

ENTRE AS ENGRENAGENS E O MEDO DA PROVA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

<https://doi.org/10.5902/2318133888677>

Diego Mota¹

Resumo

Nesse artigo, apresenta-se os resultados de uma pesquisa que investigou as representações sociais de professores sobre suas práticas avaliativas num contexto marcado pela tradição da escola seriada. As bases analíticas fundamentam-se na teoria das representações sociais. Os instrumentos utilizados foram entrevistas abertas e questionários. Os resultados sinalizam influência das injunções institucionais sobre suas representações sociais. Na hipótese da zona muda, aparece a ideia do medo de provas dos alunos e a consciência dos efeitos prejudiciais desse sistema avaliativo sobre os estudantes. Destaca-se, ainda, a necessidade de superação dos aspectos classificatórios da avaliação somativa na direção de uma prática a serviço da formação humana e das aprendizagens.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, práticas docentes, representações sociais.

BETWEEN THE GEARS AND THE STRESS OF STUDENTS: TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS OF ASSESSMENT PRACTICES

Abstract

This paper describes the findings of a study on the social representations of a group of teachers regarding their classroom assessment practices. The theoretical references are authors with critical perspectives in the educational field. The analysis is based on the Theory of Social Representations. The instruments used were open interviews and questionnaires. The results indicate the influence of institutional norms on the pedagogical practices of these teachers. In the mute zone hypothesis, the idea of "students' fear of exams" and the negative effects of this assessment system on students appears. It is concluded that there is still a long way to go to overcome the classificatory aspects of assessment in favor of a practice that better supports student learning and development.

Key-words: learning assessment, teaching practice, social representations.

¹ Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: diegoomota@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5279-8630>.

Crerios de autoria: o autor realizou a concepção, criação e consolidação do artigo.

Recebido em 20 de agosto de 2024. Aceito em 29 de outubro de 2024.



Introdução

A avaliação da aprendizagem é indispensável para a tomada de decisões assertivas no processo de escolarização. A discussão sobre seu papel, tema fundamental da Didática, se faz permanente e necessária nos estudos da docência. Assim, ao assumirmos a escola como lugar que se propõe a formar seres humanos, surge uma questão essencial: qual o lugar da avaliação na educação básica?

A ideia de que essa prática é um processo voltado para retroalimentar as aprendizagens dos estudantes e o planejamento do ensino pelos professores é prevalente no campo teórico (Frison, 2009; Fernandes, 2021). Contudo, esse ponto de vista coexiste com outras concepções que não se esgotaram com o passar do tempo. Por esse motivo, seu estudo exige um olhar cuidadoso ante a multidimensionalidade da docência, que envolve o currículo, a cultura escolar, as questões sócio-históricas e o próprio campo da formação.

A avaliação já foi um instrumento de medida, a verificação de objetivos alcançados, um juízo de valor, e chega ao presente como uma comunicação dialógica entre os agentes envolvidos (Guba; Lincoln, 1989). Foi e ainda é tudo isso, como uma trama de práticas e discursos novos e antigos que se enredam, assumindo as expectativas prevalentes nas lógicas de cada contexto específico. Desse modo, as diversas concepções sobre o papel da avaliação não se sobrepõem por meio de rupturas no pensamento educacional, já que cultura escolar preserva certas mentalidades que remontam às origens da escola moderna e permanecem ao longo do tempo (Julia, 2001).

Nesse sentido, Hadji (2001), Hoffmann (2009) e Luckesi (2018) defendem a necessidade de superarmos o paradigma da avaliação estritamente classificatória na direção de uma prática a favor dos estudantes em suas aprendizagens. Se há elementos limitadores de uma avaliação verdadeiramente formativa, que fatores podem dificultar essa virada pedagógica? Propõe-se lançar luz sobre invariantes que restringem uma avaliação diferente da que é comum na escola tradicional seriada e classificatória.

Com base nessa reflexão, este artigo descreve os resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais de professores do ensino médio regular de uma escola da rede federal, realizada num momento de intensa discussão sobre seus processos avaliativos. Em busca de uma escola mais coerente com o tempo presente, os gestores fomentaram debates para pensar alternativas aos mecanismos internos de seleção/exclusão.

Cabe registrar que as recentes mudanças no perfil da comunidade escolar influenciaram esse processo, já que os estudantes que eram jubilados agora permanecem na instituição. Além disso, o ingresso por meio de cotas aumentou a diversidade social e racial dos estudantes. Nesse cenário, a comunidade escolar repensava sobre que escola somos e que escola queremos ser, então a avaliação também foi colocada em questão. Na direção desse debate, esta pesquisa pretende compreender a seguinte pergunta: o que os professores pensam sobre avaliação da aprendizagem no contexto em que se inserem?

Embora exista conhecimento acumulado sobre esse tema na literatura educacional (Mota; Mamede-Neves, 2021), compreende-se a necessidade de analisar as particularidades deste estudo de caso. Ao mesmo tempo, assume-se a importância de dialogar com os referenciais do campo para explorar os desafios e as possibilidades das práticas avaliativas nessa realidade educacional. As bases teóricas da pesquisa têm como referência autores contemporâneos do campo do currículo, como Claudia Fernandes,

Cipriano Luckesi, Domingos Fernandes, Charles Hadji e Philippe Perrenoud. A teoria das representações sociais – TRS – de Serge Moscovici, junto à perspectiva do estudo de seu núcleo figurativo, suas ancoragens e a investigação de sua zona muda, compõem as lentes analíticas.

