



INSTITUTO
SUPERIOR
DE ANGOLA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**CAUSAS DO RECURSO A CABULAS PELOS ALUNOS NAS
AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO 1º CICLO.**

**(CASO COLÉGIO JACINTO JOAQUIM Nº 212). NO MUNICÍPIO DE
BULA ATUMBA NO ANO LECTIVO 2024-2025**

Autor: Carvalho Manuel Arlindo

Orientadora: Marília Augusta Soares da Costa Paim, MSc

Icolo e Bengo, 2024

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**CAUSAS DO RECURSO A CABULAS PELOS ALUNOS NAS
AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO 1º CICLO.
(CASO COLÉGIO JACINTO JOAQUIM Nº 212). NO MUNICÍPIO DE
BULA ATUMBA NO ANO LECTIVO 2024-2025**

Trabalho de Fim de Curso apresentado ao Instituto Superior de Angola, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora. MSc. Marília Augusta Soares da Costa Paim

Autor: Carvalho Manuel Arlindo

Orientadora: Marília Augusta Soares da Costa Paim, MSc

Icolo e Bengo, 2024



INSTITUTO
SUPERIOR
DE ANGOLA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

LICENCIATURA EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

**CAUSAS DO RECURSO A CABULAS PELOS ALUNOS NAS
AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO 1º CICLO.
(CASO COLÉGIO JACINTO JOAQUIM Nº 212). NO MUNICÍPIO DE
BULA ATUMBA NO ANO LECTIVO 2024-2025**

O JÚRI

1- Presidente _____

2- 1º Vogal _____

3- 2º Vogal _____

4- Secretário _____

CLASSIFICAÇÃO: _____

Data da Monografia ____/____/2024

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte inesgotável de sabedoria, luz e esperança. A Ele, que guiou cada passo desta caminhada, fortaleceu-nos momentos de incerteza e sustentou-me com graça e misericórdia, dedico esta obra com o mais profundo reconhecimento e reverência.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço à Deus todo-poderoso, pelo Dom da vida, por me ter guiado ao longo desta caminhada e sobretudo manter-nos saudável para dar início a este curso e de igual modo concluí-lo.

Agradecer a minha família, por estarem sempre comigo e pelo sacrifício em prol das minhas lutas.

À minha professora orientadora Marília Augusta da Costa Paim, pelo tempo disponibilizado e sábios conhecimentos partilhados, que muito contribuíram para o meu amadurecimento.

Aos professores e os outros funcionários do Instituto Superior de Angola (ISA), que muito contribuíram para o sucesso desta caminhada ao longo de 4 anos, agradeço a tolerância e paciência na partilha do conhecimento para a nossa formação. Bem-haja.

Aos meus colegas, em particular o António Luís Yamba, por partilhar comigo a sua experiência, o que contribuiu grandemente para a materialização deste Trabalho de Final de Curso.

Muito obrigada!

EPÍGRAFE

A avaliação do rendimento escolar, dentro desse contexto, tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos do ensino sejam atingidos, sendo que o processo final deve ter como culminância as prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo e não a aprovação ou a reprovação.

(Alves, 2015).

RESUMO

O presente trabalho aborda sobre as causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no 1º ciclo. (caso Colégio Jacinto Joaquim nº 212). No município de Bula Atumba no ano lectivo 2024-2025. A pesquisa visou responder questão: Quais são as causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no 1º ciclo?. H1- O método avaliativo dos professores pode ser uma das causas do recurso a cabulas nas avaliações de aprendizagens. Objectivo geral: Analisar as causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no 1º ciclo. (caso Colégio Jacinto Joaquim nº 212). No município de Bula Atumba no ano lectivo 2024-2025. Objectivos específicos: Determinar as técnicas que os alunos usam para cabular (colar) durante as provas ou exames como estratégias para melhorar o rendimento escolar; Identificar os tipos de cábulas que os alunos usam durante as provas ou exames como estratégias para melhorar o rendimento escolar; Reconhecer o uso das cábulas (colas) pelos alunos nas avaliações de aprendizagem. A amostra, trabalhou-se com 60 intervenientes. Conclusão: Unanimemente todos os professores responderam que os impactos do recurso á cabula nas avaliação de aprendizagem contribui no fraco rendimento do vocabulário do aluno: as acções desenvolvidas pela escola no enfrentamento do recurso a cabula durante a avaliação de aprendizagem permiti a valiar o desempenho do aluno analisando a sua qualidade de ensino. Sugestões: Que haja maior supervisão dos professores vigilantes durante as épocas de provas.

Palavras-chave: Causa, Cabulas, Alunos, Avaliação, Aprendizagem

ABSTRACT

This work addresses the causes of the use of cheat sheets by students in learning assessments in the 1st cycle. (College Jacinto Joaquim case no. 212). In the municipality of Bula Atumba in the 2024-2025 academic year. The research aimed to answer the question: What are the reasons why students use cheat sheets in learning assessments in the 1st cycle? H1- The teachers' evaluation method may be one of the causes of the use of cheats in learning assessments. General objective: To analyze the causes of the use of cheats by students in learning assessments in the 1st cycle. (College Jacinto Joaquim case no. 212). In the municipality of Bula Atumba in the 2024-2025 academic year. Specific objectives: Determine the techniques that students use to cheat during tests or exams as strategies to improve academic performance; Identify the types of cheats that students use during tests or exams as strategies to improve academic performance; Recognize the use of cheat sheets by students in learning assessments. The sample consisted of 60 participants. Conclusion: Unanimously, all teachers responded that the impacts of cheating on learning assessments contribute to the student's poor vocabulary performance: the actions developed by the school to combat cheating during the learning assessment allowed the student's performance to be assessed analyzing its insino quality. Suggestions: There should be greater supervision of invigilator teachers during exam periods.

Keywords: Cause, Cabulas, Students, Assessment, Learning

LISTA DE TABELAS

Tabela n.º 01 – Descrição da população e amostra	39
Tabela 02 - Distribuição da amostra de acordo com género	40
Tabela 3 – Opinião sobre a cabula.....	44
Tabela 04 – Opinião sobre as técnicas utilizadas pelos alunos durante cabula	45
Tabela 05 – Opinião sobre finalidade do uso da cabula.....	46
Tabela 06 – Opinião sobre impactos do recurso à cabula nas avaliações de aprendizagem.....	47
Tabela 07 – Opinião sobre ações desenvolvidas pelos professores no enfrentamento do recurso à cabula durante as avaliações de aprendizagem.....	48
Tabela 08 – Opinião sobre o papel do professor no combate a este fenómeno.....	49
Tabela 9 – Género.....	50
Tabela 11 – Opinião sobre o conhecimento da cábula.....	51
Tabela10 – Opinião sobre a finalidade da cábula.....	52
Tabela 11 – Opinião sobre as técnicas de cabula.....	53
Tabela12 – Opinião sobre os tipos de cabulas mais utilizados.....	54
Tabela 13 – Opinião sobre as causas que influencia na cabula.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

ISA: Instituto superior de Angola.

TICS: Tecnologia de informação e comunicação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
1.1. Definição dos termos e conceitos.....	5
1.1.1. Causas	5
1.1.2 Cabulas.....	5
1.1.3 Alunos.....	5
1.1.4. Avaliação.....	6
1.1.5 Aprendizagem.....	6
1.1.6. Avaliação da aprendizagem: breve contextualização histórica.....	6
1.1.7. Um olhar sobre a problemática da avaliação da aprendizagem.....	9
1.1.8. Dilemas e desafios da adolescência diante do controle da cábula "cola".....	27
1.1.9. O significado da avaliação.....	13
1.2. Dilemas e desafios da avaliação frente às práticas de “cola”.....	30
1.2.1. A tríade principal da cábula (cola).....	15
1.2.2 Como evitar as fraudes (cábulas ou colas).....	16
1.2.3. Diversos factores que podem desencadear e manter a prática da cola.....	17
1.2.4. A cola como uma conduta desviante	19
1.2.5. Técnicas de como cabular (colar).....	20
1.2.6. I Do significado à institucionalização.....	23
1.2.7.A multidimensionalidade da “cábula” nos processos de ensino e de aprendizagem.....	23
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA	34
2.1.Tipo de pesquisa	34
2.2. Modelo de abordagem.....	35
2.3. Nível de estruturação dos métodos	35

2.4. Técnicas de recolha de dados.....	36
2.5. Instrumentos e procedimentos	37
2.6. População e amostra.....	39
2.7. Dificuldades encontradas	41
CAPÍTULO III: DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	42
3.1 Apresentação e discussão dos resultados.....	42
3.2 Discussão dos resultados	51
CONCLUSÃO	58
SUGESTÕES.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Concebe-se os desvios de referência como todo o comportamento desviante em relação à conduta acadêmica. A ética inscreve-se como normativo em relação às condutas desviantes, no ensino de base. Estas acontecem desde a falsificação de documentos, cábulas e o plágio (Wind, 2013).

A luta contra a fraude, no sistema de ensino, tem-se mostrado um tanto desgastante, pois a ética às vezes não serve como normativo de condutas desviantes. Os pressupostos éticos às vezes são violados e é preciso que haja uma inter-relação de saberes nos estudantes, transformando o saber/conhecer em saber/fazer. Em suma, o conhecimento tem que despertar a esfera das atitudes do aluno; a esfera cognitiva, afectiva e comportamental (Adolfo, 2014).

A fraude considerada como um comportamento desviante, uma desonestidade, um não respeito das normas, promover a formação ética e impor a carta ética como fonte de referência dos comportamentos aceitáveis no seio da universidade significa incentivar professores e estudantes a não cometerem fraudes. A hipótese considerada pelos responsáveis e a de que, se o documento da carta explicita —as permissões e as proibiçõesll, ela pode contribuir eficazmente para reduzir a fraude daqueles (numerosos) que são culpados de comportamentos desviantes por ignorância (Almeida & Soares, 2019).

Os desvios de referência devem ser encarados com preocupação porque minam as competências profissionais requeridas. Há que valorizar-se o conhecimento partido da ideia que só conhecendo os perigos das práticas danosas e dos pragmatismos a elas associados poder-se-á consciencializar os estudantes. O papel do Professor, aqui, é determinante não só como mediador de cognições assertivas nos estudantes, mas também como avaliador que ultrapasse o mero papaguear de ideias, aquelas que levam, à pragmatização, à descoberta e que é vivenciada (Almeida S. F., 2019).

A recurso de cabula é considerada como um comportamento desviante, uma desonestidade, um não respeito das normas, promover a formação ética e impor a carta ética como fonte de referência dos comportamentos aceitáveis no seio da universidade significa incentivar professores e estudantes a não cometerem fraudes. A hipótese considerada pelos responsáveis e a de que, se o documento da carta explicita —as permissões e as proibiçõesll, ela pode contribuir eficazmente para

reduzir a fraude daqueles (numerosos) que são culpados de comportamentos desviantes por ignorância.

Os desvios de referência devem ser encarados com preocupação porque minam as competências profissionais requeridas. Há que valorizar-se o conhecimento partido da ideia que só conhecendo os perigos das práticas danosas e dos pragmatismos a elas associados poder-se-á consciencializar os estudantes. O papel do Professor, aqui, é determinante não só como mediador de cognições assertivas nos estudantes, mas também como avaliador que ultrapasse o mero papaguear de ideias, aquelas que levam, à pragmatização, à descoberta e que é vivenciada.

Para o sucesso da pesquisa, objectiva-se responder a seguinte questão problema: **Quais são as causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no 1º ciclo?**

Hipóteses

Segundo Baptista (2011,p.78), "as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto e, habitualmente, são desenvolvidos com base em estudos anteriormente realizados de acordo com tema escolhido", pelo que a " hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação".

Tendo em consideração que uma hipótese é uma proposição que prevê uma relação entre dois termos, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

H1- O método avaliativo dos professores pode ser uma das causas do recurso a cabulas nas avaliações de aprendizagens.

H2- A fraude, praticada pelos estudantes em provas, exames, é conhecida como cola – nome popular para esse fenómeno.

Objectivos

De acordo Lakatos (2007), define "objectivos como a meta a ser alcançada; deve ser definido de forma clara, precisa em termos do tipo de relacionamento entre os variáveis objectivos define-se esclarecendo o produto a ser obtido com determinada finalidade. Os objectivos visam alcançar uma meta de curto, médio e longo prazo. Por tanto, para o presente projecto traçou-se os seguintes objectivos".

Geral

- Analisar as causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no 1º ciclo. (caso Colégio Jacinto Joaquim nº 212). No município de Bula Atumba no ano lectivo 2024-2025.

Específicos:

1. Determinar as técnicas que os alunos usam para cabular (colar) durante as provas ou exames como estratégias para melhorar o rendimento escolar;
2. Identificar os tipos de cábulas que os alunos usam durante as provas ou exames como estratégias para melhorar o rendimento escolar;
3. Reconhecer o uso das cábulas (colas) pelos alunos nas avaliações de aprendizagem.

Delimitação e limitação

- a) **Delimitação:** o estudo será delimitado no Colégio Jacinto Joaquim nº 212. No município de Bula Atumba no ano lectivo 2024-2025.
- b) **Limitação:** o estudo será limitado aos professores, alunos e membro da direcção.

Justificativa

A pesquisa em abordagem surge a partir de uma perspectiva observativa, pois actualmente o uso das cábulas é frequente em provas e exames quase em todos os níveis escolares, os alunos já encaram as cábulas como uma estratégia da aprendizagem, pois o seu uso é extremamente notório. As cábulas desenvolveram-se com o surgimento das TICs, pois os alunos hoje em dia, conseguem de cabular em provas e exames através dos telemóveis e *tablets*.

A ideia é mostrar as causas que levam os estudantes no recurso a cabulas e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Para a academia, será de grande valia, pois é um assunto de interesse, poderá ajudar no seu desenvolvimento institucional e na qualidade de ensino. Para os estudantes do ISA,

servirá como fonte de pesquisa, ajudando-os a aprimorar seus conhecimentos em torno do assunto. E para a sociedade em geral, vamos fazer compreender um pouco sobre o impacto da cabula no processo de ensino e aprendizagem.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho comporta a parte introdutória que esclarece os objetivos da pesquisa e apresenta três capítulos, nomeadamente:

No I. capítulo trata da definição dos termos e conceitos, bem como das teorias conceptuais sobre o causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem.

No II capítulo versa as matérias e métodos de investigação dos resultados;

No III capítulo apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Definição de Termos e Conceitos

1.1.1. Causa

Aquilo que determina a existência de uma coisa ou de um acontecimento; razão, motivo, explicação (Paulo, 2013).

Motivo ou razão para que algo exista ou aconteça; fundamento: a causa do acidente foram as péssimas condições do tempo. Princípio, razão ou origem dessa coisa; motivo: a promoção foi a causa do alvoroço entre os clientes (Canavarro, 2017).

Etimologia (origem da palavra causa). A palavra causa tem sua origem no latim "causa", "caussa, ae", que significa razão, motivo (Carvalho A. V., 2013).

1.1.2 Cabulas

É um recurso praticado pelos estudantes em provas, exames e trabalhos, é conhecida como cola – nome popular para esse fenómeno (Almeida S. F., 2019).

Cabula é considerado uma fraude. No entanto alguns autores consideram como um comportamento desviante, uma desonestidade, um não respeito das normas, do processo do ensino Aprendizagem (Almeida S. F., 2019).

Cábula é um termo que define fraude em testes de conhecimento. Consiste em lembretes escondidos com conteúdo resumidos, usados para copiar num teste, exame ou prova, ou na cópia de respostas obtidas (Cabral, 2015).

1.1.3 Alunos

O termo aluno significa literalmente *criança de peito, lactente* ou *filho adoptivo* (do lat. *alumnus, alumni*, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”). Daí o sentido de que aluno é uma espécie de lactente intelectual. O termo aluno aponta, portanto, para a ideia de alguém que precisa ser alimentado e exige ainda cuidados de alguém que o oriente e/ou ensine (Barros, 2018).

Em sentido figurado ou metafórico, porém, *aluno* significa simplesmente “discípulo” ou “pupilo”, alguém que aprende colectivamente em estabelecimento de ensino pela mediação de um ou vários professores (Canavarro, 2017).

