivo, mas dificilmente chegará ao seu objeto e a organização de ações para tal, isto é, o objetivo para a ação não é consciente aos sujeitos.

Outro ponto relevante em relação ao conceito de Atividade se refere ao Período de Desenvolvimento Psicológico Individual, pois de acordo com Facci (2004, p.64) “cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social”. Entender a importância da Atividade Principal para o desenvolvimento da consciência humana é de suma importância para a nossa pesquisa, tendo em vista que sendo o homem um ser dinâmico as suas relações sociais são compostas por diversas atividades exercidas em um mesmo período.

Nesta perspectiva, como identificar a Atividade Principal? Por que ela é tão importante para a formação da consciência humana? Designa-se como Atividade Principal aquela atividade que proporciona ao indivíduo uma modificação qualitativa nos seus processos psíquicos, conforme nos explica Leontiev (2016, p.122):

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

---

<sup>8</sup> No original: Las acciones mediante las cuales se realiza la actividad constituyen sus "componentes" fundamentales. Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción.

Cada período do desenvolvimento humano corresponde a uma atividade principal, em que o homem se relaciona com o mundo de acordo com as suas necessidades historicamente construídas. Portanto, a Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual é caracterizada pela apropriação dos instrumentos necessários para que o sujeito tenha condições de estabelecer as relações sociais que possibilitem a humanização do sujeito, isto é, adaptando-se a natureza e modificando-a por meio da criação de instrumentos que viabilizem a atividade de trabalho.

Nesta direção, Facci (2004) explica este processo de periodização elaborado por Elkonin (1987) o qual divide o desenvolvimento humano nos seguintes períodos de atividade principal: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo (FACCI, 2004, p.67). Sendo importante ressaltar que a concepção de “estágios de desenvolvimento” proposta por este autor é apresentada dentro de um contexto de idade dos sujeitos, contudo, este contexto não está relacionado a concepções naturalistas de desenvolvimento, caracterizadas por mudanças biológicas do organismo humano e sim em uma perspectiva de desenvolvimento psíquico caracterizada pela apropriação dos elementos culturais, tendo em vista o caráter dialético do desenvolvimento humano. Logo tais períodos não são fixos, podendo ser alterados de acordo com as condições históricas e sociais de cada sujeito.

Dessa forma, durante a primeira infância da criança acontecem dois períodos de desenvolvimento psicológicos individual, o primeiro chamado **Comunicação Emocional do Bebê** se refere as primeiras semanas de vida até os 18 meses da criança, em que a atividade principal consiste na comunicação com os adultos por meio de expressões emocionais, tais como o choro em sinal desagrado ou o sorriso em sinal de aprovação ou satisfação. É por meio dessa atividade principal que o bebê vai construindo uma base sensório-motora, isto é, faz as primeiras descobertas sobre si, o que ele é ou não capaz de realizar, desafiando-se constantemente. Trata-se de um período de grande aprendizagem emocional, em que são estabelecidas as primeiras relações com os indivíduos que o cercam.

O segundo período denominado **Atividade objetal manipulatória**, ainda na primeira infância, caracteriza-se pela assimilação dos procedimentos criados para a manipulação de objetos, sendo muito importante que o adulto seja o mediador desse processo mostrando os objetos, a sua função e como os utilizar no cotidiano. A linguagem, embora não seja a atividade principal, é de suma importância para a realização da manipulação dos objetos, é por meio dela que uma mãe pode demonstrar ao filho como utilizar uma colher para conduzir o alimento do prato até a boca ou ainda qual a função do controle remoto da televisão. Segundo Facci (2004,

p.68) “por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana”. Isto é, por meio da linguagem a criança começa a compreender a função socialmente elaborada para os objetos que o cercam, bem como a maneira como os adultos o utilizam.

O terceiro período denominado de **Jogo de Papéis** se estende dos três aos seis anos de idade, em que a criança ao compreender a função social dos objetos e seus procedimentos de uso é capaz de se apropriar do mundo concreto, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos ao utilizar tais objetos (FACCI, 2004). Trata-se da brincadeira, do jogo de faz de conta, da ludicidade do mundo infantil. Ao brincar a criança observa os adultos, interpreta suas ações e as transmite por meio da imitação, conforme Martins e Facci (2016, p.78) “por meio dessa atividade a criança reproduz o mundo dos adultos e usa a imaginação para fazer aquilo que não pode fazer na vida real como, por exemplo, dirigir um carro, ser professora, cuidar de filhos”.

O jogo de papeis permite a criança ter o domínio do ambiente em que está inserida, fazendo com que ela se sinta parte atuante desse ambiente, diminuindo assim a contradição existente entre o papel social da criança e o papel social do adulto. É uma atividade que proporciona grande aprendizagem, pois possibilita que a criança atribua significado as ações realizadas e as experiências vividas em seu cotidiano, resignificando-os sempre que necessários. Um bom exemplo disso é o jogo simbólico, em que a criança dá um novo significado ao objeto, assim, o lápis pode se transformar em um avião, a mesa pode virar uma casa e a boneca uma companheira na brincadeira, tudo por meio da imaginação.

O quarto período corresponde a **Atividade de Estudo**, que vai dos seis anos até a adolescência, sendo um período de muitas mudanças para a criança, que deixa o convívio familiar para viver novas experiências na escola, um lugar novo para ela. A partir desse momento estudar é ponto central da vida da criança, ela passa a ter responsabilidades decorrentes da atividade de estudo, geralmente suas conversas com os adultos e as outras crianças estão relacionadas a escola. O Jogo de Papéis não deixa de existir para a criança, mas agora passa a ocupar um segundo plano, pois o foco está no aprendizado formal. Nesta perspectiva Asbahr (2011, p.63) define a atividade de estudo como:

[...] especialmente uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira a possibilitar que os estudantes apropriem-se dessa cultura.

Deste modo, a Atividade de Estudo tem como mediador principal o professor, que deverá empregar ações diversas, dentre elas as didáticas e as avaliativas, necessárias para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Segundo Minin (2014, p.52) o “termo “superiores” indica que tais funções operam de forma mais complexa e consciente, e somente se desenvolvem em cada pessoa (ontogênese) como resultado de um processo cultural de desenvolvimento – com origem, portanto, nas relações sociais”. Dessa forma, não se trata de uma simples evolução de funções, de inferiores para superiores, mas sim de um processo complexo e dinâmico, se trata do domínio do externo por meio da apropriação de signos como a linguagem, a escrita, a aritmética, entre outros, se trata de uma modificação de comportamento.

Dessa forma, a atividade de estudo faz parte de quase toda a vida da criança e do adolescente, todavia com a transição da infância para a adolescência o sujeito transforma a sua situação social e o posto de atividade principal passa da atividade de estudo para a **Comunicação Íntima Pessoal**. Neste período são atribuídas aos adolescentes tarefas e deveres que muitas vezes se igualam as realizadas pelos adultos, suas opiniões e desejos são ouvidos com mais seriedade, assim como os questionamentos que o adolescente faz sobre o que está posto socialmente.

Segundo Facci (2004, p.71) é na adolescência que o pensamento por conceito “abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas”. As relações sociais são intensificadas, havendo uma transformação qualitativa nos processos psíquicos, de modo que a interação do adolescente com os seus pares possibilita que ele compreenda melhor as questões referentes ao seu desenvolvimento social, psíquico e fisiológico. Também é neste período que são feitas importantes escolhas a respeito de seu futuro, em especial ao profissional.

O sexto período corresponde a **Atividade Profissional de Estudo**, período que se inicia com uma formação específica para a atividade de trabalho, em que o jovem assume uma nova posição social, a de trabalhador. Assim, os conhecimentos aprendidos e as ações realizadas durante este período estão relacionadas a necessidades individuais e coletivas do sujeito. Durante este período o jovem em transição para a fase adulta se apropria de conceitos científicos e dos instrumentos necessários para atuar socialmente por meio do trabalho.

Segundo Asbahr (2011, p.58) “é característica desse período a ampliação do horizonte intelectual, moral e das vivências afetivas”. Assim, neste período, o papel do professor como mediador do conhecimento é de suma importância para que o estudante possa ter transformações qualitativas na consciência, tendo em vista a apropriação de conceitos

científicos específicos. Logo, compreender os sentidos e significados para a reprovação no ensino superior é também uma maneira de compreendermos como acontece a Atividade Profissional de Estudo, campo ainda pouco explorado pelas pesquisas científicas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural.

Em suma, com esta breve apresentação da Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual podemos perceber que cada período acontece por meio de necessidades socialmente estabelecidas, isto é, motivados pelas relações construídas historicamente, de modo que a aprendizagem adquirida nesses períodos possibilita que o homem se humanize através da apropriação cultural. Sendo importante ressaltar que este processo de humanização ocorre por meio de dois grupos de desenvolvimento, no primeiro grupo a atividade principal ocorre em um sistema Criança-Adulto Social, no segundo grupo ocorre o sistema Criança-Objeto Social (ELKONIN, 1987).

No primeiro grupo a atividade principal centra-se no relacionamento social da criança com o adulto, sendo realizadas ações que possibilitem a comunicação e a apropriação cultural; no segundo grupo a atividade principal é voltada para relação da criança com o concreto, havendo a apropriação dos procedimentos de utilização dos objetos. Com o objetivo de explicar melhor esta relação Faria (2014, p.65) elaborou um quadro em que é possível se visualizar a relação entre os dois grupos durante o Desenvolvimento Psicológico Individual.

Quadro I: Sistemas de relações estabelecidas pelo indivíduo ao longo Desenvolvimento Psicológico Individual:

<b>Período</b>	<b>Atividade Principal</b>	<b>Grupos</b>
Primeira Infância	Comunicação emocional do bebê	Criança-adulto social (1º grupo)
Primeira Infância	Atividade objetal manipulatória	Criança-objetos social (2º grupo)
Idade Pré-Escolar	Jogo de papéis	Criança-adulto social (1º grupo)
Idade Escolar	Atividade de estudo	Criança-objetos social (2º grupo)
Adolescência	Comunicação íntima pessoal	Criança-adulto social (1º grupo)
Jovem/Adulto	Atividade profissional de estudo	Criança-objetos social (2º grupo)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com referência nos estudos de Elkonin (1987) e Faria (2014).

É possível observar no quadro acima que os dois sistemas se articulam durante todo o desenvolvimento humano por meio das mudanças na atividade principal. Tais mudanças são originadas pelas necessidades que surgem durante as relações sociais dos sujeitos. Assim, as atividades principais que compõem cada grupo se diferem entre si, pois estão relacionadas a transformações psicológicas específicas, segundo Elkonin (1987, p.122) “o essencial entre elas é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Tem uma origem e um lugar comum na vida e na sociedade, sendo o resultado de uma história precedente<sup>9</sup>”, evidenciando o caráter dialético do desenvolvimento humano.

Por fim, no que se refere a Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual, é imprescindível esclarecermos como ocorrem as transições de uma atividade principal para a outra. Segundo Facci (2004) elas acontecem quando o sujeito se torna consciente de que o papel social que ocupa já não corresponde as suas necessidades e potencialidades, ocorrendo uma modificação nos motivos de sua atividade. De acordo com Facci (2004, p.73):

Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças de atividades como um todo. As mudanças observadas nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas), dentro do limite de cada estágio, estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras. No caso da memória, por exemplo, no período pré-escolar, ela apresentava determinada função, mas quando chega à fase dos estudos, a memória ocupa novo lugar na estrutura da atividade psíquica da criança; a memorização torna-se voluntária e consciente.

Todavia, essa transição não acontece de maneira tênue e sim por meio de crises de desenvolvimento, isto é, o sujeito entra em um estado de contradição o que ocasiona bruscas mudanças de personalidade que podem durar alguns meses ou até anos, sendo difícil de se identificar quando um período termina e quando outro período se inicia.

No que se refere aos participantes de nossa pesquisa, o período de crise pode ser identificado pela transição do estágio de Comunicação Íntima e Pessoal para a Atividade Profissional de Estudo, em que o jovem sente dificuldades para se apropriar de todas as prerrogativas da “vida acadêmica”, principalmente no que se refere aos conceitos científicos necessários para a formação profissional. Situação que certamente exercerá influência nos sentidos e significados atribuídos a reprovação.

---

<sup>9</sup>No texto original: [...] y esencial entre el las es que todas aparecen como elementos de la cultura humana. Tienen un origen y un lugar común en la vida de la sociedad, siendo el resultado de la historia precedente.

## 1.2 Sentidos e Significados

Como já mencionamos anteriormente, Mediação Semiótica por meio dos signos atua como reguladora da conduta humana, podendo modificá-la através da aprendizagem e do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, dentre esses signos o considerado mais importante pela Psicologia Histórico-Cultural é o Signo Linguístico. Sobretudo porque é por meio da linguagem que a criança se insere no mundo dos adultos, podendo ser um agente ativo, passando a dominar o ambiente em que vive.

E ainda pelo fato de que a linguagem está diretamente ligada ao pensamento, embora sejam diferentes os dois se encontram em uma mesma unidade, a palavra, fazendo parte de um mesmo processo consciente. O próprio Vigotski se debruçou nesta questão em suas obras, dedicando-se a explicar a ligação entre o pensamento e a palavra, assim, segundo ele:

[...] seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. A ausência de um elo primário não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica. A ineficácia da maior parte das investigações anteriores deveu-se, em grande parte, ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles (VIGOTSKI, 1993, p.103).

A relação entre o pensamento e a palavra é dinâmica, deste modo a fala do sujeito pode conter elementos que vão muito além de vocábulos expressos, contém um contexto social, bem como as experiências e aprendizagens daquele sujeito e, portanto, é único, não em um sentido imutável, sim de uma maneira dialética, já que vamos nos modificando à medida que nos relacionamos com o meio, ou seja, assim como vamos nos reinventando a cada dia a mesma coisa acontece com o pensamento e a palavra. Por isso, uma ciência que não consiga constatar o quanto é rica essa relação, pensamento-palavra, necessariamente não conseguirá compreender o sentido das relações sociais.

Começamos a modificar nosso comportamento desde a infância, tendo em vista que antes de atingirmos a linguagem nossa relação com o meio se dava de uma forma direta, pois se baseava no reconhecimento das coisas e imagens, não havendo uma representação mais elaborada delas. Contudo, ao pronunciarmos as primeiras palavras somos inseridos no processo de representação simbólica dos objetos, conhecendo sua função e principalmente sua palavra correspondente, deste modo, a criança pequena vai se inserindo no mundo do adulto, conforme explica Pino (1995, p.38):

A palavra, mesmo ainda mal diferenciada da imagem (primeiros anos da criança), confere a esta sua significação. Ao nomear as coisas, a palavra (*logos*) diz o que elas são. Em outros termos, a palavra, pela sua natureza sónica, permite relacionar a ordem do real (o das coisas) à ordem simbólica (o das suas representações), o que torna aquela pensável e comunicável. É esta a função dos signos.

Conforme vamos nos inserindo no meio vamos também nos apropriando de um capital de informações simbólicas, criadas através dos instrumentos artificiais elaborados pelo homem, e que pouco a pouco vai dando sentido as nossas relações e, por conseguinte, contribuindo para a nossa aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1993, p.27) “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humana de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”.

Neste processo dinâmico, temos a possibilidade não só de nos apropriarmos do que já foi criado pelas gerações anteriores, como também fazer nossas próprias criações, transformando a realidade de acordo com nossas necessidades, novamente a palavra é um exemplo perfeito disso, já que se o pensamento se modifica, o mesmo acontece com a palavra e os signos linguísticos como um todo. Assim, nessa relação entre o pensamento e a palavra situam-se dois conceitos essenciais na Psicologia Histórico-Cultural o significado e o sentido, que tem por finalidade auxiliar no processo de comunicação e na sistematização e representação da consciência. Cada um deles tem características próprias, mas apesar disto, estão em constante interação, auxiliando no processo de formação da consciência humana.

Conforme Leontiev (1983, p.115) “os significados constituem importantíssimos “componentes” da consciência humana”<sup>10</sup>, sobretudo, porque é através deles que os homens conseguem transformar imagens mentais genéricas em imagens historicamente produzidas, ou seja, é por meio do significado que o homem interioriza conceitos abstratos tornando-os parte de sua atividade consciente. Sendo a generalização a estratégia principal neste processo, basta ver que o significado não é uma cópia pura do pensamento, e sim uma interpretação simbólica dele, isto é, “graças ao fato de terem sido denominados, ou seja, generalizados, os processos da consciência do homem têm seu significado” (VIGOTSKI, 2004, p.186).

Em outras palavras, o significado e a consciência estabelecem uma relação de generalização entre o objeto e o pensamento, de modo que ao ser externalizada a palavra carrega o pensamento e as representações históricas e culturais do objeto. O significado da palavra pode ser definido como uma construção social, ligado as relações sociais dos indivíduos, estando

---

<sup>10</sup> No texto original: “Los significados constituyen importantísimos “componentes” de la conciencia humana”.

situado em um tempo histórico, por isso pode mudar com o passar dos anos, à medida que vão se modificando as maneiras de pensar, ou ainda conforme o processo de apropriação cultural, modificações essas que ocorrem por motivos diversos, geralmente articulados a apropriação da atividade prática e da representação simbólica.

É por meio do significado que nos apropriamos de uma consciência coletiva, construída social, cultural e historicamente, ou seja, o significado atua para o sujeito de maneira externa (de fora para dentro), contudo, também temos a capacidade de formara nossa consciência individual, a partir de representações e experiências particulares, que apesar de ter uma base coletiva, carrega características distintas. Sobre isso nos fala Leontiev (1983, p. 119)<sup>11</sup>:

Esta relação interna especial se manifesta nos mais simples fatos psicológicos. Assim, por exemplo, todos os alunos mais velhos compreendem perfeitamente, por suposição, o significado das notas dos exames, e as consequências que delas derivam. Não obstante, as notas podem ter sentidos completamente distintos para cada um dos educandos [...]. É esta circunstância que coloca a psicologia diante da necessidade de distinguir a significação objetiva conscientizada do significado que esta tem para o sujeito. Para se evitar dualidades terminológicas, irei utilizar para o segundo caso a expressão: sentido pessoal.

Portanto, sentido pessoal fundamenta-se nas experiências sócio-históricas do sujeito, sofrendo influência do significado atribuído as essas experiências. Contudo, um ponto primordial para a atribuição de sentido a uma atividade é o motivo para tal atividade, segundo Leontiev (2004, p.104) “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”, assim se o motivo para a atividade de estudo, por exemplo, se modifica durante esse processo, se modificará também o sentido atribuído a atividade.

Dizemos que o motivo pode se modificar, tendo como referência os tipos de motivos abordados por Leontiev (2004) que podem ser motivos compreensíveis ou motivos eficazes, de maneira que quando “os motivos são somente compreensíveis, não geram sentido pessoal, de forma que a atividade não se configura como principal e nem atua no psiquismo, conduzindo aos saltos qualitativos no desenvolvimento e à reestruturação da consciência” (SOUSA, 2016, p.30). Por sua vez, quando os motivos para a atividade são eficazes há um salto qualitativo no

---

<sup>11</sup> No texto original: “Esta relación interna especial se manifiesta em los más sencillos hechos psicológicos. Así, por ejemplo, todos los alumnos de mayor edad comprenden perfectamente, por supuesto, lã significación que tienen en las notas de los exámenes y Las consecuencias que de ellas de derivan. No obstante, las notas pueden tener sentidos completamente distintos para cada uno de los educandos [...]. Es esta circunstancia la que pone a psicología ante La necesidad de distinguir La significación objetiva conscientizada y el significado que esta tiene para el sujeto. Em evitación de dualidades terminológicas voy utilizar para el segundo caso la expresión: sentido peronal”.

processo de produção relativo a tal atividade, pois os sujeitos são capazes de lhe atribuir sentido pessoal.

Assim uma palavra pode ter vários sentidos que irão depender dos indivíduos, do contexto em que a palavra está inserida e do motivo relacionado a ela. Nessa direção, o sentido atua na consciência por uma relação interna do sujeito (de dentro para fora), criando uma relação única entre o pensamento e a palavra, conforme explica Vigotski (1993, p.125):

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

A compreensão do significado e do sentido de uma palavra consiste em um divisor de “águas” no processo de compreensão da relação entre o pensamento e a linguagem e, por conseguinte na construção da consciência humana. Todavia devemos ressaltar que a relação entre o pensamento e a palavra não é direta, considerando-se que sofre influências de motivos e emoções, ou seja, para concluirmos qual o sentido e o significado de uma ação para um determinado sujeito temos que considerar os motivos que o levaram a realizar tal feito, e como ele se sente ao realizá-lo.

Eis o nosso grande desafio ao investigar os sentidos e significados da reprovação, visando que precisaremos entender este fenômeno como um todo, relacionado com os motivos para a atividade de estudo, o contexto pedagógico em que ocorreram as reprovações, as consequências positivas e negativas desse resultado e a influência histórico-cultural. Para tal, entendemos relevante neste referencial teórico abordar a avaliação da aprendizagem e a institucionalização desta.