O estudo da zona muda e das ancoragens das representações sociais

Elaboramos representações sociais a partir das experiências práticas que temos em nossa realidade (Lahlou, 2015). No caso da vida escolar, aprendemos sobre avaliação sendo avaliados como estudantes e compartilhando essas experiências com os outros envolvidos nesse processo. Os sujeitos iniciados na docência têm a oportunidade de aprender sobre avaliação sob outra perspectiva, porque possivelmente terão contato com teorias do campo educacional de sua época, na licenciatura e ao longo de seu desenvolvimento profissional. Além disso, suas experiências nos diversos contextos de atuação ajudarão a construir os saberes profissionais mobilizados para realizar essa prática no cotidiano escolar (Tardif, 2014).

Esse repertório de normas sociais é guia para a ação, derivado de consensos de hábitos compartilhados ou impostos por forças externas convincentes (Codol, 1975). Quando um professor avalia, como se orienta entre o que aprendeu em sua vida escolar, o que lhe ensinaram na licenciatura, seus saberes experienciais, as normas institucionais, suas expectativas e aquelas da comunidade educacional? Com base em suas representações sociais.

Uma representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). A teoria que explica esse fenômeno – um campo aberto por Serge Moscovici – propõe compreender “a relação entre as práticas de um grupo para um dado objeto social e as representações que esse mesmo grupo elabora acerca do objeto em seu contexto” (Campos, 2021, p. 127). Nesse sentido, a lente psicossocial da teoria das representações sociais pode trazer contribuições propositivas para as pesquisas educacionais.

Em seus primeiros estudos sobre as representações sociais, Moscovici (1978) descreveu que em algumas situações observa-se certa defasagem entre aquilo que as pessoas dizem, fazem e pensam. As situações em que essas ações acontecem, incluindo as pessoas que estão presentes, influenciam o que será dito e suas condutas. O autor ainda afirma que essas atitudes são absolutamente normais, sendo até indispensáveis nas relações sociais que estabelecemos.

Com essa perspectiva, Abric (2005) propõe que uma representação social possui duas faces: uma facilmente declarável e outra não tão explícita, a sua zona muda. Evidentemente, não nos referimos aqui à ideia de um conteúdo inconsciente, mas, sim, a uma camada das representações sociais que “faz parte da consciência dos indivíduos, e é conhecida por eles, contudo ela não pode ser expressa, porque o indivíduo ou o grupo não quer expressá-la pública ou explicitamente” (Abric, 2005, p. 24).

Portanto, para determinados fenômenos, em dadas situações sociais, existe uma zona muda (Abric, 2005), geralmente constituída por objetos que possuem grande valor simbólico para o grupo e que, se revelados em determinados contextos, expõem o sujeito a um julgamento social e moralmente reprovável. Questões como racismo, homofobia e

gênero são exemplos de objetos de estudo com potencial de apresentar uma zona muda no campo da escola. Nesses casos, as respostas dadas a um pesquisador podem enfatizar os aspectos convenientes.

Dessa maneira, a expressão *zona muda* está associada ao fato de que alguns significados de uma representação não são acessados facilmente pelas estratégias usuais de obtenção de dados, como as entrevistas e questionários diretos. Sá (2019) destaca duas razões para isso: as pessoas não falam sobre certos assuntos porque lhes parecem óbvios em sua realidade ou porque pretendem omitir isso do pesquisador. Logo, é possível afirmar que esses conteúdos mascarados possuem natureza contranormativa, por isso interessam a este estudo sobre avaliação da aprendizagem, visto que podem revelar elementos das representações sociais que dificilmente seriam evocados com outras estratégias.

Por um lado, o estudo sobre a zona muda das representações sociais associadas à escola tem se ampliado na última década. Essas pesquisas tratam, principalmente, de questões relacionadas à sexualidade e à diversidade, sinalizando um espaço vasto para se investigar as práticas docentes em suas múltiplas dimensões.

Por outro lado, Campos (2017) enfatiza a necessidade de se aprofundar o olhar para as ancoragens que fundamentam as representações dos objetos sociais. Segundo o autor, “elas revelam o fundamento ideológico das representações sociais, permitem descortinar suas causas, o que seria de grande valia quando se planeja uma intervenção pedagógica destinada a provocar mudanças em valores básicos da coletividade pesquisada” (Campos, 2017, p. 34).

Assumindo essa perspectiva, entendemos que a combinação analítica do estudo do campo consensual, da zona muda e das ancoragens pode ser uma via produtiva para a compreensão das representações sociais elaboradas sobre a docência. No caso deste estudo, busca-se compreender os sentidos das representações sociais de professores sobre suas práticas avaliativas na realidade educacional em que se inserem.

Que conteúdos representacionais emergem quando esses professores pensam em avaliação da aprendizagem? Existem elementos contranormativos, mascarados em suas representações sociais? Quais ancoragens compõem a teia de significados que acomodam essa representação? Quais as causas, os fundamentos ideológicos desses guias para suas práticas avaliativas, suas representações sociais?

A produção dos dados, os sujeitos e o cenário da pesquisa

A fim de nos aproximarmos da questão desta pesquisa de natureza exploratória e qualitativa, desenvolvemos o estudo em duas etapas. Primeiro, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o tema da avaliação da aprendizagem, aplicado a 45 professores dessa escola. Em seguida, entrevistamos 12 docentes, que aceitaram participar da etapa seguinte. Os professores atuam em turmas regulares do ensino médio, todos são mestres ou doutores, 50% são mulheres e têm idade média de 41 anos. Todos eles lecionam há mais de doze anos e atuam há mais de sete anos em regime de dedicação exclusiva nessa instituição.