Substantivo masculino, pessoa que recebe formação de um ou mais professores, geralmente em um estabelecimento de ensino, de forma a adquirir e/ou

aumentar os seus conhecimentos em diversas áreas; discente; estudante (Cabral, 2015).

1.1.4. Avaliações

A avaliação encontra-se integrada no processo ensino-aprendizagem, o que desde logo sugere que a avaliação é prevista e definida pelo professor quando faz a planificação da sua disciplina (Barros, 2018).

Acto de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem (Castro, 2019).

A avaliação educacional é uma tarefa didáctica necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem (Cabral, 2015).

1.1.5 Aprendizagem

Aprendizagem humana está relacionada à educação e desenvolvimento pessoal. Deve ser devidamente orientada e é favorecida quando o indivíduo está motivado (Canavarro, 2017).

Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação (Castro, 2019).

É um fenómeno natural do ser humano que envolve uma série de factores: aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Quando um bebé é estimulado por seus pais a pegar objectos ele o faz, acontecendo o mesmo quando é estimulado a engatinhar, mastigar, andar, ler, diferenciar cores e outras coisas. Dessa forma, é possível dizer que o processo de aprendizagem é tido a partir da motivação (Carvalho A. V., 2013).

1.1.6. Avaliação da aprendizagem: breve contextualização histórica

Para a discussão dessa temática se faz necessário à análise histórica do fenómeno, um percurso pelas pedagogias dos séculos XVI, XVII e XX, que ajudará entender o modelo pedagógico atual. Essa análise centra-se no ideal de sujeito que essas pedagogias queriam formar e nas práticas avaliativas que as embasavam. Considerando o processo histórico, esse estudo pretende mostrar que a avaliação da

aprendizagem atendia ao modelo de sociedade vigente, sendo a escola um espaço para realização dessa prática (Adolfo, 2014).

Entender a importância de se discutir avaliação da aprendizagem numa perspectiva que extrapole os aspectos técnicos para discutir, sobretudo, a avaliação como processo de inclusão/exclusão do educando na escola é a finalidade dessa reflexão. A avaliação se configura dentro de um modelo de múltiplas negações, em que se estabelecem parâmetros validados, negando-se formas de conhecimentos e vida que não se enquadre nesses modelos previamente definidos (Almeida S. F., 2019).

O resultado desse processo é um grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado e a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados. O processo de avaliação do resultado escolar do educando, deve valorizar os valores e códigos de origem do estrato social do educando, somando também princípios que promovam sua conscientização, promovendo assim uma visão crítica da realidade (Alniaçik, 2015).

Verifica-se que a avaliação nem sempre desempenhou esse papel de promoção que é de acesso a um patamar superior de aprendizagem, de acesso a um nível qualitativamente superior de conhecimento e de vida, pois avaliação nasce como uma atividade de controle dos indivíduos e, portanto com o objetivo de incluir uns e excluir outros (Argenti, 2019).

A denominação avaliação é recente, pois essa atividade antes era chamada exame. Segundo registros históricos quem traz a primeira notícia sobre o uso do exame é Weber (1864-1920). Seu uso se inicia na burocracia chinesa, no período de 1200 a.C. , quando a burocracia a usava para selecionar entre os indivíduos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Desde então o exame aparece não como uma questão educativa mais como instrumento de controle social. Uma outra contribuição que esclarece esta relação sobre a prática de exame no século XV, é a do autor Émile Durkheim (1858-1917), que afirma ser os exames uma espécie de ritual de iniciação para todos os candidatos da universidade medieval que aspirassem serem reconhecidos como Bacharéis, Licenciados ou Doutores, sendo o momento em que eram frequentemente ridicularizados por perguntas embaraçosas

pela mesa examinadora. No entanto, é nos séculos seguintes que a prática dos exames ganha espaço na escola (Alves, 2015).

Nos séculos XVI e XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma com os jesuítas, que propõe como supervisão permanente e vigilância contínua; a outra com Comênio (1592-1670) que o trata como um problema metodológico em sua *Didáctica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem (Barreto & Crescitelli, 2013).

A partir da análise do percurso da avaliação da aprendizagem, verifica-se que as práticas avaliativas actuais foram influenciadas por pedagogias dos séculos XVI e XVII, segundo Luckesi e Brito, (2016) “as práticas distorcidas sobre avaliação já eram praticadas anteriormente, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e estão arraigadas até hoje” (p.12).

A essência humana é considerada criação divina e, assim o homem deve-se empenhar para atingir a perfeição, “para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural”. Fica explícita uma relação direta entre religião e educação (Canavarro, 2017).

A prática pedagógica dos jesuítas assumia as características da Pedagogia Tradicional, em que o método expositivo era empregado para a transmissão dos conteúdos, e ao aluno cabia o papel de repetidor, e este tinha que se comportar de forma passiva. É no contexto da Contra-Reforma, e sendo o Concílio de Trento (1545-1563) a principal manifestação que reafirma a doutrina católica, que é confirmada a supremacia do Papa, mantendo a hierarquia eclesiástica e determinando a criação de seminários, além das questões voltadas para a disciplina. E assim, inúmeras ordens religiosas foram organizadas e fundadas, destacando-se a Ordem da Companhia de Jesus, criada em 1534 por Inácio de Loiola (1491 1556) (Cohen, 2020). Os jesuítas desempenham atividades, envolvendo o ensino, a catequese e a política. Esse estudo limita-se apenas com o lado histórico das atividades educativas. Portanto, não serão analisadas as outras atividades desenvolvidas pela ordem (Cabral, 2015).

E a avaliação dos estudantes, como era recomendada pelo Ratio? Segundo recomendações do Ratio Studiorum, a avaliação deveria ser feita diariamente pelo mestre, onde este deveria observar o interesse, o engajamento e o desenvolvimento do estudante durante o andamento da aula. Os exames, de maneira geral, eram orais

e escritos podendo ser dois ou mais, de acordo a necessidade de cada curso. A prescrição de como deveria ser feita a correção dos exames também aparece no plano (Canavarro, 2017).

1.1.7. Um olhar sobre a problemática da avaliação da aprendizagem

Existe uma problemática no que se refere aos pensamentos e práticas dos educadores em relação à avaliação dos estudantes: avaliar de forma ampla envolvendo todas as áreas de desenvolvimento tem gerado uma prática de avaliação distorcida. A avaliação é um dos elementos mais desafiantes da prática pedagógica e seu objetivo é auxiliar o educando no processo de aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento, porém vem se tornando elemento de controle e dominação (Carvalho A. V., 2013).

Não basta identificar o que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto está aqueles que não conseguem, e em que ponto estão àqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado (Cohen, 2020).

As práticas avaliativas não têm assumido seu verdadeiro papel, que é de um processo significativo, não fragmentado, contextualizado nos processos de ensino e aprendizagem, de forma democrática, onde todos os elementos envolvidos avaliam e são avaliados, conforme os valores e os pressupostos do projeto político-pedagógico (Teixera, 2020).

A avaliação do rendimento escolar, dentro desse contexto, tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos do ensino sejam atingidos, sendo que o processo final deve ter como culminância as prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo e não a aprovação ou a reprovação (Oliveira, 2017).

Essas possibilidades e obrigatoriedades apresentadas na legislação, na realidade vêm ampliar o nível de decisões que o professor pode tomar a partir de sua avaliação. A avaliação feita pelo professor usada para classificar estudantes e definir a aprovação e a reprovação, assume legalmente a sua função de subsidiar o aperfeiçoamento do ensino (Silva & Moraes, 2021)

Outra questão de extrema importância está relacionada ao aspecto normativo da avaliação. É o momento em que o professor necessita fazer uso de instrumentos que

comprovem oficialmente o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos do currículo, através de notas, conceitos, pareceres, boletins, dentre outros, para servir de meios de comunicação do que foi observado durante o processo no bimestre ou semestre, pois cabe à escola a responsabilidade social de emitir através de registros e documentação os atestados oficiais de aproveitamento, do estudante, promovendo efetivamente a formação de seus cidadãos (Dias S. R., 2020).

Tudo leva a acreditar, que não são os decretos ou leis que vão proclamar a prática significativa da avaliação da aprendizagem, várias são as causas da prática distorcida no processo avaliativo da aprendizagem, evidenciando a complexidade do processo, mas é de grande importância a avaliação respeitar o projecto pedagógico, como também o projecto social hegemônico mais amplo e ao contexto no qual as relações sociais estão inseridas. A sala de aula deve ser um espaço para o debate, a polêmica, as diferentes ópticas do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade e, sobretudo a leitura crítica da realidade (Erat, 2014)

Avaliar não é um processo neutro, pois neutralidade não existe por isso a avaliação não pode estar limitada apenas a um processo técnico, mas também a questão histórica, social e econômica da realidade. Avaliar pode constituir um exercício autoritário de poder de julgar ou ao contrário, pode constituir um processo e um projecto em que o avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. E nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética da avaliação (Barros, 2018)

Avaliar não é estabelecer verdades absolutas e universais, mas é estabelecer um processo de construção e em situações específicas. Para cada tipo de sociedade é preciso estabelecer concepções de ensino desejáveis porque desta forma será praticado a qualidade que é desejada por determinado grupo, pois grupos diferentes reclamam qualidades distintas (Carvalho A. V., 2013).

Embora onipresente, “qualidade de ensino” gera uma série de polêmicas, na medida em que as referências das pessoas variam de acordo com suas escalas de valores, seus interesses, projeções e ideais; diversificam-se, enfim, em função de suas visões de mundo e de seus projetos de sociedade. Isso nos remete para a

constatação de que o conteúdo de um projeto educacional não é dado pela própria educação, mas pelo que é exterior à instituição escolar. Ou seja, é o projeto de sociedade desejado que pode referenciar, para as pessoas, os graus de qualidade de um projeto educacional (Alves, 2015).

Atualmente, vive-se uma época de democratização do ensino e socialização do saber. A quantidade na educação não vem acompanhada do aspecto qualitativo, contudo este conceito necessita de uma discussão mais profunda para não cair em um discurso vazio, pois o acesso ao ensino fundamental aumentou principalmente das camadas populares, portanto não basta o ingresso do estudante na escola é importante que a escola esteja preparada qualitativamente para atender o educando, senão este fracassará (Cabral, 2015).

A avaliação como instrumento de poder

A questão do erro, da culpa e do castigo, na prática escolar, está bastante articulada com as formas de avaliação da aprendizagem empregadas na maioria das escolas. Ao longo do tempo, é possível perceber que a avaliação se desvinculou da efetiva realidade da aprendizagem, e tornou um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passando a servir de suporte para imputação da culpa e para decisão do castigo (Soares, 2016).

Nesse sentido, esse estudo aborda as contribuições de Michel Foucault com objetivo de entender a eficácia do poder realizada no âmbito da escola, pois ele se preocupou em analisar a questão do poder partindo do micro, das práticas mais concretas que ocorrem em presídios, quartéis, escolas, sem, contudo perder a visão do macro que é compreensão teórica da sociedade (Wind, 2013).

Por meio de uma análise histórica inovadora, o filósofo francês viu na educação moderna atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente. Em seu livro “Vigiar e Punir”, Foucault descreve o nascimento dos dispositivos disciplinares utilizados pelas instituições da sociedade para punir os indivíduos que cometem infrações ou transgridem suas normas (Esteban, 2012).

Até o século XVII e meados do século XVIII, o corpo físico era o principal alvo do castigo, da punição. Observa-se que a forma como as punições são empregadas atualmente são mais sutis, pois não são utilizadas as punições físicas, mais as que

afetam a “alma” (a personalidade) do indivíduo, como a prisão, os trabalhos forçados, a deportação (Cohen, 2020).

Para que os indivíduos respondam de forma sutil a violência a que são submetidos, foi sendo construído todo um olhar sobre o corpo e um controle de suas forças, o que Foucault, (2015) chama de “tecnologia política do corpo”. As instituições do Estado utilizam toda essa tecnologia para que o indivíduo atenda a sua dominação. E a escola, também vem utilizando toda essa tecnologia, portanto são várias as formas de controle do indivíduo, tais como o uso de palmatória, ficar ajoelhado no milho, virado olhando para parede, dentre outras. Atualmente, as formas são mais sutis como o desprezo pelo educando, atribuindo-lhe nota “vermelha”, castigo como perda do horário do recreio, além de outras (Silva & Moraes, 2021).

A escola é uma das instituições de seqüestro, como o hospital, o quartel e a prisão: “São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc (Strauss & Frost, 2011).

Na modernidade, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, como castigos físicos, portanto corporais, para ser tornar locais de criação de “corpos dóceis”. A docilização do corpo tem uma vantagem social e política sob o suplício, porque este enfraquece ou destrói o corpo, portanto os recursos vitais. E para o sistema capitalista o que interessa é um corpo produtivo (Torres, 2019).

“O controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, (são) o que podemos chamar poder disciplinar ou ‘disciplinas”. O filósofo não acreditava que a dominação e o poder são originários de uma única fonte como o Estado ou as classes dominantes, mas que são exercidos em várias direções (Torres, 2019).

Na escola atual, em situação de avaliação, os professores utilizam provas e outras formas de avaliação como instrumento de ameaça e tortura prévia aos estudantes. Argumentando ser um elemento motivador de aprendizagem, quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo efeito esperado, anuncia aos educandos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. O estudante pode responder se mantendo quietos e preocupados, enfim colocando-se

submisso às normas do professor ou utilizando a “cola” como um contra-poder, pois não aceita que o professor exerça seu poder de forma exacerbado (Santos, 2015).

“Os educandos não aceitam essa situação pacificamente. Eles resistem a ela como podem. E, uma das formas de resistência ao poder autoritário exercido pelo professor, como representante do sistema social, é a cola. O estudante cola confrontando-se com o poder dentro da escola, representado pelo professor. Dá-se uma fala mais ou menos assim: ‘Já que o professor decide as provas como ele quer, eu decido colar como eu quero’ (Erat, 2014).

A escola (principalmente a tradicional) além de usar a prova e a nota como elementos ameaçadores para ter o controle sobre o aluno, utiliza outras formas de controle como a organização em séries, a disposição das cadeiras em fila, de acordo o desempenho do estudante, ocupa um lugar determinado, o que explica a divisão da turma em fileiras de estudantes fracos, médios e fortes. Observa-se que esse sistema classificatório estava presente na educação jesuítica (Patatas, 2012).

1.2.8. O significado da avaliação

A necessidade de estudar a evolução dos significados atribuídos à avaliação nos últimos cem anos, considerando os contextos históricos e sociais em que cada perspectiva foi pensada. Isso porque, “ a avaliação tal como conhecemos não apareceu simplesmente do dia para a noite; é uma consequência de um processo de evolução de construção e reconstrução que envolve inúmeras influências interatuantes”. Essa necessidade leva os autores citados a especificar os princípios das quatro gerações de avaliação que constituem a história da avaliação, apontando para as mudanças necessárias que devem ocorrer nas práticas de avaliação das aprendizagens (Pimenta, 2010).

A primeira geração de avaliação é chamada de geração da mensuração ou medida. O avaliador possuía uma função técnica e deveria conhecer o arsenal de instrumentos disponíveis para que as variáveis, a serem investigadas, pudessem ser mensuradas. “Se não houvesse nenhum instrumento apropriado, supunha-se que o avaliador tivesse o conhecimento necessário para criá-lo” (Soares, 2016).

Nessa perspectiva, “avaliação e medida” eram utilizados como sinônimos. Foi influenciada inicialmente pela Psicometria, que tinha o propósito de mensurar diferentes atributos de crianças e jovens em idade escolar. As diversas técnicas

psicométricas “acabaram provocando uma notável proliferação dos testes escolares nas décadas de 1920 e 1930” com interesse em medir e no rigor pelos seus procedimentos no contexto pedagógico (Reis., 2014).

Em geral, é uma avaliação descontextualizada, os alunos não participam do processo e os conhecimentos dos conteúdos são o único objecto de avaliação. Por isso, “se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados” (Rubio, 2014). Assim, deve garantir o objetivo de assegurar às informações contidas no programa, preocupando-se mais com os resultados alcançados, sem preocupar-se com o processo de aprendizagem. Ensinar significa transmitir conhecimento da “melhor forma possível” e, conseqüentemente, aprender é sinônimo de ser capaz de reproduzir o conhecimento da forma como foi ensinado (Adolfo, 2014).

