

O QUE PENSAM PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO: O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE AVALIAÇÃO ENTRE DOCENTES DO COLÉGIO PEDRO II

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133840033>

Diego Mota¹
Juliana Maciel de Aguiar²

Resumo

Neste texto aborda-se as concepções de avaliação entre professores do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. A pesquisa teve como foco um elemento central nas práticas pedagógicas, tendo sido a análise feita com base na teoria das representações sociais. Nesse sentido, os resultados da investigação revelam um conjunto representacional de avaliação cujo caráter é somativo, classificatório e centrado em provas. Os vieses diagnósticos da avaliação são destacados por um grupo minoritário de professores e o núcleo central das representações sociais dos professores acerca de avaliação se aproxima dos limites presentes na cultura escolar tradicional e na estrutura institucional, os quais privilegiam o peso das provas nos processos de aprendizagem e progressão dos estudantes.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; prática docente; representações sociais.

WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT ASSESSMENT? THE CENTRAL CORE OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT LEARNING ASSESSMENT AMONG TEACHERS OF THE COLÉGIO PEDRO II

Abstract

The essay aims to investigate the conceptions of assessment among teachers of Colégio Pedro II located in Rio de Janeiro. The research focuses on a central element in pedagogical practices. The analysis was based on the Theory of Social Representations. The research results reveal a representational set of assessment whose character is summative and classificatory. The diagnostic ideal of assessment are highlighted by a minority group of teachers. The central nucleus of teachers' social representations of assessment approaches the limits present in the traditional school culture and institutional structure, which privilege the weight of the tests in the students' learning and progression processes.

Key-words: learning assessment; teaching practice; social representation.

¹ Colégio Pedro II, Brasil. E-mail: diegoomota@gmail.com.

² Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil. E-mail: dimolay@gmail.com.

Introdução

A avaliação da aprendizagem tem ganhado centralidade no debate educacional à medida que seus papéis são mais discutidos na contemporaneidade. Nessa arena, são muitas as tensões e intenções relacionadas às discussões sobre aprendizagem e prática docente nas políticas públicas e institucionais. Tudo isso se deve ao fato de a avaliação ser uma peça chave na escolarização moderna (Fernandes, 2009).

No contexto escolar os processos avaliativos têm alcançado diversos patamares de objetivos e finalidades. Estes evoluíram sucessiva e cumulativamente: de um instrumento de medida e julgamento, chegam a sua quarta geração, também, como uma forma de negociações e devolutivas para promover aprendizagens (Guba, Lincoln, 1989).

Prática presente nas diversas atividades humanas, avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, com o objetivo de orientá-la para produzir o melhor resultado possível (Luckesi, 2002). Nesse sentido sua discussão é significativa nos mais diversos contextos, já que, por meio das avaliações, ao atribuímos juízos de valor, podemos reorientar as tomadas de decisão em busca de maior eficácia em nossas ações (Fernandes, 2009). Por esse motivo é uma ação possível em todas as circunstâncias, necessária e profícua, quando bem realizada (Hoffman, 1994).

Diante da centralidade do tema, buscou-se conhecer as representações sociais acerca dos processos avaliativos que ocorrem na sala de aula entre professores do Colégio Pedro II relacionados, especificamente, à aprendizagem. Com as reflexões apresentadas objetivamos oferecer um retrato que, somado a outros, pode ajudar a consolidar boas práticas já estabelecidas, ser uma perspectiva de ajustes a outras que estão no caminho adequado ou mostrar um quadro para a tomada de decisões e novos rumos, se necessário.

O cenário da pesquisa

Na grande área da Educação são muitas as questões que carecem de estudos em busca de avanços e direcionamentos. Nesse universo alguns pesquisadores têm se dedicado ao contexto do Colégio Pedro II devido à sua importância na história da educação brasileira (Reis Fernandes, 2006). Entretanto, ao desenvolvermos o estado da arte desta pesquisa percebemos que há uma carência de investigações acerca do tema avaliação no âmbito do CII.

Em outros contextos educacionais, encontramos resultados de pesquisas chamativos e divergentes (Azamor; Naiff, 2009; Aguiar, 2016) que fomentaram ainda mais a necessidade de conhecer o cenário do CII. Dessa maneira temos uma possibilidade oportuna de ampliar a discussão junto às pesquisas que envolvem representações sociais e práticas docentes. Afinal, estudar os códigos que envolvem o uso da avaliação pelos professores pode ser um caminho promissor para nos auxiliar a compreender e buscar estratégias para melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos estudantes.

Com base nessa perspectiva importa destacar que é recente o movimento em busca de um processo de avaliação democrático e inclusivo no CII. Desde suas origens o jubramento dos alunos repetentes era uma marca presente na instituição (Galvão, 2010), mas esse sistema foi extinto em 2015, abrindo espaço para um sistema escolar menos excludente.

O CPII tem buscado superar as marcas de seletividade do processo educacional. No entanto, “continua sendo visto por seus próprios professores como uma instituição de forte tradição conteudista”. Apesar disso, “entre o conservadorismo e a mudança, o Colégio tem demonstrado grande vitalidade” (Cavaliere, 2008, p. 192).

Completando 182 anos em 2019, o CPII recebe uma comunidade bem diversificada e atende cerca de 14.000 estudantes anualmente. É uma escola pública, gratuita, cujo acesso é possível por sorteio nas séries iniciais e por concurso nos demais segmentos, com metade das vagas reservadas a estudantes cotistas sociais e raciais que estudaram em outras escolas públicas.