Trata-se de uma escola da rede federal de ensino, presente no imaginário social como uma instituição de tradição e excelência (Galvão, 2010). No tempo da pesquisa, os processos avaliativos eram padronizados e normatizados, consoante com o que é recorrente no modelo escolar seriado. As provas correspondiam a 70% da avaliação

somativa e o restante da pontuação poderia ser definido pelos professores em sua autonomia relativa. Nesse contexto, as lógicas da nota e da aprovação se destacavam diante das regras do jogo escolar. Cabe lembrar que havia um movimento em busca de maior autonomia docente por meio da diminuição da centralidade de um instrumento de avaliação institucional certificativa, a prova. Esse era o cenário educacional quando a pesquisa foi realizada.

À época, estávamos no período mais crítico da pandemia de Covid-19, com as escolas esvaziadas e a recomendação do isolamento social. Por esse motivo, enviamos os questionários com o suporte de ferramentas digitais e entrevistamos os professores por meio de videochamadas. Para a primeira etapa do estudo, elaboramos o questionário no sentido de diminuir a pressão normativa sobre os participantes ante o termo indutor *avaliação da aprendizagem*. Sobre isso, Abric (2005) pondera que é preciso criar condições para que os professores manifestem sua reflexividade e não expressem uma representação conveniente ao momento da entrevista ou ao grupo social ao qual pertence. Flament e colaboradores (2006), propõem que a técnica de substituição é uma estratégia promissora para evitar a boa resposta. Esse caminho propõe reduzir o nível de envolvimento do sujeito ao descrever o que outra pessoa responderia na mesma situação.

Para alcançar esse objetivo, sugerimos aos professores que se posicionassem em dois contextos. Inicialmente, solicitamos que respondessem um questionário com perguntas objetivas acerca de suas práticas avaliativas para que pensassem sobre o tema em sua vivência pedagógica e, em seguida, que completassem as seguintes frases: “minha avaliação seria melhor se não fosse...” e “o que mais me incomoda em minha avaliação é...”. Logo após, pedimos aos docentes que escrevessem o que outro professor responderia diante das mesmas questões.

Com o teste de substituição, é provável que os participantes atribuam a outros sujeitos sua representação, fazendo um deslocamento do que foi omitido na resposta quando referida ao âmbito pessoal para a impessoalidade da terceira pessoa. Para Campos (2012), torna possível dar certa legitimidade a posições ilegítimas. Consequentemente, eles podem manifestar seu pensamento com menor constrangimento, pois o efeito da pressão normativa sobre o próprio sujeito tende a ser menor.

Na etapa das entrevistas, utilizamos a seguinte questão: “Fale sobre suas aulas. Como elas acontecem?” O conteúdo do material textual gerado a partir das gravações foi o suporte discursivo para identificar as ancoragens psicossociais dos elementos representacionais que emergiram nas respostas dos questionários.

Portanto, pretende-se explorar as dimensões das representações sociais de um grupo de professores sobre avaliação da aprendizagem. Objetiva-se apresentar uma análise dos aspectos associados à consistência ou à tensão cognitiva sobre essa prática pedagógica em seu campo de atuação, na perspectiva do olhar psicossocial.

Método e tratamento dos dados da pesquisa

O material textual produzido com os questionários e as entrevistas foi categorizado com a técnica de análise de conteúdo popularizada por Bardin, ainda em 1977. Nesse procedimento, recorreu-se ao suporte metodológico do software Iramuteq, que facilita a leitura e a interpretação do conteúdo de *corpus* textuais (Ratinaud, 2012).

O Iramuteq realiza a análise lexicográfica dos dados, compara e identifica suas proximidades e diferenças, organizando seu conteúdo em classes (Camargo; Justo, 2013). Com isso, o programa destacou as ideias centrais dos textos e ajudou a reconhecer os núcleos de sentido com maior representatividade, o que não dispensou a imersão do pesquisador na subjetividade dos dados para a interpretação e compreensão dos seus resultados (Bardin, 2002).

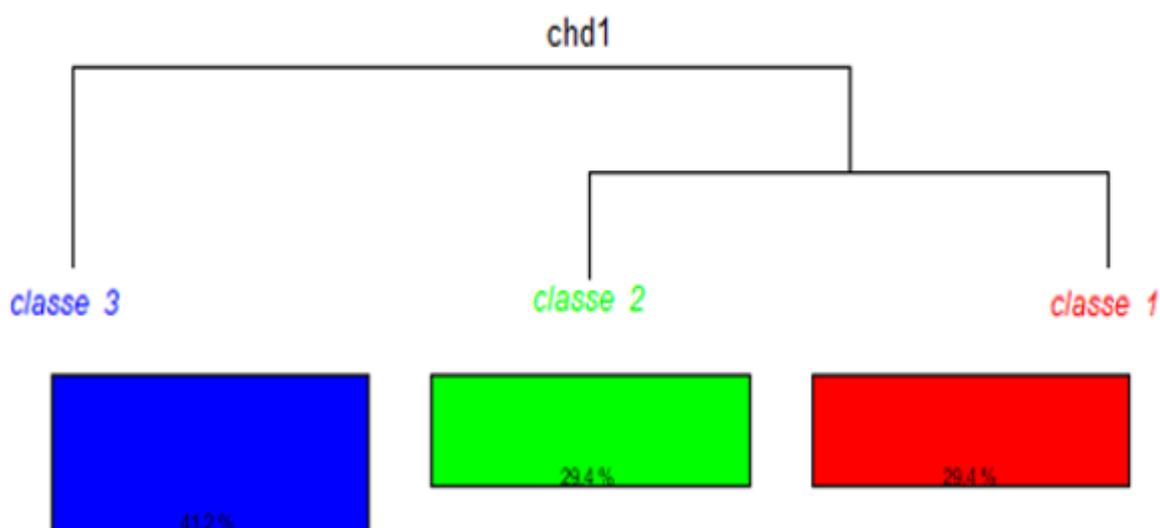
Dentre as análises realizadas pelo programa, aqui interessa a classificação hierárquica descendente de *corpus* textuais, na qual os núcleos de significação são discriminados/agrupados, conforme sua coerência interna. Desse modo, a separação das classes é baseada na sua heterogeneidade semântica, que gera categorias mais ou menos distantes.