As funções dessa avaliação como medida são as de classificar, seleccionar e certificar o estudante. É uma avaliação cuja função é mais direccionada por uma dimensão social do que pedagógica. Não se insere na relação ensino/aprendizagem, mantendo-se à parte do processo (Pinto & Santos, 2006).

Mundo da cola: Caracterizações

Desde os tempos primórdios, a utilização frequente das cábulas em tempos das provas e exames é notório, nesta perspectiva Almeida e Soares, (2019) enfatiza:

A cola é famosa no mundo todo, seu nome varia de um lugar para outro, a cábula ou "cola" é, sem dúvida, um fenómeno psicossocial, seja por ser considerada um comportamento desviante, seja porque, no fundo de suas razões, encontram-se processos de transferência de classificações e notas atribuídas pela avaliação escolar para a auto-avaliação. Os valores em nota podem ser estendidos ao valor que a própria pessoa se atribui, traduzindo-se no modo como ela se vê e como pensa que seja vista por outros. A cola é uma forma de pesquisa caracterizada como ilícita, já que desautorizada por normas institucionais ou até por determinações estabelecidas pelo professor, pois “consiste, concretamente, na utilização de meios fraudulentos para obter vantagens competitivas no âmbito dos processos de avaliação” sendo essa, talvez, a forma mais difundida de fraude. (p.12)

As táticas da cola são criativas: pedacinhos de papel pregados na sola do sapato ou camuflados em canetas, mangas de blusa ou na aba do boné. Fórmulas matemáticas ou textos minúsculos também são escritos pelos adolescentes na parede ou num cantinho da carteira. Você pode até tentar descobrir e reprimir as variadas estratégias - algumas bem antigas, outras até tecnológicas. Mas não é assim que o

problema vai se resolver. Se seus alunos estão sempre colando, a primeira providência é entender o porquê (Almeida & Soares, 2019).

Talvez eles estejam manifestando insegurança, mostrando que não se ajustam a um ensino que privilegia a "decoreba" ou se recusando a quebrar a cabeça para provar que sabem coisas pelas quais não se interessam. De qualquer modo, essa burla às regras mostra que não há compromisso com as normas escolares e que falta eficiência ao sistema de avaliação (Argenti, 2019).

1.1.8. A tríade principal da cábula (cola)

É possível dizer que, em torno da problemática cábula (cola), há uma tríade principal relacionada: o aluno, o professor e a instituição de ensino. (Aluno-professor, professor-aluno, professor-instituição do ensino, instituição do ensino- professor, aluno- instituição do ensino e instituição do ensino- aluno) (Julia, 2010).

No entanto Barros, (2018) questiona:

O porquê de os alunos serem capazes de reconhecer a negatividade dos efeitos da cola (empobrecimento da formação moral, enfraquecimento da formação técnica etc.) e ao mesmo tempo praticá-la. O autor estabelece uma análise em dois planos: o juízo ético e o pragmático. Ele pontua que, “na monitorização diária da actividade, frequentemente eles se separam e os objectivos se impõem aos princípios, sobreposição esta que quase sempre impõe os interesses materiais face aos interesses éticos. (p.45)

Uma análise das razões que levam os alunos a praticar as cábulas (cola) pode ser o primeiro passo para o estudo da complexidade do fato, cabendo a ressalva de que “em fenômenos complexos, não encontramos uma única causa para um único efeito”. Dentre as causas, incluem-se questões éticas, didáticas e psicossociais. Sendo que os aspectos didáticos (nota baixa, reprovação, erros de respostas) articulam-se a processos psicossociais de prestígio pessoal do aluno e preservação de imagem, ou seja, envolve os campos psicológico, emocional (Ribeiro., 2012)

É inegável que a prova desperta uma forte carga emocional, como ansiedade (capaz de bloquear o desempenho, o pensamento e causar lapso de memória – “o branco”), medo da nota baixa e da reprovação, nervosismo, dúvidas, insegurança, esquecimento etc. Por isso, a cola pode se configurar como um meio de diminuir a ansiedade – se houver esquecimento, ela pode gerar segurança – como uma fuga ao fracasso, uma estratégia de defesa ou uma porta de escape à prova que tem poder de atribuir notas baixas, reprovar e refletir na imagem pessoal. Então, do ponto de

vista prático, o aluno pode colar para garantir nota mínima e ser aprovado (Alniaçik, 2015)

Há também os que colam só para desafiar o professor, ou para provar que são "mais espertos" e os que não conseguem atender à expectativa de saber tantos conteúdos de uma só vez. A cola também pode ser resultado de uma aprendizagem não significativa, porque teoricamente não há necessidade de colar aquilo que se conhece ou que se sabe (Barros, 2018).

O desinteresse pelo próprio estudo (no contexto universitário, cursar sem realmente ter concebido aquele curso para a formação profissional), a busca da "cola" como um instrumento de salvação para a avaliação e aprovação, sem a preocupação com o conhecimento do conteúdo. A escolha em colar pode ser uma manifestação de enfrentamento (Merisavo, 2019).

1.1.9. Como evitar as fraudes (cábulas ou colas)

Os professores devem procurar os métodos ou técnicas para reduzir o uso frequente das cábulas nos momentos das provas e exames (Merisavo, 2019), para isso, alerta o seguinte a respeito:

A prova com consulta é o melhor antídoto da cola para Gustavo Bernardo, professor na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. "A avaliação que dá margem à cola precisa ser abolida, proporcionando uma relação de confiança, não só do professor nos alunos, mas dos alunos no próprio saber." As avaliações que Bernardo propõe têm o objetivo de estimular a capacidade de argumentação. Durante os testes, os alunos podem consultar cadernos, livros e até uns aos outros, desde que não copiem. "E a sala não vira uma bagunça." (Almeida & Soares, 2019).

Os adolescentes precisam de regras e escola frouxa om as próprias leis ensina o aluno a colar. Isso não significa que você deve se transformar em detetive, investigador ou carrasco. Vale dizer que quanto mais autoritário o professor é com a turma, maior a probabilidade de ser vítima da cola. Fazer vista grossa também não ajuda: se você finge que não vê, o aluno percebe o descaso e perde o respeito. O momento é de discutir com a classe o que a cola significa e debater a transparência nas relações (Argenti, 2019). Bernardo aposta na abertura para o diálogo. Os alunos dele podem, por exemplo, reclamar da nota de uma avaliação, desde que o façam por

escrito e assim exerçam a capacidade de argumentação. "Muitas vezes o resultado disso é melhor do que a prova." (Argenti, 2019).

No Colégio Estadual Emílio de Menezes, em Curitiba, a hora da prova não é momento de terrorismo, de acordo com o diretor Alcides José de Carvalho. "Damos mais ênfase à questão formativa e valorizamos o progresso do aluno independentemente de ele ser o 'melhor' ou o 'pior', da turma." Por isso, as situações de cola não são freqüentes. Quando algum problema desse tipo acontece, o aluno é encaminhado para a orientação educacional. "Mostramos que a atitude não era correta", diz o diretor, enfatizando o cuidado de falar da atitude e não da pessoa. Ou seja, não é o aluno que está errado, e sim o que ele fez. "Temos uma grande função social de preparar o aluno para não compactuar com o modelo da chamada 'lei de Gerson', que defende que o importante é levar vantagem em tudo." (Barros, 2018).

A cola é uma situação potencialmente educadora, na opinião de Carvalho. "A aplicação de uma regra bem feita educa mais do que uma conversa." Para que isso aconteça, professor e alunos, juntos, devem ter discutido quais são as regras referentes ao momento da realização das provas e as possíveis punições a quem transgredi-las. Assim, o aluno saberá, de antemão, o risco que corre ao descumprir o combinado. Se pego em flagrante, deve ser devidamente punido (Reis., 2014).

Socrátes já dizia que a pena justa é aquela adequada ao delito e a quem o cometeu", cita Carvalho. Quando a fraude ocorre e é descoberta é momento também de o professor refletir: o fato mostra que o aluno não está seguro. Mesmo sem ter aprendido, ele finge que sabe para não ser punido. "Se o estudante faz de conta que entendeu, o professor não fica sabendo qual a sua real condição e não pode ajudá-lo", diz Jussara Hoffmann. A cola, ela finaliza, é resultado de uma aprendizagem não significativa. "O aluno não cola aquilo que entende (Silva & Morais, 2021).

1.2. Diversos factores que podem desencadear e manter a prática da cola

De maneira similar Barreto e Crescitelli (2013) pontua diversos fatores que podem desencadear e manter a prática da cola:

Fatores relacionados aos alunos, como o hábito de estudo de última hora e a desarticulação entre a vida acadêmica e a vida não acadêmica, estimulada por festas; fatores organizacionais, como, por exemplo, a concentração de muitas provas em determinado período; fatores pedagógicos – ensino que não suscita o interesse e a

participação do aluno, o caráter muito teórico de algumas disciplinas, deficiente relação pedagógica entre professores e alunos, avaliação centrada em testes, memorização e reprodução acrítica dos conteúdos; e fatores institucionais, como a inexistência de um código normativo que uniformize procedimentos e clareie os valores e princípios éticos para toda a instituição.

A cola é promovida pela proibição e é estimulada quando se submete o aluno a múltiplas disciplinas fragmentadas, cada uma delas com exigências cumulativas e conflitivas entre si, somando testes e exames toda semana, às vezes todos os dias de uma única semana, dentro de um espaço usualmente apertado, em que o colega ao lado senta-se a menos de um metro (Barros, 2018).

As razões que levam os alunos a legitimarem a cola têm natureza muito diversa, para isso (Marques, 2017) enfatiza:

A prática da cola deve-se a “factores de realização pessoal, de controlo das condições de sucesso nas provas realizadas, de aproveitamento de oportunidades abertas por docentes mais displicentes, de gestão da ansiedade e normalização da igualdade de oportunidades”. Para o aluno, “a decisão de copiar resulta de cálculo que considera a necessidade, equaciona os riscos e as perdas, pondera os benefícios. Neste frio cálculo racional não existe espaço para a moral”. Soma-se, ainda, o clima de cumplicidade rodeado por um tácito pacto de silêncio que a todos protege, caso contrário, o convívio social da turma poderia se tornar caótico. (p.89)

A prática da cola está relacionada com o tipo de prova; quanto mais esta for excludente e autoritária, mais os alunos utilizam-se daquela para manipular seus resultados. Com ideia semelhante, Demo, (2020) argumenta que “o ‘professor’ que vive de aula e prova, pratica e impõe a cópia dos outros. O aluno, coagido, responde na mesma moeda: decora e cola” (p.209).

Nessa linha, a cola seria provocada pelas escolhas metodológicas e de avaliação do professor, isto é, a aplicação única de provas como forma de verificar o avanço da turma pode gerar como consequência a cola. Colar não é simples, é conflitante, e as razões do aluno têm natureza diversa. Os objetivos e benefícios imediatos podem se impor a princípios; o aluno pode estar aproveitando oportunidades abertas por docentes mais omissos ou pela proximidade em um espaço físico apertado; pode estar querendo fugir da imagem de fracasso provocada pela nota baixa; não ter interesse pelo estudo e despreocupação com o domínio de conteúdos; ou pode estar tomando uma atitude de enfrentamento ao sistema e a um ensino pautado na

“decoreba”; ou a cola pode ser causada pelo acúmulo de exigências de disciplinas fragmentadas etc (Rubio, 2014).

1.2.1. A cola como uma conduta desviante

A "cola" é, sem dúvida, um fenômeno psicossocial, seja por ser considerada um comportamento desviante, seja porque, no fundo de suas razões, encontram-se processos de transferência de classificações e notas atribuídas pela avaliação escolar para a auto-avaliação. Os valores em nota podem ser estendidos ao valor que a própria pessoa se atribui, traduzindo-se no modo como ela se vê e como pensa que seja vista por outros (Alniaçik, 2015).

Essa é uma característica inerente ao ser humano, ou seja, os alunos sempre tentarão colar independente das condições presentes por ser uma característica natural das pessoas. Colar é uma atitude de trazer para o momento da avaliação informações que não correspondem ao conhecimento já construído”. É uma forma de pesquisa caracterizada como ilícita, já que desautorizada por normas institucionais ou até por determinações estabelecidas pelo professor. Colar consiste, concretamente, na utilização de meios fraudulentos para obter vantagens competitivas no âmbito dos processos de avaliação sendo essa, talvez, a forma mais difundida de fraude (Barros, 2018).

Olhando pela perspectiva do professor ou instituição, colar é utilizar informações por meio de fontes não autorizadas, para a realização de provas ou atividades avaliativas a fim de suprir lacunas na aprendizagem do conteúdo envolvido e/ou de obter vantagens nos resultados. Tendo em vista que a prova desperta uma forte carga emocional no aluno, como ansiedade, medo da nota baixa, da reprovação, nervosismo, dúvidas, insegurança, esquecimento etc., a cola pode parecer para o aluno um meio de diminuir a ansiedade, como uma fuga ao fracasso, uma porta de escape à prova que tem poder de atribuir notas baixas e reprovar, ou seja, para os alunos, ela pode ser entendida como uma estratégia de defesa (Foucault, 2015).

Para os professores, a cola é uma inimiga ousada uma vez que desafia seus métodos avaliativos, suas escolhas metodológicas, seu domínio de sala de aula e até mesmo sua presença nela. O ensino transmissivo de conteúdos, no qual, ao professor cabe apenas “passar” a informação e ao aluno captá-la e repeti-la, sendo a avaliação

restrita à prova escrita, medidora, que atribui nota e classifica, mostra-se como um ambiente favorável à manifestação da cola (Merisavo, 2019).

1.2.2. Técnicas de como cabular (colar)

Durante o momento da realização das provas ou exames, os alunos têm utilizados diferentes formas e técnicas de cábulas para que possa atingir o seu objectivo de cabular, para isso, segundo o *site pedagogica/guia-da-desonestidade-academica/tecnicas-de-como-cabular*, faz menção a onze (11) tipos de técnicas que os alunos utilizam para cabular:

- ***O método da camisa de mangas compridas***

Esta técnica é mais utilizada durante o inverno. Na prática o aluno utiliza os seus antebraços como papel de cábula escrevendo aí todas as informações que necessita memorizar. Sempre que pretende consultar esta "cábula" só tem que arregaçar as mangas, enquanto o formador não está a olhar para si. Existem variantes em que o papel da cábula é colado com fita adesiva ao braço do aluno, ou de forma idêntica nas pernas - embora aí a leitura seja mais difícil (Argenti, 2019).

- ***A Mesa é a melhor amiga***

Há formandos que são muito pontuais, até demasiado! São os primeiros a chegar à sala e o seu propósito é apenas um: escrever no tampo da mesa a sua cábula. Em seguida só têm que pousar algo em cima dela: uma peça de roupa, umas folhas em branco, etc. para esconder a prova do crime. Sempre que necessário, afastam esse objecto e espreitam (Marques, 2017).

- ***Tecnologia amiga***

Sempre que o teste permita a utilização da calculadora, a arte e o engenho aguçam. Hoje em dia a tecnologia coloca ao serviço do "aluno cábula" um arsenal de opções. Desde calculadoras que aparentam um ar simples - mas que têm capacidade para armazenar o Wikipédia inteiro - até às memórias escondidas (que através de uma combinação de teclas mostram as fórmulas e definições escondidas) quase tudo é possível. O telemóvel também é muito usado e os smartphones são a estrela do momento. O melhor mesmo é não permitir o seu uso, colocando-os sobre a secretária do formador até ao final do teste (Reis., 2014).

- ***Chapéus***

Copiar na sua forma mais comum implica apenas espreitar o teste do colega do lado ou da frente, com ou sem o seu consentimento. É em relação a esta modalidade que o formador normalmente está mais atento. Mas a imaginação do formando não tem limites. Sempre que algum deles insista em usar chapéu, desconfie. E se o chapéu for do tipo "jogador de baseball" - com a aba para a frente - é ideal para que ele, com a cabeça inclinada, possa observar calmamente o teste dos outros colegas. *O Método Kleenex (Torres, 2019).*

Se alguns dos formandos já entregaram o teste é natural que o formador os coloque em cima da sua mesa, não tendo muitas vezes o cuidado de os colocar com a frente virada para baixo. É o momento certo para o "aluno cábula" atacar: finge tosse, necessidade de assoar e aproxima-se da mesa do formador pedindo um lenço de papel. Enquanto o formador procura ele só tem que espreitar para um desses testes. Um método alternativo é levar a cábula escrita num dos seus lenços de papel e, ao fingir que se assoa, consultar a mesma (Soares, 2016).