De acordo com Galvão (2003), o Colégio foi concebido “nos padrões europeus como um modelo para outras instituições de ensino da Corte em um projeto cultural que tinha como objetivo colocar o Brasil entre as nações civilizadas” (p. 26). No imaginário social, “é uma instituição que busca realizar um ensino de excelência, uma situação de exceção no sistema público de educação básica” (p. 58). Ao pesquisar documentos de sua memória, Galvão (2010) encontrou textos que posicionam “a eficiência do ensino, a notoriedade de suas normas e o rigor na apuração da capacidade de seus alunos” como um escudo contra “a onda de desmoralização que ameaça a cultura, mantendo pelo número de suas reprovações a sua digna tradição” (p. 6).

Na segunda metade do século 19 eram poucos os alunos ingressos na instituição que completavam o curso de sete anos, um padrão que se repetiu desde o ano de sua fundação quando “dos noventa alunos matriculados apenas oito obtiveram o tão afamado título de bacharel”, sendo estes “alunos exemplares nos estudos”. Os demais desviavam seus caminhos por motivos diversos, mas principalmente pela “seleção cultural, cujo afunilamento deixava de fora os alunos desprovidos de capital cultural previamente acumulado entre seus familiares” (Galvão, 2010, p. 102).

Apesar dos dois séculos atravessados, “sua atual estrutura de ensino e funcionamento é fruto da tradição fundada no momento de criação, fortemente marcada pela lógica disciplinar e a prescrição de conteúdos” (Cardoso, 2016, p. 6). Ainda segundo Galvão (2003), em sua pesquisa de doutoramento sobre a trajetória escolar dos estudantes, aqueles que chegam à última série do ensino médio no CPII possuem capital social e cultural maior que a média dos que ingressaram por sorteio nos anos iniciais, de modo que os mais pobres são excluídos ao longo do caminho.

No entanto, o Colégio tem caminhado na contramão dos lemas de outras épocas com as discussões realizadas atualmente sobre avaliação e currículo. Apesar da forte presença da tradição escolar, o movimento em busca de uma escola mais democrática é ativo e as discussões afloram cotidianamente.

De acordo com Cardoso (2016), “o fim da jubileamento veio com um conjunto de ações destinadas a priorizar a inserção e permanência dos alunos com desempenho abaixo da média, buscando garantir sua recuperação e promover o aprendizado efetivo” (p. 4). Hoje encontramos no CPII programas como o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas, reforço escolar, educação de jovens e adultos e um plano pedagógico institucional que preconiza processos de avaliação e a permanência dos alunos no lugar da exclusão.

As discussões que ocorrem no CPEI no presente, as pressões institucionais em busca de uma escola inclusiva e as demandas dos estudantes e da sociedade posicionam a avaliação da aprendizagem como um elemento central nos debates que envolvem os rumos do CPEI no século 21. Por esse motivo este estudo apresenta-se como uma possibilidade de auxiliar a compreensão desse movimento e oferecer um diagnóstico das representações sociais de personagens centrais nesse tempo de mudanças: os professores.

Fundamentos metodológicos: a teoria das representações sociais

O uso da teoria das representações sociais - TRS - nas pesquisas educacionais vem se expandindo no Brasil desde os anos 1990. Com isso ampliaram-se as possibilidades teóricas para a compreensão das questões educacionais, pois o método posiciona os sujeitos da escola de forma contextualizada histórica e socialmente (Sousa, 2002).

Elaborada pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici, a TRS é campo teórico que se solidifica desde o início dos anos 1960. Sob a influência das contribuições de Émile Durkheim, a TRS reconhece que o conjunto de valores, crenças, práticas e costumes de um grupo tem o papel de normatizar o mundo e prescrever o comportamento dos sujeitos (Moscovici, 2009).

As RS reúnem o conjunto de concepções que uma coletividade constrói sobre algo. Tais concepções são fruto dos conflitos cotidianos. Elas geram a organização e direcionam o funcionamento cognitivo do grupo, orientando suas ações e posicionamentos (Jodelet, 2001). Dessa maneira essa representação apresenta-se como um código que atribui identidade a um grupo social, diferenciando-o dos outros.

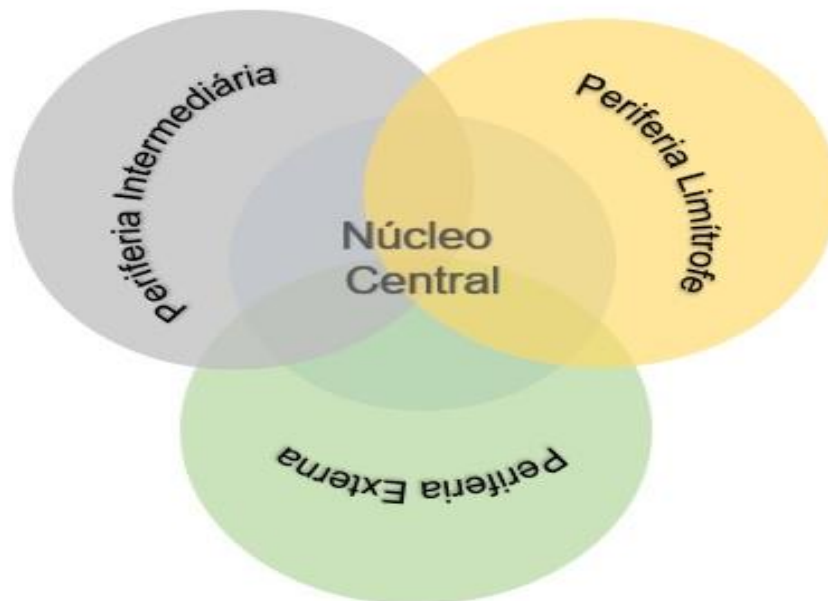
O campo de estudo das RS oferece ferramentas que permitem alcançar o conteúdo representacional de um objeto. Ao acessar os significados das RS é possível conhecer os significantes do objeto investigado em um grupo social e acompanhar as modificações em suas relações e construções de mundo (Moscovici, 2009). Com isso, diante das questões enfrentadas pelos grupos sociais, podemos sinalizar os riscos e apontar soluções em eventuais conflitos que permeiam seu cotidiano.