Assim, os conteúdos com menor distância entre si são reunidos numa mesma classe, segundo o método de Reinert. Por conseguinte, são realizadas duas ações concomitantes: “a primeira é identificar coocorrências de termos nos mesmos segmentos, distribuindo textos em classes por proximidade; a segunda é hierarquizar a presença relativa de cada termo nas classes de palavras criadas” (Cervi, 2018, p. 8).

Por fim, o resultado da categorização dos segmentos de texto é expresso como um dendrograma. Nessa estrutura, o plano gráfico é representado em forma de árvore – uma abordagem aglomerativa de cognemas por semelhança lexical e contextual. Observe no gráfico da figura 1 que a classificação hierárquica sugere maior proximidade de sentidos entre as classes 1 e 2.

Figura 1 –

Dendrograma associado à questão: “O que outro professor responderia: - quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é...”



Fonte: autor.

No gráfico 1, os números no interior das classes são relativos ao percentual de palavras agrupadas em cada uma delas, levando em conta apenas os conteúdos identificados nessas categorias. Os clusters do dendrograma estão categorizados com base no universo lexical das respostas.

Desse modo, a classificação hierárquica descendente destaca quais são os conteúdos mais salientes, ou seja, com maior grau de compartilhamento nas respostas. Para chegar a esse resultado, o software procede inicialmente o cruzamento dos conteúdos de diferentes textos, informando as relações lexicais com maior frequência em seus enunciados. Partindo do princípio de que as palavras usadas em contextos similares estão associadas a um mesmo mundo lexical, o programa organiza o material em classes de conteúdo com base na similaridade de vocabulário (Camargo; Justo, 2013). Essa análise lexical pode indicar pistas de um provável campo representacional comum nas representações sociais dos professores sobre avaliação da aprendizagem.

Um ponto positivo para a presente análise é a simplificação da identificação do contexto no qual cada palavra foi citada, facilitando a leitura do conteúdo das respostas, conforme a descrição no quadro da figura 2. Com isso, podemos recuperar os discursos e ter uma compreensão mais objetiva daquilo que os professores quiseram expressar ao manifestá-las, o que favorece a interpretação das categorias geradas.

Figura 2 –

Agrupamento dos conteúdos lexicais semelhantes para as respostas associadas à frase indutora “Quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é...”²

**** *_031

Focada na verificação da memorização de conteúdos por parte dos alunos.

**** *_004

Algo que talvez seja uma espécie de lida tradicional com tantos conteúdos disciplinares, preocupada com a contemplação de um grande volume deles.

**** *_037

Obrigatoriedade, muito conteúdo, prazos, uso de valores numéricos.

**** *_026

Ter que corrigir em tempo recorde, sem poder explicar individualmente as falhas de cada aluno e precisar avançar com o conteúdo.

**** *_018

Precisar classificar os alunos e não conseguir aproveitar o resultado para retrabalhar aquele assunto com os alunos por conta dos conteúdos.

**** *_025

A ideia de que ela deve medir a capacidade do aluno em memorizar uma grande quantidade de conteúdos e realizar articulações a partir daquilo que foi memorizado

Fonte: autor.

Além disso, ao interpretar o conteúdo das entrevistas, buscamos identificar os pontos convergentes dos esquemas representacionais que orientam as práticas pedagógicas de ensino e avaliação dos professores. Para isso, realizamos um processo de análise profunda e categorização das ancoragens do material gerado nas narrativas com o suporte da TRS.

² No quadro, os símbolos **** *_n identificam os sujeitos cujos segmentos de texto destacados foram extraídos de suas respostas por apresentarem maior similaridade e equivalência semântica. Para essas respostas, a frase indutora foi “quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é...”.