- ***Trabalho em Equipe***

Desde pagar a um "outsider" para que faça o teste até conseguir alguém lá fora - normalmente nos balneários - que aguarde que o formando peça para ir à casa de banho (criando assim a oportunidade para o ajudar) tudo é possível. A vigilância é a única defesa contra este método subversivo (Alves, 2015).

- ***Técnica da Mochila***

Este aluno escolhe normalmente os lugares mais distantes e inacessíveis da sala. Quando o formador pede - no início do exame - para guardar todos os documentos e livros, este aluno aproveita para colocar as suas notas no chão, junto à mochila ou pasta volumosa, para que não possam ser vistas pelo formador, podendo, no entanto, ser consultadas pelo formando ao longo do teste (Manrique, 2020).

- ***Estado desesperado***

Este método é semelhante ao método do chapéu e a ideia é dar a impressão que se está com dificuldades - o que normalmente é bem visto pelo formador e apela à solidariedade e compreensão do mesmo. Enquanto o formando suspira, coloca a mão na cabeça e se inclina (num gesto de desespero) tal não passa de uma boa

prestação de actor, pois na realidade fica assim melhor posicionado para espreitar o teste dos colegas, escondendo com a mão o olhar. Esta técnica tem variantes: enquanto se fecha o olho do lado do formador o outro pode manter-se "bem aberto" (Barros, 2018).

- ***A técnica da Pastilha Elástica***

Esta técnica é engenhosa. Alguns tipos de chicletes vêm embrulhadas em papel que pode ser aproveitado para o formando colocar as suas notas escritas. Assim, em caso de desespero, este só tem de desembulhar a "pastilha certa" e ler as notas escritas. Raramente alguém desconfia, mas agora passa a estar prevenido. Na eventualidade de o formador desconfiar, existe normalmente uma pastilha inócua - sem notas - que se oferece ao professor num gesto de boa vontade (Reis., 2014).

- ***Graffitis / Mural***

Este método exige a "solidariedade" da turma e consiste em alguém escrever nas paredes em cartazes afixados ou em outro lugar estratégico, fora da visão fácil do formador as informações que ajudem o aluno a "cabular". Caso o formador descubra, terá dificuldade em acusar alguém, pelo que neste caso "o crime compensará". Portanto, uma revisão ocular das paredes atrás do formador não será má ideia (Santos, 2015).

- ***A Palma da Mão***

Esta técnica é um clássico mas não serve para quem se enerva e transpira das mãos. Uma caneta, duas mãos, uma para escrever e a outra para ser escrita são suficientes. O limite está no tamanho da letra e/ou no tamanho da mão (Strauss & Frost, 2011).

- ***Murmúrio***

À medida que o teste decorre, do silêncio sepulcral do início, um som de fundo vai aumentando enquanto o tempo passa. São murmúrios normalmente vindos do lado oposto onde se encontra o formador que aumentam e diminuem entre os "shhss!" que o mesmo vai distribuindo, na vã tentativa de os silenciar. Uma técnica para minorar este tipo de "companheirismo" é contrariar a ordem pela qual os formandos se sentam, redistribuindo os respectivos lugares (Foucault, 2015).

1.2.3. A multidimensionalidade da “cábula” nos processos de ensino e de aprendizagem

1.2.4. Do significado à institucionalização

É bem verdade que a “cábula” se tem mostrado um assunto polêmico e controverso que reúne uma diversidade de opiniões, muitas vezes divergentes, em relação às suas formas ou configurações. Independentemente do país ou da Escola, tais transgressões têm gerado dissensões acerca de suas causas, havendo preocupações sobre as consequências de sua utilização que estão sempre interligadas à formação profissional oferecida a quem ingressa no mercado de trabalho. Neste sentido, se faz necessária uma compreensão do fenômeno que permita perceber a diversidade de elementos que a compõe, de modo a esclarecer sua existência e permanência nas instituições de ensino de base (Alves, 2015).

É importante esclarecer que, ao abordamos a “cola” como um tipo de fraude acadêmica, estamos optando por uma terminologia popularizada em Angola, em que ocorre a apropriação indevida de um saber, por parte do aluno em situações de avaliação da aprendizagem. O aluno utiliza um conhecimento produzido por outra pessoa, ou por ele mesmo (autoplágio), em benefício próprio, prevalecendo, segundo Rangel (2017), afim que: “a ideia de enganar o professor ou instituições para alcançar boas notas e obter certificações” (p.90). Consideramos, portanto, a prática de plágio acadêmico como uma variante ou outra modalidade da “cola”, compreendendo, segundo Sureda, Comas e Morey (2018), relataram que “uma das formas de desonestidade acadêmica mais recorrente e estendida entre o estudante tanto do ensino de base ou do ensino médio ou superior” (p.56).

Nessa concepção, (Thiry-Cherques, 2016), também considera o plágio como uma modalidade de “cola”. Ao descrever as “fraudes de reprodução”, aponta que:

O plágio é certamente a fraude acadêmica mais utilizada entre os alunos. “[...] na sua forma direta, consiste em “copiar” uma fonte, muitas vezes o trabalho de um colega (a ‘cabula’ no dizer Angolano) sub-repticiamente, sem que a fonte ou instância fraudada – a instituição ou ciência em abstrato – tenham conhecimento. (p.122)

Seja por questões pessoais ou especificidades comportamentais dos alunos, características dos professores ou incentivado pelas facilidades das TICs, a verdade que se apresenta nas investigações é a de que o aluno utiliza os meios ilícitos para

evitar erros, conseguir boas notas com consequente sucesso escolar e garantir sua aprovação e certificação (Alves, 2015).

Assim, a “cabula” praticada em qualquer uma das modalidades é, na verdade, uma trilha ou atalho em busca do acerto, como forma de alcançar a certificação. Neste sentido, Rangel, (2017) reconhece:

A “cola” como uma busca do sucesso escolar ao citar uma pesquisa realizada no ano de 2000, em que foi possível observar a “cola” como “escape do erro”. “As imagens de ‘contravenção’, ‘punição’ e ‘anulação’, sintetizadas no erro (tanto o erro que se tenta evitar pela ‘cola’ como o erro de atitude que se pratica pelo ato de ‘colar’) são nucleares no campo da representação”. (p. 84)

Por razões relacionadas às práticas institucionais e psicossociais, a “cola” se configura como uma fuga ao “erro”. O aluno precisa abolir o “erro” do processo de avaliação, portanto, utiliza a “cola” como meio ilícito para conseguir o sucesso pela certificação (Almeida & Soares, 2019).

Barbosa de Melo (2010), ao realizar uma pesquisa sobre o “erro” no processo de avaliação das aprendizagens define:

A “cola” como um ato praticado sem a participação ou ajuda do professor (às escondidas) para alcançar boas notas. Para a autora, a “cola” se configurou como uma “busca do acerto”. Os alunos, diante da tarefa que satisfatoriamente precisava ser cumprida, lançaram mão da ‘cola’ para conseguir uma “nota boa”, ou um “ponto a mais” no final do bimestre. “Para evitar notas baixas e reclamações, a resposta correta às atividades propostas em sala de aula precisava ser alcançada” (p.34)

Embora o significado socialmente incorporado para a “cabula” seja o mesmo, a verdade é que os artifícios utilizados pelos alunos são variados e têm-se, inclusive, adaptados às novas tecnologias, como no caso dos “ctrl+c /ctrl+v” [copy/paste] dos textos na internet. Enfim, “seja no papel, borracha ou recursos eletrônicos, ela chega ao aluno e é temida pelos professores e sua presença é constante nas provas” (Rangel, 2017). Para Domingues, (2012) a prática do “copianço”, ultrapassa o âmbito das “provas e exames, incluindo apresentação de trabalhos, assinaturas de folha de presença nas aulas, a justificação de faltas” (p.10).

No entrato Teixeira,)(2011) também aponta comportamentos não éticos dos estudantes, incluindo, dentre outros:

“Copiar” de fontes não citadas; submeter, como seus, trabalhos realizados por outra pessoa (pagos ou não; com ou sem autorização do autor); “copiar” respostas de colegas durante as provas; citar, parafrasear ou resumir trabalhos inadequadamente;

omitir bibliografia, reapresentar trabalhos já realizados; alterar lista de presença e até, com menor frequência, pagar a um examinador para passar num exame e conseguir um examinador menos exigente através de “negociação”. (p.2)

Em 2019, nos Estados Unidos, foi desenvolvida uma campanha contra a “cábula”, e, no mesmo ano, no Brasil, uma Home Page ensina técnicas de como “cábula”. O site “cola na manhã” foi classificado pela agência “Top Brasil”, como o 21º mais visitado. Há também ações de “quadrilhas” que fraudam inclusive exames vestibulares, cobrando preços altos e até extorsivos (Rangel, 2017).

Em meio à diversidade de práticas fraudulentas adotadas pelos alunos, Almeida, Seixas, Gama, e Peixoto (2015) distinguem as intenções de fraude em quatro categorias de transgressão:

- a) Apropriação – quando o aluno apresenta, como seu, um trabalho realizado por outra pessoa;
- b) Facilitação – seria a contribuição intencional para que outro se aproprie de um trabalho que não realizou;
- c) Simulação – a apresentação como original de um trabalho já realizado anteriormente ou criar dados em uma investigação;
- d) Ocultação – não denunciar a fraude observada.

Vista como elemento impróprio à prática educativa, frequentemente, se atribui à “cola” a responsabilidade pelo fato de os alunos não se apropriarem de determinados saberes, comprometendo a qualidade do ensino e da profissão. Sua prática incomoda professores e alunos e parece interferir na dinâmica da aprendizagem do estudante. Vem, ao longo dos tempos, permeando as práticas avaliativas no sistema educativo, que se traduz em um “ato marginal, desviante da conduta modelar e disciplinada da escola ou universidade” (Barbosa de Melo, 2010).

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

A partir da análise de uma reportagem sobre a “cola” no jornal carioca- o Fluminense, Rangel, (2017) comenta a indefinição relativa às causas da “cola”

existente no contexto social. A metodologia de ensino e a opressão da escola, que impõe ao aluno uma reação pelo ato de “colar”, são levantadas como hipóteses, mas, ao mesmo tempo, se responsabiliza a fragilidade ética da família, ato de malandragem do povo brasileiro, “jeitinho malandro” de driblar os problemas. Para a autora, sua compreensão no contexto escolar ainda é confusa e indeterminada.

Embora a “cola” seja um fenômeno de definição imprecisa, os artifícios utilizados pelos estudantes para “colar” variam, se adaptam aos contextos institucionais e cada vez mais os professores são desafiados a adotar formas consistentes de enfrentamento do referido problema que parece ocupar “cadeira cativa” nas salas de aula. Na forma de “cábulas” ou na modalidade de plágio acadêmico, os alunos utilizam a “cola” nas atividades acadêmicas e suas configurações éticas e pedagógicas ainda caminham em vários sentidos (Alniaçik, 2015).

Compreendê-la numa perspectiva multidimensional oferece uma visão mais ampla do problema e permite considerar a inter-relação com os processos formativos presentes na universidade, tendo em conta comportamentos éticos de estudantes e de professores perante essa modalidade de fraude acadêmica. Percebê-la assim, nos leva a lançar um olhar mais cuidadoso sobre os fatores que se correlacionam e determinam sua complexidade (Alves, 2015).

Neste sentido, Morin, (2005) esclarece que “a consciência da multidimensionalidade, nos conduz à ideia de que toda visão unidimensional, toda visão especializada, parcelada, é pobre” (p.69).

Evitamos assim, estabelecer opiniões em torno da “cola”, partindo da visão simplificada de apenas identificar responsáveis ou de considerá-la prática natural do processo acadêmico, sem aprofundar as possíveis interferências do contexto universitário e dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação em sua determinação. Estamos então, considerando a complexidade do fenômeno da “cola”, na perspectiva de compreender suas várias dimensões, percebendo a diversidade de conhecimentos, inclusive contraditórios, que se interpõem implicitamente, nas diversas tentativas de compreender o problema (Alves, 2015). De acordo com Morin (2005) “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (p. 36).

A “cola” considerada “malfeitora”, e que todos desejam a todo custo abolir das instituições de ensino, se apresenta fortemente camuflada no emaranhado de práticas que se fazem presentes na universidade. Entende a “cola” como “ parte integrante da identidade da escola. Pode se esconder à luz do dia (e da razão), olhando apenas de esguelha para saber se não está sendo olhada, mas se espalha como praga, como moda, nos momentos menos iluminados (e mais interessados)” (Alves, 2015).

O autor ainda considera que a “cola” é um hábito, por parte dos alunos, de furtar ideias e respostas alheias nas situações de avaliação e não se trata de um problema “menor” como muitas vezes é considerado, mas um problema de grande magnitude, visto que, “pelo seu hábito, tão difícil de combater, o futuro cidadão ‘aprende’ a desonestidade intelectual, exatamente a matriz de todas as demais” (Dias M. O., 2022).

Estrela (2016) compartilha dessa ideia ao advertir que a fraude acadêmica no nosso caso:

A “cola” surge como um tipo de fraude considerado socialmente menor, havendo sempre uma desresponsabilização de quem a comete. Os fins parecem legitimar os meios, havendo inclusive uma certa aceitação e admiração pelos pares (p.45).

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

As diversas circunstâncias e formas em que os fatos relativos à “cola” se desenrolam nas instituições de ensino superior integram, de algum modo, vivências de alunos e professores. Em conversas informais, nos chamou a atenção, o fato das pessoas, ao tomarem conhecimento do objeto desta pesquisa, apresentarem uma experiência de “cola”, tanto em relação às vivências enquanto aluno, quanto às relacionadas às experiências enquanto docentes. Contavam episódios referentes à denúncia ou não denúncia, à proteção aos colegas, ao controle e punição da “cola” (Adolfo, 2014).

Os episódios relatados, nas conversas informais, estavam sempre permeados por sentimentos de medo, vergonha e demonstrações de situações de “sobrevivência” a um contexto considerado “sem saída”. O peso da falta de ética e do ato ilícito foi demonstrado em expressões como: “Existem coisas na vida que só se conta depois”; “eu precisava sair dessa”; “Se eu não ajudasse, eles ficavam com raiva de mim”, “eu já entrei em um grupo só para obter “cola”; “eu até tentava “colar”, mas não tinha coragem”, “às vezes, nós professores, ficamos desarmados diante da situação,

principalmente quando a aluna esconde a “cola” nos seios, entre as pernas ou são mais velhas do que a gente” (Almeida S. F., 2019).

Em uma dessas conversas, no momento da apresentação do trabalho a ser desenvolvido, um aluno perguntou sobre a extensão do fenômeno nas universidades. Em resposta, apontamos que havia uma média internacional e uma grande maioria de estudantes que “colavam”. Especificamos que, em média, 71% dos estudantes “confessaram” cometer ou participar, de alguma forma, dessa prática. A contestação, quase imediata do aluno, foi surpreendente: “71% ‘confessam’ ‘colar’ e 29% ‘mentem’” (Alves, 2015).

Pode-se dizer que, na representação de alguns estudantes, a “cola” é uma prática generalizada que, por vezes, é preferível esconder. São fatos que todos sabem, reconhecem sua presença, mas não se discute ou reflete abertamente sobre o assunto. “cola” é uma sombra que acompanha a escola em todos os níveis de ensino. O referido autor esclarece que de modo geral as instituições de ensino se organizam “a partir do modelo arquitetônico e disciplinar do panopticon¹⁸, que pretende ver sem ser visto, isto é, que pretendia invizibilizar o agente de poder, tornando transparentes seus objetos” (Barbosa de Melo, 2010).

É panóptica a arrumação das salas de aula, a fiscalização das provas (às vezes feita por alguém de óculos escuros), a semana bimestral de provas, como é panóptico, também, o lugar marcado para facilitar o controle de individualidades e das personalidades diferentes etc. Esclarece, ainda, que essas práticas se caracterizam como meias-verdades ou meias-mentiras e estão sempre presentes em situações do cotidiano institucional (Alves, 2015).