## 2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A REPROVAÇÃO: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

O ato de avaliar é algo constante em nosso dia-a-dia, estamos sempre realizando julgamentos sobre serviços que utilizamos, produtos que consumimos e até mesmo pessoas que conhecemos, fazemos isso utilizando valores próprios constituídos em sociedade.

Nesta perspectiva, no sistema educacional a avaliação pode ser realizada em vários níveis, dentre eles temos a **Avaliação Institucional** que pode ser realizada de maneira externa e interna, de modo que, no primeiro caso se tem por objetivo mensurar a qualidade de uma instituição de ensino em um nível nacional, como por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>12</sup>, que tem como desígnio aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de respectivos cursos de graduação e as habilidades e competências em sua formação.

No segundo caso, pratica-se a **Avaliação Institucional** por meio de um processo de auto avaliação, isto é, a própria instituição compõe uma comissão de avaliação, que tem como meta a resolução de problemas internos. Segundo Baggi e Lopes (2011, p.362) “essa abrangência institucional produz informações que podem auxiliar na consolidação do ensino, na revisão dos seus processos e na solução de problemas”, sejam estes no campo de ensino ou não. Função semelhante a outro tipo de avaliação, a **Avaliação Curricular**, importante instrumento para a elaboração de diretrizes curriculares em todos os níveis de educação, bem como a reelaboração de componentes curriculares, como por exemplo, a inclusão de temas relevantes à sociedade atual, como a diversidade de gênero ou a cultura afro-brasileira, etc.

É por meio desse tipo de avaliação que é possível, no caso do ensino superior, elaborar um perfil de profissional com competências e habilidades específicas, que deverão estar de acordo tanto com uma base comum para todos os cursos da área, como também conter características próprias, que se sobressaem no ambiente onde o futuro profissional está inserido. Ou ainda, suscitar avaliações exploratórias, como o estudo de Silva (2013) que teve como objetivo avaliar se o currículo do curso de Pedagogia/UNIR garantia a proficiência exigida pelo atual mercado de trabalho. Nessa pesquisa a autora analisou, de forma minuciosa, o Projeto Político-

---

<sup>12</sup> Outras informações em <http://portal.inep.gov.br>.

Pedagógico do curso de Pedagogia/UNIR frente as mudanças no campo profissional e exigências aos professores nos últimos anos.

Por conseguinte, temos a **Avaliação da Aprendizagem** que está mais relacionada ao processo de ensino e aprendizagem do estudante, tendo como objetivo auxiliar o professor em sua prática pedagógica, segundo Macedo (2012, p.107) “a avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade que busca atingir finalidades educacionais e inscreve-se como atividade pedagógica, mas também como atividade política no interior das escolas e dos sistemas de ensino”. Portanto, caracteriza-se como uma grande fonte de informações a respeito dos estudantes e de seu processo de aprendizagem, o qual o professor tem a possibilidade modificar suas ações sempre que necessário, a fim de que o estudante se aproprie dos conteúdos estudados de maneira satisfatória.

Segundo Luckesi (1988, p.77) por meio da Avaliação da Aprendizagem o professor pode realizar:

[...] a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando; o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível de satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado.

Portanto a Avaliação da Aprendizagem deve acontecer numa perspectiva dialética, em que professor e estudante estão em constante processo de aprendizado. É durante o processo avaliativo que o estudante tem a possibilidade de apropriar-se de conceitos científicos fundamentais para um desenvolvimento qualitativo de sua consciência, sendo o professor o mediador entre o estudante e este conhecimento.

Nesta seção consideramos relevante abordar a Avaliação da Aprendizagem por uma perspectiva crítica, contextualizando-a de acordo com algumas teorias educacionais, tendo como referência principal Saviani (1999), acreditamos que a Avaliação da Aprendizagem não acontece de maneira neutra ou desinteressada no ambiente educacional, seja na educação básica, seja no ensino superior, sendo necessário deixarmos claro o nosso posicionamento político.

## 2.1. A relação das Teorias Pedagógicas com a reprovação escolar

A Avaliação da Aprendizagem exerce no espaço educacional um papel relevante não só no que se refere aos seus aspectos pedagógicos, mas também em seu caráter social, tendo em vista que não se caracteriza em uma prática neutra, logo tem um impacto social. Segundo Luckesi (1988, p.71) a avaliação da aprendizagem “destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade”.

Contudo, em um contexto social dividido por classes, dominante e dominada, a atividade avaliativa tem a sua função manipulada tornando-se uma mera verificação da aprendizagem. A primeira vista, até é possível confundirmos avaliação e verificação da aprendizagem, pois ambas utilizam estratégias semelhantes durante a atividade pedagógica, como medidas, notas e conceitos, no entanto, ao realizarmos uma análise crítica sobre avaliação e verificação concluiremos que a primeira está a serviço do estudante, possibilitando que ele venha atuar conscientemente e criticamente na sociedade, enquanto que a segunda está a serviço da classe dominante e promove a alienação.

No que se refere a avaliação da aprendizagem Luckesi (1988, p.76) explica que “o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”. Sendo assim, se o estudante obtém um resultado inferior ao esperado o professor posiciona-se desfavorável a esta situação e, por conseguinte modifica sua ação a fim de que o estudante possa ter um bom desempenho.

No que diz respeito a verificação da aprendizagem Luckesi (1988, p.75) esclarece que “configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento [...] em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração”. Portanto, ao concluir que o estudante não atingiu um desempenho satisfatório o professor encerra a sua ação, não oportunizando ao estudante uma modificação de sua ação que o oriente para a aprendizagem, ocorrendo a reprovação.

Logo, embora pareçam sinônimos os conceitos de avaliação e reprovação, na prática se tratam de duas ações com conotações bem diferentes, pois a primeira se caracteriza como um processo, em que professor e estudante estabelecem uma relação dinâmica em favor da

aprendizagem, sendo importante o processo de apropriação de conceitos científicos. A segunda, por sua vez, se caracteriza como o resultado do processo de verificação da aprendizagem, onde apenas constata-se que o estudante não atingiu o resultado esperado e nada se faz para que ele possa seguir com o seu aprendizado.

Diante destas duas perspectivas é quase impossível não pesarmos na realidade de nossas universidades, principalmente no que se refere aos índices de reprovação escolar, o que nos conduz ao seguinte questionamento: Nossas universidades praticam a avaliação ou a verificação da aprendizagem de seus estudantes? E, por conseguinte, quais as razões que as levam a tais práticas? Questões estas que neste momento ainda não temos condições de responder sem entendermos melhor qual importância da avaliação da aprendizagem, não apenas para estudantes e professores, mas também para a nossa sociedade.

Nesta direção, o trabalho de Saviani (1999) nos traz importante contribuição, nos auxiliando a entender a Avaliação da Aprendizagem como sendo uma ferramenta política, com influência direta no contexto social do estudante, tendo em vista que se pode manter a divisão social de classes ou se proporcionar uma mudança social significativa. Principalmente porque o autor realiza uma análise crítica da relação existente entre as teorias educacionais e a sociedade, classificando-as em:

- ✓ Teorias Não Críticas → Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova; Pedagogia Tecnicista;
- ✓ Teorias Crítico Reprodutivistas → Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica; Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado; Teoria da Escola Dualista.
- ✓ Teoria Crítica → Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999, 2011).

É importante compreendermos como a Avaliação da Aprendizagem se situa em cada uma das teorias acima citadas para também compreendermos a sua relevância social e política, tendo em vista que uma possível reprovação do estudante não está simplesmente relacionada ao seu desempenho escolar, mas principalmente a sua posição social e a maneira como este estudante influenciará o meio social.

A Pedagogia Tradicional impulsionada por uma visão ingênua da sociedade coloca a escola como a única redentora dos males sociais, onde o professor não tem meios para questionar o currículo posto, sendo tais conhecimentos aceitos como verdades absolutas, e a tarefa do professor consiste apenas em transmitir o que lhe vem posto nos manuais de ensino e livros didáticos, concebe a avaliação da aprendizagem como um instrumento com o objetivo de mensurar o aprendizado do estudante e em seguida lhe atribuir os conceitos de aprovado ou

reprovado, sendo “caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc.” (SAVIANI, 1999, p.77).

Conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem centram-se no professor, como o único detentor do conhecimento, e, portanto, o responsável pela avaliação e seus instrumentos. A metodologia de ensino mais utilizada é a exposição oral seguindo de exercícios para a verificação da aprendizagem, caracterizados pela exigência da memorização dos conteúdos abordados. Expressando uma concepção positivista de avaliar, onde é excluída qualquer influência subjetiva, ficando os estudantes presos a um paradigma de certo ou errado, o erro é visto como falta de competência do estudante em expressar os conhecimentos adquiridos, e não como parte de um processo, que não envolve apenas o estudante, mas também o professor. Segundo Hoffmann (2005, p.33) esse tipo de avaliação no Brasil:

[...] sofreu uma grande influência de estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais.

Repercussão esta que dura até os dias atuais, embora esse modelo de avaliação tenha sofrido duras críticas, já que sua metodologia pressupõe avaliações pontuais da aprendizagem dos estudantes com o objetivo de verificação da assimilação do conteúdo estudado, conforme Souza (2005, p.23-24) o “processo avaliativo consiste basicamente na determinação do quanto os objetivos, tradutores das mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno e determinados no currículo, estão se efetivando”, e não em uma perspectiva de apropriação dos conceitos necessários para que a atividade de estudo crie significado para o estudante. Dessa forma fica clara a relação de poder existente neste tipo de avaliação, tendo em vista que é o professor que decide quando e como o estudante será avaliado, sem que este último na maioria das vezes, se quer compreenda quais são as expectativas do professor ou os critérios de avaliação, resultando muito mais em uma adequação de comportamentos por parte do estudante, do que de fato em aprendizagem.

Foi tendo como referência algumas críticas a Pedagogia Tradicional, em especial a metodologia rígida de ensino, que surge o movimento da “Escola Nova”, tendo em vista que para o “escolanovismo” a escola, bem como a avaliação, estava sendo utilizada como ferramenta de seleção social. Portanto, se instaura a tese de que a Pedagogia Tradicional seria a portadora de todos os males sociais e a Pedagogia Nova a portadora de todas as virtudes (SAVIANI, 1999). Com isso, Souza (2005, p.21), explica que:

[...] a avaliação da aprendizagem ganha novos contornos, passando a considerar as condições afetivas e emocionais do aluno e seu ritmo individual. Para tanto, começa a utilizar procedimentos como a observação, para avaliar aspectos mais subjetivos, tais como o interesse e a participação do aluno, e inicia o uso da auto-avaliação.

Outro aspecto importante é a construção do conceito de “diferenças individuais”, que não se limitam apenas a questões raciais, sociais ou culturais, mas vão além, são “diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo” (SAVIANI, 1999, p.20), ou seja, cada pessoa é única e tem maneiras únicas de aprender e precisa ser avaliado de forma diversa, a fim de que as características especiais de cada um possam ganhar destaque, eliminando a ação seletiva baseada em um padrão único, estimulada na Pedagogia Tradicional.

Contudo, o modelo de educação defendido pela Escola Nova não atingiu seus objetivos para com a maioria da população, devido aos altos custos inerentes a uma educação que preze habilidades e interesses individuais, e acabou por realizar um aumento da divisão social, já que teve maior expansão nas escolas burguesas. Assim, em vez de realizar o que propunha, a eliminação das divisões sociais, a Escola Nova as fortaleceu, tornando-se assim semelhante a Pedagogia Tradicional que também não cumpriu o seu papel, sendo considerada uma Teoria Não Crítica, devido a sua ingenuidade frente as mudanças sociais necessárias a sua implementação. Além disso, pairava sobre o “escolanovismo” a crítica de afrouxamento dos conteúdos escolares, devido ao seu foco de “Aprender a Aprender” em que os professores exerciam influência limitada sobre a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, no que se refere as Teorias não Críticas, tendo como referência as necessidades da sociedade industrial emergente no Brasil, cria-se a Pedagogia Tecnicista, que tinha como finalidade o “Aprender a Fazer”, os jovens deveriam sair da escola com uma formação técnica que auxiliaria no desenvolvimento da sociedade. Sendo defendida então, a objetividade pedagógica, isto é, uma prática centrada em objetivos rígidos, que originariam no final do processo os resultados esperados. Conforme Saviani (1999, p.24) “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

Retornando a uma concepção positivista de educação e avaliação da aprendizagem. Todavia, é necessário destacar que embora a Pedagogia Tradicional e Pedagogia Tecnicista tenham características positivistas elas têm uma concepção diferente do processo de ensino,

seno primeira o foco é “Aprender” na segunda o foco é “Aprender a Fazer”, ou seja, é incompetente aquele que não exerce atividade técnica e por consequência não colabora com a sociedade. Além disso, na Pedagogia Tradicional o professor ocupa uma posição de prestígio diante do aluno, e na Pedagogia Tecnicista ambos ocupam uma posição secundária, pois estão submetidos as normas do sistema imposto, que foi rigorosamente planejado e não pode ser alterado.

Pode-se dizer que a Pedagogia Tecnicista era ideal para a sociedade que estava sob um regime ditatório, onde só era interessante uma educação para a servidão e não uma educação que levasse ao pensamento crítico e tentativas de burlar o sistema vigente. Assim o imprescindível era que o estudante soubesse executar uma determinada tarefa técnica e não tivesse condições de opinar em outros campos. O que condiz com uma teoria acrítica de educação.

Em suma, as Teorias Não Críticas são assim classificadas devido a sua “ingenuidade” frente a realidade social, já que não percebem a sociedade como sendo plural e heterogênea, no que se refere as classes sociais, e apenas pequenas distorções no sistema, que podem ser modificadas através da educação, dessa maneira “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 1999, p.17). Diferente das Teorias Crítico-Reprodutivistas, que não concebem a sociedade como sendo harmoniosa e sim cheia de contradições, daí seu caráter crítico, todavia nesta concepção a escola tem a função de legitimar as contradições, reproduzindo o sistema social de divisão de classes.

No que se refere a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica a escola é entendida como um recurso utilizado pela classe dominante para legitimar o seu poder, entende-se como Violência Simbólica a privação intencional do Capital Cultural necessário para se contrapor a ideologia no poder, ficando a classe dominada com o acesso a uma atividade pedagógica que a capacita apenas para suprir suas necessidades básicas e principalmente servir a ordem social vigente. Segundo Saviani (1999, p.29):

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

Portanto, ao privar a classe dominada de Capital Cultural a escola impede que os integrantes dessa classe tenham condições de ter acesso a uma força material capaz de ultrapassar a divisão de classes existente. A classe dominada torna-se instrumento da classe

dominante, não sendo capaz de sair dessa condição, já que o principal recurso para isso, o Sistema Educacional, não lhe dá tais condições, assim, fica inviabilizada as lutas de classes, pois apenas um dos lados teria condições e recursos de lutar. Situação que tem alguma semelhança como a próxima teoria Crítico-Reprodutivista, denominada como Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado.

Principalmente por que esta teoria também concebe a escola com uma instituição que serve como recurso para reprodução da ideologia dominante, fazendo isso massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (SAVIANI, 1999). Assim, faz-se acreditar que os membros das classes sociais devem ter acesso à educação escolar, mas nem todos devem viver essa experiência de maneira igualitária, de modo que alguns cumprem o mínimo de educação necessária para garantir-lhe uma colocação no mercado de trabalho, outros vão além no processo de escolarização e acabam ocupando cargos um pouco melhores que os primeiros sujeitos, mas não deixam de servir a classe dominante, e por fim, há aqueles que atingem o ponto mais elevado da escolarização, vindo a substituir aqueles que já estão no poder.

Obviamente a origem de cada um desses sujeitos tende a ser a mesma que ocuparão no final do processo de escolarização, como na manutenção de uma pirâmide, todavia, há a possibilidade que algum desses sujeitos consiga ir além do que lhe está determinando, acendendo socialmente. Situa-se aí a principal diferença entre as teorias do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica e o Sistemas de Ensino como Aparelhos Ideológicos do Estado, se na primeira não há a possibilidade de luta entre as classes, na segunda esta possibilidade existe, podendo ocorrer até mesmo dentro da instituição escolar.

Por fim, temos a Teoria da Escola Dualista, esta entende a escola “dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1999, p.35). Portanto, nessa divisão acontece a luta de classes, tornando a escola um espaço de contradições, onde a classe burguesa tenta impor sobre a classe proletária a sua ideologia, reproduzindo o próprio sistema capitalista. Assim, só podem existir duas redes ideológicas, por que só existem duas classes sociais, a que domina e a que é dominada.

Nesta direção, a imposição da ideologia dominante acontece de duas formas: “em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária” (SAVIANI, 1999, p.37), ou seja, no primeiro caso a imposição da ideologia dominante é explícita, ficam claros os seus objetivos e a classe proletária não tem meios de se impor, no segundo caso a imposição ideológica acontece de maneira implícita, de modo que a classe proletária apodera-se da ideologia imposta e passa a

acreditar que esta imposição faz parte de suas necessidades, não havendo o reconhecimento da dominação. Dessa forma, quando a ideologia da classe proletária é sujeitada aos anseios da classe burguesa acontece uma falsa luta de classes, já que os trabalhadores entendem que estão lutando por seus anseios e ideologia, mas na verdade sua luta é a serviço da classe burguesa, legitimando a permanência das duas classes e do sistema capitalista.

No que diz respeito as Teorias Crítico-Reprodutivistas a Avaliação da Aprendizagem tem como função única assegurar a legitimação da classe dominante sobre a classe proletária, pois é isto que acontece na sociedade, onde o burguês detém o poder sobre o proletário, por ter força capital para isso. Diferentemente do que acontece no ponto de vista da Teoria Crítica da educação, onde a escola e a Avaliação da Aprendizagem tem a possibilidade de emancipar a classe proletária.

Como Teoria Crítica temos a chamada Pedagogia Histórico-Crítica, idealizada por Saviani (1999), como sendo uma proposta pedagógica que entende a escola como uma importante instituição inserida nas contradições sociais, em especial nas classes antagônicas, podendo exercer um papel auxiliar para ambas as classes, isto é, não nega a heterogeneidade da sociedade e nem reproduz a ideologia da classe dominante, mas entende que tem uma papel crucial nessa relação, incluindo o empoderamento da classe dominada. Aliás, a função principal da escola é justamente que a classe proletária consiga ter acesso ao mesmo capital cultural disponibilizado para classe burguesa, ensejando, que os estudantes tenham acesso a uma educação que lhe faça sentido.

Nessa perceptiva a escola atua por meio da história, da cultura e do social, a fim de que os estudantes tenham a possibilidade de entenderem os conceitos apresentados em toda a sua complexidade e importância, e, sobretudo, através de seus impactos sociais e a suas possibilidades de transformação. Sendo a base para isso a mediação, pois “se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica” (SAVIANI, 1999, p.86).

Dessa forma, o conhecimento obtido na escola não se distanciaria da realidade do estudante, podendo ser utilizado em situações futuras, já que por meio da mediação de fato se ocorre a aprendizagem, e não uma memorização momentânea de conteúdo, o que sem dúvidas causaria impactos sociais consideráveis, tendo em vista que segundo Duarte (2001, p.24) “trata-se de uma pedagogia que procura [...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como

elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento em geral”

Portanto, a Avaliação da Aprendizagem não acontece, neste paradigma, com objetivos de mensuração da aprendizagem e elitização do ensino e das instituições escolares, mas como uma prática que coloca o estudante e a sua aprendizagem como foco principal, tornando-se uma fonte de informações para que esses estudantes de fato consigam apropriar-se dos conceitos necessários à sua formação, podendo assim, atingirem todas as suas potencialidades, na escola e na sociedade. Deste modo, acreditamos que a Pedagogia Histórico-Crítica seja a teoria que melhor condiz com nosso posicionamento filosófico, principalmente por sua relevância social, ao formar cidadãos que tenham condições de mudar a sua realidade, mediante a apropriação de um capital cultural, independente da classe social.

Praticar educação por meio de uma perspectiva crítica é possibilitar que ambas as classes sociais, burguesa e proletária, tenham condições de formar cidadãos que de fato possam contribuir com a sociedade, sem que direitos sejam violados nesse processo. Diante disso, cremos ser de grande relevância apresentar aos leitores algumas concepções de Avaliação da Aprendizagem que se preocupam com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, antes de preocupar-se com sua classe social, e que, por conseguinte, possibilita o desenvolvimento dos educandos em todas as suas habilidades.