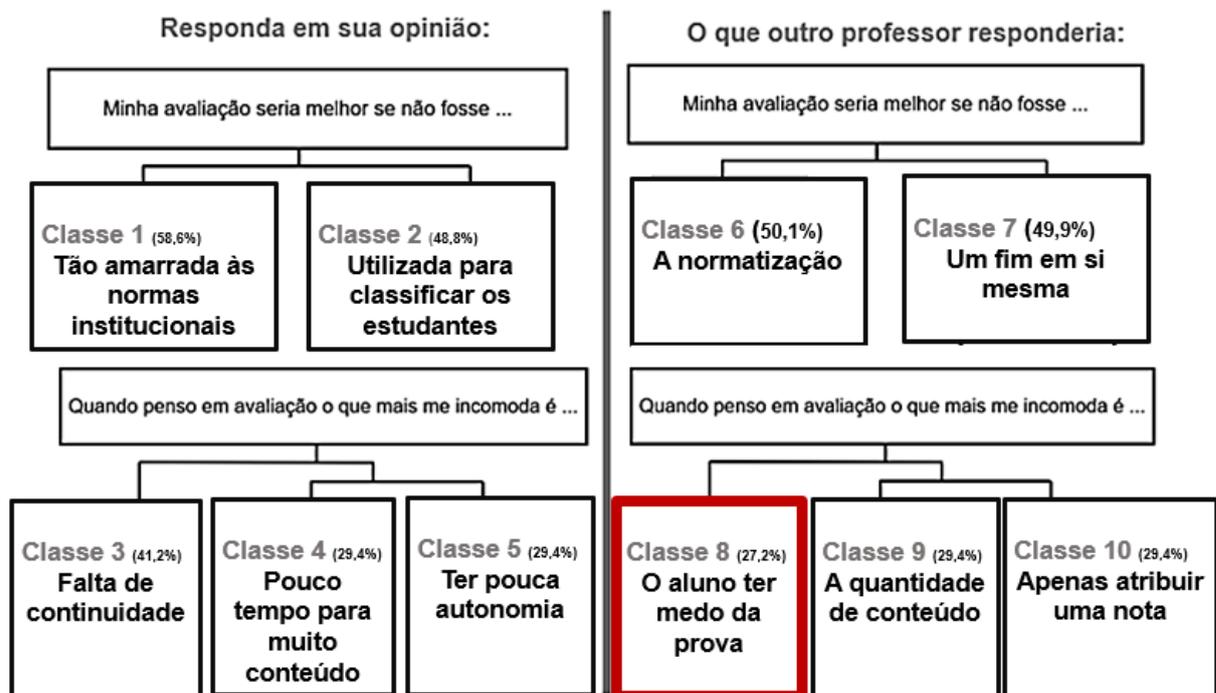
Os trechos das falas dos professores que apontam tais causas dessas representações sociais atravessam a presente discussão. Evidenciadas as formas de tratamento dos dados, os resultados obtidos são apresentados sob as lentes da teoria das representações sociais e o referencial do campo da Educação. Que conteúdos emergiram quando os professores dessa escola foram provocados a pensar em suas práticas avaliativas?

Resultados

Procedendo conforme descrito, analisaremos conjuntamente os clusters gerados com base nas respostas dadas pelos professores. Eles completaram as questões indutoras “minha avaliação seria melhor se não fosse...” e “quando penso em avaliação, o que mais me incomoda é...” com sua própria opinião e se colocando no lugar de outro docente. Os dendrogramas elaborados a partir do corpus textual das respostas são descritos no conjunto de gráficos da figura 3.

Figura 3 –

Conjunto de dendrogramas das respostas dos professores às questões indutoras em primeira pessoa e em substituição.



Fonte: autor.

No gráfico, os números no interior das classes são relativos ao percentual de palavras agrupadas em cada uma delas, levando em conta apenas os conteúdos identificados nessas categorias. Os clusters do dendrograma estão categorizados com base no universo lexical das respostas.

A leitura geral das classes sugere a presença de um conteúdo cujo campo de significação se aproxima de uma representação tradicional de práticas avaliativas entre esses professores (Luckesi, 2022). Contudo, precisamos entender o que esses elementos

querem dizer em seu contexto original. Quais os sentidos semânticos das categorias identificadas na classificação hierárquica descendente do corpus textual? Em que terreno se fundamentam as ancoragens dessa representação?

Ao responder a primeira frase indutora, falando por si, os professores associaram duas categorias lexicais que apontam que sua avaliação seria melhor se não fosse “tão amarrada às normas institucionais”, classe 1, e utilizada apenas para “classificar os estudantes”, classe 2. Observe que o mesmo posicionamento aparece quando se colocam no lugar de outro professor: ela seria melhor “sem a normatização (classe 6) e se não fosse um fim nela mesma (classe 7)”. Por que esse traço regulatório é significativo e marcante em suas RS?

Ao completar a segunda frase falando por si, os professores associaram três categorias específicas ao termo indutor. O que mais incomoda quando pensam em avaliação é “a falta de continuidade (classe 3) e o pouco tempo para muito conteúdo (classe 4)”. O sentido da classe 5 (ter pouca autonomia) aproxima-se dos significantes relacionados à normatização institucional para a avaliação escolar. Ao responder no lugar de outro docente, os professores também evocaram mundos lexicais semelhantes à colocação em primeira pessoa: “incomoda a quantidade de conteúdo (classe 9) e apenas atribuir uma nota ao avaliar seus estudantes (classe 10)”.

Por um lado, a convergência das respostas nas duas situações expressa um conteúdo predominantemente normativo, ou seja, que não se relaciona a elementos mascarados da representação. Portanto, estão deslocados da hipótese de haver uma zona muda nas representações sociais sobre esse objeto. Por outro lado, esses dados evidenciam traços do núcleo figurativo de suas práticas avaliativas nesse contexto social, que abordaremos a seguir.

O núcleo figurativo e as ancoragens representacionais das práticas avaliativas dos professores

O núcleo figurativo é um esquema básico resultante do processo de ancoragem e objetivação, cujo papel é guiar as percepções e julgamentos associados ao objeto de representações sociais numa realidade social construída (Jodelet, 1984). Sua análise é um caminho proveitoso para a acessarmos os “valores e cargas afetivas, bem como para identificar tanto as tensões sociais que atingem o grupo quanto os processos de transformação das práticas e das representações” dos objetos do campo educacional (Lima; Campos, 2020, p. 12).

