

Dissertações, provas e exames. Um estudo das práticas de avaliação das aprendizagens no curso de pedagogia da USP, Brasil

Dissertations, exams and tests. A study of the practices of learning evaluation in the school of education at USP, Brasil

Katiene Nogueira da Silva

Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma investigação acerca das práticas de avaliação empregadas pelos professores universitários para verificar as aprendizagens de seus alunos no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) desde 1938 – ano de sua criação – até 2011, contribuindo para a recuperação de elementos que fazem parte da história, da cultura e da memória desta instituição. Buscamos compreender como os docentes constroem os seus critérios de excelência e de que forma estes são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizadas no ensino superior. O estudo toma como fontes privilegiadas a documentação da USP e entrevistas com professores e alunos que frequentaram e frequentam o curso no período investigado. Desta forma, realizamos um estudo que possui um caráter histórico e incide também sobre o tempo presente.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; docência universitária; trabalho docente; práticas pedagógicas.

117

Abstract

This work is the result of an investigation into the practices of learning evaluation employed by professors to check the learning of their students in the School of Education at the University of São Paulo (USP) since 1938 - the year of its creation - by 2011, contributing to the recovery of elements that are part of history, culture and memory of this institution. We seek to understand how teachers build their criteria of excellence and how these are deployed in teaching, the evaluation of learning and training undertaken in higher education. The study takes as privileged documentation USP sources and interviews with teachers and students who attended and are attending the course in the investigated period. Thus, we conducted a study that has historic character and also focuses on the present time.

Keyword: evaluation of the learnings; university teaching; teaching job; teaching.

1. À GUIA DE INTRODUÇÃO

“Na avaliação educacional, as situações são semelhantes àquela do observador sem instrumentos. Provas e trabalhos escolares não são instrumentos de medida no sentido canônico da expressão, mas simples meios auxiliares que subsidiam a avaliação pessoal que o professor faz da aprendizagem de seus alunos após um período de ensino.”

(AZANHA, José Mário Pires, 1996, p. 4)

118

O presente trabalho é fruto de uma investigação acerca das práticas de avaliação empregadas pelos professores universitários para verificar as aprendizagens de seus alunos no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) desde 1938 – ano de sua criação – até 2011, contribuindo para a recuperação de elementos que fazem parte da história, da cultura e da memória desta instituição. Buscamos compreender como os docentes constroem os seus critérios de excelência e de que forma estes são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizadas no ensino superior. O estudo toma como fontes privilegiadas a documentação da USP e entrevistas com professores e alunos que frequentaram e frequentam o curso no período investigado. Desta forma, realizamos um estudo que possui um caráter histórico e incide também sobre o tempo presente. Nesta investigação partimos do pressuposto segundo o qual as representações de êxito que os professores têm, na universidade, os levam a moldarem a formação dos seus alunos. Como sugere José Mário Pires Azanha (1985), a atividade de ensinar está mais relacionada a um “saber como” do que a um “saber que”, ou seja, “trata-se antes de um saber fazer do que de conhecer certas regras e aplicá-las” (p. 31). Neste sentido, o trabalho docente é entendido como um exercício criativo e singular, no qual o professor, para conseguir ensinar algo a alguém, mobiliza diversos saberes que são fruto do conhecimento científico, da sua formação acadêmica e da sua história de vida. A avaliação educacional, além de consistir num exercício criativo, uma vez que não seria possível mensurar o conhecimento no sentido canônico do termo e obter a garantia de que um instrumento de medida seria capaz garantir com exatidão o quanto determinado aluno aprendeu, é ela também uma “avaliação pessoal que o professor faz da aprendizagem de seus alunos após um período de ensino” (AZANHA, 1996, p.4). Acreditamos ainda que os professores constroem maneiras de agir, práticas estas que são fruto de suas representações referentes à profissão. Contudo, não são apenas práticas acerca da conduta desejável a si próprios que os docentes incorporam, mas também