## **2.2. Estudos sobre a Avaliação da Aprendizagem**

Alguns tipos de Avaliação da Aprendizagem baseiam-se em perspectivas críticas de educação, compreendendo que o ato de avaliar vai muito além de se atribuir um conceito ou nota ao um estudante, estando relacionado com a aprendizagem do educando, com a ação do professor, planejada e prática, e com a sociedade em que estão inseridos professores e estudantes. De maneira que acreditamos ser relevante destacar a importância dessa ferramenta educacional utilizando os conceitos de Avaliação Emancipatória (SAUL, 2010), Avaliação Formativa (HADJI, 2001), e Avaliação Diagnóstica (LUCKESI, 2006). Sobretudo por que estas são três perspectivas que concebem a avaliação da aprendizagem como um ato que integra o educador e o estudante como agentes sociais, logo, a educação não pode ser concebida como neutra e sim como instrumento na luta de classes.

A Avaliação Emancipatória segundo Saul (2008) é fundamentada na pedagogia de Paulo Freire e pressupõe uma ação educacional libertadora, defendendo o caráter político da educação, conforme no diz Saul (2008, p.19):

[...] a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer. A avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas.

Portanto, a avaliação só passa a ter sentido se manifesta na prática, e não apenas no discurso, e se auxilia o educador a tomar novos rumos pedagógicos quando necessário. Pressupõe o combate a domesticação e docilização do estudante, estimula o pensamento crítico e a ação cidadã consciente. Trata-se de um paradigma, destinado ao sistema educacional como um todo, composto por referenciais teórico-metodológicos diferentes, como a avaliação democrática; a crítica institucional, a criação coletiva; e a pesquisa participante, mas que tem o mesmo objetivo.

Assim, na avaliação democrática a relação professor-aluno, como o próprio nome sugere, baseia-se na democracia, onde todos participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação é utilizada como um recurso diagnóstico que dá informações sobre o estudante, mas também auxilia no processo de autoconhecimento e melhoramento do professor, além disso, tem “propósitos e práticas de inclusão dos educandos” (SAUL, idem, p.23), estimulando uma relação dialógica, ajudando o estudante a aprender e o professor a ensinar. A crítica constitucional e a criação coletiva se referem ao estudo de uma determinada realidade com o objetivo de se atingir a conscientização a respeito da prática vivenciada, ou seja, deve-se desvelar a realidade, deixando de agir por uma postura falsamente intelectual.

Segundo Saul (2010, p.58) “o processo de conscientização é mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações”. Sendo que esse pensamento crítico poderá e deverá ser estimulado através do diálogo, onde os integrantes da instituição têm a tarefa de pensar as ações realizadas de maneira sistemática e crítica, apontando as possíveis dissonâncias entre o discurso imposto e as práticas realizadas. Portanto, inicialmente, deve se realizar a expressão e a descrição da realidade, afim de que sejam apreendidos os materiais concretos, simbólicos, bem como valores e conceitos que se destacam no ambiente.

Em seguida são realizadas as discussões e as críticas sobre as informações levantadas, onde acontece a tomada de consciência sobre as práticas realizadas, passando-se para o último momento de criação coletiva, em que são elaborados objetivos e estratégias que levem a uma mudança de comportamento e a atitudes condizentes com um novo discurso. Por fim, se tem a pesquisa participante que terá a função de verificação e ação, pois inicialmente irá coletar informações no ambiente e a partir dela criar ações concretas para se alcançar a mudança desejada, caso o resultado seja negativo ou ainda elaborar estratégias de manutenção das práticas positivas.

Trata-se de uma Avaliação da Aprendizagem que não se limita aos conteúdos estudados em sala de aula, ou nas paredes dessa, já professor e estudante têm a possibilidade de investigar a realidade, verificar fatos, resignificar conceitos e até mesmo transformar a realidade analisada, daí o caráter emancipatório, unindo-se a teoria à prática vivenciada em uma relação dinâmica. O que sem dúvidas gera frutos positivos não só durante o período escolar, mas indo além dele,

No que se refere à Avaliação Formativa, podemos dizer que ela se dá de maneira contínua durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pressupondo a elaboração de um projeto educativo específico, tendo em vista que o objetivo é auxiliar o estudante a evoluir na aquisição de habilidades e conhecimentos, considerando que “a avaliação formativa é uma avaliação informativa” (HADJI, 2001, p.20). Assim, é através das informações adquiridas sobre o desenvolvimento dos estudantes que é possível se reorganizar estratégias de ensino, elaborar planos de estudos que atendam as especificidades dos estudantes, bem como reorganizar a própria prática pedagógica.

A avaliação formativa não tem a função de adequar apenas ao estudante, mas também ao professor, na medida em que for constatado que as metodologias de ensino utilizadas não dão conta de atingir os objetivos estabelecidos, conforme explica Hadji (idem, p.21) “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Esta é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática”.

Todavia, é necessário ressaltar que esse tipo de avaliação encontra vários obstáculos, primeiramente porque para muitos educadores não há clareza suficiente de como vir a realizar a avaliação formativa, bem como o fato de nos situarmos em um sistema educacional que, estando a serviço de uma ideologia dominante, pressupõe a mensuração da aprendizagem, fazendo com que a avaliação formativa seja considerada uma utopia promissora (HADJI, 2001). Sobretudo por que, o autor reconhece os obstáculos e dificuldades inerentes a implementação da avaliação formativa no sistema educacional, mas assegura que não podemos deixar de

acreditar que ela é possível, bem como de trabalhar para desmistificação da avaliação de cunho positivista.

No que diz respeito a Avaliação Diagnóstica defendida por Luckesi (2006), como um processo dinâmico e que não pode ser categorizado pontualmente, tendo em vista que se avalia o processo de aprendizagem do estudante e não o seu resultado final, assim, o ato de aprovação ou reprovação em si não são importantes, já que somente serão a conclusão de um projeto pedagógico construtivo, onde o professor tem liberdade de fazer alterações de acordo com a necessidade dos estudantes. Portanto, o caráter diagnóstico está justamente na oportunidade de se fazer melhorias, se prezando pela inclusão.

Esse processo de melhoria acontece segundo Luckesi (idem, p.69) com base em “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Isto é, o juízo de qualidade, no caso da avaliação da aprendizagem, pode ser entendido como a criação de um padrão ideal de comportamento que é comparado ao comportamento da criança em uma determinada realidade, que pode ser avaliado como satisfatório ou insatisfatório. Contudo, esse padrão de qualidade deve estar relacionado com a realidade da criança, tendo como referência habilidades que ela possui que deve vir a possuir. “É um juízo de qualidade, porém não uma qualidade arbitrária, mas uma qualidade que está fundada em propriedades ‘físicas’ dessa mesma realidade” (LUCKESI, 2006, p. 70).

Por atividades físicas se entendem as aprendizagens e comportamentos manifestados pelos estudantes e que, portanto, podem ser avaliadas e em seguida servir de referência para uma tomada de decisão a respeito de caminho pedagógico a se percorrer. Assim, as opções de decisão podem ser resumidas em três situações: “continuar na situação em que se está, introduzir modificações para que este o objeto ou situação se modifique para melhor ou suprimir a situação ou objeto” (LUCKESI, 2006, p. 71). Dessa forma, se por meio da avaliação diagnóstica o educador não completa sua ação com a tomada de uma decisão, esta, por sua vez, perde o seu sentido.

Deste modo, as Teorias Críticas de avaliação em suma, pressupõe acompanhamento, verificação e ação sobre o processo de aprendizagem do estudante, bem como, mudanças na prática exercida pelo professor, tendo em vista que tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pelos resultados objetivos, não importando o segmento educativo em que estejam inseridos, uma prática docente crítica e construtiva é necessária. Conforme Luckesi (2006, p.120):

[...] crítica na medida em que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios científicos e metodológicos que deem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando.

Principalmente em um contexto em que não é conveniente que estudantes da classe proletária venham a ter desenvolvidas todas as suas funções psicológicas superiores, resultando em uma educação que não dá condições aos educandos de agirem ativamente na sociedade, bem como os prejudica em sua trajetória acadêmica futura, pois ao chegarem a universidade estes estudantes poderão sofrer defasagem de conteúdos básicos necessários para um bom desempenho nas disciplinas dos cursos superiores, o que pode resultar na reprovação. Sendo relevante em nossa pesquisa conhecer alguns estudos realizados nos últimos anos sobre a reprovação no ensino superior, principalmente no que se referem as suas principais causas.

### **2.3. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e disciplina de Cálculo I**

Consideramos importante conhecermos alguns estudos realizados acerca da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e a reprovação nesse segmento de ensino, em especial no que diz respeito a disciplina de Cálculo I, sendo assim realizamos um levantamento de estudos envolvendo essa temática, inicialmente no site da UFAM, mais especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Física, Matemática, Química e Ensino de Ciências e Matemática, todavia na maioria destes não encontramos as produções de cada programa, e naqueles que possuíam um índice de produções utilizamos para pesquisa as palavras chaves: Avaliação; Reprovação; Cálculo I.

Em seguida foram feitas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, acreditamos que esta é uma importante ferramenta de divulgação de pesquisas científicas, com um grau de qualidade excelente, além do fato de que para a nossa pesquisa a consulta de teses e dissertações é de suma importância, devido a densidade de tais estudos nos proporcionarem um melhor aprendizado nas temáticas investigadas. Foram utilizadas as mesmas palavras-chaves da pesquisa anterior, sendo encontradas duas teses e cinco dissertações. Após a leitura dos resumos destas pesquisas identificamos que os trabalhos de Brignol (2004), Garzela (2013) e Donel (2015), realizados com estudantes de três instituições de ensino superior, serão de grande ajuda para compreendermos o fenômeno da reprovação na disciplina de Cálculo I.

A pesquisa de Brignol (2004) foi realizada em uma instituição de ensino superior particular localizada em Brasília-DF e teve como participantes estudantes com histórico de reprovação na disciplina de Matemática I<sup>13</sup> dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Os resultados apontaram fatores determinantes para a reprovação dos estudantes como: Ao entrar na Faculdade, o aluno tem uma formação matemática (ensino fundamental e médio) considerada deficiente; Falta ao aluno interesse e/ou esforço para aprender o conteúdo da matéria apresentada em sala; O relacionamento do professor com seus alunos não se desenvolve em clima que facilite a aprendizagem; O aluno se preocupa apenas em obter créditos desta disciplina e não em aprendê-la.

Esses resultados demonstram que fatores externos a apropriação dos conteúdos contidos na ementa da disciplina, como defasagem de conteúdos básicos ou relacionamento professor-aluno, podem vir a ser significativos para a reprovação, demonstrando que a ação pedagógica deve considerar o processo de construção de conhecimentos matemáticos dos estudantes, bem como envolver questões pedagógicas objetivas e subjetivas, o que requer uma mudança no paradigma pedagógico, a fim de que a aprendizagem venha a tornar-se o objetivo da atividade de estudo.

A pesquisa de Donel (2015) se deu com estudantes de engenharia de uma Universidade Pública Federal do Paraná e teve resultados semelhantes aos da pesquisa anterior, principalmente no que se refere ao fato de que acadêmicos participantes não demonstram domínio de conceitos e noções básicas da matemática necessárias ao bom desempenho na disciplina de Cálculo. Conforme Donel (2015) este cenário evidencia a necessidade de pensarmos a formação acadêmica de uma maneira crítica, isso remete a considerar todos os elementos envolvidos no processo de construção do conhecimento, mesmo aqueles anteriores ao ensino superior, para um efetivo aprendizado.

No estudo de Garzela (2013) foram entrevistados estudantes e professores de Cálculo I de uma universidade estadual do interior de São Paulo, com o objetivo de identificar quais as ações didático-pedagógicas contribuam ou não para a reprovação dos estudantes. O resultado mais relevante se refere ao planejamento e andamento da disciplina de Cálculo I, conforme nos explica Garzela (2013, p.109-110):

De forma geral, os resultados apontam que a disciplina de Cálculo I, nessa universidade pesquisada, é planejada e desenvolvida de forma rígida e inflexível, exigindo que todos os alunos e professores adaptem-se igualmente

---

<sup>13</sup>De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada a disciplina de Matemática I é equivalente a disciplina de Cálculo I, o que ocorre é uma variação de nomenclatura nas intuições pesquisadas.

às condições estabelecidas. Tal situação parece semelhante a um processo de produção industrial, em que as etapas estabelecidas devem ser cumpridas rigidamente por todos os atores, independente de seus diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes repertórios iniciais. Os dados sugerem que as formas de organização da disciplina são fortes determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de alunos, sendo que os impactos afetivos dessa experiência são marcadamente negativos em suas vidas.

Os três estudos apresentados possuem características entre si que apontam a avaliação tradicional como paradigma que ainda persiste nas práticas pedagógicas, alógica perversa desse sistema é simples “as práticas de avaliação acabam por classificar os alunos entre “bons e ruins”, definindo assim, quem serão os aprovados e reprovados na disciplina” (GARZELLA, 2013, p.100), as avaliações ocorrem em momentos pontuais e pré-estabelecidos nos planejamentos das disciplinas, de modo que aos aprovados se dá o privilégio de continuar o curso de graduação sem grandes problemas, além de prestígio social, aos reprovados resta cursar as disciplinas quantas vezes forem necessárias para obter a aprovação, estando sujeitos a atrasos no curso de graduação e a questionamentos sobre o seu desempenho acadêmico.

O que nos faz pensar, até que ponto a reprovação no ensino superior é pedagogicamente viável para os estudantes? Se o estudante tem de fazer a mesma disciplina duas, três ou mais vezes é presumível que haverá desgaste físico e mental, com consequências a médio e longo prazo, bem como um enfraquecimento da ação pedagógica, pois o objetivo da atividade de estudo migra do desejo de se tornar um bom profissional para o desejo de livrar-se de um “fardo” em sua trajetória acadêmica. Conforme Souza (2005, p.78):

[...] não importa um pedaço de papel, o diploma, se não se tem o conhecimento, capaz de se adaptar às novas exigências, um saber criativo. Para tanto, o processo de avaliação deve ser capaz de qualificar as aprendizagens e conseqüentemente, contribuir para a formação.

O processo avaliativo possibilita que o estudante se aproprie de conceitos necessários para a construção de sua aprendizagem, todavia se essa avaliação for utilizada apenas para quantificar os estudantes entre reprovados e aprovados provavelmente o ensino e a avaliação não auxiliarão o estudante na qualificação de suas aprendizagens, o que poderá gerar uma cadeia de reprovações que nada de concreto acrescentara ao estudante se não vierem acompanhadas de práticas avaliativas críticas que visem de fato à aprendizagem. De acordo com Souza (2005, p.111) “a obrigação do professor culmina em decisões avaliativas acerca do indivíduo (aluno), de caráter ético, porque afetam a sua vida, interferem em sua auto estima e em sua reflexão sobre si na qualidade de sujeito aprendiz”.

Dessa forma, é de responsabilidade do professor o exercício de uma atividade pedagógica que possibilite ao estudante sair do estado que Luckesi (2011) define como “Consciência Restrita”, caracterizado como um momento onde o sujeito conhece pouco, e, por conseguinte compreende pouco, para um estado de “Consciência Ampla”, onde o indivíduo tem a possibilidade de “compreender o mundo de forma mais ampla” (LUCKESI, 2011, p.51). Ou seja, uma atividade pedagógica que possibilite o desenvolvimento total do sujeito, não o penalizando por dificuldades adquiridas antes de ingressar no ensino superior, ou ainda por dificuldades advindas do processo de adaptação a esta nova realidade, uma atividade pedagógica que entenda o sujeito dialeticamente e lhe dê os instrumentos necessários para executar sua atividade de estudo de maneira potencialmente eficaz.

Ou ainda, uma atividade pedagógica que possibilite aos estudantes saírem de uma condição de motivos compreensíveis para motivos eficazes em relação a sua atividade de estudo, pois como já mencionamos, essa transição contribui para o processo de atribuição de sentido à atividade de estudo, e, por conseguinte ao desenvolvimento da consciência humana. Assim, as reprovações ocorridas neste contexto poderiam ser entendidas como situações “constituídas no conjunto das relações e significações sociais, como resultante de múltiplos fatores” (SOUSA, 2016, p.33) e não como fracassos isolados e, portanto, destituídos de sentidos.

Para isso, é necessário se entender que o processo de ensino deve considerar os conhecimentos adquiridos pelo estudante antes de ingressar no ensino superior, partindo daquilo que realmente sabem para aquilo que eles podem vir a aprender com uma eficiente mediação da aprendizagem. É necessário se priorizar a qualidade em detrimento da quantidade. É claro que esta não é uma tarefa imediatamente realizável, pois como já mencionamos, a aprovação e a reprovação são processos resultantes da quantificação do saber e ambas então historicamente institucionalizadas como instrumentos de manutenção do capitalismo, reproduzindo “a alienação vivida em sociedade” (MACEDO, 2012, p.157), e deturpando a real função da educação, a formação integral do sujeito.

É necessário se institucionalizar uma atividade pedagógica humanizadora, ou seja, uma atividade pedagógica que permita ao professor utilizar os instrumentos de avaliação para a construção da consciência crítica do estudante. Nesta perspectiva afirma Macedo (2012, p.158) “atentamos para a necessidade de relacionar competência técnica à consciência crítica do professor, para que este possa identificar os obstáculos de sua prática pedagógica e o aluno como totalidade”.

É preciso tanto uma ação de valorização do educador do ensino superior, como a implantação de uma formação adequada para a construção de uma consciência crítica sobre a realidade social em que estão inseridos e a importância de seu papel enquanto educador, principalmente, para aqueles que não têm formação em licenciatura, bem como uma formação que possa auxiliar esse profissional a entender como o estudante aprende e qual deve ser o papel do professor no processo de aprendizagem. Do contrário continuaremos a realizar uma ação pedagógica que não só abre margem para a reprovação, como faz com que os estudantes não construam instrumentos eficientes para a internalização de conceitos básicos referentes a sua formação.

Trataremos a seguir dos caminhos metodológicos adotados no decorrer desta pesquisa, pois o que fizemos até aqui foi esclarecer os principais pontos da Psicologia Histórico-Cultural e a Avaliação da Aprendizagem, sendo que as problematizações mais relevantes serão realizadas no decorrer da compreensão das informações levantadas pela pesquisa de campo, entendemos não ser viável trabalhar isoladamente com elementos que constituem este trabalho.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO: EM BUSCA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A REPROVAÇÃO

Nesta sessão apresentaremos as etapas da pesquisa, começando por um breve esclarecimento de alguns princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que não é nossa intenção isolar o método utilizado dos dados obtidos, além de uma descrição do local de pesquisa, participantes, os instrumentos utilizados e alguns dados iniciais.

Considerando nossa fundamentação teórica, realizamos nesta pesquisa um exercício de aproximação ao materialismo histórico dialético para analisar e compreender a reprovação na disciplina de Cálculo I, primeiramente por entendermos que não podemos separar a Psicologia Histórico-Cultural de sua base filosófica, conforme nos diz Duarte (1996, p.22) as “pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico”. E também pelo fato de acreditarmos que esta concepção está articulada com os objetivos propostos, tendo em vista que é preciso analisar processos e não produtos, assim como explicar e compreender os fenômenos de nossa pesquisa.

Nosso interesse vai além de apenas descrever os sentidos e significados que os estudantes atribuem a reprovação, mas sim entender como de fato este fenômeno ocorre, buscando suas especificidades, tais como a maneira como se objetiva, como é sentido, qual sua influência sobre os estudantes. Os participantes são entendidos como sujeitos históricos, sendo representantes de relações diversas, de experiências vividas, expressas em seus significados e sentidos porque, como explica Sartoro (2011, p.72):

[...] com base nos fundamentos anunciados, acreditamos que só teremos acesso a tais sentidos quando considerarmos efetivamente a historicidade dos indivíduos, ou seja, sua constituição social, histórica e cultural, tendo em vista, que não apenas os indivíduos possuem historicidade, mas também as instituições, a política, a cultura, as ideias etc.

Nessa direção temos clareza do quão desafiador é o exercício que se pauta pelo movimento dialético entre sujeitos/história/cultura, principalmente levando em consideração as contradições existentes em meio a esse processo. Haja vista que “método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico” (DUARTE, 1996, p.22-23).

O método é o elemento importante da pesquisa, sendo inerente a todo o trabalho de investigação e não apenas nas etapas de captação dos dados, análise e síntese dos fenômenos

estudados, é através dele que o pesquisador prepara sua ação, seu olhar frente aos fenômenos estudados, assim, um método que não compreenda o caráter superior do comportamento humano, por exemplo, tentará explicar esse comportamento por meio das ações elementares e, portanto, terá uma compreensão limitada, atingirá apenas a superficialidade dos fenômenos ou o que lhe é mais aparente. Já um método que entenda o caráter superior do psiquismo humano e, por conseguinte, seu constante estado de movimento não limita o humano, pois entende que este como ser dialético, que influencia e sofre influência do meio constantemente, logo busca ir além do aparente chegando às verdadeiras causas dos fenômenos estudados. Segundo Vigotski (2007, p.68):

*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (grifo do autor).*

Ao se estudar fenômenos psicológicos ou as funções psicológicas superiores é preciso considerar o seu movimento histórico, bem como estudá-los como unidades que compõem um todo e, portanto, carrega consigo parte dele, não sendo algo puro, sem ligação com a realidade concreta em que está inserido. À vista disso, os dados foram analisados através do método de unidades, sendo cada unidade entendida como uma parte constitutiva do todo, logo a atribuição de sentido e significado não pode ser vista como algo isolado e sim como algo que sofre influências diversas, as quais iremos nos dedicando no decorrer de nossas análises.