Tendo como base os esquemas que compõem o pano de fundo das RS, interessa discutir a articulação entre os elementos representacionais identificados e as ancoragens associadas a essas categorias normativas. Para os professores da pesquisa, as imagens integradas ao modelo figurativo da ideia de avaliação remetem a uma prática eminentemente classificatória, limitada pelas normas institucionais e cerceada pelas prescrições curriculares.

Nesse jogo escolar com tradições arraigadas, a prova, a nota e a aprovação ditam as regras que influenciam os modos de ação dos professores e de seus alunos. Para passar de ano e não fazer as provas finais, os estudantes precisam de uma média mínima anual de seis pontos em relação aos três trimestres. Regimentalmente, trata-se de um contexto educacional que prioriza o peso de certificações trimestrais normatizadas por provas associadas à progressão seriada, que pode ser descrita na seguinte manifestação:

Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.	Santa Maria	v. 13	n. 22	e88677	2024
-------------------------------	-------------	-------	-------	--------	------

“Vivemos num sistema que foi constituído a partir do século XIX, com aquela coisa industrial, de pasteurizar, de classificar, de produzir ali estudantes que têm determinado tipo de conteúdo para ingressar na universidade. Tem toda uma estrutura para saber se o ser humano domina aquele conteúdo. Eu acho que nossa escola está dentro dessa lógica que pensa o ser humano assim. A avaliação envolve todas essas coisas, a questão do conteúdo, a forma como a gente ensina. A gente chega e vomita um conteúdo em cima dos estudantes, porque tem prova, porque tem que cumprir esse conteúdo, que cai também no vestibular. Será que o conteúdo é o principal? Porque poderíamos valorizar mais sua capacidade de interpretar, de refletir.” (Dados da pesquisa)

Portanto, os dados levantados junto aos professores manifestam um pensamento social consonante com as práticas pedagógicas esperadas e fomentadas pela própria escola, algo contraditório às aspirações institucionais de promover uma avaliação mais formativa e qualitativa. Evidenciam-se também os dilemas das práticas curriculares ante a fragmentação do tempo pedagógico e a quantidade de matéria a ser ensinada pelos professores. Reconhecemos que o currículo é o núcleo estruturante da dinâmica e do cotidiano escolar. De acordo com Arroyo (2007, p. 18), seus conteúdos, ordenamentos e hierarquias condicionam “as formas em que trabalhamos a autonomia ou falta de autonomia, tudo depende ou está estreitamente condicionado às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos” (p. 18).

Nos discursos dos docentes, observamos que a centralidade da transmissão do conteúdo aparece como fator que diminui a possibilidade de os processos avaliativos terem mais espaço na sala de aula de maneira responsiva, dialógica e formativa. De fato, o currículo é indissociável do ensino-aprendizagem e integrado à avaliação. Suas finalidades se complementam no fazer pedagógico porque são faces de um único processo que tem o desenvolvimento dos estudantes como objetivo comum.

À vista disso, os saberes e fazeres da docência compõem um rico sistema de representações que se enredam e evidenciam sua dimensão humana e relacional, impossibilitando sua expressão isolada (Brandão, Benevides, Campos, 2020). Nesse campo representacional, se as práticas avaliativas operam como uma medida, as práticas curriculares podem se aproximar de uma educação bancária que reforça uma pedagogia tradicional (Freire, 1976), como podemos observar na descrição de alguns professores entrevistados.

“Eu acho que é muito difícil fazer uma avaliação processual com a quantidade de conteúdos que a gente tem. Tenho como meta fazer uma boa avaliação, mas é difícil nessa estrutura porque são muitas demandas. Os critérios de avaliação já vêm definidos pelas portarias. Que autonomia eu tenho para definir como vou avaliar? A cada ano tem a expansão do conteúdo programático. E como a gente arranja tempo para trabalhar o conteúdo ou dar um feedback? Esse é o grande desafio que eu vivo hoje, de colocar isso tudo na sala de aula e poder desenvolver o ensino.” (Dados da pesquisa)

“A avaliação é puxada para esse lugar. Por mais que eu tente não trabalhar com isso, existe uma força que é muito forte que traz a avaliação para esse lugar de valorizar a nota, de se trabalhar pela nota. Essa é a forma que a gente tem de avaliar a aprendizagem desses estudantes porque é assim que

a escola se organiza para as avaliações. Eu procuro trazer o aluno para valorizar o aprendizado, mas ele caminha para esse lado. Porque, não só nessa escola, mas na maioria das escolas, é assim que funciona. Por mais que eu entenda que minhas práticas não são as mais tradicionais, elas se aproximam disso, Nossa estrutura é muito forte. E o que fazer? É uma angústia que não tem uma resposta.” (Dados da pesquisa)

As falas dos professores descrevem as tensões provocadas pela organização escolar com intensa regulação do trabalho docente. Para Perrenoud (2008) e Fernandes (2009), essas dinâmicas com forte normatização e acentuada rigidez impedem a diversificação das práticas pelos professores: se não têm autonomia de ir além da classificação padronizada pela instituição, terão dificuldade de vivenciar suas práticas avaliativas como uma atitude investigativa para lidar com as diversas situações que se apresentam num contexto multicultural. As entrevistas trazem boas evidências de que eles acham difícil colocar a avaliação formativa em prática, apesar de conhecerem bem o seu papel.