O núcleo central das representações sociais

O campo das representações sociais tornou-se mais profundo com a teoria do núcleo central da Jean Claude Abric (1987). Por meio dessa proposta podemos caracterizar qualitativamente a estruturação dos significantes do objeto representacional (Sá, 2002). Segundo o autor toda representação gravita em torno de um núcleo central em que se situam os referenciais que dão sentido à representação.

Os elementos do núcleo central funcionam como esquemas que direcionam as práticas e os comportamentos dos indivíduos (Abric, 2003). Os elementos que dão significado ao objeto representacional são organizados em diversas dimensões (Wachelke, 2012): núcleo central e o sistema periférico, representados na figura 1. Nessa perspectiva as representações são analisadas pela abordagem de sua estrutura.

Figura 1 -
Organização da estruturação de uma representação social com seu núcleo central e sistema periférico.



Fonte: autores.

De acordo com a abordagem estrutural o sistema periférico reúne elementos que gravitam em torno do núcleo central. São, ambos, espaços simbólicos importantes para a significação do objeto.

Os elementos centrais são aqueles que possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os elementos periféricos. Eles “expressam a permanência e uniformidade dos referencias no grupo, enquanto os últimos revelam sua variabilidade e diversidade” (Moscovici, Vignaux, 2003, p. 219).

O núcleo central reúne significantes construídos pelo pensamento social. Esses são resultado de suas percepções e orientam a realidade experimentada por um grupo. Logo, na ausência dos elementos do NC a representação seria desestruturada e teria outros significados e sentidos (Abric, 2003). Por esse motivo esta pesquisa tem como foco o núcleo central das representações sociais desse grupo de docentes acerca de um elemento muito importante para os processos de escolarização dos estudantes, a avaliação da aprendizagem.

Ferramentas da pesquisa: teste de associação livre de palavras

Com o objetivo de conhecer suas representações sociais convidamos os participantes do estudo a realizar um teste de associação livre de palavras. Essa técnica projetiva, desenvolvida inicialmente na Psicologia Clínica, parte da hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito pode ser conhecida por meio de manifestações capazes de revelar elementos de sua personalidade (Coutinho; Bu, 2017).

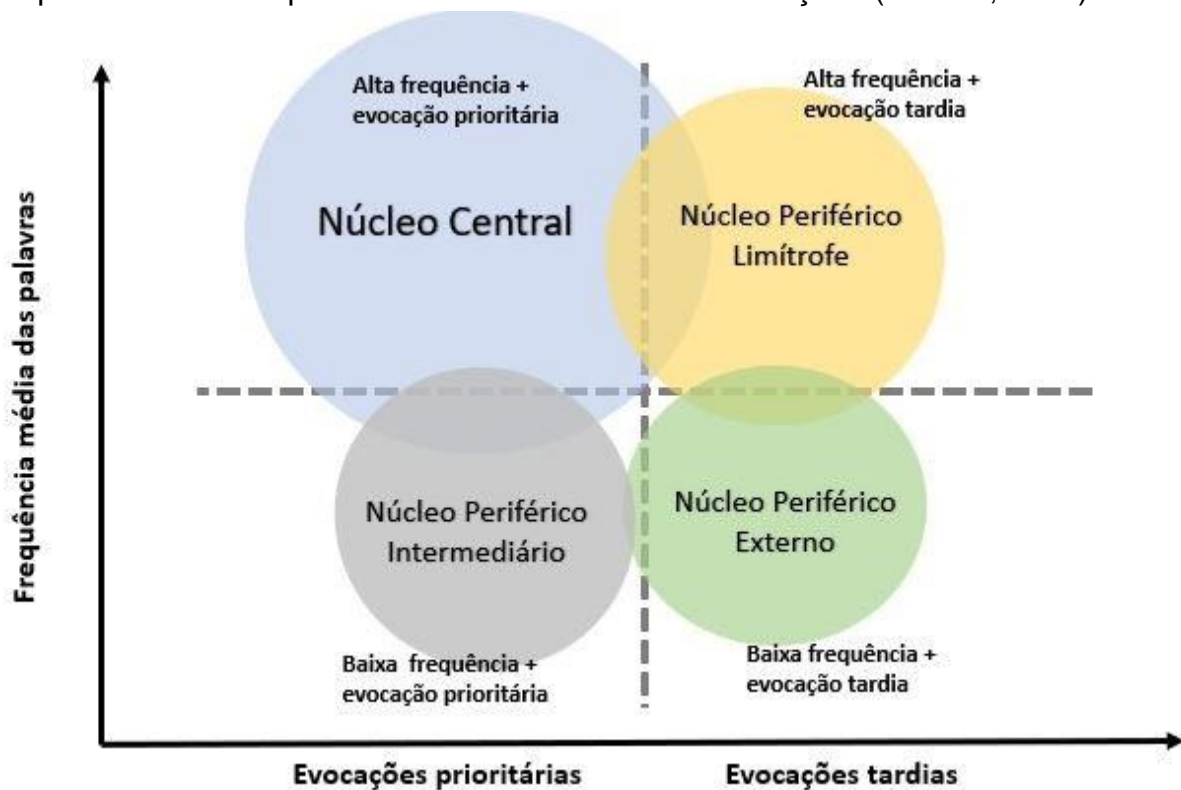
Através desta ferramenta os sujeitos da pesquisa são expostos ao termo indutor e devem projetar as palavras que lhe venham à mente acerca do objeto de estudo (Sá, 1996). Tudo isso em um tempo delimitado e em um ambiente que ofereça condições para tornar palpáveis suas representações. Sendo assim, a técnica possibilita identificar a