### **3.1. Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente – IEAA localizado na cidade de Humaitá no Vale do Rio Madeira, criado no ano de 2006 com o objetivo de inicialmente atender a demanda de ensino superior dos municípios amazonenses de Apuí, Borba, Humaitá, Manicoré e Novo Aripuanã, mas atualmente também atende estudantes de outros municípios do Amazonas, como Lábrea, Canutama, São Gabriel da Cachoeira, e de outros estados, como Acre e Rondônia, com acadêmicos oriundos de municípios como Rio Branco, Porto Velho, Ji-Paraná, Vilhena e Ariquemes, dentre outros. A escolha do IEAA como campo de pesquisa se deu inicialmente pela familiaridade com esta unidade acadêmica, tanto

como estudante de graduação, quanto como professora substituta no curso de pedagogia e, por conseguinte pelos dados significativos a respeito da reprovação nos cursos superiores.

Apesar de ter apenas dez anos de existência o IEAA se caracteriza como uma instituição que tem mudado o cenário profissional no sul do Amazonas, principalmente no que diz respeito ao campo educacional, já que dos seis cursos superiores que oferta, quatro são na área de licenciatura, possibilitando a formação de profissionais qualificados na região, bem como em todo o estado, tendo em vista que a unidade da capital do estado a mais de um século vem contribuindo para a formação superior no Brasil.

A Universidade Federal do Amazonas – UFAM surgiu em decorrência de uma época de inovação e prosperidade no estado, causada pelo chamado Ciclo da Borracha, em meados de 1890, período em que o Amazonas despontou como um grande centro de desenvolvimento econômico e financeiro, atraindo para a região investidores interessados em apostar em um novo tipo de negócio: o látex da seringueira, árvore típica da região. Segundo Brito (2009, p.26) “é desse período a fundação em Manaus, no dia 05 de setembro de 1906, do Clube da Guarda Nacional do Amazonas”. Que dois anos mais tarde cria a Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, com dois cursos, um de preparação militar, destinados aos aspirantes militares e o curso de ensino superior, destinado ao cidadão civil.

Conforme Brito (2009) um dos momentos de maior relevância na história do ensino superior brasileiro e no Amazonas acontece com a transformação da Escola Livre de Instrução Militar em Escola Universitária Livre de Manaus<sup>14</sup>, em 17 de janeiro de 1909, sendo considerada a primeira universidade brasileira, funcionando com as Faculdades de Engenharia, Ciências Jurídicas e Sociais, Medicina, Ciências e Letras e a Faculdade Militar, tendo os seus primeiros formandos no ano de 1912. Fato certificado pelo Guinness Book no ano de 1996, através da análise de documentos históricos da Universidade Federal do Amazonas.

Contudo, sobre isto é necessário esclarecer que a referida instituição possui o título de Primeira Universidade do Brasil, mas no momento de sua criação já havia no país alguns cursos de formação superior, como os cursos de cirurgia e obstetrícia na cidade de Salvador, que naquela época atuavam de maneira independente e em estabelecimentos isolados (CUNHA, 2010), logo não podem ser considerados como universidade, já que esta intuição se caracteriza pela agrupação de cursos e faculdades distintos sob uma mesma organização. De acordo com Brito (2009, p.23):

---

<sup>14</sup> Nome original da instituição.

De 1500 a 1808, 308 anos se passaram para que fossem criados os primeiros cursos universitários no Brasil. 409 anos foi o tempo que a sociedade brasileira esperou para vivenciar a primeira experiência universitária, a criação da Escola Universitária Livre de Manaós, em 17 de janeiro de 1909, dois anos antes da criação de uma universidade em São Paulo (23.3.1911), três da criação da Universidade do Paraná (19.12.1912) e onze da universidade do Rio de Janeiro (primeira universidade pública), instituída pelo Governo Federal, no dia 7 de setembro de 1920.

Com o passar do tempo a Primeira Universidade do Brasil foi sofrendo mudanças, dentre elas em sua nomenclatura tornando-se Universidade de Manaós em 13 de julho de 1913, bem como em sua organização, tornando-se Fundação Universidade do Amazonas por meio do cumprimento a Lei 4.069/62 e da Lei 10.468/2002 que a sancionou como Universidade Federal do Amazonas. Além da incorporação e criação de várias faculdades que foram criadas no coração da Amazônia brasileira e a mais de um século garante formação inicial de qualidade a população da região.

Atualmente a UFAM possui 81 cursos de graduação em Manaus, estando organizada em faculdades, como a Faculdade de Direito e a Faculdade de Educação, em escolas, como a Escola de Enfermagem, em institutos, como o Instituto de Ciências Biológicas e o Instituto de Ciências Exatas, dentre outros, atuando nos campos de formação inicial e continuada. Também possui 34 cursos distribuídos nas cinco unidades acadêmicas no interior, nos municípios de Benjamin Constant com o Instituto Natureza e Cultura, Coari com o Instituto de Saúde e Biotecnologia, Humaitá com o Instituto de Educação Agricultura e Ambiente - IEAA, Itacoatiara com o Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, e Parintins com o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia.

A criação de unidades de ensino permanentes no interior foi um importante avanço na educação superior no Amazonas, tendo em conta que grande parte da população localizada fora da capital não tinha condições de financiar um curso superior, seja em universidades particulares, seja na própria UFAM em Manaus. Sobre esta expansão nos fala Brito (2011, p.340):

Uma das metas da Administração Superior da UFAM – período 2001/2005 – era a criação de Unidades Acadêmicas Permanentes no Interior do estado. O projeto de expansão do Sistema Público de Educação Superior do Governo Federal viria possibilitar a implementação dessa ideia. Após várias reuniões MEC/UFAM, no dia 6 de abril de 2005 foi oficializado o pedido ao MEC através do Ofício nº037/2005/PROPLAN, dirigido ao Diretor do DEDES/SESu, Prof. Manoel Palácios. O MEC respondeu positivamente a solicitação da UFAM, contemplando-a, num primeiro momento, com três

Unidades Acadêmicas Permanentes a serem implantadas em Benjamin Constant, Coari e Humaitá. Ainda em 2005, foi aprovado pelo Ministério de Educação e Cultura a implantação das Unidades Acadêmicas de Itacoatiara e Parintins.

A partir de sua aprovação se deram os trâmites legais pertinentes para a implantação das Unidades Acadêmicas no interior, dentre eles várias reuniões com as comunidades locais a fim de se montar um perfil de cursos para cada Unidade. O Instituto de Natureza e Cultura, em Benjamin Constant, passou a oferecer os cursos de: Administração, Antropologia, Biologia/Química, Ciências Agrárias e Ambientais, Letras: Português/Espanhol e Pedagogia. O Instituto de Saúde e Tecnologia, em Coari, implantou os cursos de: Enfermagem, Nutrição, Biotecnologia, Fisioterapia, Licenciaturas em Ciências: Matemática e Física e Química e Biologia. Ao Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, em Humaitá, couberam os cursos de Agronomia, Engenharia Ambiental, Letras: Português/Inglês, Pedagogia, Ciências: Matemática e Física e Ciências: Biologia e Química.

Em Itacoatiara, no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, passaram a ser oferecidos os cursos de: Engenharia de Produção, Química Industrial, Ciências Farmacêuticas, Sistemas de Informação, Ciências: Matemática e Física e Ciências: Biologia e Química. No Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia foram implantados os cursos de: Zootecnia, Administração em Gestão Organizacional, Comunicação Social, Educação Física, Pedagogia e Serviço Social.

### **3.2. Caracterização da Pesquisa**

A presente pesquisa tem como participantes estudantes dos cursos de Engenharia Ambiental e Agronomia (bacharelados) e Ciências: Biologia e Química, e Ciências: Matemática e Física (licenciaturas), com históricos de reprovação na disciplina de Cálculo I. A opção pela referida disciplina se deu inicialmente por meio de conversas informais com estudantes e professores do IEAA/UFAM que relataram ser a disciplina de Cálculo I a responsável por muitas reprovações na instituição. De maneira que em seguida, solicitei para alguns docentes do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente dados que pudessem confirmar esta informação, vindo a ter acesso a vários boletins e diários de classe.

Após análise foi constatado que a referida disciplina tem uma taxa de reprovação significativa em relação aos demais componentes curriculares averiguados. Considerando-se que nos períodos letivos de 2010 a 2014 houve 338 matrículas na disciplina de Cálculo I, sendo que destas 246 resultaram em reprovações, ou seja, o índice de reprovação nessa disciplina foi de 72,78%. Mais recentemente tivemos acesso aos dados do ano de 2015, fornecidos por um

docente do IEAA/UFAM, coordenador do Programa Institucional de Apoio Pedagógico - PIAP para a disciplina de Cálculo I, os quais mostram que de 151 matrículas apenas 46 resultaram em aprovação, sendo o índice de reprovação igual a 69,54%.

Outro ponto relevante nos índices apresentados relaciona-se com o método materialista histórico e dialético, referente aos conceitos de singularidade e universalidade. Quando nos dedicamos a fenômenos empíricos temos contato com informações singulares, que na maioria das vezes acreditamos serem únicas e nesta direção as interpretamos dissociadas das demais realidades. Contudo, segundo Pasqualini e Martins (2015, p.364) a “singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência”. O conceito de universalidade se refere as relações dinâmico-causais do fenômeno, ao um contexto mais abrangente ao que foi determinado no projeto do pesquisador.

Logo, é necessário se realizar uma mediação entre o singular e o universal para se alcançar a totalidade do fenômeno estudado. Conforme Pasqualini e Martins (2015, p.365) “a relação entre singular e universal remete à *relação entre todo e partes*. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo”. Portanto, ao nos deparamos com dados tão significativos em relação a reprovação na disciplina de Cálculo I não podemos deixar de considerar que esta não é uma situação que acontece apenas em nosso local de pesquisa. Os índices apresentados retratam apenas uma parte do todo.

Após a análise dos índices de reprovação em Cálculo I demos início a parte empírica de nossa pesquisa, sendo que o primeiro passo foi entrar em contato com a direção da instituição acadêmica, explicando os objetivos e finalidades da pesquisa, de modo que havendo o consentimento foi solicitada a assinatura do Termo de Autorização para a Pesquisa (Anexo II). Em seguida, entramos em contato com os estudantes convidando-os a participarem deste estudo.

O contato inicial com os estudantes se deu de duas formas, a primeira por abordagem individual, realizada nos espaços sociais do IEAA/UFAM (restaurante universitário, biblioteca e corredores) e a segunda de forma coletiva através de visitas as salas de aula dos cursos com possíveis estudantes que correspondiam ao perfil desejado. Em ambas as ocasiões os estudantes receberam todas as informações pertinentes a pesquisa e aqueles que concordaram em participar, receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Ressaltamos que nas ocasiões os participantes tiveram suas dúvidas esclarecidas a respeito da pesquisa, bem como foram informados da não obrigatoriedade de sua participação, além de

ser-lhes assegurado o sigilo durante os demais procedimentos da pesquisa e a fase de divulgação dos dados, conforme orienta a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A coleta dos dados foi dividida em duas fases, na primeira foi elaborado e aplicado um questionário (Apêndice B) contendo perguntas de múltipla escolha, que tinham por objetivo configurar um perfil dos estudantes, com informações como idade, curso superior, cidade de origem, condições de moradia, dentre outros, bem como, contendo perguntas dissertativas relacionadas aos sentidos e significados da reprovação no ensino superior.

A aplicação dos questionários inicialmente se deu por uma abordagem individual, realizada nos espaços coletivos do IEAA/UFAM (restaurante universitário, biblioteca, corredores e salas de aula), em que após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os estudantes o assinaram, em seguida já se dispuseram ao preenchimento. Todavia, muitos dos estudantes que demonstraram interesse em participar da pesquisa, não tinham condições de responder ao instrumento no momento de abordagem inicial. Foi possibilitado pela pesquisadora que os mesmos respondessem ao questionário em momentos mais oportunos, sendo devolvidos alguns dias depois. Dessa maneira, foram aplicados 33 questionários, contudo foram recuperados apenas 26 dos questionários aplicados, alguns estudantes que levaram para responder em casa alegaram que não tiveram tempo para preenchê-lo, devido as demandas da universidade.

A segunda fase da pesquisa se deu por meio de entrevista semiestruturada, objetivou o aprofundamento da temática de reprovação no ensino superior, considerando que esta técnica de coleta de informações possibilita ao pesquisador, explorar nuances do problema investigado e ao participante permite expressar-se com propriedade sobre as experiências vividas. Segundo Minayo (2014, p.261) a “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizadas por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”

A entrevista acontece tendo como referência um roteiro com perguntas que estimulem o entrevistado a dar o maior número de informações possíveis sobre a temática pesquisada, todavia este conjunto de perguntas não é fechado em si, sendo permitido ao entrevistador e ao entrevistado abordar questões que não foram a priori pensadas para o momento do encontro. E, “o entrevistado tem a possibilidade de discordar sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO,2014, p.261).

Nesta perspectiva as entrevistas realizadas aconteceram no IEAA/UFAM, em uma sala de aula reservada com esse objetivo, no período noturno, entre 19 e 21 horas e, portanto, fora

do horário de aulas dos estudantes participantes. As mesmas foram gravadas em vídeo, com as devidas autorizações, e transcritas em momento posterior.

#### 4. SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A ATIVIDADE PROFISSIONAL DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

Esta sessão tem o objetivo de apresentar e explicar a parte empírica da pesquisa, bem como discutir os resultados alcançados. Inicialmente apresentamos um perfil dos participantes da pesquisa, detalhando o processo de escolha dos participantes. Em seguida explicamos o processo utilizado para organizar e explicar as informações levantadas, por meio de categorias descritivas e unidade de análise, respectivamente. Por fim realizamos uma síntese dos resultados obtidos e apontamos os sentidos e significados para a reprovação no ensino superior.

##### 4.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Conforme apresentado anteriormente as informações levantadas na pesquisa de campo se deram por meio da aplicação de questionários e por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes do ensino superior. Portanto, inicialmente apresentamos um perfil sócio demográfico dos 26 estudantes que responderam o questionário elaborado para a pesquisa, trazendo informações percentuais referente ao sexo, idade, etnia, estado civil, cidade de origem, situação de moradia, entre outros e em seguida apresentamos um perfil descrito dos 6 estudantes que participaram das entrevistas.

Entendemos que o perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa é importante para entendermos o contexto em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, principalmente no que se refere ao seu contexto social e as condições que os fizeram cursar o ensino superior. Nesta direção, as informações apresentadas no quadro 1 serão interpretadas criticamente, a fim de que possamos chegar a um perfil descritivo inicial dos participantes da pesquisa.

**Quadro 2-** Perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa, 26 sujeitos.

Questões	Respostas
Sexo	Masculino: 63,38% Feminino: 34,62%
Etnia/Raça	Branca: 7,69% Negra: 11,54% Parda: 53,85% Não identificaram: 26,92%
Curso em que está matriculado	Agronomia: 23,08% Engenharia Ambiental: 57,69% Ciências: Matemática e Física 19,23%
Ano de ingresso na universidade	2009: 7,69% 2010: 7,69% 2011: 26,92% 2012: 11,54% 2013: 11,54% 2014: 34,62%

Cidade de origem (onde morava antes de ingressar no Ensino Superior)	Apuí-AM: 15,38% Cerejeiras-RO: 3,85% Humaitá-AM: 46,15% Ji-Paraná-RO: 7,69% Manaus-AM 7,69% Manicoré-AM: 11,54% Porto Velho-RO: 7,69%
Moradia em Humaitá-AM	Casa Própria: 46,15% Aluguel: 53,85%
Estado Civil	Solteiro: 96,15% Casado: 3,85%
Número de reprovações em Calculo I	Uma vez: 73,08% Duas ou mais reprovações: 26,92%

Fonte: pesquisa de campo.

Consideramos que os dados apresentados no quadro um são importantes para definir um perfil preliminar dos estudantes, primeiramente porque podemos perceber que há um quantitativo significativo de estudantes que já moravam na cidade de Humaitá antes de ingressarem no ensino superior, e, por conseguinte possuem casa própria e não se distanciaram do convívio familiar, por outro lado há um número relevante de estudantes oriundos de outros municípios e por isso tem que arcar com responsabilidades extras a atividade de estudo, como pagar o aluguel, mas que podem exercer influência em como esses estudantes se comportam academicamente, além de terem que se adaptar a uma nova realidade distante de seus familiares.

Conforme Garzella (2013) o fato de estar longe da família e em um ambiente totalmente novo é considerado um fator de risco para a reprovação, assim, em sua pesquisa Garzella (2013, p.35) constatou que:

Alguns alunos também comentaram do desafio de adaptar-se a uma nova vida longe da família, enquanto faz-se necessária grande dedicação e concentração nos estudos. Uma aluna do curso de Física; sentiu que esses fatores colaboraram para sua reprovação em Cálculo I no primeiro semestre da faculdade e lembra-se de suas dificuldades: *“E mais, eu longe de casa, eu fiquei, tipo, um tempão sem ver meus irmãos, minha família. Aí acabou juntando tudo. Chorei. Eu tive que conhecer gente nova, casa nova, tudo novo, então adaptação não foi tranquila”* (grifo da autora).

É conhecido o fato de que todo estudante universitário tem de passar por um duro processo de adaptação na universidade, primeiro em relação aos conteúdos, dos quais em sua maioria a Educação Básica não lhes dá a base e, por conseguinte a um ambiente totalmente novo que o estudante terá de enfrentar sozinho, na maioria das vezes são muito jovens para isso.

Consideramos que esses estudantes podem expressar sentidos e significados únicos sobre a reprovação e todo o contexto em que ela aconteceu.

A segunda informação relevante no Quadro 1 diz respeito ao número de reprovações na disciplina de Cálculo I em que 73,08% afirmaram ter reprovado apenas uma vez e 26,92% disseram ter reprovado duas ou mais vezes, o que nos leva a inferir que esses dois grupos de estudantes podem vir a expressar sentidos e significados diferentes quanto a esta experiência, pois as viveram de maneiras diferentes. Sendo assim, decidimos que a realização de entrevistas com alguns dos participantes da pesquisa era imprescindível para compreendermos e explicarmos a atribuição de sentido e significado à reprovação e sua relação com a atividade de estudo.

A escolha dos estudantes que participaram das entrevistas se deu por meio de três critérios: 1) Ter respondido todas as perguntas do questionário; 2) Ter apresentado respostas de acordo com os questionamentos realizados, isto é, sem fugir do tema perguntado, não ter utilizado respostas muito curtas, como: sim, não, talvez, não sei; 3) Ter disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas, bem como nem um empecilho no que se refere a gravação das mesmas. Foram escolhidos para as entrevistas seis estudantes do IEAA/UFAM, que responderam ao questionário e demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa. As mesmas ocorreram nos meses de abril e maio de 2016 em dias horários que foram mais convenientes aos participantes, o local das entrevistas foi o prédio do IEAA/UFAM, por escolha dos próprios estudantes, sendo uma sala de aula reservada apenas para essa finalidade junto a administração do instituto.

Conforme as orientações da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde foi assegurado o sigilo dos participantes, de modo que os estudantes participantes das entrevistas serão apresentados com nomes diferentes dos originais. Nas ocasiões de cada entrevista foi perguntado aos seis participantes se havia por parte dos mesmos alguma preferência por nome fictício, sendo que todos os participantes concordaram que a pesquisadora deveria atribuir-lhes nomes aleatoriamente. Dessa forma, o quadro a seguir traz o perfil descritivo dos seis participantes das entrevistas.

### **Quadro 3** – Perfil descritivo dos participantes da pesquisa.

**Roberto** é um jovem de 22 anos, natural de Humaitá, ingressou no curso de Engenharia Ambiental no ano de 2011, atualmente mora com os pais, é solteiro e não exerce atividade remunerada. Escolheu o curso de Engenharia Ambiental por ter interesse na área de ecologia e impactos no meio ambiente e apesar de gostar do curso sente dificuldades nas disciplinas de cálculo, tendo reprovado em Calculo I quatro vezes.