representações acerca do que seria o aluno ideal e do desempenho que seria desejável que o aluno apresentasse. Neste trabalho buscamos compreender como os professores, desde o início da criação desta Universidade, “inventaram o seu cotidiano” – tomando por empréstimo o termo utilizado por Michel de Certeau (2009) –, apropriaram-se deste espaço e construíram as suas práticas, na perspectiva dos procedimentos de avaliação das aprendizagens. No caso da investigação das práticas de avaliação, por exemplo, há diversas maneiras de avaliar, no entanto, as pessoas fazem escolhas e acabam por construir a sua ação de uma forma particular. Compreender como avaliavam e como eram avaliados professores e alunos, examinando a “morfologia” dessas práticas do período de criação da USP até os dias atuais constitui-se numa perspectiva fértil para a compreensão da formação de professores praticada na instituição ao longo do tempo. Assim, ao propor o exame daquilo que denomina como “morfologia da prática” ou “lógica da ação”, Certeau nos ajuda a pensar o nosso problema de pesquisa e a realizar esta investigação porque, segundo o autor, a questão se torna investigar as práticas cotidianas como uma lógica de práticas, como uma rede de procedimentos cuja lógica pode ser estudada (CERTEAU, 2009).

No âmbito da educação escolar, especialmente do ensino primário, muitos trabalhos já foram realizados acerca das maneiras pelas quais os professores constroem os seus julgamentos do desempenho de seus alunos e quais são os elementos que influenciam neste processo. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos de José Mário Pires Azanha (1987), Maria Helena Patto (1991), Lenore Jacobson e Robert Rosenthal (1981), Cipriano Luckesi (2002), Celso Vasconcellos (1998), Bernardete Gatti (2008), Sandra Maria Zakia Lian Sousa (1994), Denice Barbara Catani (2011), Ocimar Munhoz Alavarse (2007), Jussara Hoffmann (2011), Bernard Lahire (1997), Philippe Perrenoud (1999), Domingos Fernandes (2009), entre outros. No caso brasileiro, podemos considerar a rarefação dos estudos sobre práticas pedagógicas universitárias, com exceção de trabalhos como os de Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida et al. (2011). Ouvir os professores e os alunos – de outras épocas e do momento atual - do curso de Pedagogia sobre suas representações acerca das práticas de avaliação nos permite resgatar suas memórias e analisá-las como mais uma meada da imensa trama que constrói a compreensão das questões atinentes à vida e à cultura das escolas superiores, às práticas de avaliação no ensino superior atualmente.

2. OS *HABITUS* E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Quando nos propomos a investigar as práticas dos docentes, neste caso as práticas utilizadas por eles para avaliar, pensamos também na configuração dos seus *habitus*. De acordo com Pierre Bourdieu (2005, 2006), o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições incorporadas que estão na origem da ação das pessoas. Considerando os sistemas de relações objetivas como realidades constituídas na história do indivíduo e do grupo, o autor considera que seja preciso elaborar uma teoria da prática, do modo de construção e geração das práticas, com a condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade (da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade). As estruturas são constitutivas de um tipo particular de meio ambiente e produzem *habitus*, definidas como estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, princípio de geração de práticas e de representações. Assim, "(...) as práticas que o *habitus* produz enquanto princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevistas e incessantemente renovadas são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas condições passadas da produção do seu princípio produtivo, de tal maneira que tendem sempre a reproduzir estruturas objetivas cujo produto em última análise são". (BOURDIEU, 2006, p. 164) O *habitus* do indivíduo também está associado às suas aspirações, às probabilidades de acesso ao ensino superior e à arte. Ele aciona um sentido de jogo no indivíduo que o orienta em sua prática. Além disso, diz respeito a um modo de ser e de estar no mundo, contando com um corpo de sabedoria semiformalizada, ditados, lugares-comuns, "preceitos éticos ('isso não é para nós') e, mais profundamente, os princípios inconscientes do ethos, disposição geral e transponível que, sendo o produto de toda uma aprendizagem dominada por um tipo determinado de regularidades objectivas, determina os comportamentos 'razoáveis' ou 'não razoáveis' (as 'loucuras') para qualquer agente submetido a tais regularidades". (op. cit., p. 165) Nesta perspectiva, as práticas são fruto das primeiras experiências do indivíduo na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência, que, "através da necessidade econômica e social que fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares, ou melhor, através das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (interditos, preocupações, lições de moral, conflitos, gostos, etc), produzem as estruturas do *habitus*, as quais estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação de toda a experiência ulterior". (op. cit., p. 166) De acordo

com a geração ou a classe social, algumas práticas para uns são consideradas naturais. E para outros impensáveis. No caso dos professores, podemos pensar no *habitus* professoral, que marca a pessoa que se torna docente e aciona um certo modo de agir, de ser, de estar e de se comportar muito particular.