frequência e a ordem média de evocações de palavras, propiciando uma aproximação dos elementos de uma representação e a compreensão das distâncias estabelecidas entre as representações distribuídas sobre o plano gráfico (Coutinho; Bu, 2017).

Parte-se do princípio de que as palavras evocadas por mais pessoas e mais prontamente - menor ordem média de evocação - OME - teriam uma importância maior no esquema cognitivo do sujeito e do grupo. Nesse caso as evocações com maior frequência e evocadas prioritariamente seriam as candidatas ao núcleo central - NC - da representação (Sá, 2002). Essas palavras situam-se no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas, mostrado na figura.2.

Figura 2 -

Diagrama com a disposição dos núcleos central e periféricos, de acordo com a frequência média de palavras e a ordem média de evocações (Velloso, 2009).



Fonte: autores.

O Núcleo periférico limítrofe - NPL - reúne palavras com alta frequência no grupo, porém evocadas mais tardiamente. Esses elementos são importantes porque são fortes candidatos a fazer parte do núcleo central, caso haja uma transformação na representação. O Núcleo Periférico Intermediário - NPI -, por sua vez, reúne significantes que são muito importantes para poucos indivíduos dentro do grupo analisado. Já o Núcleo Periférico Externo - NPE - reúne os elementos que manifestam a diversidade e as singularidades dos indivíduos dentro do grupo social.

A análise dos dados coletados foi feita com o auxílio do software Evocacion2003®, possibilitando o cálculo das frequências de cada evocação e sua OME, ou seja, se foi evocada mais prioritariamente ou tardiamente pelos sujeitos da pesquisa. O programa

também calcula a matriz de coocorrência das evocações, revelando as palavras com maior grau de compartilhamento entre os sujeitos do grupo, os significantes com maior centralidade nas representações sociais dos docentes.

Nessa técnica, admite-se que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de pessoas que aceitem os dois ao mesmo tempo (Flament, 1987). Essa relação pode ser expressa pelo percentual de coocorrência e representada em um gráfico de ligações entre os termos (Marchand, Ratinaud, 2012).

Sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo um grupo de professores do Colégio Pedro II, um instituto federal com *campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana. Todos os sujeitos da pesquisa são docentes em atividade no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio.

O grupo é composto por 104 professores, 58 mulheres e 46 homens. A idade média do grupo é de 42 anos. Dentre eles 30 são doutores, 59 são mestres, 11 possuem especialização e 90% dos participantes da pesquisa possuem dedicação exclusiva na instituição. Na amostra 55% dos professores lecionam há mais de 10 anos no Colégio Pedro II e 81% dos participantes da pesquisa exercem a atividade docente há mais de dez anos.

Além disso, o perfil do grupo revela homogeneidade na distribuição de sexos, elevado nível de formação acadêmica e uma experiência profissional que os posiciona como profissionais com um repertório que ultrapassa as fases iniciais da carreira (Huberman, 2000).

Nesta pesquisa o estímulo indutor foi a expressão 'avaliação'. Após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, solicitamos aos 104 participantes que escrevessem as seis primeiras palavras - relacionadas ao termo indutor - que lhes viessem à mente. Foram seguidos os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos e a coleta de dados foi realizada entre os meses de março e abril de 2019.

Resultados e discussão

Em busca dos elementos centrais das representações sociais desse grupo de professores acerca de avaliação, realizamos a análise prototípica das suas evocações (Wachelke; Wolter, 2011). Para confirmar a centralidade dos significantes das representações, também investigamos a matriz de coocorrências para conhecer os elementos com maior grau de compartilhamento no pensamento do grupo social.

Nesse sentido as evocações que compõem o núcleo central das representações sociais acerca de avaliação são aquelas com maior frequência e evocadas prioritariamente - maior força de evocação - pelos professores: quadro 1, quadrante superior esquerdo.

Quadro 1 -

Quadro de quatro casas com os possíveis elementos constituintes dos núcleos central e periféricos das representações sociais de avaliação³.