**Gael** tem 25 anos, é natural de Apuí-AM, ingressou no curso de Engenharia ambiental no ano de 2011, atualmente divide um apartamento com um colega de faculdade, é solteiro e não exerce atividade remunerada, mantendo-se em Humaitá com a ajuda financeira de familiares. Escolheu o curso de engenharia ambiental no IEAA/UFAM por não querer ficar muito distante de sua família e cidade origem. Relatou sentir dificuldades em cálculo, tendo reprovado três vezes.

**Gabriele** tem 26 anos, é natural de Porto Velho-RO, ingressou no curso de Matemática e Física no ano de 2011, atualmente divide um apartamento com a irmã, também estudante no IEAA/UFAM, é solteira e não exerce atividade remunerada, mantendo-se em Humaitá com o auxílio financeiro de familiares. Escolheu o curso superior por gostar das disciplinas de matemática e física, todavia passou por dificuldade em Cálculo I, tendo reprovado quatro vezes.

**Francisco** tem 28 anos, é natural de Apuí-AM, ingressou no curso de Agronomia no ano de 2011, reside em Humaitá em uma casa alugada que divide com um colega de faculdade, é solteiro e não exerce atividade remunerada, recebendo ajuda financeira de seus familiares para residir e estudar em Humaitá. Optou pelo curso de Agronomia por se identificar com o mesmo, principalmente porque a principal fonte de renda de sua família é a agropecuária. No que se refere ao IEAA/UFAM, a opção se deu pelo desejo de ficar próximo de sua família e da cidade de origem. Quanto a disciplina de Cálculo I enfrentou 3 reprovações.

**Marcele** tem 22 anos, é natural de Manicoré-AM, ingressou no curso de Agronomia no ano de 2012, reside em Humaitá em um apartamento alugado mantido com a ajuda de seus familiares, é solteira e não exerce atividade remunerada. Escolheu o IEAA/UFAM por ser gratuito e próximo de sua cidade de origem. Optou pelo curso de Agronomia porque em sua cidade de origem residia na zona rural, sendo seu pai agricultor. Na disciplina de Cálculo I veio a reprovar uma vez.

**Sofia** tem 19 anos, é natural de Cerejeiras-RO, ingressou no curso de Engenharia Ambiental do IEAA/UFAM no ano de 2014, mora em um imóvel alugado com a ajuda de seus familiares. Escolheu o IEAA/UFAM e o curso pela qualificação do ensino e por se identificar com a área ambiental. Reprovou em Cálculo I uma vez.

Fonte: pesquisa de campo.

Por meio do perfil descritivo dos participantes da pesquisa podemos observar que a escolha do curso superior se deu por afinidade com a área de trabalho e por influência de familiares, bem como o fato de que cinco dos seis participantes são originários de outros municípios e escolheram o IEAA/UFAM como instituição de estudo para não ficarem muito distantes de suas famílias. Informações que foram relevantes para começarmos a compreender a relação dos participantes da pesquisa com a atividade de estudo, por meio da criação de categorias descritivas apresentadas a seguir.

#### **4.2. Dando sentido ao emaranhado caótico de dados: das categorias descritivas as unidades de análise**

O questionário elaborado para a coleta de informações é dividido em duas partes, a primeira de caráter objetivo referente ao perfil sócio demográfico dos participantes e segunda referente às nove perguntas dissertativas. Ao ter contato com os 26 questionários respondidos nos deparamos com uma grande quantidade de informações as quais buscamos organizar preliminarmente por meio da elaboração de categorias de análise, com a intenção de “dar sentido ao emaranhado caótico de dados” (ASBARH, 2011, p.113). Um emaranhado caótico, porque está baseado em informações levantadas em um primeiro contato com a realidade, tendo como referência uma ação descritiva dos dados.

Apesar de nossa intenção não ser descrever e sim explicar as informações colhidas na pesquisa, a fase de descrição dos dados e formulação de categorias de análise é uma parte fundamental para se chegar ao levantamento de informações que tenham maior profundidade, principalmente porque essas categorias de análise surgiram levando em conta as temáticas mais frequentes nas respostas dos estudantes e os objetivos propostos para a pesquisa. Essas categorias de análise foram construídas a partir das seguintes questões: Quais são os elementos necessários para compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à reprovação no Ensino Superior? Como superar uma mera descrição das informações levantadas e conseguir chegar a explicação o objeto de pesquisa? De modo que através de uma mediação com o

referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural as categorias construídas foram **1. Motivos e objetivos para cursar o ensino superior** e **2. Causas/Motivos da reprovação no ensino superior**, sendo que cada uma delas suporta subcategorias.

Da primeira categoria **Motivos e objetivos para cursar o ensino superior**, desdobram-se três subcategorias: A- Estar perto do local de moradia; B- Estudar em uma instituição federal/gratuita; C - Ter afinidade ou identificação prévia com o curso superior. Tendo em vista que estas foram as temáticas que mais se sobressaíram nas respostas dos estudantes, conforme é apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 4** – Repostas referentes aos Motivos e objetivos para cursar o ensino superior.

Perguntas do questionário	Respostas dos estudantes
<p>Por que você decidiu fazer a sua graduação nessa instituição de ensino?</p> <p>Como foi a escolha do curso? Por que o escolheu? O que lhe influenciou?</p>	<p><b>Marcele:</b> Por ser a mais acessível, pois além de ser gratuita é perto da minha cidade. Eu sempre gostei da área, devido eu ter morado em sítio e meu pai ser agricultor.</p> <p><b>Gael:</b> Por ser um município próximo do meu e por ser uma universidade federal. Dentre as opções para Humaitá achei esse curso o mais interessante. A influência foi a questão ambiental.</p> <p><b>Francisco:</b> Por que é a localidade mais próxima da minha cidade e o curso que mais me identifiquei. Escolhi devido à proximidade do curso com a fonte de renda da minha cidade, a agropecuária.</p> <p><b>Gabriele:</b> Por incentivo dos meus professores do Ensino Médio, pois para eles a UFAM é a melhor faculdade do estado do Amazonas. Escolhi esse curso, pois foi o que mais me identifiquei, pois gosto de matemática e física, quem me influenciou foram os meus professores do ensino médio.<sup>15</sup></p>

Fonte: pesquisa de campo.

Estar perto de sua localidade de moradia é motivo para Marcelle, Gael e Francisco executarem a atividade de estudo na instituição pesquisada, provavelmente porque os custos de moradia em uma cidade do interior são mais baixos do que em cidades com alto nível populacional, ou ainda pelo fato de a locomoção para seus municípios de origem não ser de difícil acesso. Já Gabriele relata que sofreu a influência de seus professores do ensino médio para escolher a instituição e curso de Matemática e Física, fato certamente positivo, visto que no final da educação básica geralmente os estudantes estão confusos em relação ao seu futuro

<sup>15</sup>Os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios e foram atribuídos de maneira aleatória e por escolha da pesquisadora.

profissional. Conforme Aguiar e Conceição (2009) é nesse período que o estudante precisa ter orientações vocacionais, e os professores podem vir a exercer essa função.

Outro ponto relevante no quadro três é a o fato de a universidade escolhida ser federal, considerando-se que os seus cursos têm certo prestígio social, como cita Gabriele ao afirmar que seus professores do ensino médio consideram a UFAM a melhor universidade do Amazonas. E ainda pelo fato de sua gratuidade, tendo em conta que o IEAA/UFAM não possui Casa do Estudante, de modo que os alunos vindos de outras localidades têm que arcar com as despesas básicas de uma residência, incluindo o aluguel, não sendo possível também arcar com as mensalidades de um curso superior particular.

Por fim, temos a identificação prévia com o curso superior, onde os quatro estudantes relatam que essa identificação surgiu tanto pelo seu contexto familiar, quanto pelo fato de terem afinidade com a área de exatas, todavia é necessário ressaltar que o IEAA/UFAM possui apenas seis cursos superiores, logo a escolha e os anseios profissionais desses estudantes foi limitado a oferta de vagas preexistente, conforme relata Gael “Dentre as opções para Humaitá achei esse curso o mais interessante”. Segundo Bardagi (2007) a escolha profissional não parece relacionada a um projeto profissional e de vida fazendo com que a adaptação à universidade se torne mais difícil, podendo causar problemas na atividade de estudo e até mesmo a evasão.

Na segunda categoria **Causas/Motivos da reprovação no ensino superior:** elaboramos três subcategorias de análise, são elas: A- Falta de dedicação aos estudos; B- Não estudar o suficiente; C- Não ter os conhecimentos básicos para conseguir a aprovação; O quadro 4 traz algumas das respostas que justificam tais subcategorias.

**Quadro 5** – Respostas referentes às Causas/Motivos da reprovação no ensino superior.

Perguntas do questionário	Respostas dos estudantes
Em sua opinião, qual o significado da palavra REPROVAR?	Marcele: Significa que deveria me dedicar mais. Francisco: É não alcançar os conhecimentos básicos da disciplina. Sofia: significa que eu não consegui adquirir conhecimento suficiente. Gabriele: Para mim, reprovar não é um bicho de sete cabeças, reprovar é falta de estudar e se dedicar o suficiente na disciplina. Todas as vezes que reprovei foi porque não ligava para estudar.
Em sua opinião, qual o conceito que as pessoas têm sobre quem reprova?	Marcele: Eles veem como falta de dedicação do aluno. Francisco: Professores veem com bons olhos, pois segundo eles, uma reprovação incentiva o aluno a estudar mais da segunda vez, já estudantes e pais veem negativamente.

	<p>Sofia: Bem, as pessoas veem isso de maneira irregular, pois acham que a pessoa não tem capacidade suficiente para cursar uma graduação.</p> <p>Gabriele: Para os professores suas opiniões é que temos que estudar bem mais, pois estudamos pouco, por isso as reprovações. Para amigos e familiares suas opiniões é que não estudamos e só queremos nos divertir, pois para eles não estamos nem aí para estudar, eles têm um conceito bem errado! Para mim quem reprova muitas vezes na mesma disciplina é por que tem mais dificuldades que os outros colegas.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: pesquisa de campo.

A falta de dedicação aos estudos é apontada como a principal causa ou motivo para a reprovação, seja pelos próprios estudantes, seja por professores, amigos e familiares. Fazer associação entre aprovação e dedicação é algo que foi institucionalizado com a avaliação tradicional da aprendizagem, que deixa de lado a subjetividade e os fatores externos que podem vir a interferir no desempenho do estudante, ou como chama Luckesi (2011) as variáveis intervenientes. Posição semelhante ao discurso de que se reprova por que não se estudou o suficiente, perspectivas que dão a ideia de que “se o estudante não aprende, seu insucesso é exclusivamente responsabilidade sua, ou mais que isso, é decorrência de seu descuido e má vontade” (LUCKESI, 2011, p.428).

Quando Gabriele afirma que para ela quem reprova muitas vezes em uma disciplina possivelmente tem maiores dificuldades em relação aos colegas, seu posicionamento não é equivocado. Equivocada é o tipo de avaliação empregada nessa situação, pelo professor que não percebe ou ignora a situação desses alunos, a fim de prevalecer uma lógica de exclusão, em que os conhecimentos que o estudante tem são totalmente inutilizados, pois não lhe garantiram a aprovação. O que fica claro quando Francisco diz que reprovar “É não alcançar os conhecimentos básicos da disciplina”. Mas que conhecimentos seriam esses? Será que o real problema é a falta desse alcance?

Questões que dificilmente seriam respondidas apenas com as categorias descritivas de análise, que se constituem como um ponto de partida para se compreender os Sentidos e Significados que os estudantes atribuem à reprovação no ensino superior, mas sozinhas não dão conta de explicar os fenômenos em questão. Para isso é necessário se chegar a essência dos fenômenos, isto é, transformar o concreto real em concreto pensado por meio da utilização de unidades de análise e de abstrações auxiliares. No caso das unidades de análise, trata-se de uma organização do todo por meio de unidades que explicam e, por conseguinte compõem esse todo, isto é, as unidades de análises são partes indecomponíveis do todo, logo só fazem sentido se

consideradas no contexto em que estão inseridas, “refere-se àquele produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo” (ASBAHR, 2011, 117).

Já as abstrações auxiliares são categorias mais simples, que compõem as unidades de análise e nos ajudam na aproximação do concreto pensado, ou seja, podem ser entendidas como pequenas partes do todo, que dão sentido a ele na medida em que explicam a realidade, por exemplo, se temos uma unidade de análise denominada de “Desenvolvimento da atividade de estudo”, podemos ter como abstrações auxiliares a) Motivos expressos e os motivos vividos. B) Ações de reprodução e as ações de transformação (ASBAHR, 2011). Em suma, trata-se de uma mediação entre as informações concretas e a teoria empregada, trata-se do exercício da dialética, conforme explica Duarte (2000, p.87):

[...] a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real.

Quando esse exercício dialético não é realizado o pesquisador corre o risco de basear-se apenas nas informações que lhes saltam aos olhos, deixando de perceber aquilo que é mais importante em um fenômeno, o seu processo histórico. Ocorre então uma descrição da realidade, mas não o processo de mediação abstrata e teórica que de fato levará a sua total compressão, a sua essência.

Tendo como referência Vigotski (2007), Leontiev (1983) e Asbahr (2011), assim como os nossos objetivos de estudo, e após realizar uma análise preliminar a partir das categorias descritivas criadas no primeiro momento de interpretação dos dados, acreditamos que para chegarmos à atribuição de sentido e significado da reprovação no ensino superior primeiro temos de compreender os motivos para a atividade de estudo e posteriormente a situação da reprovação ou reprovações em si, ou seja, suas causas e consequências, isto é, segundo Asbahr (2011, p.117) “se quisermos analisar a atribuição de sentido pessoal a qualquer atividade, é necessário encontrar os motivos dessa atividade e quais são as ações que correspondem a esta atividade”.

Dessa forma, a partir das informações colhidas nos questionários aplicados e entrevistas realizadas nos organizamos por meio de duas unidades de análise, sendo a primeira denominada **Atividade Profissional de Estudo**, que tem como abstrações auxiliares: Motivos Eficazes e Motivos Compreensíveis para a atividade de estudo; Ações praticadas na Atividade de Estudo e Contexto de escolha da Atividade de Estudo. A segunda unidade de análise denomina-se

**Reprovação no Ensino Superior** e tem como abstrações auxiliares: Motivos para a reprovação e Consequências da reprovação.

Nesta direção, primeiramente nos dedicaremos à unidade de análise **Atividade de Estudo no Ensino Superior** e suas abstrações auxiliares e em seguida a segunda unidade de análise **Reprovação no Ensino Superior**, bem como seus motivos e consequências, para enfim realizarmos uma síntese acerca dos sentidos e significados da reprovação no ensino superior e a relação com a atividade de estudo.

### **4.3. Atividade Profissional de Estudo**

Esta unidade de análise abrange a Atividade Profissional de Estudo no Ensino Superior na qual buscamos identificar nas informações obtidas na pesquisa de campo, bem como no estudo do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, os elementos que compõem essa atividade, os motivos da atividade, as ações realizadas na atividade de estudo e o contexto em que essas ações foram realizadas, dando origem as abstrações auxiliares que são: Motivos Eficazes e Motivos Compreensíveis para a atividade de estudo; Ações praticadas na Atividade de Estudo e Contexto de Escolha da Atividade de Estudo.

Conforme já mencionamos compreender os motivos de uma atividade é fundamental para entendermos e explicarmos o processo de atribuição de sentidos e significados, contudo, antes de analisar os motivos expressos pelos participantes da pesquisa é necessário darmos ênfase na relação existente entre os motivos e as necessidades, pois a atividade se origina em uma necessidade do sujeito, deste modo, conforme Leontiev (1983, p.161) “a análise psicológica das necessidades se transforma inevitavelmente na análise dos motivos<sup>16</sup>”. Ressaltando que a relação entre a necessidade e o motivo para uma ação é dialética, isto é, as necessidades podem ir se transformando no decorrer das ações e com o alcance dos objetivos estabelecidos, assim como os motivos também podem se modificar.

Em outras palavras, em um primeiro momento o estudante pode iniciar a sua atividade de estudo motivado pela necessidade de melhorar sua qualidade de vida, ascender socialmente, contudo é possível que com o passar do tempo a necessidade de melhorar sua condição evolua de uma necessidade primária (vital) para uma necessidade superior, se modificando também o motivo para atividade. Segundo Leontiev (1983) o homem é motivado inicialmente a atender as suas necessidades primárias, como alimentar-se, vestir-se, proteger-se do frio ou calor, dentre

---

<sup>16</sup> No texto original: [...] elanálisis psicológico de lasnecesidades se transforma inevitablemente em elanálisis de los motivos.

outras, mas quando realiza ações suficientes para responderem a essas necessidades este mesmo homem pode dedicar-se as suas necessidades superiores ou necessidades sociais, para ele tão importantes quanto as primeiras. Conforme Leontiev (1983, p.160):

O fator principal é que, no homem, as necessidades entram em novas relações recíprocas. Embora a satisfação de necessidades vitais continue sendo uma questão "de primeira ordem" para o homem e uma condição inegável de sua vida, necessidades superiores, especificamente humanas, não constituem, absolutamente, apenas formações superficiais assentadas sobre essas necessidades vitais. Por essa razão, pode acontecer que, se pusermos em um dos pratos da balança as necessidades vitais humanas fundamentais e, no outro, suas necessidades superiores, então suas necessidades superiores podem muito bem pesar mais que as necessidades vitais.

Em suma, é preciso ser ter clara a relação entre necessidades e motivos, pois estes são determinantes na atividade a ser realizada, ou seja, é por meio da atividade, no nosso caso, a atividade de estudo, que as necessidades e motivos do sujeito vão se modificando, tendo em vista a apropriação histórico-cultural determinante no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesta perspectiva, nossa primeira abstração auxiliar corresponde aos Motivos Eficazes e Motivos Compreensíveis para a atividade de estudo também chamados por Leontiev (1983) de motivos formadores de sentido e motivos-estímulos, pois não tem a função de produzir sentido a atividade, respectivamente. Sabemos que quando um motivo é eficaz o sujeito apropria-se dos elementos necessários para a reestruturação de sua consciência, acontecendo assim, uma modificação qualitativa. Assim, no que se referem aos participantes entrevistados conseguimos identificar como Motivos Eficazes para a atividade de estudo primeiramente uma identificação prévia dos participantes com a área de estudo, conforme podemos observar nas falas de Roberto, Sofia e Marcele:

**Roberto:** Desde quando eu era criança já, eu já vinha com essa mentalidade de, por exemplo, ecologia, sempre foi o meu forte, por isso eu escolhi a Engenharia Ambiental, por causa da ecologia, por causa da avaliação de impactos, por causa do termo sustentabilidade, coleta seletiva, tudo isso abrangia os meus pensamentos desde criança já.

**Sofia:** Eu escolhi o curso de Engenharia Ambiental por que me identifico com esta área, desde a época do ensino médio eu era envolvida com projetos sociais na área de meio ambiente e poder me profissionalizar nisso é muito bom, e ainda tem o fato da UFAM ter um bom ensino.

**Marcele:** Eu sempre ajudei o meu pai na roça, fazia horta desde pequena, então quando acabei a escola e soube que tinha o curso de Agronomia em Humaitá eu logo me animei. Gosto muito dessa área, sempre gostei!

Como podemos observar as experiências vividas por Roberto, Sofia e Marcelle antes de ingressarem no ensino superior os motivaram de maneira eficaz a prosseguirem os estudos na área do meio ambiente. Certamente esses estudantes apropriaram-se de conceitos que foram relevantes no momento da escolha profissional, assim, o fato de terem realizado ações semelhantes às que realizam os profissionais de Engenharia Ambiental e Agronomia fez com que os estudantes desenvolvessem emoções afetivas positivas.

Consideramos essa identificação prévia com a área de trabalho um motivo eficaz para a atividade de estudo, pois conforme Leontiev (1983, p. 31) “as noções, conceitos e ideias em algumas pessoas se formam, se generalizam e se submetem à seleção não apenas no transcurso da prática individual [...], mas também sobre a base da mais ampla experiência da prática social<sup>17</sup>”. Em outras palavras, Roberto, Sofia e Marcelle escolheram seus cursos superiores tendo como referência experiências sociais relacionadas a essa área de trabalho, tornando esta escolha significativa e eficaz para a atividade de estudo.

Diferentemente Gael, Gabriele e Francisco apresentaram Motivos Compreensíveis para realizar a atividade de estudo no ensino superior, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

**Gael:** Com o incentivo dos meus pais de tentar cursar uma faculdade, e também por eu não querer ficar muito longe da minha cidade, então dos cursos que eu olhei quando eu fui fazer o vestibular o que mais me chamou atenção pelo nome, que eu não conhecia o que cada um deles trabalhava, foi o curso de Engenharia Ambiental.

**Gabriele:** Eu escolhi matemática e física por influência do meu professor de história do ensino médio, pois ele sempre acompanhava a gente, e na época as minhas notas em matemática e física eram muito boas, então o professor perguntou se eu ia continuar os estudos? O que eu mais gostava de estudar? Falei para ele que gostava muito de matemática, então ele disse que eu devia fazer esse curso.