Mediante o conceito de *habitus* é possível perceber como os comportamentos individuais vinculam-se às normas e estruturas sociais e como elas exercem esse poder sobre os indivíduos. Ele ajuda a compreender a lógica das práticas cotidianas (BOURDIEU, 2006). A origem do *habitus* dos docentes, que funciona como um princípio gerador de respostas que os agentes dão à realidade social, estaria no repertório de representações acumuladas desde a graduação, época em que os membros do magistério superior frequentavam a universidade como alunos. Durante o ato de lecionar, as pessoas recorrem a essas representações para tornarem-se professoras e professores. As atitudes dos professores marcantes ao longo da vida escolar e acadêmica de alguém, por exemplo, podem ser incorporadas pela prática pedagógica ao serem mobilizadas por este indivíduo quando ele vier a lecionar. Desta forma o *habitus* docente caminha de geração em geração, sofrendo permanências, rupturas e mudanças através das representações e das práticas de seus agentes. Com relação à prática docente, por mais que seja prescrito, planejado e orientado, o exercício do magistério é um *habitus* em exercício (CATANI, 2008; LUGLI, 2008). Philippe Perrenoud (1993), ao referir-se ao trabalho docente, sugere que as competências mobilizadas pelos professores durante sua prática parecem ter mais origem em automatismos: em situações de urgência, são mobilizados “fragmentos de representação e de conhecimento”. Trata-se de esquemas de ação, de percepção e de decisão parcialmente “inconscientes”. Segundo Perrenoud (1993), origina-se daí a impressão que muitos professores têm de que ensinam antes de tudo com “o que são” e com a sua personalidade. Com o conceito de *habitus*, “afastamo-nos da imagem da ação como construção racional e refletida; mas distanciamo-nos igualmente de uma concepção da ação como implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório acabado. (...) o *habitus* pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.” (op. cit., p. 108 – 109)

3. A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E A INFLUÊNCIA FRANCESA NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A Universidade de São Paulo, em sua criação, pretendia realizar a formação intelectual do país. A influência europeia e a ênfase francesa marcaram a origem da instituição: de um lado estava o “saber desinteressado”, os conhecimentos que enriqueceriam e desenvolveriam o espírito e, de outro lado, estavam os “saberes utilitários”, os conhecimentos que seriam úteis à vida prática (FÉTIZON, 1986). Em um primeiro momento, durante a criação da USP, houve a tentativa por parte do Estado de implantar o modelo originário – europeu - em sua forma mais pura. Segundo Beatriz Fétizon (1986), a partir de 1938 iniciou-se a primeira acomodação do modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “tornada uma escola de formação profissional pela criação de sua quarta seção (Pedagogia)” (op. cit., p. 399). Marcada pela meritocracia, a FFCL era voltada para a universalidade do saber de alto nível. A contratação de professores estrangeiros marcou a primeira geração de intelectuais, docentes e pesquisadores formados nos procedimentos de um modelo de investigação rigorosa. Neste quadro, a entrada dos estudos de educação para a FFCL, como uma quarta seção – a de Pedagogia – em 1938, consagrou o abandono do modelo originário puro. Neste sentido, a seção de Pedagogia marcou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de uma forma muito particular, pois estava em uma instituição baseada no rigor dos procedimentos de pesquisa e no saber de caráter desinteressado, mas precisava conduzir ao mesmo tempo uma formação voltada para o trabalho e para a prática. Os primeiros professores do Instituto de Educação eram os antigos professores do Curso Normal, que foram elevados com o Curso de Aperfeiçoamento ao nível superior, fazendo com que a USP tivesse professores catedráticos que não tinham curso superior (FÉTIZON, 1986).

122

Ao estudar o projeto de criação da Universidade de São Paulo, Irene Cardoso (1982) trata de uma questão pertinente à política empreendida por um grupo de jornalistas, intelectuais e políticos nos anos de 1930: a formação das “elites” que seriam capazes de desenvolver intelectualmente os projetos da oligarquia que estava em crise. Trazendo consigo a “missão superior de formação da nacionalidade” e herdeiros das “melhores tradições cívicas e intelectuais”, o “grupo do Estado” – porta-voz do jornal *O Estado de São Paulo* – liderado por Julio de Mesquita Filho, seria aquele capaz de conduzir o “reencontro do Brasil com o seu destino de grandeza Paulista”. Com o objetivo de garantir sua posição de independência diante das ações partidárias, as ações do “grupo do Estado” seriam voltadas para a criação de uma instituição na qual deveriam