		Grande Força de Evocação			Pequena Força de Evocação		
Alta Frequência	f ≥ 16.5	F		OME < 3.0	F		OME ≥ 3.0
		prova	46	2.2	teste	17	3.1
nota	41	2.3	aprendizagem	28	3.2		
medir	35	2.3	conteúdo	25	3.2		
desempenho	20	2.9	processo	22	3.5		
Baixa Frequência	f < 16.5	diagnóstico	10	2.4	trabalho	16	3.4
					aperfeiçoamento	14	4,5
					conhecimento	13	3,5
					reflexão	11	3.5
					tensão	10	3.4

Fonte: autores.

O núcleo central das representações sociais acerca de avaliação para o grupo de docentes participantes do estudo é composto pelas evocações 'prova', 'nota', 'medir' e 'desempenho'. De acordo com essa organização da representação os significantes de avaliação gravitam em torno da ideia de que ela está relacionada uma prova, a qual mede por meio da nota o desempenho dos estudantes.

Segundo a teoria do núcleo central essa representação expressa a permanência e a uniformidade do grupo. Dessa maneira esses elementos unificam-se e trazem um referencial ao objeto em questão, a avaliação. Eles são os mais estáveis na representação desses professores e, também, os mais resistentes a mudanças. Além disso, são fundamentais para sustentar sua identidade (Abric, 2003).

As palavras que se localizam no quadrante superior direito, adjacente ao NC, constituem o que denominamos de núcleo periférico limítrofe - NPL. Formam esse núcleo as palavras pouco priorizadas nos primeiros lugares de evocação, mas muito frequentes entre os sujeitos - acima da frequência média. Com essas características têm grande possibilidade de evoluírem para o NC ou fazerem parte dele.

³ No quadro, *f* é a frequência simples de evocação; a mediana da frequência de evocações é igual a 16.5; a média da ordem média de evocações - OME - é igual a 3.0; as evocações com frequência menor que dez foram desprezadas. No quadro a força está associada à prevalência na evocação, em que a palavra citada na primeira posição tem força maior, igual a um, do que a citada na segunda posição, força igual a dois, e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME, maior a força de evocação.

O sistema periférico limítrofe é composto pelos significantes 'teste', 'aprendizagem', 'conteúdo' e 'processo'. São evocações substanciais para conhecermos as representações sociais dos professores participantes deste estudo, pois esses referenciais apresentam forte tendência à centralidade, ou seja, forte tendência a fazer parte do NC.

No quadrante inferior esquerdo encontramos as evocações que revelam significantes muito importantes para um grupo menor de professores (10%). Elas compõem o núcleo periférico intermediário - NPI -, de baixa frequência e grande força de evocação. Essa marca pode revelar um subgrupo dentro desse grupo social, pois para esses docentes os referenciais de avaliação são distintos da maioria.

Para esses sujeitos a avaliação da aprendizagem é essencialmente um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. De acordo com essa perspectiva as avaliações têm o potencial de contribuir para a tomada de decisões pedagógicas na busca de superar as limitações constatadas. Assim, a prática avaliativa torna-se uma aliada de estudantes e professores, principalmente se associada a estratégias para a tomada de decisões, no sentido de promover aprendizagens (Luckesi, 2000). A prática avaliativa se concretiza apenas quando o diagnóstico está associado a ações na direção do que fazer com a situação diagnosticada. Por esse motivo Luckesi (2000) enfatiza que sem esses dois elementos - diagnóstico e decisão - esvaziam-se os sentidos da avaliação. Embora esse significativo seja muito importante para um grupo menor de professores (10%), conhecer seu significado é fundamental para entendermos o pensamento desse grupo de docentes.

Desse modo, as representações sociais dos professores revelam a diversidade e o pensamento dos mesmos acerca de uma ferramenta e uma prática em seu ofício. Contudo, para conhecermos os elementos representacionais de caráter inegociável para esses professores, devemos ir além de suas dimensões quantitativas de frequência e força de evocação (Abric, 1994). Nesse sentido, investigamos os elementos com maior centralidade nas representações sociais do grupo e que dão sentido à representação, aqueles com maior grau de compartilhamento entre esses sujeitos.

Confirmação dos elementos centrais nas representações sociais dos professores acerca de avaliação: a força da coocorrência no grupo

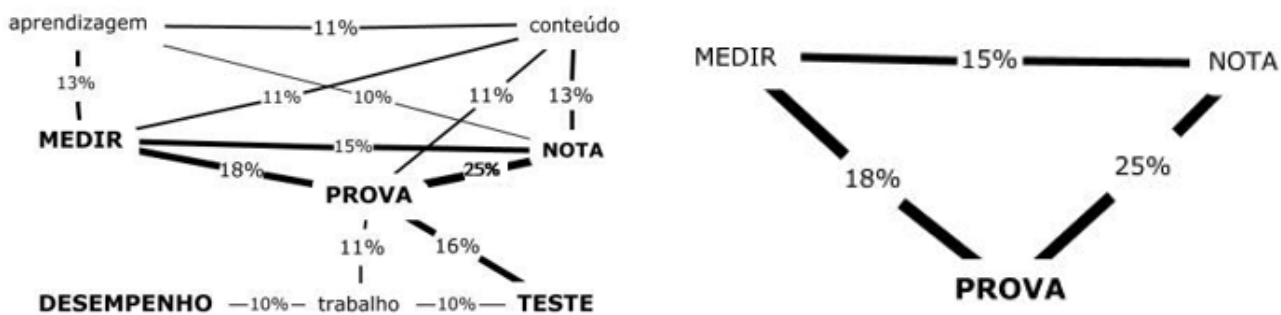
Para confirmar os elementos com maior centralidade nas representações sociais dos participantes do estudo, realizamos a análise da matriz de coocorrência de evocações. Com essas informações temos maior precisão sobre o grau de compartilhamento social do objeto representacional (Pereira, 2001).