Assim, o campo de ações pedagógicas obrigatórias, possíveis ou desejáveis é influenciado pelas condições da realidade educacional. Segundo Peixoto e Wolter (2023), “nesses contextos mais normativos, as sanções para práticas que vão contra as normas são mais severas, os indivíduos têm menos possibilidades de ação, em outras palavras, os prescritores informam o que é imperativo ou proibido” (p. 11). Desse modo, ao se referir às suas práticas nesse cenário, os docentes trazem descrições metafóricas de uma avaliação engessada, rígida, em grades, amarradas ou numa gaiola.

“A estrutura das avaliações me parece muito rígida e mudou muito pouco nesse período que estou aqui. A maior parte da pontuação do aluno vem da prova. Ela é única por série e por unidade. Já teve até uma proposta da prova final ser feita pela chefia de departamento, não pelos professores. Mas isso não vingou porque a visão que nós tínhamos em relação a isso era negativa. Imagina alguém que não está com aquele garoto no cotidiano fazendo a prova dele! Você sabe que será um desastre. O que mudou na prova foi só a forma de alguns poucos professores enxergarem o que o aluno entendeu. Se você pegar muitas provas e até o nosso material, você vai ver que isso traz a informação do quanto nada foi modificado, do ponto de vista do que eu quero do nosso aluno.” (Dados da pesquisa)

“Quando saímos da universidade, a gente cai numa realidade institucional que vive sob essa perspectiva. A ambiência institucional que a gente encontra na realidade, tudo isso não contribui para que essa teoria não se consolide como uma prática. Então, o que a gente viu na universidade, aquilo se perde, se perde na experiência, porque ela é mínima e, dentro do que é o tumulto de demandas do que é ser professor numa escola, em todos os aspectos, afetivos, burocráticos, pedagógicos, essa discussão não tem tempo. Isso é o que a estrutura da escola permite a gente ver e fazer. E tem mais, isso coloca o estudante num nível de dificuldade absurdo. Essa é a forma que a gente tem de avaliar a aprendizagem desses estudantes. Esse sistema é uma engrenagem bem ajustada que dificulta muito realizar outras estratégias de avaliação, como se através da prova eu pudesse medir o desempenho do meu aluno. Como eu vou ter liberdade para fazer de outra maneira? O que vale é isso.” (Dados da pesquisa)

A evocação da imagem da engrenagem marca significativamente as racionalizações de todos os professores entrevistados. Campos, Lemgruber e Campos (2020) afirmam que essas metáforas são analogias condensadas em processos que materializam a rede de sentidos e significações em relação ao objeto. Por isso, é fundamental explorarmos esses esquemas retóricos que operam as representações sociais para compreendermos seu núcleo figurativo, que neste caso remete a práticas avaliativas consideradas tradicionais (Hadji, 2001).

De acordo com Mazzotti (2018), a dinâmica dos processos de objetivação e ancoragem produz essas metáforas, essenciais para “aprendermos o que precisa ser conhecido” (p. 134). Os sentidos que ancoram esse imaginário indicam que, para os sujeitos da pesquisa, temos um contexto educacional com forte pressão normativa que ofusca a autonomia docente e tenciona suas práticas avaliativas na direção da organização institucional para a avaliação da aprendizagem. Se as contradições resultantes dessa forma de fazer o trabalho pedagógico são conhecidas e discutidas há muito tempo, por que essa antiga estrutura dos sistemas educacionais não muda?

É possível que a dificuldade de caminharmos em outra direção esteja associada ao fato de esse sistema de avaliação tradicional classificatório ser um esquema “familiar, inteligível, que participa de uma imagem corrente, de uma representação vulgar da escola” (Fernandes, 2003, p. 94). Sob a perspectiva das TRS, sabemos que as práticas são agentes de transformação das representações, portanto, se a instituição normatiza e normaliza a classificação, seria um contrassenso ou um comportamento estranho agir de outra maneira.

Entende-se que tais engrenagens, lógicas próprias de organização da escola, implicam distorções nesse relevante ato comunicacional (Firme, 2009; Fernandes, 2013). Um dos fatores que ocasionam esse ruído é o condicionamento do progresso educacional dos estudantes às suas médias nos processos avaliativos. Por isso, a aproximação entre avaliação e classificação desatende o seu papel de construir significados claros e objetivos que orientem o aluno em formação.

Nesse sentido, as questões relacionadas ao lugar do estudante nas representações sociais dos professores somente apareceram quando completaram a frase *Minha avaliação seria melhor se não fosse* no lugar de outra pessoa. Esse conteúdo revela a natureza de aspectos afetivos relacionados aos educandos e evoca a ideia de que o aluno tem medo de prova. Tal dimensão simbólica do núcleo figurativo faz emergir a hipótese de haver um conteúdo mascarado nas representações sociais desses docentes.

A hipótese da zona muda: meu aluno tem medo de prova

A hipótese dessa dimensão simbólica das representações sociais estar relacionada a elementos mascarados se deve ao fato de seu conteúdo ter sido expresso apenas no contexto de diminuição da pressão normativa, em que os professores disseram o que outro docente responderia. Quais as questões presentes nas práticas avaliativas desses professores que os fazem pensar que o aluno tem medo de prova? O que isso quer dizer nesse contexto educacional?

De certo modo, as práticas avaliativas transitam numa linha tênue que, dependendo de como realizadas, podem ser mais classificatórias ou formativas. Em parte, essa ambivalência é determinada por seus objetivos, mas também por suas ambiguidades.

Quando usada para medir o desempenho ou a aprendizagem dos estudantes, a avaliação sempre nos fornecerá um dado impreciso porque a idealização de quantificar ou determinar o conhecimento de alguém sobre algo é estritamente subjetiva.