**Francisco:** Eu nunca pensei em fazer Agronomia, mas dentre os cursos da UFAM de Humaitá esse é o que me chamou mais atenção, meu pai é agricultor, então talvez eu possa ajudar ele depois de formado, melhorar as coisas lá em casa.

---

<sup>17</sup>No original: “[...] las nociones, conceptos e ideas en algunas personas se forman, se generalizan y se someten a selección no sólo em el transcurso de la práctica individual [...], sino además sobre la base de la más amplia experiencia de la práctica social.

Ao analisar as falas de Gael, Gabriele e Francisco podemos observar que os motivos para a escolha de seus cursos superiores não estão relacionados com experiências sociais e apropriação previa de conceitos científicos e sim por influências externas. Gael diz “*dos cursos que eu olhei quando eu fui fazer o vestibular o que mais me chamou atenção pelo nome, [...] foi o curso de Engenharia Ambiental*”, demonstrando falta de informações significativas sobre a área de trabalho em que estava prestes a insere-se. No caso de Gabriele a escolha se deu por meio de conselhos de um de seus professores do ensino médio e pelo fato de ser bem sucedida na disciplina de matemática neste segmento de ensino, situação semelhante a de Francisco que tem um pai que exerce a função de agricultor e fez a escolha do curso com a intenção de ajudá-lo no futuro.

Fica claro que os motivos que levaram esses estudantes ao ensino superior os estimularam a iniciar a atividade de estudo, todavia só os estímulos não geram sentido a atividade, tendo em vista que segundo Leontiev (1983, p.166) “uma separação com respeito à função da formação de sentido e à estimulação simples entre os motivos de uma só atividade torna possível entender as principais relações que caracterizam a esfera motivacional: as relações de hierarquia dos motivos”. Assim, dentro da hierarquia de motivos, os Motivos Eficazes estão em uma posição superior, pois possibilitam a restauração qualitativa da consciência.

Contudo, sabemos que a atribuição de sentido não se limita apenas aos motivos, sendo necessário prosseguirmos com nossa análise abordando as Ações Praticadas na Atividade de Estudo, nossa segunda abstração auxiliar, a fim de compreendermos se as ações realizadas na atividade de estudo possibilitam aos estudantes o alcance do seu objeto. Perguntamos aos estudantes como eles estudam ou estudaram na disciplina de Cálculo I, tendo como respostas as falas abaixo:

**Roberto:** Eu praticamente não estudo em grupo, porque na maioria das vezes eu saio de lá mais confuso que entrei. Eu pego os exemplos que são passados na aula repito eles umas duas ou três vezes, depois eu comparo com o do livro, repito o do livro e pego alguns exercícios só, não pego todos os exercícios, pois são muitos, as vezes mais de cem, só alguns mesmos, por exemplo o número um, o número três, número seis, então é assim que eu faço exercício. Agora a lista toda, por mais que seja valendo nota, eu nunca consegui terminar lista extensa. Às vezes eu também tento tirar dúvida com o professor, mas nem sempre consigo. É tipo assim, eu percebo que ele tem conhecimento, mas ele não consegue passar para mim, então melhor estudar sozinho.

**Gael:** Quando eu cheguei a universidade eu não tinha noção de como as coisas funcionavam, além do fato de sair de casa ter me afetado muito, então eu tinha várias disciplinas para fazer ao mesmo tempo, vários professores com várias cobranças, aí não consegui me dedicar. Eu até tentava estudar resolvendo os exercícios várias vezes, me juntei em grupos com os meus colegas, mas não teve jeito reprovei. Na segunda vez que cursei Cálculo 1 eu fiz igual da primeira vez, mas o que me salvou foi pedir ajuda de amigos que já tinham mais tempo de universidade e que já tinham feito a disciplina. Eu digo que me salvou porque com esses amigos eu conseguia tirar minhas dúvidas e entender as coisas direito, o que com o professor ficava difícil.

**Gabriele:** Eu sempre presto muita atenção nas aulas, aí quando tem lista de exercícios para fazer primeiro eu resolvo ou tento resolver sozinha, depois eu sento com alguns colegas e nós discutimos os resultados e tentamos tirar a dúvida um dos outros, mas se mesmo assim eu ficar com dúvida, aí eu vou para o atendimento com o professor. O problema é que nem sempre o atendimento é o suficiente, então o jeito é ficar com a dúvida e torcer para não cair nada na prova aquilo que eu não sei.

**Sofia:** Eu estudo normalmente, fazendo lista de exercícios e me reunindo com os meus colegas. O difícil é que sempre temos muitos exercícios para resolver, já fiz lista com 300 exercícios, então as vezes não dá tempo de resolver todos, principalmente por que geralmente faço seis ou sete disciplinas por período, não dá para estudar só uma coisa.

Podemos observar nas falas de Roberto, Gael, Gabriele e Sofia a realização de ações nas atividades de estudo muito semelhantes entre si, de modo que é possível identificar as seguintes ações: estudar individualmente; estudar em grupos com colegas de turma; procurar o professor a fim de sanar dúvidas; e ainda a atitude de Gael ao procurar ajuda com estudantes mais experientes, que já haviam conseguido a aprovação na disciplina de Cálculo I. Portanto, nosso desafio neste momento é identificar quais dessas ações dão sentido a atividade de estudo e quais delas estão “vazias” de sentido.

Desafio este que confesso foi muito difícil de ultrapassar, tendo em vista que a literatura da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tive acesso, evidencia a importância de compreendermos o sentido e o significado das ações na atividade de estudo, contudo chegar a essa compreensão não é simples, pois envolve uma relação mediatizada entre o conteúdo da ação e o motivo desta. De acordo com Duarte (2004, p.55):

Usando os termos de Leontiev, ao conteúdo da ação, isto é, àquilo que constitui seu objeto, vincula-se o "significado da ação", ou seja, o significado

da ação é aquilo que o sujeito faz, é a resposta à pergunta: O que o indivíduo está fazendo? Mas a consciência humana, segundo Leontiev, trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O que seria o sentido da ação? Para Leontiev, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

Portanto, o primeiro ponto de conclusão a respeito do significado da ação (aquilo que o estudante faz) e o seu sentido (conteúdo da ação + o motivo da ação) é o fato de que não podemos separar a ação dos estudantes da ação do professor, tendo em vista que a atividade de estudo está permeada pela atividade didática, logo, os estudantes resolvem exercícios por que estes fazem parte da metodologia de ensino empregada pelo professor. Assim, embora nosso objetivo não seja diretamente a análise das ações do professor em alguns momentos não teremos como não fazê-la.

Nesta perspectiva, tendo como referência a tese de Asbahr (2011) procuramos dividir as ações dos estudantes entre as ações que dão sentido a atividade de estudo, pois possibilitam que os estudantes alcancem o seu objeto e, por conseguinte apropriem-se de conceitos, e as ações que não dão sentido a atividade de estudo. Portanto, observando as ações acima referidas (estudar individualmente; estudar em grupos com colegas de turma; procurar o professor a fim de sanar dúvidas; procurar ajuda com estudantes mais experientes, que já haviam conseguido a aprovação na disciplina de Cálculo I), é possível identificarmos quais possuem ou não sentido.

Começamos pelas ações de estudar individualmente ou em grupos. No caso de Roberto que estuda individualmente e repete várias vezes os exercícios resolvidos, entendemos que tal ação possui sentido, tendo em vista que para ele estudar em grupo é motivo de confusão, como deixa claro *“Eu praticamente não estudo em grupo, porque na maioria das vezes eu saio de lá mais confuso que entrei”*. Enquanto que para Gabriele, Gael e Sofia o ideal parece ser realizar a atividade de estudo combinando as duas ações, inicialmente de maneira individual e em seguida por meio do estudo em grupo para dar sentido a ação educativa. Assim, como a ação de procurar estudantes mais experientes na disciplina de Cálculo I ou ainda pedir auxílio do professor.

Ações de aprendizagem que promovam a apropriação de conceitos podem ser realizadas tanto individualmente quanto coletivamente, sendo o estudante livre para realizar a ação da maneira que pensa ser mais produtivo para si, de modo que o essencial neste processo é a mediação semiótica entre o estudante e o conteúdo estudado, pois é *“a partir das relações socialmente estabelecidas e da comunicação é que o indivíduo constitui-se e passa a se apropriar dos significados e dar sentido as suas experiências e aprendizagens”* (SANTOS, 2015, p.98).

Nesta perspectiva, observamos que para os estudantes a ação que não possui sentido é a resolução das chamadas “Lista de Exercícios”, segundo eles algumas delas são muito extensas e nem sempre é possível resolver tudo, como nos relatou Roberto “[...] não pego todos os exercícios, pois são muitos, as vezes mais de cem [...]”, e Sofia “o difícil é que sempre temos muitos exercícios para resolver, já fiz lista com 300 exercícios, então as vezes não dá tempo de resolver todos [...]”. Evidentemente os estudantes não compreendem a função pedagógica da resolução de listas extensas de exercícios, fazendo com que esta ação se apresente “vazia” para o estudante.

No que refere a nossa terceira abstração auxiliar, Contexto de Escolha da Atividade de Estudo, consideramos fundamental compreender como se deu o processo de escolha do curso superior e, por conseguinte a escolha da instituição de ensino tendo em vista que estas opções não acontecem por acaso ou dissociadas da realidade dos estudantes, portanto podem vir a ser determinantes no processo de atribuição do sentido e significados a reprovação. Sendo assim, é necessário consideramos em nossa análise os fatores internos e externos ou individuais e sociais que podem ter exercido influência sobre a escolha profissional de nossos participantes.

Nesta direção, devemos considerar a Situação Social de desenvolvimento dos estudantes, pois a entendemos como fundamental para a Atividade de Estudo tendo em vista a concepção da Psicologia Histórico-Cultural de que a relação do homem com o meio é dinâmica, podendo vir a intervir em suas atividades cotidianas. Vigotski (1996, p.264) define o conceito de Situação Social de desenvolvimento como “o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade”<sup>18</sup>.

Os participantes de nossa pesquisa são jovens que recentemente passaram por uma mudança em suas situações sociais de desenvolvimento, da adolescência para a vida adulta, o que implica em mudanças significativas em sua relação com o meio, conforme nos explica Minin (2014, p.73):

Uma criança não é tratada pelo meio social da mesma forma que um adolescente, e o adulto diferencia-se também. Isso faz toda a diferença no desenvolvimento do indivíduo, pois, em cada período da vida, as condições sociais e históricas determinam a [...] “atividade principal”.

Essa mudança na Situação Social faz com que a atividade do indivíduo seja reorganizada e, por meio dela, é possível se chegar “a um novo estágio no desenvolvimento psíquico”, tendo

---

<sup>18</sup> No texto original: “La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad”.

em vista que o então indivíduo adulto terá de se apropriar de novos elementos culturais essenciais para a realização da atividade de estudo no ensino superior.

Todavia, sabemos que não são apenas os fatores inerentes ao desenvolvimento do homem que interferem em nossas ações cotidianas, sendo o ambiente social fundamental neste processo, principalmente no que diz respeito ao trabalho e a luta de classes. Assim, estudantes oriundos de classes sociais diferentes irão ter oportunidades diferentes, incluindo a possibilidade de escolha do curso superior. Sobre isso, nos falaram Roberto, Gabriele, Marcele e Francisco, como podemos observar a seguir:

**Roberto:** Eu não fui fazer faculdade fora também por condições financeiras, meu pai queria que eu fizesse direito, que eu fizesse medicina ou um curso, assim, fora daqui, mas eu falei – Não meu pai, isso aí não é para mim não! – até porque eu também ia mexer no bolso dele e então por isso eu escolhi aqui, que é mais fácil, é uma coisa que eu gosto e também ele não tem tanto gasto.

**Gabriele:** Eu queria mesmo era cursar Engenharia Civil em Cacoal-RO, mas não teria condições de manter-me lá, o custo de vida em Humaitá é baixo e estando aqui meus pais tem despesa com apenas um aluguel, pois eu moro com a minha irmã mais nova. Se eu fosse para Cacoal-RO seria tudo em dobro, mais fácil nós duas juntas.

**Marcele:** Eu queria mesmo era cursar agronomia em Manaus, por que lá é melhor o curso, mas para o meu pai ia ficar pesado, além das contas fixas como aluguel, água, luz, supermercado e internet e ainda gastaria muito com passagem em todas as minhas férias, para voltar para casa e depois para a faculdade. Humaitá fica mais perto de casa!

**Francisco:** Meus pais vivem até bem, não podemos extrapolar, mas nunca nos faltou nada. Por isso estudar em Humaitá é perfeito para mim, fico perto da minha cidade e consigo dividir o aluguel com um amigo de infância. Antes era até melhor, pois éramos quatro pessoas em uma casa, todos de Apuí e alunos na UFAM.

Fica evidente nas quatro falas acima que os estudantes escolheram os cursos de graduação do IEAA/UFAM por limitações de ordem financeira ou pelo desejo de estarem o mais próximo possível de suas famílias, ou seja, se estes estudantes estivessem em uma classe social diferente provavelmente escolheriam outro curso superior. Esta é uma questão que não é relativa apenas aos nossos estudantes, mas a maioria dos jovens brasileiro advindos da classe trabalhadora, todavia não podemos deixar de considerar esta informação. Sobretudo porque como já enfatizamos os motivos de uma atividade tem uma relação estreita com a necessidade

do sujeito, assim, mesmo tendo o desejo de cursar uma determinada graduação este desejo é preterido pela necessidade de formação superior.

#### 4.4. Reprovação no Ensino Superior

No que se refere a Reprovação no Ensino Superior temos como abstrações auxiliares os Motivos para a reprovação e as Consequências da reprovação, como já mencionamos, entender os motivos atribuídos para a realização da atividade são de suma importância para compreendermos o seu sentido, assim, no caso da reprovação ao entendemos os motivos e as consequências expressas pelos estudantes à reprovação poderemos compreender a sua relação com a atividade de estudo, bem como seus sentidos e significados.

Os Motivos para a reprovação relatados pelos estudantes estão associados a ações que foram praticadas por eles ou a ausência delas e a ações praticadas pelos professores e demais membros da comunidade acadêmica, caracterizando-se como Motivos Eficazes e Motivos Compreensíveis, todavia com características singulares das apresentadas nos motivos para atividade de estudo, pois no caso da reprovação os motivos estão relacionados ao fracasso desta atividade, tendo em vista que as ações realizadas durante a atividade de estudo não foram suficientes para o alcance dos seus objetivo.

Considerando a relevância das informações levantadas, inicialmente apresentaremos os relatos dos 6 participantes das entrevistas e em seguida os agruparemos em Motivos Eficazes e Compreensíveis para a reprovação na disciplina de Cálculo I, sendo os Motivos Eficazes relacionados as ações praticadas ou não pelos estudantes que vieram a resultar na reprovação, tendo em vista que apesar do insucesso na atividade de estudo a reprovação é compreendida como responsabilidade dos próprios estudantes. Os Motivos Compreensíveis para a reprovação estão relacionados a ações praticadas pelos professores das disciplinas e coordenadores de cursos de graduação, e, portanto, são entendidas pelos estudantes como eximíeis de culpa. Nesta direção, tais relatos vêm a seguir:

**Roberto:** Bem, na primeira e na segunda vez, que foram em períodos seguintes, foi mais um caso, assim, pessoal em minha casa, tive problemas familiares e aí eu me defasei um pouco, e agora que eu estou retornado a ativa e recuperando o tempo perdido. Então como eu não estava frequentando tanto as disciplinas anteriores, na terceira eu senti dificuldade, até porque, teve, também, um pequeno erro da nossa coordenação que nós entramos para uma turma de cálculo que já estava no meio do caminho. Por que foi assim, nós fizemos a solicitação e não tinha professor para o nosso curso, aí só tinha para o curso de

matemática e física, aí o que aconteceu? Nós fomos praticamente matriculados a força no outro curso, e já tinha se passado vários assuntos, por que entramos quase um mês depois da disciplina começar. Aí nós entramos e ficamos assim... eu fiquei aéreo, sinceramente. Agora a quarta vez, período passado, aí a reprovação já foi... como é que se diz? Não vou falar idiotice, porque é um termo pesado, vou falar que foi falta de ir buscar o conhecimento mesmo, falta de dedicação mesmo, porque outras disciplinas acabaram tomando o meu tempo.

**Marcele:** Eu reprovei em cálculo porque não entendia nada que o professor falava. É que no ensino médio a minha matemática foi muito fraca, quando cheguei aqui me dei conta que não sabia coisas básicas. Às vezes o professor dizia: - Esse assunto é revisão lá do terceiro ano! E eu ficava totalmente perdida. Então o motivo da minha reprovação foi que eu não sabia mesmo, estava completamente despreparada!

**Gabriele:** Eu reprovei três vezes, na primeira vez, em 2012, eu desisti da disciplina, principalmente porque a UFAM ficou um tempo de greve, aí quando voltamos as aulas o professor passava os assuntos “voando”, pois tinha que recuperar o tempo perdido, então não consegui acompanhar. Na segunda reprovação foi relaxo mesmo, porque eu precisava tirar um nove na prova final, só que aí eu não estudei e também para mim era impossível tirar aquela nota, porque eu pensei assim: se eu tirei nota baixa nas três provas parciais, como eu ia tirar um nove na prova final, então eu nem fui fazer a prova, desisti. Na terceira reprovação foi por pouco, faltou dois pontos para eu conseguir passar, eu estudei bastante mesmo, mas mesmo assim não deu. Só passei na quarta vez que fiz a disciplina, também né, já tinha passado da hora.

**Francisco:** Eu reprovei em cálculo por causa da metodologia do professor, ele não conseguiu passar o conteúdo para gente, e as vezes não tinha muita disponibilidade para tirar nossas dúvidas. É claro que se eu tivesse me dedicado mais, talvez eu tivesse passado, mas eu não tinha noção de como era estudar na faculdade, digo o nível de dedicação que tem que ter. Por conta disso tudo eu não consegui aprender os conteúdos, então foi normal reprovar, como eu ia passar sem saber de nada? Então por um lado foi até bom, porque eu fiz cálculo quatro vezes e em cada vez eu aprendi um pouquinho até conseguir passar.

**Gael:** Quando eu fiz cálculo no primeiro período foram aprovados apenas três alunos, sendo que eu fui um dos que reprovei. Eu acho que essa questão de reprovação vai muito do aluno, quando eu cheguei aqui eu tinha uma mentalidade hoje eu tenho outra, eu não tinha a dimensão da importância do nível superior, hoje eu tenho e as áreas também que eu quero trabalhar, então eu vejo que o cálculo para um engenheiro é muito importante, então eu resolvi me dedicar mais, estudar mais. Desde lá do meu ensino fundamental eu sempre tive dificuldade na área

de matemática, no final do ensino fundamental e no ensino médio e também já não me dediquei tanto, daí quando eu terminei fiquei um bom tempo parado, então eu acho que a gente colhe os frutos que a gente planta, eu não fui um bom aluno antigamente e agora eu estou colhendo esses frutos, eu tenho que pegar e estudar em dobro para compensar.

**Sofia:** Eu acho que eu reprovei por que não sabia a matéria mesmo. Eu tentava estudar de todo jeito, mas na hora da prova eu olhava para o papel e não conseguia fazer nada, parece que apagava tudo da minha cabeça, teve uma vez que eu até passei mal, não conseguia respirar direito. Eu tinha certeza que sabia o conteúdo, por que passava a noite toda resolvendo exercício, nem dormi eu dormia, mas mesmo assim eu reprovei.

Realizando análise dos relatos apresentados identificamos quatro Motivos Eficazes para a reprovação na disciplina de Cálculo I: 1- Não conciliar a atividade de estudo e a vida pessoal com eficiência; 2- Não dedicar-se ou não estudar o suficiente para obter a aprovação; 3- Ter dificuldades em conteúdos básicos vistos nos Ensinos Fundamental e Médio; 4- Não apropriar-se dos conteúdos da disciplina de Cálculo I. Como Motivos Compreensíveis para a reprovação temos: 1- Metodologia utilizada pelos professores e 2- Falhas na coordenação e gestão da disciplina de Cálculo I.

Começamos pelos Motivos eficazes para a reprovação, que como já indicamos foram atribuídos pelos estudantes como questões de sua responsabilidade perante ao cenário de reprovação. Assim, no caso do primeiro motivo **1- Não conciliar a atividade de estudo e a vida pessoal com eficiência**, compreendemos que esta é uma situação de grande relevância em situações de reprovação e até mesmo de evasão escolar, tendo em vista que a entrada no ensino superior significa uma mudança significativa na rotina dos estudantes, pois é necessário conciliar as responsabilidades acadêmicas com as responsabilidades de ordem pessoal, o que nem sempre é feito facilmente.