imperar os princípios do “bandeirismo ilustrado”, sendo a Universidade o centro irradiador do mesmo. A pedido de Julio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo realizou o “Inquérito sobre a Instrução Pública” (CARDOSO, 1982). A partir desse inquérito, o referido jornal passou a defender como princípio uma espécie de “liberalismo orientado”, ou seja, seria necessário que o sistema escolar produzisse uma “elite norteadora” e um ensino “livre”, acima dos interesses partidários. Neste contexto ganharia força a ideia da Universidade como formadora de elites intelectuais e políticas. Segundo a autora, “contra uma possível identificação destas posições com uma concepção aristocrática da sociedade, o que o Inquérito renegou, lembra não haver conflito entre o ideal da formação das elites e os ideais democráticos, pois educação popular e preparo das elites seriam duas faces de um único problema, o da formação da cultura nacional” (op. cit., p. 30). O Inquérito apresenta, nas palavras da autora, um “mecanismo de circulação das elites” que solucionaria a oposição entre elite e massa. É dito no documento que “à medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir o grande homem, o cidadão útil, que o estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as ideias e os homens, para os elevar e selecionar segundo o seu valor ou a sua incapacidade” (op. cit., p. 31). Neste sentido, caberia à Universidade a tarefa de “divulgação” das ciências, colocando-as ao “alcance do povo” mediante um sistema que contaria com ensino, pesquisa e extensão universitária e chegaria até as camadas populares. A partir de tais pressupostos o Inquérito preparado por Fernando de Azevedo julgava que a Universidade seria o “instrumento mais eficaz” na “obra de coesão nacional”. No discurso de Azevedo, a mudança demonstrada de um liberalismo clássico para um “Estado programador” teria ocorrido por influência da Revolução de 30. (CARDOSO, 1982). Nesse sentido, o Estado “programador” poderia operar também na seleção e na “elevação” dos mais capazes. Caberia ao ensino superior realizar a formação das elites, garantindo às massas o acesso ao ensino primário. Entre as massas e as elites estava a classe média, para a qual era destinado o ensino secundário, e que seria a “divulgadora da cultura universitária”.

Nas décadas de 1930 e de 1940, a política social criou oportunidades que permitiram à classe média chegar à Universidade, trazendo para esta instituição uma clientela cada vez mais diferenciada. Nas palavras de Alfredo Bosi, escritas no prefácio do livro de Irene Cardoso (1982), tratava-se de uma clientela “para a qual o estudo não era só o pão já assado e partido pelo saber acadêmico, mas também um fermento que poderia levedar as novas massas. Ao longo

do processo, os melhores professores passaram de 'enfants gâtés' a 'enfants terribles'" (op. cit., p. 16). Em relação às representações de aprendizagem que marcaram as práticas de avaliação no curso de Pedagogia, que depois foi abrigado pela Faculdade de Educação da USP no ano de criação desta, em 1969, passando a funcionar efetivamente em 1970, o modelo francês trouxe muitas influências, como é possível observar, por exemplo, mediante o papel que a retórica e a dissertação desempenharam inicialmente nos cursos. Se a experiência pessoal dos professores e a sua subjetividade levam à formulação de parâmetros quantitativos, o juízo acerca da qualidade do trabalho produzido pelos alunos pode ser subjetivo e baseado na experiência e nos conhecimentos dos docentes. As experiências que os professores tiveram no momento em que eram alunos produzem representações que influenciam a prática educativa, a maneira de lecionar e o modo de avaliar (PERRENOUD, 1993). Segundo Florestan Fernandes (1984), os primeiros alunos da Universidade de São Paulo eram "ingênuos e puros", e sua "rusticidade" deve ter assustado os primeiros professores franceses que, por sua vez, "enfrentavam" os seus alunos como "iguais". Acerca do processo de avaliação vale a pena transcrevermos o trecho no qual Fernandes relata o primeiro trabalho que fez para a disciplina do professor Roger Bastide: "(...) ele recriminava-me porque não desenvolvera uma dissertação, mas uma 'reportagem'. Não obstante, o mesmo Roger Bastide, mais tarde, em 1943, deu dez e elogiou um trabalho sobre 'o primitivo, o louco e a criança' no qual caí de paus e pedras sobre a proposição de tal tema... Ele mesmo me convidou para ir a sua casa, em 1942, para discutir uma pesquisa sobre folclore, que eu fizera no ano de 1941. Em suma, o aluno era levado a sério como pessoa, era tratado como ser maduro (um aprendiz não é o outro do mestre?), tuteado e distinguido se o merecesse e, principalmente, não havia limites em sua liberdade, embora fosse responsável pelo uso que dela fizesse e acabasse pagando duramente o preço dessa liberdade" (op. cit. apud FÉTIZON, 1986, p. 474). O relato de Fernandes evidencia a influência que o modelo francês trouxe para as ideias de aprendizagem que circularam na USP, especialmente em seu momento de criação. Para além do choque ocorrido entre as representações de aprendizagem e de estudo trazidas por esses professores que fundaram a USP e a clientela escolar encontrada, como observou Fernandes, podemos nos interrogar acerca das representações de excelência do desempenho dos alunos. A missão francesa e a geração dos anos 40 levou à USP dos anos 60, imprimindo marcas na formação acadêmica daquelas pessoas.