Na escola não agimos: preparamo-nos para agir”. Assim, “o ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz com que esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia”. Existe uma corrida para o sucesso que induz estratégias ou táticas na relação com os saberes. “O essencial é sobreviver até o próximo período selectivo” (Alniaçik, 2015).

Dessa forma, são as meias-verdades que emergem. O aluno mostra apenas o que precisa transparecer ao observador. Emerge uma “verdade” das ações que não são tão “verdadeiras”. O aluno, de um lado, apresenta o que é aceitável por um todo

organizado que deixa patente uma forma de escapar do “erro” e do fracasso, mas não deixa visível o seu propósito ou a sua intenção (Alves, 2015).

Do outro lado, o professor, nem sempre consegue ter o controle dessa situação fraudulenta, embora expresse a ideia de que possui esse controle. Sobre a mentira, uma observação ainda é feita por Krause 1997 quando trata da ideia apresentada por Platão¹⁹ sobre a relação entre mentira e educação. Para o autor, o filósofo declara a mentira como instrumento legítimo da educação, visto que proíbe rigorosamente que se minta para o governo ou para o professor, mas reserva a estes o direito de empregar a mentira como forma de educação ou de governo (Alves, 2015).

O filósofo pergunta sobre quem seria o mais injusto: aquele que engana intencionalmente seus amigos, ou aquele outro que, sem querer, diz uma inverdade? Ele mesmo responde, de modo paradoxal, mas coerente: é mais injusto quem mente involuntariamente – porque não sabe qual é a verdade, sendo incapaz de agir de forma justa (a não ser por acaso). Pressupõe-se naturalmente que o mais justo, porque é consciente, minta, ou engane, motivado apenas por bons propósitos, já quem conduz os outros só poderia desejar o bem do todo (que não será exatamente igual ao bem de todos) No interior dessa questão, uma pergunta nos vem à mente: os fins justificam os meios? Para certa parte dos estudantes universitários, a resposta parece ser “sim”, porque muitas vezes, a “cola” é realizada de forma consciente ou intencional (Barbosa de Melo, 2010).

Eles sabem que estão “copiando” ou realizando um comportamento ilícito, mas sempre apresentam justificativas para o ato. Os objetivos a serem alcançados se revestem de uma importância maior do que o caminho percorrido para alcançá-los. A importância das metas pretendidas leva ao convencimento de que “colar” se constitui em um “mal necessário”, sendo, portanto, aceitável. “Copiam” ou “colam” porque, ao compararem os riscos com os benefícios da ação fraudulenta, consideram que as vantagens do segundo se sobrepõem às do primeiro. Por isso, ao realizarem o plágio na internet, os alunos fazem-no de forma consciente, sabem que não devem fazê-lo, mas são seduzidos, não apenas pela facilidade, mas também pela certeza de cumprir a tarefa (Ma, Lu, & Wan, 2008).

A tendência para o ato de “colar” sobre-existe ao longo do tempo nas práticas avaliativas dos sistemas educativos. É um fenômeno tão antigo quanto à própria

escola/universidade (Adolfo, 2014). Perrenoud em 1995 fez a leitura de um problema que não é novo, visto que “desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram que esta criava, para muitos, condições de aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo (Argenti, 2019).

As práticas educativas nas instituições de ensino, ao longo do tempo, têm favorecido situações de aprendizagem superficial, pois desde as séries iniciais “fomos acostumados a fazer nossos trabalhos “copiando”, na íntegra, textos de livros e enciclopédias e isso sempre foi aceitável pelos nossos professores. Estamos na universidade com essa consciência reduzida” (Barreto & Crescitelli, 2013).

A escola há muito tempo vem privilegiando a transmissão de conhecimento e subordinando o aluno à autoridade do professor, ensinando a reproduzir. Nesse sentido, se buscarmos outros tempos da escola, vamos lembrar do rotineiro “dever de casa” que logo no primeiro item de atividades estava determinado: “cópia na página...” e ainda era marcado, no livro, com um “X” os parágrafos para serem “copiados” (Alves, 2015). Outra atividade muito comum era a de organizar o conteúdo a ser aprendido e avaliado em forma de questionário, e o desafio do aluno consistia em memorizar as respostas e reproduzi-las na avaliação. Tal atividade pode ser considerada numa diretriz pedagógica superficial em que o aluno ficava dependente da reprodução e da cópia (Barbosa de Melo, 2010).

1.2.9. Dilemas e desafios da avaliação frente às práticas de “cola

Alguns tormentos dos alunos diante da prática de avaliação adotada pelos professores, retratando situações que deixam os estudantes nervosos e, embora o professor diga que necessitam expressar o que têm entendido da matéria, não sabem como fazê-lo. Assim, os estudantes não sabem a quem pedir ajuda porque os professores estão sempre ocupados; não se sentem seguros quanto à necessidade de recordar a matéria e até que ponto podem expressar as respostas como suas; ou não sabem o que acontecerá se esquecerem a matéria. As inseguranças perante a avaliação também se revelam como tormentos ou angústias para os professores. Vieira (2009) caracteriza algumas delas:

A avaliação é um mistério. O que é precisamente avaliar, nenhum professor pode dizer. Só difusamente conseguimos compreender e explicar o que fazemos quando avaliamos, mesmo (ou sobretudo?) quando conhecemos teorias de avaliação. Se

formos honestos, teremos muitas dúvidas – o que dizer da racionalidade, da justiça, da relevância e dos efeitos da avaliação que praticamos? O que está para além das atividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar... lá onde ‘começa, exatamente, a avaliação educativa’? (p.235)

As mudanças necessárias que se propõem no processo comportam dúvidas e até mesmo rejeição por parte dos intervenientes, comprometendo práticas de avaliação justas e consistentes com impacto no comportamento ético de alunos e professores. Algumas vezes, essa sensação de incômodo, insegurança e irrelevância quanto ao que se deseja é reforçada pela modalidade de avaliação adotada que pode se revelar contraditória com os resultados obtidos no trabalho (Almeida & Soares, 2019).

Com efeito, tanto estudantes como professores avaliam o esforço realizado em relação ao seu trabalho. A falta de um alinhamento entre as estratégias do aluno e as do professor, na gestão do processo de avaliação, pode reforçar a falta de atenção e desenvolvimento autônomo das aprendizagens. Ao pensar no conceito de profissionalismo, intimamente relacionado com os objetivos da avaliação, identifica que “as relações de trabalho precisam ser construídas a partir de uma responsabilidade baseada na autonomia e não de uma responsabilidade baseada no poder (Alves, 2015).

Os dilemas da responsabilidade docente e discente constituem o compromisso ético na prática pedagógica. Relativamente ao sentido de nossas ações éticas, Morin (2011, p. 100) pontua que este pode ser desviado ou pervertido pelo contexto, ou mesmo, pelas condições do ambiente em que se realizam. “Daí a nossa situação incerta e complexa diante dos nossos atos: somos totalmente responsáveis por nossas palavras, escritos, ações, mas não somos responsáveis pelas interpretações delas feitas nem pelas suas consequências”. A tendência do aluno em considerar as avaliações como “armadilhas” que precisam superar. Esta sensação é reforçada pelo desconhecimento dos critérios de avaliação ou falta de exemplos e discussões de exames de anos anteriores. A avaliação, baseada unicamente na realização de uma prova escrita, pode reforçar a atitude de estudar apenas para ser aprovado, que acarreta uma aprendizagem superficial e, ainda, frustração de alunos e professores. Tratando desse dilema que permeia a avaliação (Alniaçik, 2015).

No entanto o estudioso Pourtois em 1986 chegou a questionar sobre o grau de consciência, presente nas instituições educativas, em relação aos efeitos destruidores da «metodologia da desconfiança» sobre a aprendizagem dos estudantes, chegando a sugerir uma reflexão a respeito da possibilidade de aceitação da hipótese de que os alunos só aprendem porque são continuamente ameaçados pelo fracasso. A avaliação gera desigualdades quando “seus resultados não determinarem de modo algum os tipos de estruturas ou de conteúdos de aprendizagem que devem privilegiar nos alunos, nem como ensiná-los para que possa preservar-se o seu desenvolvimento” (Alniaçik, 2015).

A avaliação se constitui numa área que leva o professor a construir um juízo de valor sobre as competências do aluno, sua inteligência e seu comportamento, de modo que ultrapassa o processo de submissão aos testes escolares. Aquilo que o professor espera do aluno nunca é suficientemente claro, seja numa prova com questões escritas e explícitas ou numa prova oral. “Pode pôr-se a hipótese de que terão vantagens os alunos que souberem descodificar as expectativas do professor e até antecipar-se a elas” (Barbosa de Melo, 2010).

Tendo em conta essa hipótese, Perrenoud de 1995, acrescenta que os alunos se veem diante da necessidade de adotar estratégias defensivas clandestinas, que consistem em jogar com as regras, em contorná-las ou tentar substituí-las, fazer botota como forma de sobrevivência ao sistema de avaliação. Enfim, o estudante sempre utiliza da astúcia como forma de sobrevivência: Face à avaliação, fazer botota é, no sentido clássico, pedir “ajudas”, utilizar o trabalho dos outros, copiar, preparar-se só nas vésperas dos exames, munir-se de informações clandestinas. Ou muito simplesmente preparar-se para de uma forma rápida e superficial para conseguir iludir durante o tempo de uma prova ou exame. Ou fazer botota da forma mais alargada possível: adotar uma atitude de quem está atento, de quem está interessado, de quem está a pensar, de quem está a trabalhar. Tentar passar despercebido, jogar com os limites da tolerância, em matéria de absenteísmo, de disciplina, de trabalhos a entregar (Alniaçik, 2015).

Domingues (2006, p. 149) também concorda que as práticas de:

“Cola” ou “copianço” se insinuam no decorrer do processo de avaliação como uma resposta ao poder/domínio docente ou como uma recusa das metodologias usadas para avaliar, uma vez que os estudantes não questionam a legitimidade dos

professores, os métodos e técnicas de avaliação, eles “se adaptam aos constrangimentos das situações de avaliação” para obter sucesso e certificação (p.45).

CAPITULO II: METODOLOGIA DE PESQUISAS

A metodologia é uma área científica que procura descrever, analisar e enriquecer uma determinada pesquisa.

A metodologia é a parte da investigação científica, que visa fornecer as bases para o investigador (Brandão, 2000).

2.1 Tipos de Pesquisa

Será realizado uma pesquisa de carácter descritivo, exploratória e pesquisa de campo.

a) Pesquisa descritiva

As pesquisas descritivas têm como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de colecta de dados (Gil, 2002).

Com este estudo, pretende-se descrever as opiniões dos participantes tanto de forma qualitativo bem como quantitativo, afim de auferir de forma concreta o problema que na qual nos propomos investigar.

b) Pesquisa exploratória

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planeamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de colecta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (Gil, 2002).

c) Pesquisa de campo

Pesquisa de campo é segundo Prodanov & Freitas (2013),

Aquela utilizada com o objectivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenómenos ou as relações entre eles. Consiste na

observação de fatos e fenómenos tal como ocorrem espontaneamente, na colecta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (Prodanov & Freitas, 2013).

Sendo assim, para a sua concretização, o presente estudo realizar-se-á no Colégio Jacinto Joaquim nº 212. No município de Bula Atumba no ano lectivo 2024-2025.

2.2 Modelo (s) de Abordagem

Será realizado um estudo com o modelo de abordagem quali-quantitativa.

Segundo Brandão (2000), a pesquisa qualitativa é a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teóricos empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade

Já a pesquisa quantitativa é aquela que se caracteriza pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na colecta como no tratamento dos dados, e que tem como finalidade medir relações entre as variáveis. Preocupa-se, portanto, com representatividade numérica, isto é, com a medição objectiva e a quantificação dos resultados. Procura medir e quantificar os resultados da investigação, elaborando-os em dados estatísticos. É apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos (Carvalho, 2019).

Percebe-se aqui, que combinar dados qualitativos e quantitativos numa mesma investigação considera-se positivo, uma vez que as duas abordagens possuem aspectos fortes e fracos que se complementam.

2.3 Nível (s) de Estruturação de Métodos

Para elaboração do nosso trabalho foram utilizados os seguintes métodos:

a) Nível teórico

Método hipotético – dedutivo: no método hipotético-dedutivo, de acordo com Prodanov (2013):

O cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenómenos pelos quais está interessado, daí deduz ele as consequências por meio de

experimentação e, dessa maneira, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário, por outros, e assim prossegue. (p.678).

b) Nível Estatístico ou Matemático

Método Estatístico

Este método fundamenta-se na aplicação da teoria estatística da probabilidade constitui importante auxílio para a investigação em ciências sociais. Há que se considerar, porém, que as explicações obtidas mediante a utilização do método estatístico não podem ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas dotadas de boa probabilidade de serem verdadeiras (Castilho, 2014).

2.4 Técnicas de recolha de dados

Segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 222), técnica “*um conjunto de regras ou procedimento de colecta de dados, utilizado na ciência para complementar a parte prática do trabalho na colecta de dados*”.

Sendo assim, para o presente trabalho utilizou-se as seguintes técnicas: a entrevista, a observação e o inquérito.

a) Entrevista

A entrevista é uma das técnicas de colecta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de colecta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta (Severino, 1986).

A entrevista serviu-nos para a compreensão do problema que nos propomos investigar usando perguntas semiestruturadas dirigidas aos gestores da escola.

b) Observação

Para Gil (2002), a observação deve ser previamente planejada e normalmente utiliza recursos auxiliares para colecta de dados. Realiza-se sob condições controladas, visando responder a objectivos pré-definidos. Neste caso, o observador possui clareza quanto às variáveis a serem observadas. É a mais recomendada no campo da pesquisa científica

Esta técnica serviu-nos para constatar de forma directa o comportamento das crianças que sofrem a violência sexual e consequentemente a influencia no processo de aprendizagem dos alunos.

c) Inquérito

No entender de Marconi & Lakatos (2003), o inquérito,

É um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa. É um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática e que permite a colecta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que foram respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Marconi & Lakatos (2003, p. 203).

Esta técnica nos serviu para a compreensão do problema usando uma série de perguntas semiestruturadas e abertas dirigidas aos professores e alunos da escola envolvida na pesquisa.

2.5 Instrumentos E procedimentos

2.6 Instrumentos

Para Júnior (2014 p. 33), instrumentos “*são meios, materiais, aparelhos, técnicas, registos, escalas, fichas e outros formatos que o pesquisador utiliza para colectar os dados da pesquisa*”.

Para maior compreensão e recolha de dados ao nosso público-alvo, temos como instrumentos de pesquisa utilizados:

- Grelha de Observação
- Guião de Entrevista
- Questionário

Guião de entrevista

Será utilizado este tipo de entrevista com o propósito de organizar as perguntas elaboradas atendendo aos objectivos do estudo e a limitação ao tipo de perguntas que são postas aos sujeitos a serem entrevistados, isto é, obedecendo um enfoque padronizado, não desviando da natureza dos objectivos a serem alcançados.

Sendo assim, na perspectiva de Sousa e Baptista (2013), o guião de entrevista é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (respostas livres), semiabertas (parte das respostas, fechadas e outras livres).

Coloca o entrevistado na situação de colaborador; garante o anonimato das informações; explica o modo como a entrevista vai decorrer; coloca-se ao dispor do entrevistado para esclarecer eventuais dúvidas.

b) Grelha de observação

É um instrumento que auxilia o autor na execução da sua pesquisa por meio da observação do fenómeno estudado (Brandão, 2000).

c) Questionário

Para Marconi & Lakatos (2003), o questionário “*refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche*”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas, maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

A recolha de dados foi feita através de um Roteiro previamente avaliado e testado, contendo todas as variáveis em estudo com auxílio de uma calculadora.

Os dados foram processados no programa Microsoft Office Excel e digitado no Microsoft Office Word 2016. Os resultados serão apresentados em tabelas e gráficos.

2.7 Procedimentos

Na perspectiva de Zassala (2012), “*neste item são esclarecidas todas as etapas de colecta e tratamento de dados*” (p.88).