Para esta etapa da análise dos dados selecionamos as palavras com frequência mínima de dez professores, dez ou mais coocorrências nas associações de palavras, ou seja, aquelas compartilhadas por pelo menos 10% da amostra de 104 docentes, conforme apresentado na figura 3.

De acordo com o gráfico de coocorrência as evocações com maior centralidade nas representações sociais dos professores são aquelas com maior número de arestas e que possuem maior espessura. Ainda segundo a técnica de confirmação da centralidade das RS, as figuras formadas por arestas fechadas também indicam os significantes mais importantes.

Figura 3 -

Gráfico de coocorrência: a centralidade das representações sociais de avaliação da aprendizagem para professores⁴.



Fonte: autores.

Para esses docentes a ideia de avaliação está associada a medir a aprendizagem dos conteúdos e a prova aparece como elemento de maior centralidade nessa representação.

No projeto político institucional do Colégio Pedro II (2018) alerta-se quanto à necessidade de uma prática avaliativa que não seja anacrônica com o contexto do século 21. Por esse motivo o mesmo documento regulamenta a implantação de grupos de trabalho para discutir e propor uma política de avaliação para a instituição. Contudo, naquele momento, as práticas avaliativas no CPIL eram regulamentadas por três certificações realizadas por meio de provas, as quais compunham 70% da média dos estudantes. Para aprovação, sem a necessidade de realizar a prova final, os alunos deveriam ter média 7 (Colégio Pedro II, 2014). Por esse motivo as provas e a nota são elementos muito condicionantes e direcionadores das práticas pedagógicas desses professores.

De acordo com Moscovici (1978) uma das condições que afetam a emergência dos domínios identitários de uma RS é a pressão pela inferência. As pressões se referem à necessidade de um código que permita a troca de ideias e adaptação das suas mensagens a esse código, tornando-o comum. Essa pressão pela inferência está relacionada à necessidade de tomarmos posição e de obter o reconhecimento e a adesão nas relações sociais com o grupo e dos grupos entre si (Jodellet, 2001).

De fato, falar sobre avaliação, para esses docentes, é falar de suas práticas pedagógicas no Colégio Pedro II. É expressar, portanto, aquilo que põem em prática no dia a dia de seu ofício. As palavras evocadas sobre avaliação revelam o grau de implicação do grupo com o contexto em que se insere. É seu domínio identitário. Dessa maneira, a centralidade da prova nos processos avaliativos e na promoção dos estudantes é a pressão pela inferência que gera essa representação.

⁴ As palavras destacadas em negrito são elementos do Núcleo Central das Representações Sociais dos professores. A espessura das arestas reflete a porcentagem de professores que citaram as duas palavras ao mesmo tempo. As porcentagens equivalem respectivamente a 10 pessoas (10%), 12 (11%), 14 (13%), 15 (15%), 16 (16%), 18 (18%) e 25 (25%).

Como exposto anteriormente, entretanto, o CPII tem caminhado na direção de discutir essa estrutura que privilegia o desempenho dos alunos em uma prova, condicionando sua aprovação para as séries seguintes. Esse modelo vem sendo questionado por diversos autores, os quais destacam a necessidade de distinguir a avaliação, a certificação e a aprovação (Hernandez, 2000). Nesse sentido, seria fundamental a clarificação dos papéis desses parâmetros em sua coexistência na cultura escolar.

No gráfico de coocorrências as evocações ‘prova’, ‘teste’ e ‘trabalho’ formam uma figura fechada, indicando sua importância na representação do grupo. Fernandes (2011) destaca a importância da diversidade de estratégias avaliativas no contexto da escolarização. Embora a ‘prova’, ‘teste’ e o ‘trabalho’ sejam métodos de avaliação muito difundidos na cultura escolar tradicional, sua efetividade para promover a aprendizagem dos estudantes depende de sofisticados critérios de construção. (Black, William, 1998). Sem a apropriação desses critérios, “um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso” (Luckesi, 2000, p. 7).

Luckesi (2002) também destaca que os testes, provas e trabalhos são apenas ferramentas utilizadas para proceder à avaliação. Esses instrumentos possibilitam obter dados, os quais precederão a atividade de avaliar. Segundo o autor é necessário evitar “confundir instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação” (Luckesi, 2002, p. 86).

A nota é um referencial central nas representações sociais dos professores participantes da pesquisa. Além de ser um norteador das práticas pedagógicas funciona como elo nas relações entre a escola e a família dos estudantes (Pacheco, 1998) e também é o referencial para a progressão ou reprovação dos estudantes na cultura escolar tradicional.