4. DAS DISSERTAÇÕES AOS EXAMES: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA USP

Os relatos dos primeiros professores que lecionaram na USP evidenciam modelos de ensino e de avaliação fortemente marcados pela influência francesa, valorizando a retórica e a dissertação enquanto práticas que permitiam avaliar a aprendizagem dos alunos. Se a retórica não é mais valorizada no Curso de Pedagogia da USP com era antigamente, o mesmo não é possível dizer da dissertação. Em entrevistas realizadas com alunos que cursam Pedagogia atualmente é possível perceber o lugar de destaque que tem a produção de textos no processo de avaliação. Os estudantes consideram que a avaliação nesta universidade é bem diferente daquela realizada na escola, pois há uma diversidade de trabalhos que são feitos e eles dão origem à nota final. Percebem que o processo avaliativo é muito menos centrado em provas e exames e mais centrado nessas produções escritas que podem, muitas vezes, ser reformuladas. Relatam que alguns professores corrigem os trabalhos entregues, devolvem aos alunos com os comentários e permitem que eles refaçam os mesmos de modo a aumentar a nota que foi atribuída inicialmente aos textos. Eles revelam uma satisfação muito grande com tais práticas porque acreditam que, além de poderem aumentar a nota, podem aprender mais o conteúdo ministrado com o *feedback* que recebem dos docentes. Cabe ressaltar que o *feedback* é um elemento particularmente importante no âmbito da avaliação formativa, sendo “determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima” (FERNANDES, 2009, p. 60).

Os universitários consideram ainda que não interessa, para os seus professores, que eles “decorem” os conteúdos curriculares, mas sim que consigam articular os conteúdos ensinados, escrever sobre eles de modo a expressar compreensão acerca dos mesmos. Os alunos relatam que, em geral, são encorajados a participar oralmente das aulas, mas não percebem que o fato seja considerado no processo de avaliação, pois não lhe é atribuída nota de maneira explícita. Relatam ainda que são pedidos muitos trabalhos em grupo, mais inclusive do que os trabalhos individuais. Ainda com relação à ênfase dada à produção escrita dos estudantes, quando os mesmos realizam seminários nas aulas cuja explanação e exposição oral são importantes, relatam que a nota costuma ser atribuída somente ao trabalho escrito que é pedido em seguida ao seminário, ou ao menos é assim que a avaliação dos seminários tem sido percebida pelos