- a) Assim sendo para a realização deste trabalho será necessário:
- b) Escolha do tema;
- c) Contacto com a tutora;
- d) Contacto com a direcção da escola para autorização da pesquisa de campo;
- e) Recolha de bibliografia;
- f) Aplicação dos instrumentos de pesquisa;
- g) Redacção;
- h) Entrega do trabalho para aprovação e posteriormente apresentação pública.

2.8 População e amostra

2.9 População

É definida como o grupo que está sendo considerado para um estudo estatístico ou raciocínio (Brandão, 2000).

Para o presente trabalho, o universo ou população em estudo, será composto por 100 intervenientes dos quais vinte (20) professores, (78) alunos da do 1º ciclo do ensino secundário, 2 membros da direcção.

2.10 Amostra

É o conjunto de dados colectado e/ou seleccionado de uma população estatística por um procedimento definido (Hulley, 2006).

Foi seleccionado um total de 60 intervenientes, dos quais sete (7) professores, 51 alunos do 1º ciclo do ensino secundário e dois (2) membros da direcção. Correspondente a 50% da população estudada.

Quadro n.º 01 – Descrição da população e amostra

	Inquiridos	População	Amostra	Percentagem (%)
01	Directora da escola	01	01	2
02	Subdirector Pedagógico	01	01	2
03	Professores	20	7	12
04	Alunos	78	51	85
Total		100	60	100

Fonte: própria

2.6.3- Caracterização dos participantes no estudo (amostra)

Neste item iremos destacar as características dos participantes da pesquisa, no que concerne ao género, tempo de serviço e nível académico.

a) Directora de escola

O director de escola é alguém que coordena, organiza, e gere todas as actividades da escola, auxiliado pelos os demais componentes atendendo as leis, regulamentos e orientação dos órgãos superiores.

O director de escola tem 43 anos, e é licenciada em Direito.

b) Subdirector pedagógico

É aquele que auxilia o director de escola nos demais componentes do processo de ensino e aprendizagem atendendo as leis, regulamentos e orientação dos órgãos superiores.

O subdirector pedagógico tem 32 anos de idade. Licenciada em Pedagogia.

c) Professor

Pessoa que, por conhecimento adquirido ou experiência de vida, pode ser mentor e espelho para outros que desconhecem factos ou acontecimentos. É a pessoa que possui capacidade para ensinar algo fundamental.

Consultamos vários professores que leccionam na mesma escola em diferentes classes que constituem o ensino primário.

d) Alunos

São de vários extractos sociais, com diferentes idades todos frequentam o ensino primário.

As tabelas abaixo descreviam de forma minuciosa, as informações dos participantes no estudo.

Tabela 02 - Distribuição da amostra de acordo com género

Participantes	Masc	Fem	FA	FR
Director (a)	-	1	1	2
Subdirector pedagógico	1	-	1	2
Professores	2	5	7	12
Alunos	30	21	51	85

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

4. Dificuldades Encontradas

- Dificuldades em albergar obras literárias que pode enriquecer o presente trabalho;
- Dificuldades financeiro;
- Dificuldades em compreender o uso das normas técnicas.
- Dificuldade do manuseio correcto do computador.

CAPITULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1- Apresentação e interpretação dos resultados

Este capítulo trata sobre o causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no 1º ciclo. Através da aplicação dos inquéritos por questionário, inqueriu-se membros da direcção, professores e alunos do 1º ciclo.

Após a realização das fichas de inquéritos procedeu-se a recolha e análise de dados. Utilizou-se a estatística descritiva através das frequências relativas e absolutas; todos os resultados obtidos foram transformados em tabelas e gráficos com a respectiva análise de dados de acordo com os objectivo traçado ao logo da nossa pesquisa.

3.1.1- Apresentação e análise da entrevista dirigida ao diretor e subdirector pedagógico

3.1.1.1- Entendimento sobre a cabulas?

Director: a cabula é um método de copiar referindo-se a fraude de um determine conhecimento.

Subdirector pedagógico- É determinado a apontamento com finalidade de ser usada por causa poucas frequências as aulas.

Ao analisarmos as respostas dos interlocutores percebe-se que ambos têm noção sobre a cabula, pois que, referem a cabula como uma situação de fraude de conhecimento .

3.1.1.2-Quais são as técnicas utilizados pelos alunos no recurso à cabula

Director: as técnicas do recurso á cabula dos alunos tem a ver com os antebraços como papel para cabula escrevendo todas as informações.

Subdirector pedagógico- as técnicas do recurso á cabula dos alunos refere-se as camisas de mangas compridas e também a mesa.

Com base as respostas dadas percebe-se que os interlocutores conhecem as técnicas utilizadas pelos alunos no recurso á cabula, referindo-se aos antebraços como papel para cabula escrevendo todas as informações.

3.1.1.3- Quais são as possíveis causas do recurso à cabula?

Director e Subdirector pedagógico: as possíveis causas do recurso à cabula referi-se a falta de método qualitativos, recursos mentais na compreensão e no desenvolvimento das respostas.

Ao analisar a resposta dos interlocutores percebe-se que têm o conhecimento sobre as possíveis causas do recurso à cabula pois considerando que uma das seguintes causas como recursos mentais na compreensão e no desenvolvimento das respostas

3.1.1.4- Quais são os impactos do recurso à cabula nas avaliações de aprendizagem?

Director os impactos do recurso à cabula nas avaliação de aprendizagem é compreendida contribuindo no fraco rendimento do vocabulário do aluno . .

Sub.director pedagógico os impactos do recurso à cabula nas a valiação de aprendizagem ajuda na instabilidade do desempenho escolar do aluno .

De acordo com os interlocutores, consideram que os impactos do recurso à cabula nas avaliação de a prendizagem a judam na instabilidade do rendimento escolar do aluno e contribui no fraco rendimento do voucabulário do aluno .

3.1.1.5- Acções desenvolvidas pela escola no enfrentamento do recurso à cabula durante as avaliações de aprendizagem?

Director as acções desenvolvidas pela escola no enfretamento do recurso á cabula durante as avaliação de aprendizagem a peledando os educadores a analisarem a sua pratica pedagogica com o objectivo de identificar o conhecimento do aluno .

Sub.director pedagógico as acções desenvolvidas pela escola no enfrentamento do recurso a cabula durante a avaliação de aprendizagem permti a valiar o desenpenho do aluno analisando a sua qualidade de insino .

De acordo com os interlocutores percebeu-se que para as acções do desenvolvimento pela escola no enfrentamento do recurso á cabula durante a avaliação de aprendizagem ,requer em fazer um apelo aos educadores analisando a sua pratica pedagógica e não só permiti avaliar o desempenho do aluno analisando a sua qualidade de ensino.

3.1.1.5- Papel da direção para acabar com este fenômeno.

Director e Sub.director pedagógico no que diz respeito papel da direção para acabar com esse fenômeno é necessário que haja mais regor no ensino por parte dos professores fazendo com que os alunos mostrem mais desempenho acadêmico.

3.1.2- Apresentação e análise dos questionários dirigidos aos professores

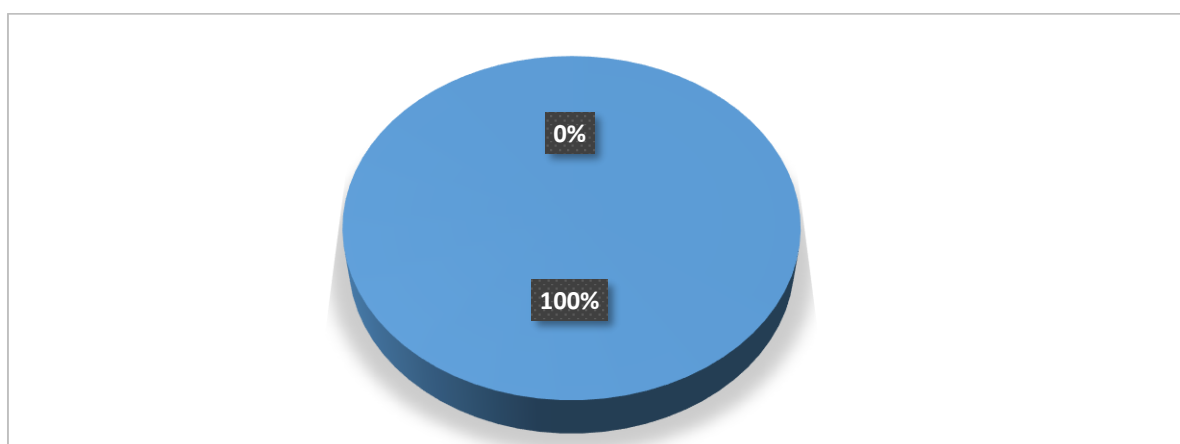
3.1.2.1- Já ouviste falar sobre a cabula?

Tabela 03 – Opinião sobre a cabula

Resposta	FA	FR
Sim	7	100
Não	0	0
Total	7	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Opinião sobre a cabula



Concernente a tabela acima citada 100% (7) dos professores afirmaram que tem o conhecimento da cabula.

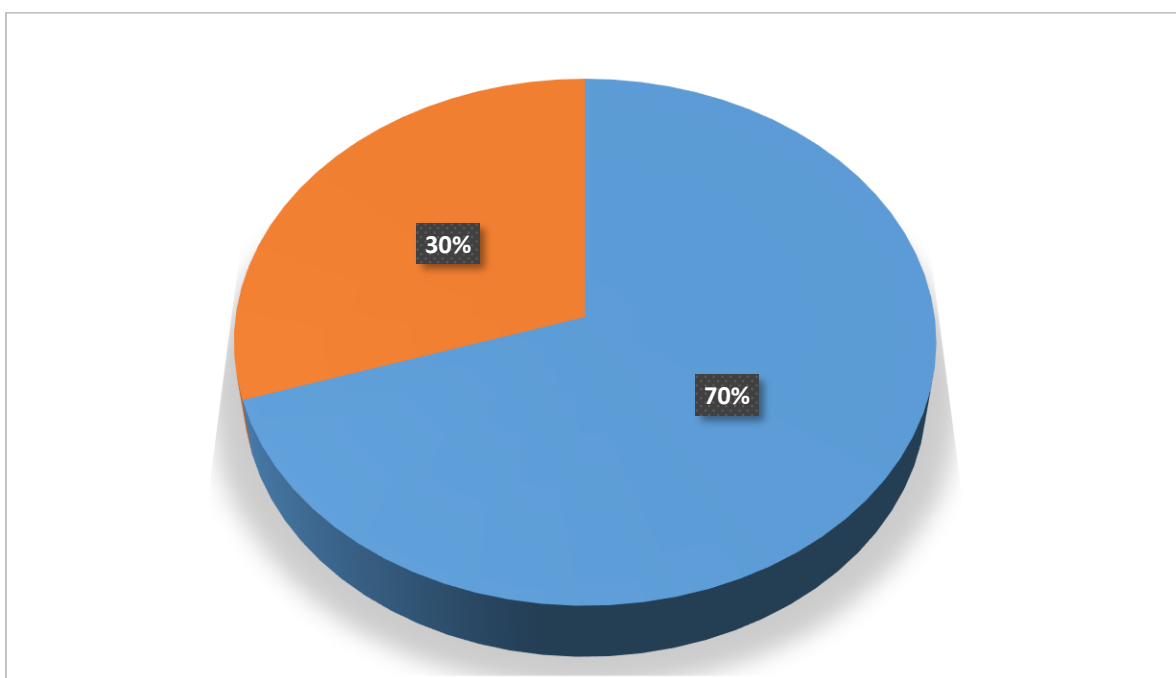
3.1.2.1- Quais são as técnicas utilizados pelos alunos no recurso à cabula?

Tabela 04 – Opinião sobre as técnicas utilizadas pelos alunos durante cabula

Resposta	FA	FR
Escrever nas carteiras	4	70
Escrever na região da coxa	3	30
Total	7	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Opinião sobre as técnicas utilizadas pelos alunos durante



Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Em relação das técnicas utilizadas pelos alunos durante a cabula vimos que 70% (4) dos professores enqueridos afirmaram que a técnica de escrever nas carteiras é a mais frequente já 30% (3) mencionaram escrever de baixo da coxa.

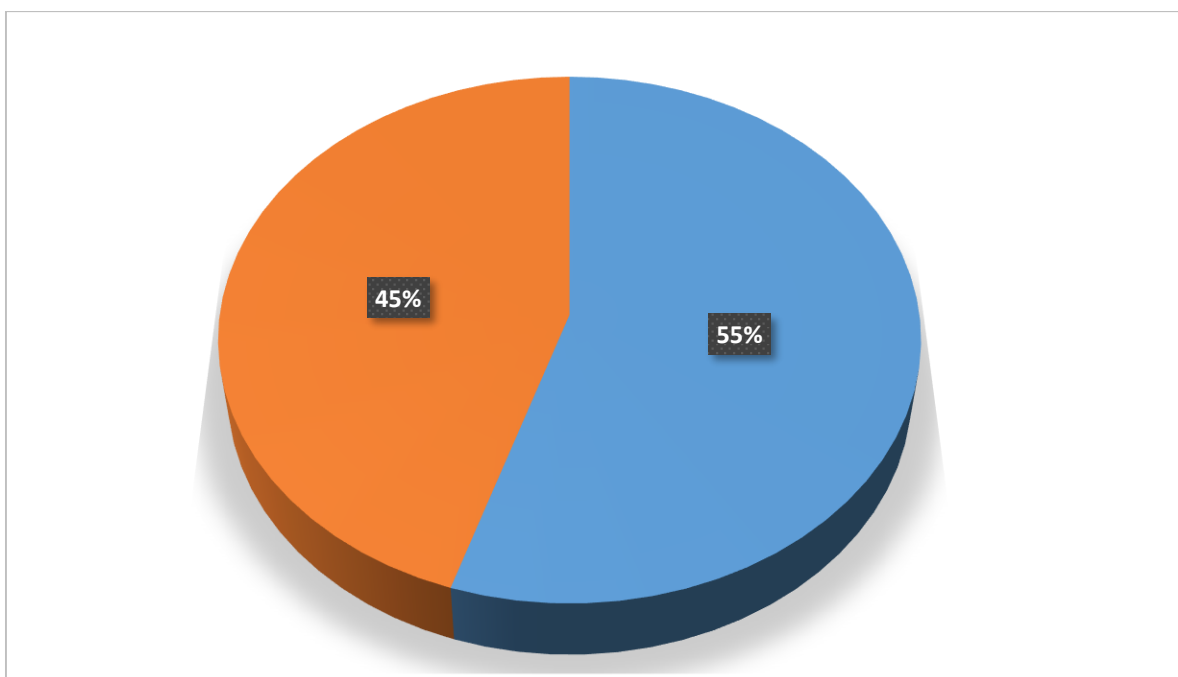
3.1.2.1- Já ouviste falar sobre a finalidade do uso da cabula?

Tabela 05 – Opinião sobre finalidade do uso da cabula

Resposta	FA	FR
Ter nota alta durante as provas	4	55
Memoriar informações	3	45
Total	7	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Opinião sobre finalidade do uso da cabula



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

No que concerne a finalidade do uso da cabula 55% (4) dos professores afirmam que os alunos usam a cabula para obterem nota alta durante as provas e 45% (3) memoriar informações.