Apesar de sua importância muitos autores têm destacado algumas limitações da valorização das notas escolares nos processos avaliativos, pois

as práticas de atribuição de notas tendem a enfatizar competição em vez de crescimento pessoal; as devolutivas normalmente têm um impacto negativo, particularmente entre os estudantes com baixo desempenho, que são levados a acreditar que eles não possuem as “capacidades” requeridas e que, portanto, são incapazes de aprender. (Black et. al., 2004, p. 154)

Todavia, os autores que discutem o papel das notas não concentram seus esforços em demonizá-las, tendo em vista sua importância na cultura escolar construída em nossa sociedade. Para Depreberis (1998) o melhor caminho seria evitar seu endeusamento, pois a nota não um simples reflexo da aprendizagem, mas, muito além de uma medida, é um elemento de comunicação entre os envolvidos nos processos educacionais.

Segundo Mediano (2013) o peso das notas deveria ser um atributo secundário na prática avaliativa. Sua função elementar é possibilitar que todos possam aprender e não eliminar aqueles que ainda não se apropriaram das habilidades esperadas. Adotando essa perspectiva, a nota das avaliações distancia-se da classificação dos bons e maus alunos e se aproxima do seu caráter diagnóstico.

De acordo com Fernandes (2009) as avaliações formativa e somativa devem estar associadas nas práticas educacionais. Embora seus objetivos sejam distintos, as duas modalidades se articulam ao proporcionarem informações úteis para as aprendizagens. Entretanto, Pacheco (1998) pondera que as avaliações somativas têm o potencial de distanciar o momento da aprendizagem do momento da avaliação. No cotidiano educacional um único momento não pode ser privilegiado em relação a todo o processo educacional desenvolvido ao longo de uma unidade educacional. Caso contrário, a prova se torna o elemento mais importante nos processos de avaliação e corre o risco de assumir um caráter prioritariamente somativo, classificatório e punitivo.

No entanto, ainda permanecem abertas no debate do campo avaliativo as possibilidades de uma avaliação que represente o desempenho real dos estudantes, mesmo porque os modelos propostos como alternativas também estão muito distantes da realidade de nossas escolas. Para Desprebiteris (1998) a associação entre avaliação, medir e nota pelos sujeitos envolvidos nos processos educacionais está relacionada às raízes da história da avaliação. Por esse motivo, a evocação medir aparece como um dos elementos mais centrais nas RS desses docentes.

No entanto, a autora destaca que houve um distinção entre avaliar e medir ao longo do século 20. Assim, embora possa envolver uma medida, a avaliação não se encerra nesta. Segundo Vianna (2014), “a medida é um passo inicial, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Esta só se realiza quando são expressos julgamentos de valor” (p. 77) Como consequência a avaliação se aproxima de seu papel diagnóstico e se distancia de uma medida de classificação, com a possibilidade de aumentar a efetivação das aprendizagens.

Todavia, Luckesi (1998) denuncia que o medir e a nota estão mais relacionados à verificação para aprovação do que às aprendizagens na prática de nossas escolas. Segundo o autor mesmo em contextos onde a medida das notas é utilizada para promover a recuperação dos estudantes, privilegia-se mais o melhorar as notas para a aprovação do que concretizar a aprendizagem. De acordo com essa análise a prova ganha centralidade nas práticas avaliativas e nas representações sociais dos participantes do estudo.

Sabe-se que analisar as representações sociais acerca de um objeto da cultura escolar requer uma perspectiva crítica “das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (Julia, 2012, p. 9). Com base nessa perspectiva, Luckesi (2002) esclarece que as representações sociais de docentes sobre avaliação associadas a provas e exames têm sido construídas desde o nascimento da escola moderna. Ainda de acordo com o autor, nos dias de hoje, “por herança histórica, de forma automática, examinamos, sem verdadeiramente tomar consciência do que fazemos. A essa prática damos o nome de avaliação” (p. 85).

Nesse sentido, ao identificarmos a prova como o elemento de maior centralidade nas RS do grupo de professores, também consideramos as tradições e as normas que regem as práticas e objetos da escola. De acordo com as RS desses docentes a prova é um referencial indissociável das práticas avaliativas. Seu papel também é um elemento estruturante da lógica do nosso sistema educacional.

Contudo, as avaliações têm incorporado outras finalidades nas últimas décadas e, por isso, desperta a atenção que as representações sociais de avaliação ainda tenham a prova como referencial com maior grau de compartilhamento entre os participantes da pesquisa. Afinal, é um paradigma reproduzido da universidade à educação básica, Hoffman (1994), ancorado no modelo transmitir-verificar-registrar, o qual necessita ser discutido e questionado para que as práticas avaliativas alcancem todas as suas potencialidades na construção do conhecimento dos estudantes.

Considerações finais

Este ensaio teve o objetivo de apresentar um olhar analítico não condenatório dos processos identitários de professores, buscando contribuir com as discussões acerca de avaliação da aprendizagem no contexto do Colégio Pedro II e no campo educacional. Sem a ambição de fazer generalizações, apresentamos o resultado de um momento específico, com foco apenas nos participantes da pesquisa.

Com o suporte da teoria do núcleo central das representações sociais e dialogando com autores do campo da avaliação, como Luckesi e Domingos Fernandes, foi possível observar uma representação de avaliação influenciada pela estrutura tradicional construída na cultura escolar. Sendo assim, as representações sociais desses professores evidenciam a centralidade das provas nos processos avaliativos que medem a aprendizagem dos estudantes. O condicionamento das notas dos discentes nesses exames para sua progressão também revela o destaque da função somativa das avaliações. Contudo, as RS também apontam um pequeno grupo dentre esses docentes para os quais é inquestionável o papel diagnóstico das avaliações nos processos de aprendizagem.