alunos. A valorização da produção escrita também ficou evidente nas entrevistas realizadas com os docentes. Ao estilo de uma sondagem inicial, no começo do curso alguns deles distribuem questões com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo da disciplina. Referindo-se à avaliação como uma proposta, uma vez que os alunos são convidados a apresentar sugestões e críticas ao modelo apresentado, podendo modificá-la no início do curso, ela é baseada na produção, nos trabalhos de cada aluno, e expressa em síntese avaliativa de 0 a 10. Alguns dos professores não consideram a prova como uma “avaliação”, mas sim como um “instrumento de coleta de informações”, uma parte de todo o processo avaliativo. Muitas vezes, propostas de trabalho e textos são distribuídos aos estudantes com antecedência ao dia da aula correspondente, no qual devem entregar a produção escrita que fizeram, como forma a estimulá-los a trazer dúvidas e questões, favorecendo o debate na aula. Acerca da atribuição de nota à participação oral dos alunos, alguns afirmaram considerá-la no âmbito da apresentação de seminários, outros disseram que não consideram a mesma na composição da nota, pois seria difícil, em classes numerosas, ser justo com todos e atribuir um valor à participação oral de cada um em todas as aulas ao longo do curso. Alguns professores optam por realizar um processo avaliativo mais “pulverizado”, compondo-o de uma variedade de trabalhos escritos, cerca de dez por semestre, mais uma prova aplicada nas últimas semanas do curso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização da pesquisa tem sido possível perceber especificidades dos elementos privilegiados no desempenho dos alunos no momento de criação do curso de Pedagogia e no momento atual: a sublimação da retórica, do desempenho oral dos estudantes das primeiras turmas em oposição à valorização da produção escrita no período contemporâneo. A percepção destes últimos acerca do que lhes é exigido para que sejam aprovados na disciplina cursada coincide com a proposta de seus professores: é possível notar uma transparência nestas práticas no que diz respeito aos elementos que são valorizados para a atribuição das notas. Do ponto de vista dos professores, podemos dizer que as aprendizagens no ensino superior acontecem principalmente pelo ensino ministrado e pelo estudo, pelo empenho e pelo trabalho realizado pelos alunos, expresso através dos textos produzidos que fornecem elementos para a avaliação. Através da ótica discente, a avaliação favorece a aprendizagem e é formativa quando a partir dela os alunos recebem notícias sobre a sua produção, ou seja,

quando recebem o *feedback* de seus professores acerca do seu desempenho. Assim, ao pesquisarmos as representações de êxito na universidade que têm os professores e que os leva a moldarem a formação dos seus alunos, investigamos como são criadas as representações do lugar social que se ocupa, as categorias de comportamento desejável no cotidiano universitário, de assiduidade, de escrita, de linguagem, visando a compreender como os docentes constroem os seus critérios de excelência e de que forma estes são mobilizados na docência, na avaliação das aprendizagens e na formação realizadas no ensino superior, compreendendo aspectos da cultura escolar dominante nesta faculdade, entendendo por ela uma maneira de experimentar a vida acadêmica e de se relacionar com o conhecimento que lhe é muito particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAVARSE, O. M. (2007) *Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão* (tese de doutoramento), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- ALMEIDA, M. I. et al (2011) *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. 1a. ed. São Paulo: Cortez.
- AZANHA, J. M. P. (1987) *Educação: Alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional.
- AZANHA, J. M. P. (1985) Uma reflexão sobre a didática. In.: MOLINA, Olga. (Ed.) 3º *Seminário A didática em questão*. Vol. 1 FEUSP: São Paulo.
- AZANHA, J. M. P. (1996, Novembro) *Avaliação escolar, algumas questões conceituais*. Comunicação apresentada no II Encontro sobre Experiências Inovadoras de Ensino na USP, São Paulo.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1985) *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. (1999) As categorias do juízo professoral In.: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Ed.) *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 185 – 216.
- BOURDIEU, P. (2005) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, P. (2006) *Esboço de uma teoria da prática*. Lisboa: Celta.
- CATANI, D. B. (2008) A educação como ela é *Revista Educação*, especial biblioteca do professor, 16 – 25.
- CATANI, D. B. (2011) História das práticas de avaliação de alunos e professores no Brasil In: FERNANDES, D.. (Ed.). *Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 135-153). 1 ed. Pinhais - PR: Editora Melo.

- CARDOSO, I. A. R. (1982) *A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo* São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- CERTEAU, M. (2009) *A invenção do cotidiano: artes de fazer* Petrópolis: Vozes.
- FERNANDES, D. (2009) *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- FÉTIZON, B. A. M. (1986) *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo* (tese de doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GATTI, B. (2008) *Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar*. Brasília: UNESCO.
- HOFFMANN, J. (2011) *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista* Porto Alegre: Mediação.
- JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. (1981) Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes da competência intelectual In: PATTO, M. H. S. (Ed.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- LAHIRE, B. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* São Paulo: Ática.
- LUCKESI, C. (2002) *Avaliação da aprendizagem escolar* São Paulo: Cortez.
- 128 LUGLI, R. S. G. (2008) A construção social do indivíduo *Revista Educação*, especial biblioteca do professor, 26 – 35.
- PATTO, M. H. S. (1991) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* São Paulo: T. A. Queiroz.
- PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa: Dom Quixote.
- PIMENTA, S. G. (2011) *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUSA, S. M. Z. (1994) *Avaliação da Aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período 1980 a 1990*. (tese de doutoramento), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VASCONCELLOS, C. (1998) *Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor, representações e práticas*. (tese de doutoramento), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.