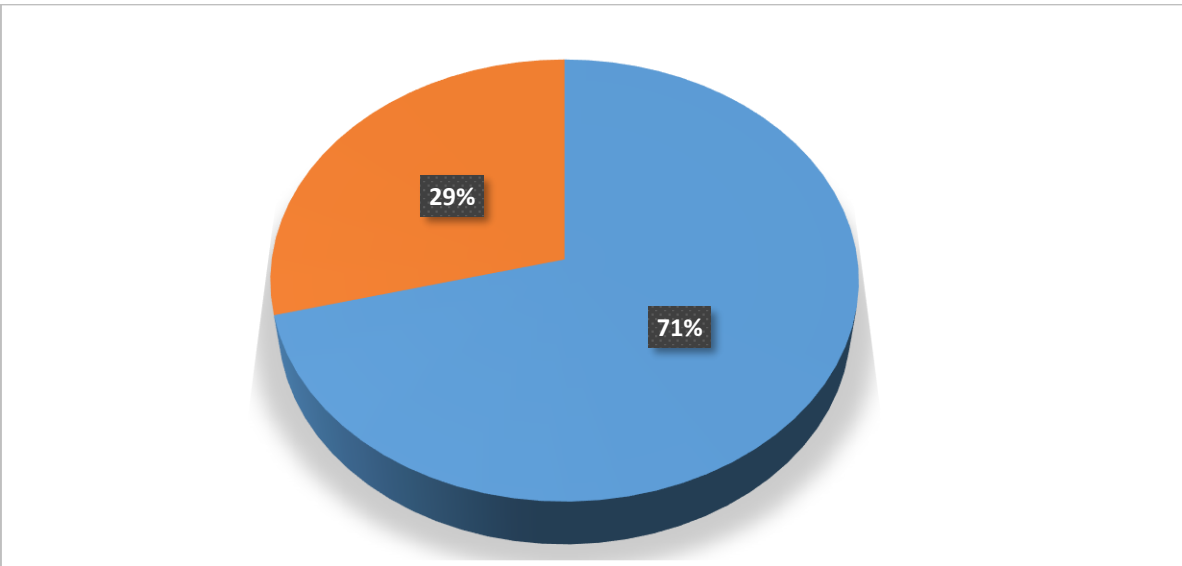
3.1.2.2 Quais são os impactos do recurso à cabula nas avaliações de aprendizagem?

Tabela 06 – Opinião sobre impactos do recurso à cabula nas avaliações de aprendizagem

Resposta	FA	FR
Desafio de metodo avaliativo	5	71
Perda de auto confiança no estudante	2	29
Total	7	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025).

Opinião sobre impactos do recurso à cabula nas avaliações de aprendizagem



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023).

No que corresponde a tabela mostra que 71% (5) dos professores afirmam que o desafio do método avaliativo é um impacto do recurso á cabula nas avaliações de aprendizagem e 21% (2) de perda de auto confiança no estudante.

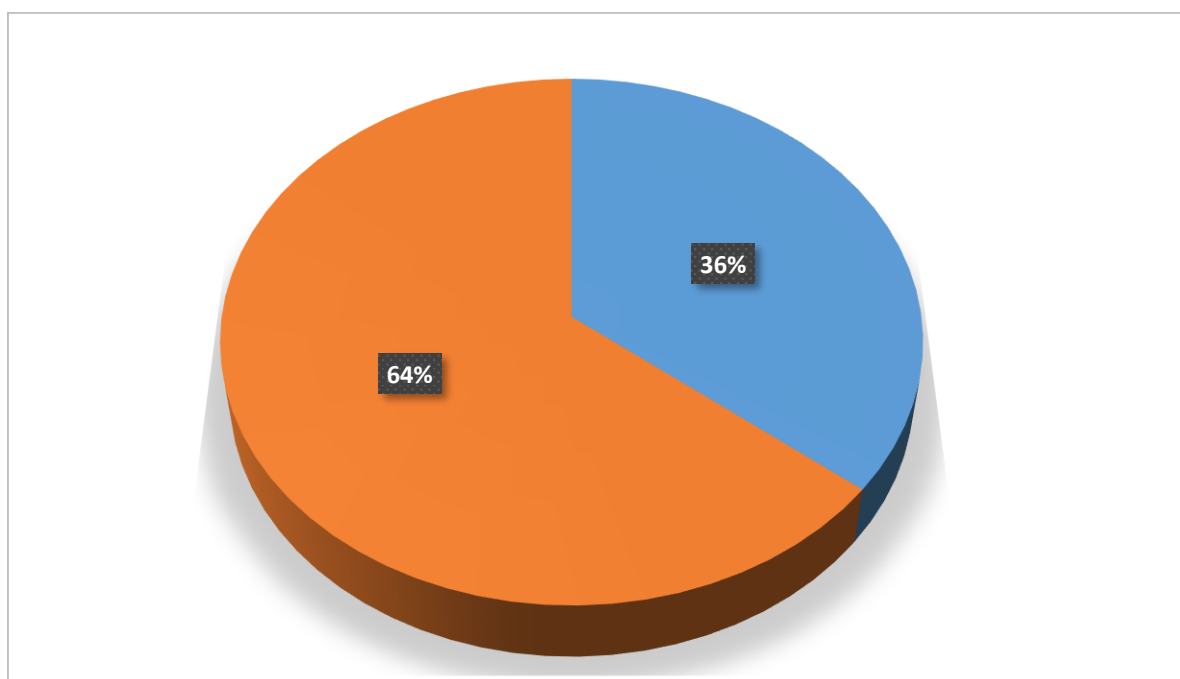
3.1.2.3 Acções desenvolvidas pela escola no enfrentamento do recurso à cabula durante as avaliações de aprendizagem?

Tabela 07– Opinião sobre acções desenvolvidas pelos professores no enfrentamento do recurso à cabula durante as avaliações de aprendizagem

Resposta	FA	FR
Acções de investigação pedagógica	3	25
Análise de reflexão na parte do professor	4	75
Total	7	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

Opinião sobre acções desenvolvidas pelos professores no enfrentamento do recurso à cabula durante as avaliações de aprendizagem



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

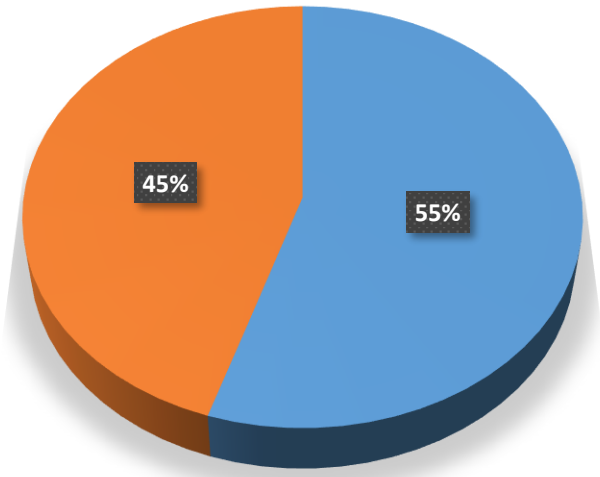
No que diz respeito a tabela acima, podemos observar que 75% (4) dos professores afirmaram que realizam análises de reflexão das causas da cabula e 25% (3) realizam acções de investigação pedagógica afim de encontrarem possíveis solução para terminarem com este fenómeno.

3.1.2.4 Papel do professor no combate a este fenómeno.

Tabela 08 – Opinião sobre o papel do professor no combate a este fenómeno

Resposta	Fr	%
Punição	4	55
Reprovação imediata	3	45
Total	7	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

No que diz respeito a tabela acima, em relação ao papel do professor no combate a este fenómeno 55% (4) dos professores mencionaram que quando o estudantes comete este acto é punido já 45% (3) dos professores afirmaram que o estudante é reprovado imediatamente.

3.1.2.5 - Apresentação e análise dos questionários dirigidos aos Alunos

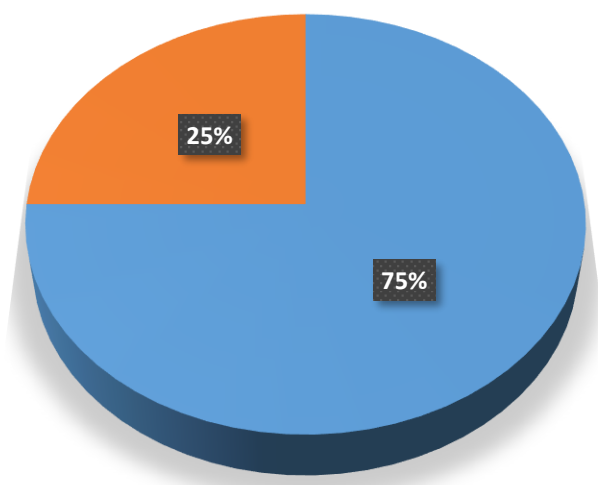
3.1.2.6 Distribuição da amostra segundo o gênero.

Tabela 9 – Gênero.

Gênero	Fr	%
Masculino	30	75
Feminino	21	25
Total	51	100

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Distribuição da amostra segundo o gênero.



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

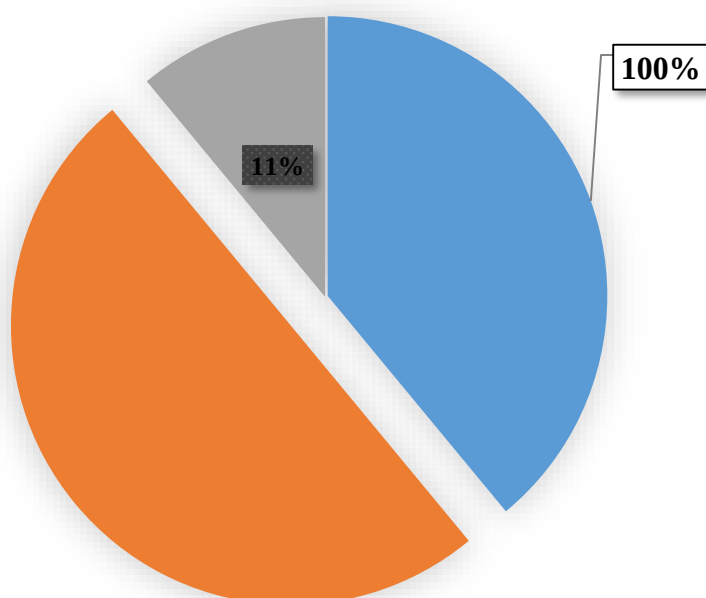
De acordo com a pesquisa do gênero constatou-se que a cerca de 75% (30) do gênero masculino em quanto que do gênero feminino tem cerca 25% (21).

3.1.2.7 conheces o que é cabula?

Tabela 10 – Opinião sobre o conhecimento da cábula

Resposta	FA	FR
Sim	51	100
Não	0	0
Total	51	100

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

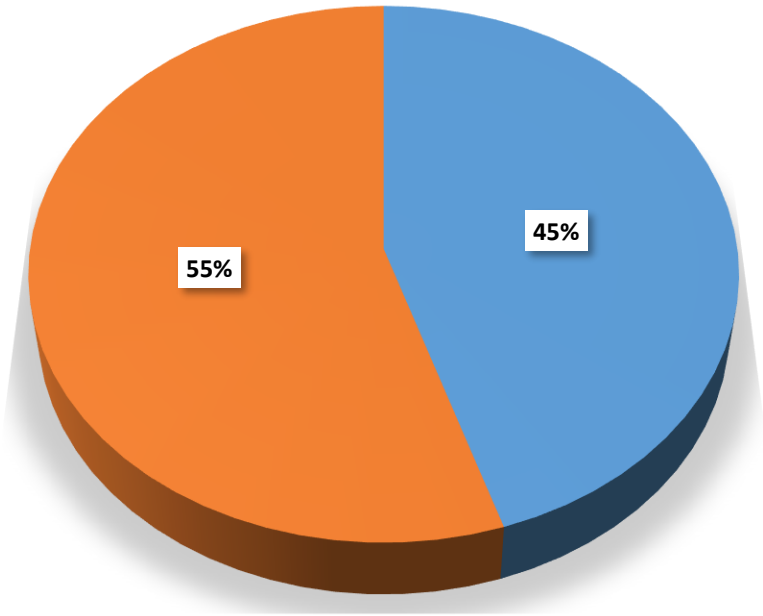
De acordo a pesquisa acerca do conhecimento da cabula afirmou-se 100% (51) dos estudantis que conhecem a cabula.

3.1.2.9 Qual é a finalidade da cabula?

Tabela 10 – Opinião sobre a finalidade da cábula

FINALIDADES	FA	FR
Auxiliar a mente	11	45
Melhorar o rendimento escolar	40	55
Total	51	100

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

De acordo com a tabela foi possível verificar que 55% (40) dos alunos afirmaram a finalidade da cabula é melhorar o rendimento escolar já 45% mencionam que a cabuda auxilia a mente.

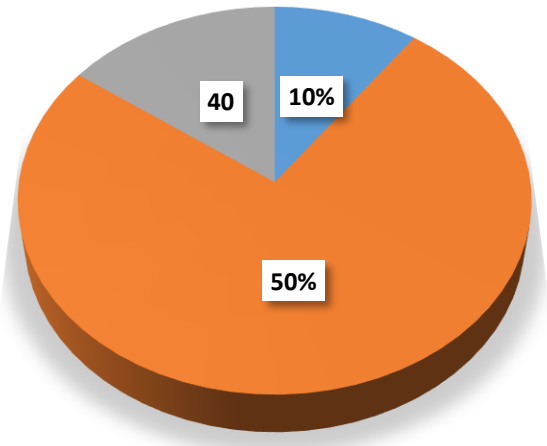
3.1.3. Quais são as técnicas de cabula?

Tabela 11 – Opinião sobre as técnicas de cabula

TÉCNICA	FA	FR
Mesas	20	40
Técnica de mochila	11	10
Tecnologia	20	50
Total	51	100

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Opinião sobre as técnicas de cabula



Fonte: Pesquisa de campo (2022-2023)

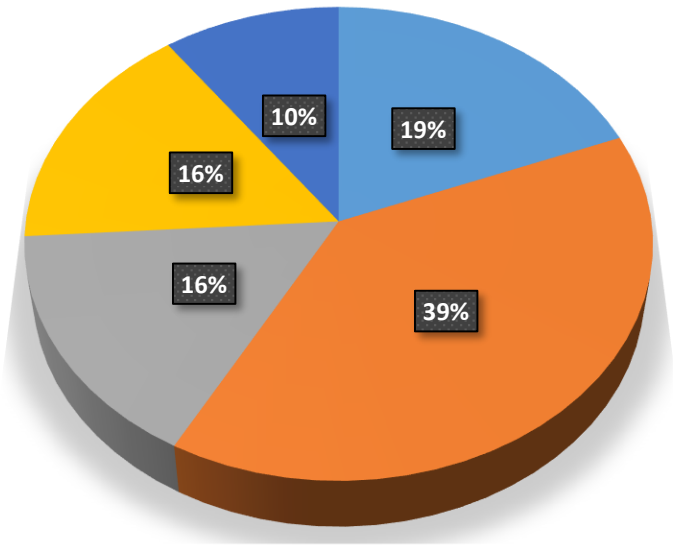
De acordo com as técnicas de cabulas utilizadas pelos alunios podemos observar que 40% (20) dos estudantes usam as mesas, e 10% (11) usam a técnica de mochila e na maior parte dos estudantes usam a tecnologia que correspondente à 50% (20).

3.1.3.1 Quais são os tipos de cabulas mais utilizados?

Tabela 12– Opinião sobre os tipos de cabulas mais utilizados

TIPOS DE CABULAS	FA	FR
O cartão de baixo da mesa	10	19
Falsa folha de rascunho	20	39
A borracha	8	16
A tinta invisível	8	16
A saia	5	10
Total	51	100

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)



Fonte: Própria

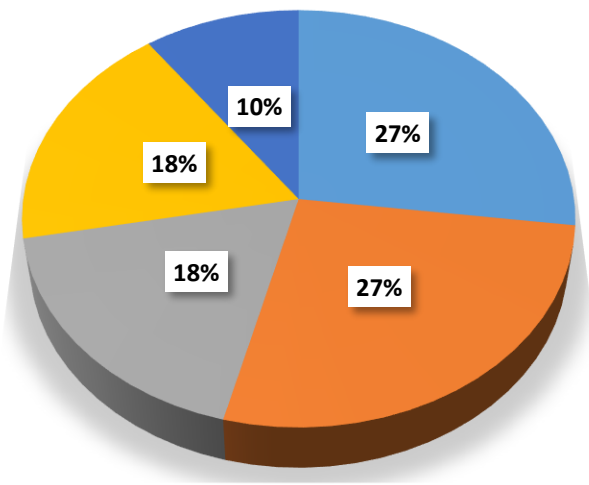
A pesquisa mostra que os tipos de cabulas que os alunos usam durante as provas ou como estratégia podemos observar que 39% (20) dos alunos utilizam a falsa folha rascunho e 19% (10) O cartão de baixo da mesa, 16%(8) a borracha e a tinta invisível, por fim a saia 10% (5).

3.1.2.9. Quais são as causas que influencia na cabula?

Tabela 11– Opinião sobre as causas que influencia na cabula?