Dada a dinâmica das representações sociais e as discussões e mudanças institucionais no contexto do Colégio Pedro II no ano de 2019, como a diminuição dos pesos dos exames e das médias necessárias para aprovação dos alunos, bem como as recentes portarias que incentivam perspectivas mais amplas para os processos avaliativos, é possível que haja transformações na estrutura representacional acerca de avaliação, uma questão ainda aberta e não investigada pelos autores deste estudo. Entretanto, apontamos como positiva a iniciativa do CPEI em diminuir a centralidade das provas nos processos avaliativos institucionais.

Com uma menor pressão para inferência relativa aos exames, os professores têm maior possibilidade de experimentar os diversos papéis avaliativos, distanciados da medida e da classificação. Com isso, a prática avaliativa tem o potencial de concretizar sua função didática e necessária em todas as etapas da práxis pedagógica, priorizando o objetivo de promover aprendizagens efetivas e o sucesso de todos os estudantes.

Referências

- ABRIC, Jean. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval, 1987.
- ABRIC, Jean. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, Paris (ed.). *L'approche structurale des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.
- ABRIC, Jean, *Práticas sociais y representaciones: las representaciones sociales: aspectos teóricos*. *Pratiques Sociales et Représentations*, Paris, 2003. p.1-32.
- AGUIAR, Juliana Maciel. Perspectivas para a avaliação: desenvolvimento do Modelo de Integração Avaliativa (MIA) baseado nos pressupostos da teoria da aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. 347f. Tese (doutorado em Educação em Biociências). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, 2009, p. 650-672.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, New York. v. 5, n. 1, 1998, p. 7-74.
- BLACK, Paul, HARRISON; Cristian; LEE, Cristian; MARSHAL, Bob; WILIAM, Dylam. *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Arlington: Phi Delta Kappan, 2004, p. 9-21.
- CARDOSO, Wilson. Retrato $\frac{3}{4}$ do CP II no século 21. *Tramas para Reencantar o Mundo*, Rio de Janeiro, 2016, p. 1-16.
- CAVALIERE, Ana Maria. O Colégio Pedro II encontra o século 21. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, 2008, p. 74-98.
- COUTINHO, Maria da Penha; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). *Revista Campo do Saber*, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2017, p. 58-67.
- COLÉGIO PEDRO II: *Projeto político institucional 2018*. Rio de Janeiro: CP II, 2018. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.
- COLÉGIO PEDRO II. *Projeto político institucional 2014*. Rio de Janeiro: CP II, 2014. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXT0%20BASE%20PPPI.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. *Série Idéias*, São Paulo, n. 8, 1998, p. 161-172.
- DE SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 2002, n. 14-15, 2002, p. 94-114.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- FERNANDES, Domingos. Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. *Turma mais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos*, Evora, 2011, p. 81-107.

- FLAMENT, Claude. Pratiques et représentations sociales. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Paris, v. 1, 1987, p. 143-150.
- GALVÃO, Maria Cristina. Jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? *Boletim Soced*, Rio de Janeiro, n. 2, 2003.
- GALVÃO, Maria Cristina. Nós somos a história da educação. Rio de Janeiro: PUCRio, 2010. 298f. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. São Paulo: FDE, 1994.
- HUBERMAN, Michael et al. Perspectivas de la carrera del profesor. In: GOODSON, Ivor et al. . *La enseñanza y los profesores*. Madri: Paidós, 2000, p. 19-98.
- JODELET, Denise, Representações sociais: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 1, n. 1, 2012, p. 9-43.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, São Paulo, v. 12, 2000, p. 6-11.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, 2002, p. 79-88.
- MARCHAND, Pascal; RATINAUD, Pierre. L'analyse de similitude appliquee aux corpus textueles: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES, 11, 2012. Actes ... Liège: Jadt, 2012.
- MEDIANO, Zélia. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, 2013, p. 11-20.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2009.
- MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 215-250.
- PACHECO, José Augusto. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto, 1998, p. 111-132.
- PEREIRA, Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. *Psicologia*, Lisboa, v. 15, n. 1, 2001, p. 177-204.

REIS FERNANDES, Ricardina. Colégio Pedro II: um colégio na história do Brasil. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7, 200. Anais ... Campinas: Histedbr, 2006.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 31, 1996, p. 19-33.

VERGÈS, Pierre; TYSZKA, Tadeusz; VERGÈS, Pierre. Noyau central, saillance et propriétés structurales. *Papers on social representations*, Lisbon, v. 3, 1994, p. 3-12.

VELLOSO, Andrea. Representações sociais e a construção da identidade profissional de professor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 423f. Tese (doutorado em Bioquímica Médica). Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VIANNA, Heraldo. Marelím. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, 2014, p. 74-84.

WACHELKE, João. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 11, n. 3, 2012, p. 729-741.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, 2011, p. 521-526.

Diego Mota é professor no Colégio Pedro II.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5279-8630>.

Endereço: Colégio Pedro II - Campo de São Cristóvão, 177 - 20921-903 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.

E-mail: diegoomota@gmail.com.

Juliana Maciel de Aguiar é professora na Universidade Estadual do Norte Fluminense.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2569-526X>.

Endereço: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, prédio do CCS - bloco 208, sala 9 - 28013-602 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.

E-mail: dimolay@gmail.com.

Recebido em 16 de setembro de 2019.

Aceito em 20 de dezembro de 2019.