Conforme Garzella (2013, p.41) existem várias situações que podem gerar a reprovação como “como o excesso de conteúdo abordado no semestre, as dificuldades com a adaptação a um novo ambiente, a uma nova rotina”, dentre outras. Situações estas que não podem deixar de ser consideradas durante o processo de avaliação, principalmente se o foco desse processo for a real aprendizagem do estudante.

No que se refere ao segundo Motivo Eficaz para a reprovação na disciplina de Cálculo I, **2- Não dedicar-se ou não estudar o suficiente para obter a aprovação**, compreendemos que esta é uma situação que está diretamente ligada ao processo de avaliação empregado, tendo em

vista que os estudantes precisam alcançar requisitos mínimos, ou seja, determinadas notas para conseguirem a aprovação, de modo que quando isso não acontece eles acreditam que não estudaram ou dedicaram-se o suficiente. Assim, quando Francisco diz “*É claro que se eu tivesse me dedicado mais, talvez eu tivesse passado, mas eu não tinha noção de como era estudar na faculdade, digo o nível de dedicação que tem que ter*”, está demonstrando que não conseguiu atingir o padrão determinado para ser aprovado, embora não perceba isto.

Esta situação fica clara quando Gabriele nos diz que: “*Na segunda reprovação foi relaxo mesmo, porque eu precisava tirar um nove na prova final, só que aí eu não estudei e também para mim era impossível tirar aquela nota, porque eu pensei assim: se eu tirei nota baixa nas três provas parciais, como eu ia tirar um nove na prova final, então eu nem fui fazer a prova, desisti*”. Podemos observar que existiu um padrão na avaliação de Gabriele, em que sua última chance de conseguir a aprovação era conseguir uma boa nota em uma avaliação final, o que neste caso resultou em desistência.

O terceiro Motivo Eficaz para a reprovação, **3- Ter dificuldades em conteúdos básicos vistos nos Ensinos Fundamental e Médio**, tem relevância pelo fato de que cada vez mais os estudantes estão ingressando no ensino superior sem dominarem conteúdos básicos necessários para a continuação dos estudos no ensino superior. Certamente existem explicações diversas para esta situação, contudo, no caso dos participantes da pesquisa a essas dificuldades estão relacionadas uma educação básica centralizada em uma pedagogia tradicional, bem como a problemas de gestão escolar, conforme podemos observar nos dizeres de Gabriele quando se refere a escola rural onde cursou os ensinos fundamental e médio.

**Gabriele:** Minha educação básica foi fraca, [...], pois todo ano trocava os professores das matérias, pois quando uns chegavam os outros iam embora. Eu digo que é fraco, por que lá o ensino é o básico do básico, porque quando eu cheguei aqui eu achava que eu sabia tudo e eu não sabia nada.

Ou ainda quando Roberto nos relata as trocas constantes dos professores da disciplina de matemática durante o ensino médio, conforme podemos ler a seguir:

**Roberto:** Meu ensino médio foi totalmente fraco! Toda hora trocava de professor de matemática, no terceiro ano chegamos a ter quatro professores diferentes, então acredito que isso prejudicou todo mundo, porque foram quatro didáticas diferentes e uma pior com a outra. Acho até que eu nunca cheguei a ver todos os conteúdos que deveria ver, tive

que aprender muita coisa aqui na faculdade, coisas que eu devia ter aprendido na escola.

As situações relatadas evidenciam que quando a educação básica tem problemas pedagógicos relevantes, como a constante troca de professores, os estudantes têm interrompido ou negado o direito a apropriação de uma educação que lhes de condições de dar continuidade aos estudos de uma maneira eficiente, o que nos leva ao quarto motivo eficaz para a reprovação, **4- Não apropriar-se dos conteúdos da disciplina de Cálculo I**, tendo em vista que a apropriação de conceitos científicos se dá por meio de um processo complexo, como nos explicam Vieira e Sformi (2010, p.51):

[...] todo conceito é um ato de generalização e envolve uma série de funções complexas do pensamento, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a percepção e o raciocínio, bem como processos cognitivos como a abstração, a comparação e a discriminação. Por isso os conceitos não podem ser simplesmente memorizados e assimilados de forma mecânica.

Apropriar-se dos conceitos científicos, aqueles que são adquiridos por meio do ensino sistematizado, requer ir além da observação, isto é, torna-se necessário uma intensa atividade mental, bem como uma mediação pedagógica eficiente, tendo em vista que os conceitos científicos não estão isolados em si e sim fazem parte de um sistema. Logo, quando o estudante não se apropria de algum conceito do sistema, por exemplo na educação básica, terá dificuldade nos conceitos que devem ser apropriados no ensino superior. A apropriação de um conceito científico elementar é fundamental para a apropriação de um conceito científico abstrato, daí a relação entre o terceiro e o quanto motivo eficaz para a reprovação em Cálculo I ser tão significativa.

Dando continuidade ao nosso processo de análise abordaremos os Motivos Compreensíveis para a reprovação na disciplina de Cálculo I, como já mencionamos estes motivos se referem a questões que os estudantes entendem como não sendo de sua responsabilidade. Assim, no caso do primeiro motivo, **1- Metodologia utilizada pelos professores**, podemos observar que os estudantes demonstraram não terem opiniões positivas quanto a maneira em que a disciplina foi ministrada. Segundo os estudantes participantes da pesquisa as metodologias de ensino utilizadas no decorrer da disciplina de Cálculo I dificultaram o processo de aprendizagem.

Sabemos que o professor e a metodologia que ele utiliza podem contribuir ou não para aprendizagem do estudante, assim, quando **Francisco** relata: *Eu reprovei em cálculo por causa da metodologia do professor, ele não conseguiu passar o conteúdo para gente, e as vezes não*

*tinha muita disponibilidade para tirar nossas dúvidas*”. É possível concluir que não houve uma mediação eficiente entre professor e estudante. Segundo Garzella (2013, p.10) “a mediação possibilita a constituição dos processos mentais superiores, como um instrumento que regula e orienta a ação do sujeito sobre o objeto”, é fundamental para a apropriação de conceitos científicos.

Este problema de mediação entre professor e estudantes se reforça quando Gael afirma que: “*Quando eu fiz cálculo no primeiro período foram aprovados apenas três alunos, sendo que eu fui um dos que reprovei*”. Geralmente as turmas da instituição pesquisada possuem um quantitativo de 50 estudantes, dessa forma, um cenário em que apenas três estudantes são aprovados certamente demonstra problemas pedagógicos, em especial relacionado a avaliação da aprendizagem e a mediação, sendo assim, entendemos novamente que as metodologias utilizadas na disciplina de Cálculo I se adequam a um método tradicional de ensino em que os estudantes precisam adaptar-se a um padrão previamente estipulado.

Esse modelo de ensino também se evidencia por meio do segundo o Motivo Compreensível para a reprovação, **2- Falhas na coordenação e gestão da disciplina de Cálculo I**, principalmente ao que diz respeito aos relatos de Roberto e Gabriele referentes a matrícula na disciplina de Cálculo I e ao período de reposição de aulas após uma greve. Nos dois casos as ações do coordenador de curso e do professor da disciplina demonstram que a relação entre estes e os estudantes se dá de maneira unilateral. As decisões pedagógicas pertinentes ao andamento da disciplina de Cálculo I foram tomadas sem a participação ativa dos estudantes, resultando em reprovação.

No que se refere a nossa segunda abstração auxiliar **Consequências para a reprovação**, os relatos dos 6 participantes foram semelhantes ao identificarem as consequências consideradas positivas e negativas para a reprovação na disciplina de Cálculo I, conforme podemos observar a seguir:

**Roberto:** Aparte ruim de reprovar foi que eu atrasei muito o meu curso, a essa altura já era para estar formado. A parte boa é que eu acho que realmente eu aprendi os conteúdos, demorei para passar, mas passei sabendo!

**Gabriele:** Fazer a disciplina de Cálculo I quatro vezes foi ruim porque atrasei muito a minha graduação, porque essa disciplina puxa muitas outras, então fiquei muito para atrás. O lado bom foi que tive mais facilidade em Cálculo II, pois conseguia entender mais os conceitos básicos.

**Marcele:** Eu reprovei em Cálculo I uma vez só, então não foi tão ruim assim, pois peguei experiência, então na segunda vez eu já sabia de muitas coisas e pude me concentrar só naquilo que eu não aprendi antes, logo, consegui passar sem muitos problemas.

**Sofia:** Na minha opinião reprovar foi até positivo, pois me fez nunca mais querer passar por aquilo. Então da segunda vez eu estudei muito mais, gastei todas as minhas forças e passei!

**Francisco:** Reprovar em Cálculo I não ocasionou nenhuma consequência para mim, pois fui fazendo as disciplinas que não eram pré-requisito e também fui fazendo ACE e PIBEX, ocupando o meu tempo. Aí quando passei em Cálculo I já tinha poucas coisas para fazer, então considero que não me atrasei muito no curso por causa das minhas reprovações.

**Gael:** Às vezes uma reprovação traz mais benefícios que uma aprovação, as vezes você é aprovado sem saber praticamente nada do conteúdo, ou seja, é aprovado injustamente, mas as vezes você tem uma reprovação por que realmente você não aprendeu o conteúdo aí você tem a oportunidade para refazer a disciplina e aprender o suficiente para conseguir a nota desejada e a aprovação.

Como consequências positivas da reprovação os estudantes destacaram a oportunidade de realmente apropriarem-se dos conceitos científicos necessários para a continuação de seus cursos superiores. Podemos observar que alguns dos participantes acreditam que a aprendizagem só ocorre de fato quando o estudante cursa a mesma disciplina mais de uma vez. Esta perspectiva pode estar relacionada ao modelo de ensino tradicional a que os estudantes estão submetidos, demonstrando o interesse de realmente apropriar-se dos conceitos científicos, pois sabemos que neste tipo de ensino obter a aprovação nem sempre significa aprendizagem.

No que diz respeito ao lado negativo atribuído a reprovação os estudantes citaram o fato de que “reprovar atrasou o curso de formação”, pedagogicamente sabemos que reprovar pode trazer várias consequências, mas no caso dos participantes da pesquisa o significado deste fato pode estar relacionado a situação social dos estudantes, que oriundos da classe trabalhadora almejam ascender socialmente por meio do ingresso no mercado de trabalho.

#### **4.5 Sentidos construídos em decorrência da reprovação no Ensino Superior**

Como já esclarecemos o método materialista histórico e dialético pressupõe atingir o cerne de determinado fenômeno, o movimento de análise dos dados tem por objetivo apreendermos as informações que não são identificadas imediatamente, ou seja, as informações superficiais e sim a sua essência, nesta perspectiva as unidades de análise construídas foram

fundamentais para podermos compreender as informações e identificarmos os sentidos e significados atribuídos a reprovação.

No que diz respeito a primeira unidade de análise “**Atividade de Estudo no Ensino Superior**” podemos observar que os estudantes demonstram uma preocupação em ter sucesso na atividade de estudo, bem como realizam ações para isso, principalmente no que diz respeito a se adequarem aos padrões pedagógicos estabelecidos. Embora para alguns deles o início da atividade de estudo não tenha acontecido por meio de motivos eficazes no decorrer dos períodos letivos e das experiências pedagógicas vividas os participantes atribuíram sentidos a esta atividade, demonstrando ser muito importante para eles obter uma formação que lhes possibilite tornarem-se bons profissionais.

Sobre a segunda unidade de análise **Reprovação no Ensino Superior** inicialmente podemos observar que os estudantes atribuem a si mesmos a responsabilidade pela reprovação, acreditando que não se dedicaram o suficiente aos estudos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, contudo, ao prosseguirmos com nossas análises constatamos que os motivos e as consequências do insucesso na disciplina de Cálculo I tem sua gênese na perspectiva pedagógica em que estão inseridos os participantes. Assim, os sentidos construídos em decorrência da reprovação estão relacionados as etapas que constituem a avaliação da aprendizagem praticada na Pedagogia Tradicional.

Começamos pelos sentidos construídos em relação a metodologia de ensino, em que o professor sendo responsável pela transmissão dos conteúdos toma todas as decisões a respeito do andamento da disciplina, principalmente no que se referem a aulas expositivas, conforme no diz Marcele: *“As aulas eram quase sempre a mesma coisa, o professor chegava na sala, copiava o conteúdo no quadro e depois explicava, se alguém tivesse uma dúvida ele explicava de novo. O problema é que nem sempre a gente entendia a explicação, mesmo ouvindo ela mais de uma vez!”*. Uma metodologia de ensino tradicional não atende todas as necessidades dos estudantes, pois se prioriza a transmissão e não a mediação dos conceitos científicos.

Cenário bem semelhante ao encontrado por Garzella (2013p.94):

No caso estudado, a estrutura da disciplina de Cálculo I apresenta inúmeros aspectos que dificultam a aprendizagem dos alunos. Há um sistema pré-estabelecido ao qual os alunos precisam se adaptar, se inserir, como um ritual de passagem. Quem não for capaz de cumprir etapas estabelecidas pela coordenação da disciplina, provavelmente, será reprovado. Percebe-se que a estrutura da disciplina impõe um ritmo único, não possibilitando que o professor respeite as características de aprendizagem dos alunos, como seu repertório individual, bem como não prevê a participação dos mesmos, pois, praticamente, não há espaço para que manifestem suas dúvidas durante as

aulas. O professor, por sua vez, não tem tempo para realizar qualquer alteração no calendário ou atender uma necessidade específica dos alunos, pois a mesma estrutura impede ajustes frequentemente requeridos.

O professor deve atuar como mediador entre o conhecimento e o estudante, quando essa mediação não ocorre é negado ao estudante uma formação plena, assim, a atividade do professor tem um significado social, segundo Sartoro (2011, p.98) “o significado social de sua atividade é fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento, organizando-o, na forma de conteúdos escolares e garantindo, pois, os meios pedagógicos para que o objeto de ensino torne-se, para os alunos, objeto de aprendizagem”. Portanto, quando os estudantes afirmam que a metodologia utilizada pelo professor é um motivo compreensível para a reprovação, também estão considerando que esta metodologia não dá sentido à atividade de estudo.

O que pode gerar diversas consequências, dentre elas a identificada por Brignol (2004, p.67) de que “a maioria dos respondentes, 76%, declarou que se matriculou na disciplina Matemática I simplesmente para obter créditos e poder se formar”. Ou seja, para estes estudantes a aprendizagem perdeu o sentido, sendo importante apenas a conclusão do curso. Esta falta de sentido claramente pode ser observada quando Roberto nos diz que: *“Não adianta a gente ficar ali só sentado de frente para o quadro, essa parte eu já passei; eu já passei 10 anos da minha vida, do ensino fundamental até o médio, sentado lá vendo o quadro e professor falando. Eu acho que na nossa área a gente não precisa tanto disso, é bom aprender a teoria? É bom, tudo bem, mas a gente quer saber o que teremos de fazer na prática!* Quando o estudante não compreende a função de todos os elementos da atividade de ensino esta atividade torna-se vazia, por conseguinte não colabora com a apropriação dos conceitos científicos necessários a formação no ensino superior.

Quando Roberto, estudante de Engenharia Ambiental, diz “[...] *a gente quer saber o que teremos de fazer na prática!*”, expressa o desejo de que os conhecimentos aprendidos na disciplina de Cálculo I sejam relacionados com sua área profissional por meio da aplicabilidade de conceitos. Segundo Almeida, Fatori e Souza (2007, p.18) “a Matemática enquanto ciência parece desenvolver-se, fundamentalmente, a partir de problemas postos dentro da própria Matemática”, no entanto, no contexto em que Roberto está inserido torna-se necessário buscar formas de se articular o conhecimento matemático aos usos científicos e sociais do Engenheiro Ambiental, para que a atividade de estudo seja dotada de sentido.

Os cursos de Ciências: Matemática e Física, Agronomia e Engenharia Ambiental tem perfis profissionais específicos e apesar de terem em comum a disciplina de Cálculo I, cada um deles irá utiliza-la de uma maneira prática diferente, sendo assim, utilizar uma mesma

metodologia de ensino a todos os estudantes corresponde a uma atividade de massificação da reprovação, em que apenas uma parcela do todo será beneficiada. É necessário a implementação de metodologias de ensino voltadas para as especificidades de cada profissional, a fim de priorizarmos a aprendizagem e evitarmos altos índices de reprovação.

Quanto a avaliação da aprendizagem, os estudantes relatam que são avaliados por exames periódicos que objetivam realizar a verificação da aprendizagem, conforme nos explica Sofia: *“Geralmente nós fazemos três avaliações parciais e uma avaliação final, cada avaliação parcial corresponde a uma parte do conteúdo da disciplina e a avaliação final é de todo o conteúdo. Então você precisa manter uma média boa de notas para poder passar, se tirar notas muito baixas nas parciais fica quase impossível de passar”*. Observa-se que a aprendizagem dos estudantes é quantificada em um número específico de avaliações, em um padrão preestabelecido pelo professor.

Nesta direção, a reprovação tem para os participantes da nossa pesquisa o sentido de quantificação do saber, em que não é necessariamente relevante saber se o estudante apropriou-se ou não dos conceitos científicos e sim se ele alcançou o padrão determinado. Sobre isso Roberto relata que *“Eu fiquei bem chateado com muitos alunos que, infelizmente, chegam aqui na universidade e passam por outros meios. Por incrível que pareça, na universidade ainda acontecem as chamadas colas”*. Ao copiar as respostas dos exames de colegas ou de fontes de anotações o estudante pode conseguir a aprovação na disciplina, porque teoricamente o seu nível de aprendizagem pode ser quantificado, contudo esta quantificação não aproxima-se do real significado da avaliação da aprendizagem.

Segundo Moraes (2008, p.233) *“o significado da avaliação na atividade de ensino e de aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos”*. Quando a avaliação não está diretamente ligada a aprendizagem ela deixa de estar relacionada ao estudante individualmente para se relacionar as demandas da sociedade capitalista. Neste contexto não é necessário que o estudante tenha acesso a uma formação integral e sim que ele desenvolva as competências necessárias para manter a divisão de classes vigente.

Outro elemento que foi diversas vezes citado pelos estudantes no que se refere a avaliação foi a chamada ‘lista de exercícios’, em que aparentemente o objetivo é que os estudantes treinem os conceitos estudados na disciplina de Cálculo I. Todavia, esta atividade parece não exercer o efeito pedagógico esperado, pois alguns dos participantes relataram não conseguir aprender por meio dessa metodologia, conforme nos disse Gabriele: *“A minha maior dificuldade em Cálculo I foi a quantidade de exercícios passados pelo professor, exercícios que tínhamos que estudar*

*para as provas. O professor passava listas com 300 exercícios, mas eu nunca conseguia fazer tudo, aí geralmente aquele exercício que eu não fiz na lista é que caia na prova”.*

Esse tipo de metodologia claramente não dá condições para que o estudante tenha êxito no processo de formação, tendo em vista que a quantidade de exercícios parece ser pensada para que o estudante fracasse, aja vista que se fundamenta essencialmente pela repetição de conceitos já construídos, de maneira que o estudante não tem a oportunidade de experimentar e realizar inferências, questionar aquilo que está posto, ou ainda, construir relações Matemáticas, negociar os seus significados com outros estudantes refletindo sobre a sua própria atividade Matemática (ALMEIDA, FATORI & SOUZA, 2007).

Dessa forma, reprovar no ensino superior pode ter o sentido de normalidade, pois o estudante tem a oportunidade de refazer os estudos até que consiga elaborar estratégias eficientes que garantam a aprovação. Este sentido de normalidade está relacionado a ausência de uma educação crítica, de modo que os estudantes se submetem ao sistema de ensino vigente, sem questionar as suas contradições. Situação que provavelmente se repetirá no meio social, onde o sujeito aprende a aceitar as demandas vigentes da sociedade capitalista, sem questioná-las ou lutar contra elas.

O estudante tornar-se claramente marionete do sistema educacional vigente, tendo que elaborar estratégias que na maioria das vezes estão mais relacionadas a sobrevivência do que a aprendizagem, contudo, o estudante não é a única personagem manipulada nesse cenário, pois o professor também está inserido nesse contexto e por sua vez pode vir a reproduzir as metodologias citadas por coerção do sistema ou por posicionamento político favorável. Assim, tendo como referência os sentidos construídos pelos participantes desta pesquisa e as demais pesquisas publicadas sobre esse tema, compreendemos que a reprovação no ensino superior tem o significado de adaptação ao sistema social vigente.