INFLUÊNCIA	FA	FR
Dificuldade em compreender a disciplina	15	27
O professor	15	27
A preguiça mental	8	18
Falta de tempo	8	18
Forma como elabora a prova	5	10
Total	51	100

Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)



Fonte: Pesquisa de campo (2024-2025)

Quanto as causas que influencia na cabula 27% (15) dos alunos entrevistados afirmaram a dificuldade em compreender a disciplina e o professor é um dos factores predominante no recurso à cabula nas avaliações de aprendizagem no entanto 18% (8) mencionaram falta de tempo para revisão para prova e a preguesa mental já 10% (5) a forma de elaborar.

Discussão dos resultados

No sentido de se analisarem as percepções dos alunos relativamente às influências efetuadas nas aprendizagens e nos métodos de estudo face a aplicação desta nova estratégia proposta pela docente e utilizada em AMI-des foi passado um questionário (com formato da escala tipo likert, de cinco pontos, consoante o grau de concordância dos estudantes) que foi concebido de forma a recolher informação sobre três grupos de questões, uma das quais dizia respeito à avaliação relativa à utilização da CÁBULA na substituição das tradicionais (Alves, 2015).

Além das características pessoais da informação incluída em cada uma das CÁBULAS, foi também notória a disposição personalizada como cada aluno organizou o respetivo conteúdo. Neste sentido, entendeu-se por oportuno considerar uma categoria que refletisse algumas particularidades comuns referente à organização do suporte de apoio legitimado para consulta no teste e relacionar as subcategorias aos vários estilos de aprendizagem dos alunos, tendo-se optado pelo modelo proposto por Felder e Silverman (Alves, 2015).

Este modelo de estilos de aprendizagem baseia-se na forma como um indivíduo prefere receber e processar a informação de modo a construir novos conhecimentos, atribuindo-lhe uma determinada classificação, e considera as preferências de aprendizagem em quatro dimensões: Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal, Ativo/Reflexivo, Sequencial/Global. As dimensões Sensorial/Intuitivo e Visual/Verbal referem-se aos mecanismos de perceção da informação, enquanto que as dimensões Ativo/Reflexivo e Sequencial/Global dizem respeito à maneira como a informação é processada e transformada em conhecimento. Foi nestes os pressupostos, que se pretendeu construir as subcategorias tendo por base a especificação de cada uma destas dimensões. Esta abordagem levantou um conjunto de questões que, não sendo conclusivas, conduziram à determinação de nova exploração através de revisão de dados e de literatura (Argenti, 2019).

O professor reconhece os obstáculos que se interpõem no processo de avaliação, como os receios, medos e inseguranças e, mais do que qualquer outra pessoa, tem consciência dos comportamentos adaptativos que assume na hora de avaliar e de atribuir uma nota ao aluno (as saídas que precisa encontrar no processo de avaliação). Sabe, também, dos comportamentos que os alunos planejam diante da desconfiança quanto ao rigor do processo e aos resultados classificatórios da avaliação. É fato registrado pelos docentes que a avaliação é “linha tênue na vida dos professores”. Nessa conjuntura, a “cola” é definida como uma forma de sobrevivência

ao contexto educacional. É reconhecida como um ato ilícito, falta de compromisso, incompatível com o processo de formação acadêmica, mas, por outro lado, pode ser lícita e aceita, dependendo do contexto. É uma adaptação do aluno às limitações pedagógicas da instituição. Denuncia a fragilidade do próprio sistema formativo (Alves, 2015).

O sistema conforma e ensina a reproduzir, mas o aluno não é “tão passivo quanto parece ser”, cria “astúcias sutis”, “táticas de resistência” (Alves, 2015), uma vez que desencadeia situações, esconde suas deficiências, utiliza da esperteza através de estratégias defensivas e adaptativas. Como diz Perrenoud em 1995, assume seu “ofício de aluno”. Tendem a se proteger das “ameaças” do contexto, seja em proveito próprio ou correndo riscos para proteger colegas pela facilitação da prática ilícita ou pela não denúncia do comportamento fraudulento. A “cola” é praticada pelos “bons alunos” e não apenas pelo aluno “colão”. É fato que uns alunos copiam mais do que outros, mas essa conclusão sugere reconsiderar a condição de “bom aluno” quando se toma por base, apenas, o conjunto das notas alcançadas numa perspectiva classificatória. Leva à percepção que não se conclui o curso apenas “colando”. Se assim fosse, atestaria a ausência de acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas por esses alunos em todos os componentes curriculares e por parte de todos os professores (Argenti, 2019).

Podemos constatar, então, que a “cola” não é praticada em todas as disciplinas e nem por todos os alunos. Embora articulada aos obstáculos de aprendizagem, disponibilidade para dedicar-se aos estudos e características pessoais dos estudantes, essa prática diminui quando o componente curricular oferece a oportunidade para que os discentes se autoavaliem, compreendam o sentido das tarefas utilizadas para ensinar, aprender e avaliar e se sintam seguros quanto à relação entre os objetivos definidos e os resultados esperados. Os estudantes “colam” menos quando se sentem motivados e envolvidos no processo, ou seja, quando têm a oportunidade de trocar ideias, expressar pensamentos, discutir seus erros, em um clima favorável estabelecido na relação professor/aluno e aluno/aluno (Adolfo, 2014). A motivação que o componente curricular desencadeia, o envolvimento do aluno perante as exigências, a clareza e condução do processo, parecem definir a utilização ou não dessas práticas, independente da etiqueta de “bom ou mau” aluno. Os estudos comprovam a extensão da “cola” e a consideram como prática generalizada, porque em algum momento de sua trajetória acadêmica, o estudante já lançou mão da “cola”, facilitou ou não denunciou a fraude (Almıaık, 2015).

CONCLUSÃO

A “cola” é uma prática de fraude acadêmica realizada pelos estudantes na avaliação das aprendizagens. É considerada como um fenômeno que compromete a qualidade dos processos pedagógicos, sobretudo o desenvolvimento de uma avaliação justa e ética do conhecimento do aluno. Sua prática leva a questionar a qualidade da formação direcionada aos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho. A cada dia seu controle parece ser mais difícil diante das novas modalidades que têm surgido com o advento das novas tecnologias. A simples “cábula” ou anotações feitas num pedacinho de papel já não são os únicos mecanismos utilizados nessa fraude, o que exige do professor uma reflexão consciente sobre a prática docente para exercer um certo controle sobre o ato fraudulento e minimizar seus efeitos danosos na avaliação. Diante dessa problemática, o objetivo do presente trabalho consistiu em analisar as causas do recurso a cabulas pelos alunos nas avaliações de aprendizagem no Iº ciclo. (caso Colégio Jacinto Joaquim nº 212). No município de Bula Atumba no ano lectivo 2024-2025.

Nossa pretensão foi possibilitar uma compreensão mais abrangente da “cola” sem isolá-la do contexto onde é produzida, observando os elementos que constituem a sua multidimensionalidade e a influenciam no sentido de aumentá-la ou diminuí-la e, ainda, perceber as possibilidades de prevenção e controle. A pesquisa mostra que os tipos de cabulas que os alunos usam durante as provas como estratégia podemos observar 39% (20) dos alunos utilizam a falsa folha rascunho e 19% (10) O cartão de baixo da mesa, 16%(8) a borracha e a tinta invisível, por fim a saia 10% (5); 70% (4) dos professores enqueridos afirmaram que a técnica de escrever nas carteiras é a mais frequente já 30% (3) mencionaram escrever de baixo da coxa. No que diz respeito a tabela acima, em relação ao papel do professor no combate a este fenómeno 55% (4) dos professores mencionaram que quando o estudantes comete este acto é punido já 45% (3) dos professores afirmaram que o estudante é reprovado imediatamente. NO entanto podemos afirmar que os nossos objectivos foram alcançado e as nossas hipoteses respondidas, esperamos que esse trabalho possa contribuir no combate deste fenomeno no processo de ensino e aprendizagem pois é um problema que tem dificultado o desenvolvimento do futuro quadro de um país.

SUGESTÕES

No desenvolvimento do presente trabalho observaram-se algumas sugestões para confecções de novas abordagens sobre o tema, possibilitando o seu aprofundamento, como as que seguem:

- 1- Que haja maior supervisão dos professores vigilantes durante as épocas de provas;
- 2- O desenvolvimento de camaras de vigilância nas escolas;
- 3- Desenvolvimento de workshops palestras sobre os riscos da cabula no processo de ensino e aprendizagem bem como as suas complicações e implicações para o futuro quadro de um país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adolfo, C. (2014). *Para um conceptualização dos fenómenos de sucesso/insucesso escolares no ensino Geral* (2 ed., Vol. 2). Alfragide:: Texto editores .
- Almeida, & Soares, A. M. (2019). *Aprender não é "fazer cadeiras"... é construir conhecimento (s)*. Rua Larga.
- Almeida, S. F. (2019). *Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades da aplicação*. Campinas:: Alínea.
- Almeida, Seixas, Gama, & Peixoto. (2015). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: São Paulo: Summus,.
- Alniçak, E. &. (2015). *A fraude académica no ensino superior em Portugal: Um estudo sobre a ética dos alunos portugueses*. Coimbra: : Imprensa da Universidade de Coimbra. .
- Alves, E. B. (2015). *Aprender não é "fazer cadeiras"... é construir conhecimento (s)*. . Paraná:: Intersaberes.
- Argenti, P. A. (2019). *Uma cultura de integridade para o ensino de Base In F. Almeida, A. Seixas, P. Gama, P. Peixoto* . Porto: Porto Editora. .
- Barbosa de Melo. (2010). *"erro" no processo de avaliação das aprendizagens*. São Paulo: Brasiliense.
- Barreto, & Crescitelli, I. F. (2013). Esteves (eds), *Fraude e plágio na universidade: A urgência de uma cultura de integridade no ensino Médio em* . Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. .
- Barros, J. G. (2018). *Princípios básicos de currículo e educação*. Maputo: Vozes, .
- Brandão. (2015). *pesquisa participante*. são paulo: brasliesse.
- Cabral, A. M. (2015). *Ensino secundário em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional*. In (Vol. 7). Angola: Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

- Canavarro, M. C. (2017). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. . Lisboa: Lider.
- Carvalho, A. M. (2007). *Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias*.. Ijuí:: Editora Unijuí.
- Carvalho, A. V. (2013). *Causa da cola: Um Estudo Exploratório*. Maringá: Departamento de Psicologia.
- Carvalho, J. E. (2019). *Metodologia do trabalho Científico*. Lisboa: Escolar editora.
- Castilho, A. P. (2014). *Manual de Metodologia Científica* . São Paulo: Itumbiara.
- Castro, C. (2019). *Características e Finalidades da Investigação-Acção*. Lisboa: Fim de Século.
- Cohen, E. D. (2020). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas*. . São Paulo:: Summus,.
- Demo, C. S. (2020). *O professor faz a diferença na aprendizagem dos alunos*, V. Brasil: Atlas.
- Dias, M. O. (2022). *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São paulo: Interna.
- Dias, S. R. (2020). *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Saraiva,; Saraiva,.
- Dolabela, F. (2018). *O segredo de Luísa: Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce um empreendedor e se cria uma empresa*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Domingues. (2006). *insucesso e abandono académico na Universidade:Uma análise sobre os cursos de Engenharia*. . Portugal.
- Domingues, P. (2012). *.Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. . São Paulo : Autores associados. .

- Erat, S. &. (2014). *.Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.* . Rio de Janeiro: Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- Esteban, M. T. (2012). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Lisboa, Portugal.: Marlusa de Sevilha Gosling.
- Estrela, P. (2016). *Estilos de aprendizagem e estilos de ensino: Um contributo para o sucesso da Matemática nas licenciaturas de Engenharia Comunicação apresentada no XIX Colóquio AFIRSE.* Buckingham:Society .
- FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa.* (3 ed.). Porto Alegre:: Artmed.
- Foucault, B. (2015). *Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Gaskell, G. (. (2010). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi.* (7 ed.). Petrópolis:: Vozes.
- Gil, A. C. (2017). *Metodologia da pesquisa-ação.* Brasília: Atlas.
- Goyal, M. &. (2020). *As redes sociais como ferramenta de marketing em instituições de ensino superior no Brasil.* Brasília : Revista Internacional de Comunicación.
- Hamusca, Carvalhal, M., & Marcia. (2011). *Comunicação e Marketing Digitais.* Bahia: . Bahia : Patrocínio RB Bahia, 2.
- Hulley, S. (2016). *Delineando a pesquisa clínica: um abordagem epidemiológica* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Julia, D. (2010). *Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional.* (14ª ed.). São Paulo: Pearson Education.
- Lakatos, E. M. (2016). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5A ed.). São Paulo: Atlas.
- Lakatos, M. D. (2002). *Técnicas de Pesquisa* (5ª ed.). São: EDITORA ATLAS S.A. .
- Lindstrom, M. (2013). *A lógica do consumo.* Brasil: Harper Collins.

- Longo, W. (2014). *Marketing e comunicação na era pós-digital: as regras mudaram*. São Paulo: Hsm.
- Luckesi, & Brito, C. (2016). *Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade*. Santo Tirso - : PT: de Facto Editores.
- Ma, Lu, & Wan. (2008). *A fenomenologia e as suas contribuições para a educação* . USA.
- Manrique, A. R. (2020). *Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações*. . México: Revista de Comunicación de la SEECI,.
- Marques, V. (2017). *Pedagogia da "cola": A lógica da avaliação excludente*. (2 ed.). Coimbra, Portugal: Conjuntura Actual.
- Merisavo, M. (2019). *Crise de valores ou valores em crise?* Filândia: H. S. Economics Helsinki.
- Minayo, M. C. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, : Vozes.
- Morin. (2005). *Teaching for quality at university: what the students does*. Buckingham: Society . Research into Higher Education. .
- Moura, c. d. (2008). *Estrutura e apresentação de publicações científica*. são paulo: McGraw-Hill.
- Oliveira, P. &. (2017). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Portugal.
- Patatas, T. (2012). *As competências do professor na história do ensino superior Angolano*. . São Paulo: In: Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.
- Paulo, A. (2013). *A causa dos professores: formação e trabalho pedagógico*. . São Paulo: Papirus, .
- Pedreira, J. L. (2010). *Instituto de Tecnologia Social*. Florianópolis: UFSC,.

- Pimenta, M. (2010). *Fraude Em Avaliações Na Visão De Professores E De Estudantes: Uma Reflexão Sobre Formação Profissional E Ética* . Angola: In: RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba,.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale .
- Rangel, M. (2017). *saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Reis., M. (2014). *Percepções de estudantes e professores do ensino superior sobre o ensino, as aprendizagens e a avaliação. Estudo por questionário numa Universidade Portuguesa. Dissertação Mestrado Estudo por questionário numa Universidade Portuguesa* . Lisboa : Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Ribeiro., A. d. (2012). *Cola, a sombra da escola*. (2ª ed.). São Paulo: Saraiva,.
- Rubio, P. C. (2014). *Repensar o papel dos ISCED's. In: Actas Do I Encontro Nacional Das Ciências Da Educação. Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação*. Braga:: CIEd - Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. .
- SANTOS, A. S. (2015). *Ensino superior em Angola: desafios e oportunidades ao nível institucional*. Angola : Pearson.
- Santos, L. A. (2019). *Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação* (2ª ed.). Lisboa: IUM.
- Severino, A. J. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. Rio Janeiro: Cortez editora.
- Silva, & Moraes, W. M. (2021). *Educação e qualidade*. Rio de Janeiro: Research, Society and Development.
- Soares, P. A. (2016). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Lisboa: Revista Acadêmica Conecta Fasf.

- Strauss, & Frost, J. R. (2011). *Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. São Paulo:: Pearson.
- Sureda, Comas, & Morey. (2018). *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática: Ática.
- Teixeira. (2011). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. . São Paulo: : Papyrus, .
- Teixeira, & Rocha. (2010). *Atribuição causal do sucesso acadêmico em Estudantes do Ensino Superior*. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga:: Universidade do Minho (Cd-Rom).
- Teixera, S. (2020). *O que é o método Paulo Freire: coleção primeiros passos*. . Porto Alegre: Bookman.
- Thiry-Cherques. (2016). *reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Torres, C. (2019). *Dimensão institucional e projeto político- pedagógico da escola*. São Paulo:: Novatec,.
- Wind, J. &. (2013). *Métodos estatísticos para as Ciências Sociais*. Níger: Lider.