Um sistema que claramente não está interessado na aprendizagem de seus estudantes, tendo em vista que conforme Luckesi (2011, p.429) “oferecer ensino a educandos e reprova-los são atos contraditórios. Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do outro. A reprovação aborta o ato de ensinar e de aprender”. Fazendo com que estudantes, professores e demais membros da comunidade acadêmica exerçam funções sociais que se adequam ao estabelecido pela classe dominante, negando os verdadeiros sentidos e significados das atividades de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusermos a investigar o contexto da reprovação no ensino superior o fizemos por uma identificação prévia com esta temática, inicialmente como estudante e recentemente como docente no ensino superior. Tais experiências foram fundamentais para que pudéssemos entender de fato como avaliação da aprendizagem é fundamental no processo de apropriação de conceitos científicos, bem como, o fato de que a reprovação envolve muitos fatores que vão além do fracasso do estudante.

Ao problematizar o tema da reprovação no ensino superior nosso desejo foi discuti-lo no seu contexto, de um ponto de vista crítico, tendo em vista que a “atividade pedagógica, como uma particular atividade humana, precisa ser analisada, já que tem como objeto principal a transformação do sujeito no processo de apropriação dos conhecimentos, ou seja, a formação do humano” (MORAES, 2008, p.231). Elegemos como Objetivo de Geral “Analisar a atribuição de sentidos e significados para reprovação e sua relação com a atividade de estudo a partir das experiências de estudantes universitários de uma instituição pública do Amazonas”. Utilizando uma perspectiva teórico-metodológica embasada nos princípios do materialismo histórico-dialético. A qual foi de suma importância para que pudéssemos nos desnudar de pré-conceitos em relação a atividade pedagógica no ensino superior.

Em Psicologia utilizamos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria principal compreendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento humano não estão relacionados unicamente a aspectos biológicos, mas ao social, ao histórico e ao cultural. Na área de Educação, nos fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo que a educação é um ato político e como tal deve estar interessada nas necessidades da classe trabalhadora, priorizando um ensino que valorize o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Nos propomos a “Compreender os princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e a formação do psiquismo humano” entendendo que a relação entre o homem e o meio baseia-se em constante aprendizagem, sendo os Instrumentos Psicológicos, Técnicos e Semióticos, de suma importância neste processo, é por sua mediação que o homem é capaz de se apropriar da cultura construída historicamente, bem como modifica-la. Por meio do instrumento técnico o homem é capaz de modificar o ambiente, transformar a natureza. Por meio do instrumento Semiótico (signo) o homem é capaz de modificar a si mesmo.

O signo, em especial o linguístico, tem grande destaque na Psicologia Histórico-Cultural, exerce importante função na formação do psiquismo humano a medida em que possibilita ao homem modificar o seu comportamento, controlar suas ações e resolver tarefas. Isto acontece porque a relação entre o pensamento e a palavra é dinâmica, assim, a fala

do sujeito carrega muito mais do que características vocabulares, ela contém o contexto social do sujeito, suas experiências e aprendizagens. Nessa relação entre o pensamento e a palavra é que se situam dois conceitos essenciais na Psicologia Histórico-Cultural o significado e o sentido, que tem por finalidade auxiliar no processo de comunicação e na sistematização e representação da consciência.

Ao nos dedicarmos aos sentidos e significados para a reprovação, inicialmente foi necessário contextualizar a Avaliação da Aprendizagem nas Teorias não Críticas, Crítico-Reprodutivistas e Críticas da educação, com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que o ato de avaliar não é inato e sim uma atividade construída historicamente e como tal exerce funções com variadas finalidades, podendo ser favoráveis ou não a classe dominante.

No que diz respeito ao posicionamento político adotado neste trabalho, foi possível entender que a aprendizagem formal necessita de uma mediação eficaz entre o que o estudante já sabe e o que ele é potencialmente capaz de aprender, tendo o professor um papel fundamental neste processo. As metodologias de ensino e o processo de avaliação da aprendizagem devem priorizar o sujeito, orienta-lo na formação dos conceitos científicos necessários para a sua formação técnica, crítica e política. Portanto, a reprovação se caracteriza como um ato que nega ao estudante o direito ao aprender, uma vez que fundamenta-se em uma prática de quantificação do saber e não na sua qualidade.

Realizando revisão bibliográfica sobre a reprovação no ensino superior, em especial no que se refere a disciplina de Cálculo I, podemos observar que a pedagogia tradicional está presente em vários contextos, trazendo consequências a estudantes, professores e a sociedade como um todo, pois a prioridade nesta pedagogia é a transmissão de conhecimentos e não a mediação de conceitos científicos. Nossos resultados evidenciaram que a concepção de reprovação expressa pelos estudantes relaciona-se com o ensino tradicional vivenciado por eles tanto na educação básica, quanto no ensino superior, fazendo com que estes estudantes tenham sua atividade de estudo comprometida.

Nesta direção, inicialmente os resultados de nossa pesquisa evidenciam um discurso de auto culpabilidade por parte dos estudantes em relação a reprovação, se adequando a um fenômeno historicamente construído, conhecido por fracasso escolar. Durante muito tempo quando o estudante não atingia os resultados esperados o seu fracasso era entendido como sendo de sua responsabilidade, explicado com afirmações como falta de interesse, preguiça ou uma família que não lhe dava apoio nos estudos, dentre outros. Contudo, quando este contexto passou a ser analisado de um ponto de vista crítico se chegou à conclusão que o fracasso escolar

envolvia outros fatores como a formação de professores, metodologias de ensino, infraestrutura do ambiente escolar e, por conseguinte as teorias educacionais praticadas.

Nesta perspectiva, o discurso de auto culpabilidade pela reprovação se caracterizou em nossa pesquisa como uma informação superficial que carecia ser explorada criticamente, de modo que ao nos aprofundarmos nesta questão constatamos que os sentidos construídos em decorrência da reprovação envolvem o paradigma da educação tradicional, fazendo com que as experiências de reprovação vividas pelos estudantes sejam apenas meras peças de um sistema elaborado para que os estudantes não tenham acesso a uma formação crítica.

A metodologia de ensino para a disciplina de Cálculo I é padronizada basicamente em aulas expositivas para os estudantes dos cursos de bacharelado de Engenharia Ambiental e Agronomia e para o curso de licenciatura de Ciências: Matemática e Física, não há adequações aos perfis e necessidades de cada profissional, fazendo com que para alguns dos estudantes a atividade de estudo não tenha sentido.

A avaliação da aprendizagem é praticada por meio de exames de verificação da aprendizagem, em que os estudantes têm de alcançar uma determinada média de notas para conseguir a aprovação, acontecendo uma quantificação do saber. Sabemos que os exames escolares envolvem muitas variáveis do que apenas o estudante e o conhecimento adquirido no decorrer do componente curricular, dentre elas podemos citar a formulação das questões contidas no exame, o contexto em que este exame é formulado ou ainda os próprios conteúdos da disciplina, principalmente no que se refere a sua quantidade.

Neste sentido, o contexto de realização da disciplina de Cálculo I na universidade pesquisada precisa ser revisto criticamente, a maneira como se dá o processo de ensino e aprendizagem precisa ser modificado para atender as necessidades dos estudantes em suas variadas totalidades, de modo que se possa entender que o processo de apropriação de conceitos científicos requer uma mediação eficiente. Os métodos tradicionais de ensino devem ser conciliados com técnicas mais contemporâneas como as tecnologias de informação e comunicação.

A avaliação da aprendizagem precisa ser considerada um componente do ato pedagógico, e como tal deve servir de instrumento para o professor e os estudantes, evidenciando os saberes já adquiridos pelos alunos e aqueles que potencialmente podem ser apropriados, bem como as estratégias pedagógicas eficientes para esta apropriação. O sistema de notas parciais e avaliação final, padronizado em todos os cursos da instituição pesquisada, necessita de reformulação, tendo em vista que quando o estudante não consegue uma boa média de notas parciais tornar-se necessário que este estude todo o conteúdo da disciplina para a realização da avaliação final.

Portanto, se o estudante tem dificuldades em alguns dos conteúdos, as oportunidades de sanar estas dificuldades são praticamente inexistentes, devido ao ensino ocorrer de maneira acumulativa. A inclusão de um sistema contínuo de avaliação poderia possibilitar ao professor uma constante reorganização das estratégias pedagógicas. Contudo, essa modificação implicaria na revisão do rígido calendário acadêmico utilizado na instituição de ensino superior, permeada por uma concepção de homem marcadamente liberal.

Por fim, a análise nos permite dizer que se faz necessária uma mudança no paradigma educacional praticado no ensino superior, tendo em vista que ao formar novos profissionais que estarão a serviço da sociedade, estes precisam estar cientes das demandas capitais vigentes, precisam ter condições de assumirem um posicionamento político crítico, e isto só acontece por meio de uma educação crítica. A cada dia torna-se mais necessário que estudantes tenham acesso a uma formação plena, uma formação que de fato preocupe-se com os sujeitos, uma formação que se preocupe com as demandas sociais da classe trabalhadora.

Esta formação só se tornará possível a partir da ação dos profissionais e estudantes do ensino superior, conforme nos diz Garzella (2013, p.115) “como um espaço privilegiado da sociedade civil, a universidade talvez seja a instituição que reúna as condições necessárias para o exercício da reflexão crítica sobre suas próprias práticas” e a construção de uma sociedade mais justa.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir neste processo de mudança, sendo inspiração para estudos futuros no campo da avaliação da aprendizagem no ensino superior, pois esta discussão não se encerra com o fim de nossa pesquisa, ainda há muito o que problematizar, entender e explicar.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle. de. FATORI, Luci Harue. SOUZA, Luciana Gastalde. Sardinha. Ensino de Cálculo: uma abordagem usando Modelagem Matemática. **Revista Ciência e Tecnologia**. v. 10, n. 16, Campinas-SP, 2007.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BAGARDI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na educação**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. p.242.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Psicologia Política**, vol.10, n.20, p.297-313, jul-dez 2010.

BRIGNOL, Maria Beatriz Sena. **Reprovação em Matemática I: Fatores que interferem**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2004. p.114.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM**. 2ªed. Manaus, Editora da Universidade Federal do Amazonas – EDUA, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação do Brasil**. 4ªed. Belo Horizonte, Autentica, 2010.

DONEL, Marlene Lúcia Holz. **Dificuldades de Aprendizagem em Cálculo e a Relação com o Raciocínio Lógico-Formal: Uma Análise no Ensino Superior**. (Dissertação) de Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília-SP, 2015. p.181.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p.44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº71, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas Hipóteses para uma Leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e VIGOSTSKI. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FARIA, Káriliny Teixeira. **Periodização do Desenvolvimento Humano: atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014, p.159).

GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo. **A disciplina de Cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos**. 275p. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35ed, Porto Alegre-RS, Mediação, 2005.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ªed. São Paulo, Ícone, 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.. LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ªed. São Paulo, Ícone, 2016.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ªed. São Paulo, Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2ªreimp. Havana-Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1983.

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

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ªed. São Paulo, Cortez, 2006.

LUCKESI. Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: **Anais do V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: "Por uma Prática Docente Crítica e Construtiva"**, Belo Horizonte-MG, 1988, p.71-80.

MACEDO, Marasella Del Cármen S. R. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 170 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

MININ, Junior Cesar. **“Ainda somos tão jovens”: um estudo em Psicologia Histórico-Cultural sobre consciência e ato infracional na adolescência**. 201p. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2014.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: Contribuições da teoria histórico-cultural**. 161f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista Dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**. V.27, n.02, p.362-271, nov. 2015.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PINO, Angel. "Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural". **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 31-40, 1995.

SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. **Sentidos construídos sobre avaliação da aprendizagem escolar: da formação inicial à prática profissional – um estudo na perspectiva histórico-cultural**. 175f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia Porto Velho, Rondônia, 2015.

SARTORO, Edimar Roberto de Lima. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. 158 p. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8ºed. São Paulo, Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, p. 17-24, nov, 2008.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Benilce Matos da. **O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia de Porto Velho diante das mudanças no mundo do trabalho**. p.122. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-RO, 2013.

SOUSA, Suelen Gomes de. **A Indisciplina na Escola: um estudo com alunos de escola pública considerados indisciplinados**. 87p. (Dissertação) Mestrado Acadêmico em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SOUZA, Ana Maria de Lima. **Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno**. 174 f. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madri, Machado Grupo de Distribución, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. 3ªed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Método de investigación. In: **Obras escogidas**. Tomo III, Madri: Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. V4. Machado Libros, Madrid, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre-RS, Artes Médicas, 1996.

VIGOSTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VIEIRA, Vanize Aparecida M. de Andrade. SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, n. especial 2. Curitiba, Editora UFPR, 2010, p.45-58.

## **Apêndice A**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas” que tem como objetivo: Analisar a atribuição de sentidos e significados para reprovação e sua relação com a atividade de estudo a partir das experiências de estudantes universitários de uma instituição pública do Amazonas.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a forma como a pesquisa será realizada. Dessa forma solicitamos que, inicialmente, responda um questionário com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, sendo que as primeiras corresponderão a informações como curso, período, idade, estado civil, dentre outras; bem como nove questões dissertativas relacionadas aos motivos que levaram os acadêmicos a escolherem curso que estudam, bem como perguntas seus históricos de reprovação e os sentimentos decorrentes desta.

Esclarecemos ainda que a participação nesta pesquisa não lhe trará nenhum risco ou acarretará em alguma despesa e também não será efetuado, por parte da pesquisadora, nenhum pagamento pela colaboração. Todas as informações pessoais coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Os dados serão divulgados sem identificar os participantes.

Esperamos que este estudo traga informações para entendermos melhor os problemas relacionados à reprovação no ensino superior. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento para a participação nesta pesquisa.

### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa e da forma como ela será desenvolvida. Estou ciente de que o seu nome será preservado, seus dados mantidos em sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma

cópia deste termo de consentimento e autorizo a divulgação dos dados obtidos, de acordo com os princípios éticos.

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável: Juliana de Lima da Silva.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: [julianadelima2309@gmail.com](mailto:julianadelima2309@gmail.com).

## Apêndice B

### Questionário sobre os Sentidos e Significados da reprovação no ensino superior

Pesquisadora Responsável: Juliana de Lima da Silva

E-mail: julianadelima2309@gmail.com

#### Identificação

Sexo: M ( ) F ( ) Etnia: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na universidade: \_\_\_\_\_ Cidade de origem: \_\_\_\_\_

Condições de moradia: Tem casa própria ( ) Paga aluguel ( )

Caso você pague aluguel, divide com outras pessoas, quem? \_\_\_\_\_

Estado Civil: Solteiro/a ( ) Casado/a ( ) União estável ( ) Outros ( ) Qual? \_\_\_\_\_

1 – Por que você decidiu fazer a sua graduação nessa instituição de ensino?

---

---

---

---

---

---

---

---

2 – Como foi a escolha do curso? Por que o escolheu? O que lhe influenciou?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3 – Este curso se parece com o que você imaginava antes de ingressar na universidade?

---

---

---

---

---

---

---

4 – Você já reprovou em alguma disciplina? Qual/Quais? Quantas vezes foi reprovado?

---

---

---

---

---

---

---

5 – Em sua opinião, qual o significado da palavra REPROVAR?

---

---

---

---

---

---

---

6 – Em que período do curso ocorreram a/as reprovação/reprovações?

---

---

---

---

---

---

7 – Na ocasião da/das reprovação/reprovações como você se sentiu?

---

---

---

---

---

---

8 – O fato de você ter reprovado lhe causou alguma consequência positiva ou negativa?

---

---

---

---

---

---

9 – Em sua opinião, qual o conceito que as pessoas (professores, outros estudantes, familiares e etc.) têm sobre quem reprova?

---

---

---

---

---

---

## Apêndice C

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

- 1) Em que curso você está matriculado? Por que escolheu fazer este curso superior?
- 2) Por que escolheu estudar no IEAA/UFAM?
- 3) Este curso era a sua primeira opção?
- 4) Quantas vezes você cursou a disciplina de Cálculo I? Poderia relatar como foi essa(s) experiência(s)?
- 5) Como era a sua rotina de estudos para a disciplina de Cálculo I?
- 6) Houveram mais experiências positivas ou negativas na disciplina de Cálculo I?
- 7) Quantas vezes você reprovou? Quais foram os motivos da sua reprovação?
- 8) Quais foram as estratégias utilizadas na avaliação da aprendizagem?
- 9) Qual a opinião de seus amigos ou familiares sobre a reprovação no ensino superior?
- 10) Em sua opinião, qual o sentido da reprovação?
- 11) No que se refere a avaliação da aprendizagem, existe alguma semelhança entre as experiências vivenciadas no ensino superior e as experiências da educação básica?

## Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA REPROVAÇÃO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AMAZONAS

**Pesquisador:** Juliana de Lima da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 45705515.0.0000.5300

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.128.563

**Data da Relatoria:** 01/06/2015

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de proposta de pesquisa apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR. Pesquisa com o intuito de compreender os sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas, mais especificamente do Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. Investigação a ser desenvolvida por Juliana de Lima e Silva sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Ana Maria de Lima Souza.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral

Analisar a atribuição de sentidos e significados para reprovação e sua relação com a atividade de estudo a partir das experiências de estudantes universitários de uma instituição pública do Amazonas.

Objetivos específicos

Fazer uma imersão na história da avaliação para entender o significado da reprovação e sua institucionalização;

Conhecer os motivos pessoais que levaram os estudantes envolvidos na pesquisa a fazer o curso superior;

**Endereço:** Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

**Bairro:** Centro

**CEP:** 78.000-000

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)1182-2111

**E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.128.563

Conhecer as experiências vividas por estes em relação à reprovação;  
Apreender a concepção de reprovação escolar para esses estudantes;  
Identificar sentimentos em decorrência da reprovação;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos são mínimos, relativos a questões de sigilo ou desconforto. Quanto aos benefícios, estes se apresentam na possibilidade de contribuição com os estudos da psicologia histórico-cultural, bem como fortalecer o campo da pesquisa científica na Amazônia.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Acadêmicos de cursos diversos serão convidados a responderem um questionário (Apêndice C) com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, sendo que as primeiras corresponderão a informações como curso, período, idade, estado civil, dentre outras; já as questões dissertativas estarão relacionadas aos motivos que levaram os acadêmicos a escolherem o curso que estudam, bem como colher informações sobre seus históricos de reprovação e os sentimentos decorrentes desta. Com os dados oriundos do questionário definiremos o perfil desses alunos, a partir de informações como: suas trajetórias acadêmicas, quem são eles, de onde vêm, qual o perfil sócio econômico, entre outras questões que posteriormente a investigadora determinará pertinentes ou não para a seleção desse sujeito para a próxima fase da pesquisa, a entrevista semiestruturada. Assim, após a análise dos resultados dos questionários serão selecionados oito acadêmicos (dois do curso de Engenharia Ambiental; dois do curso de Agronomia; dois do curso de Ciências: um da Biologia e um da Química e dois do curso de Ciências: Matemática e Física ) para participarem de uma entrevista semiestruturada, a ser realizada individualmente, com a finalidade de aprofundar as informações relatadas nos questionários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta todos os documentos necessários, de acordo com a resolução 466/2012.

**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O parecerista se posiciona pela aprovação do referido projeto.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.  
**Bairro:** Centro **CEP:** 78.000-000  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.128.563

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PORTO VELHO, 29 de Junho de 2015

---

**Assinado por:**  
**Edson dos Santos Farias**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

**Bairro:** Centro

**CEP:** 78.000-000

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)1182-2111

**E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

## Anexo II

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

À Direção do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM  
Senhora Diretora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Tavares Pimentel

Dirijo-me a Vossa Senhoria no intuito de solicitar autorização para a realização de uma pesquisa junto a alguns acadêmicos do IEAA. A pesquisa intitulada “Sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas” orientada pela Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Lima Souza, docente do MAPSI/UNIR, tem como objetivo: Analisar a atribuição de sentidos e significados para reprovação e sua relação com a atividade de estudo a partir das experiências de estudantes universitários de uma instituição pública do Amazonas.

A metodologia a ser utilizada consistirá primeiramente na aplicação de questionários e em seguida na realização de entrevistas individuais, bem como análise documental (relatórios e índices de aprovação e reprovação). De modo que esses encontros com os estudantes necessitam ser realizados dentro das dependências do instituto.

Ressalto que os acadêmicos serão convidados a participar voluntariamente dessa pesquisa, sendo informados de seus objetivos e fins, através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que caso concordem com a participação eles/elas o assinarão, ressaltando-se que em nenhum momento deverão aparecer quaisquer informações que possam revelar suas identidades. Informo, também, que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia, e que a divulgação dos dados será feita mantendo-se sigilo em relação aos participantes.

Caso concorde com esta proposta solicito que assine a autorização abaixo.

Cordialmente,

Juliana de Lima da Silva<sup>1</sup>

## AUTORIZAÇÃO

Autorizo a Mestranda Juliana de Lima da Silva a realizar a pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Humaitá-AM, 22/05/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE

*Elizabeth Tavares Pimentel*

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Tavares Pimentel  
Diretora do IEAA  
Portaria N<sup>o</sup> 2.805/2014

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. E-mail: julianadelima2309@gmail.com.