Além disso, se as regras do jogo dizem que as medidas obtidas no processo avaliativo são o objetivo principal de seu trabalho intelectual, os esforços dos alunos podem ser empenhados nessa direção. Conseqüentemente, por serem classificados e julgados, os alunos são provocados a estudar prioritariamente para alcançar boas notas e evitar a reprovação (Demo, 2006).

Há indicativos de que essa dinâmica faz parte do funcionamento da escola, já que na visão dos sujeitos da pesquisa a avaliação gera tensão entre os estudantes, uma ideia evidenciada nas entrevistas sobre suas práticas de ensino.

“A gente tem um instrumento que vale muita coisa em relação a tudo que a gente fez ao longo do ano. Por isso, a avaliação é um momento em que o estudante, muitas vezes, pifa. Aqui, aplicando prova é comum ver pessoas que passam mal e que ficam no corredor, rodando, chorando, porque não sabiam o que fazer. A pessoa começa a chorar no meio da prova porque sabe que aquele momento é decisivo. Eu entendo que a estrutura da escola exige provas, mas eu penso no sentido de uma mudança.” (Dados da pesquisa)

“O clima do colégio é péssimo na semana de provas. O aluno fica num nível de tensão muito elevado. São dez ou doze matérias para dar conta numa semana. É difícil fazer meu aluno anteder que ele não tem que estudar para tirar boas notas e escapar da reprovação. Não é isso! Ele precisa estudar para se apropriar daquele conhecimento. Se a gente não bater nessa tecla eles continuam a fazer o que acontece todo trimestre. Eles estudam na véspera da prova e muitas vezes decoram um milhão de coisas que vão esquecer no dia seguinte. Quantas vezes já tive que dar sermão para tranquilizar os meus alunos. E eu falo assim: Olha, a sua nota é só o reflexo da qualidade do nosso trabalho. Mas não adianta fazer isso sozinha porque tem professores que pensam bem diferente.” (Dados da pesquisa)

“O que eu via na diferença entre as provas de 30 anos atrás e hoje? Nada! É a mesma coisa. Olha que não tem mais o fantasma do jubramento. Cara, ainda tem aluno que sente dor quando é o dia de algumas provas. A forma como as provas são corrigidas é a mesma. O camarada dá uma nota para o menino e segue com a matéria. E eu te pergunto? Qual a mudança na percepção do aluno? É muito curta. Eu vejo muitos professores fazendo aquilo que eles não gostavam que os professores faziam com eles.” (Dados da pesquisa)

A leitura dos dados sinaliza que os docentes compreendem a avaliação como uma prática que envolve momentos associados à tensão entre os estudantes da instituição. O campo comum do pensamento social também descreve como veem os efeitos pouco produtores da concentração de provas para a consolidação de boas aprendizagens, pelo menos para alguns alunos. Revela-se, portanto, uma dimensão negativa das práticas avaliativas que afeta os processos formativos e as relações entre os sujeitos na escola.

Por que isso é incoerente com o papel da escolarização? No contexto educacional, essa condição chama atenção, porque implica, significativamente, a qualidade da aprendizagem, o desempenho acadêmico e a evasão escolar (Zeidner; Mathews, 2005;

Cassady; Finch, 2015). Leite e Kager (2009) também alegam que as práticas tradicionais de avaliação escolar produzem efeitos aversivos entre estudantes da educação básica. Gonzaga e Enumo (2016) afirmam que cerca de 30% desses estudantes “desenvolvem algum tipo de ansiedade severa associada ao medo do fracasso em situações de avaliação” (p. 76).

Nesse sentido, o nível de tensão de estudantes desta escola específica ante os processos avaliativos já foi investigado por Pasin (2008) há mais de uma década. Sua pesquisa longitudinal apontou forte correlação entre os processos avaliativos institucionais e a ameaça da reprovação como um dos fatores associados ao estresse escolar desses alunos (Pasin, 2008).

Segundo Pasin; Paiva; Lannes (2012), mais de 50% dos estudantes acompanhados no estudo apresentavam elevado grau de estresse antes do período de provas. As autoras afirmam que essa condição psicossocial dos alunos se refletia diretamente em suas médias anuais, que eram inferiores às médias das turmas. Esses agentes estressores estão relacionados “à ameaça de fracasso escolar, na forma de uma possível reprovação”, implicando efeitos sobre um menor rendimento desses estudantes (Pasin; Paiva; Lannes, 2012, p. 282).

Nessa mesma lógica, observa-se que a preocupação dos professores com as questões afetivas dos seus alunos é atravessada por suas estratégias para alcançar seus objetivos na sala de aula, conforme exemplificado na seguinte descrição:

“Incomoda eles estudarem pela nota e não com o objetivo principal da aprendizagem. Isso gera muitos problemas emocionais nos nossos alunos. Não vou mentir pra você. Os pontos estão presentes nas minhas aulas já que a escola funciona desse modo. Como eu coloco meus alunos para produzir toda aula, uso os pontos para estimular e motivar porque acredito que eles aprendem mais fazendo do que ouvindo. Eu acho que os alunos não foram ensinados a pensar em longo prazo. Ele acha que estudar é importante para passar de ano. Eu tento desconstruir essa ideia e isso, de certa forma, ajuda o aluno a se movimentar para estudar e aprender com mais gosto.” (Dados da pesquisa).

Enquanto, por um lado, a tensão experienciada pelos discentes é uma ideia que incomoda os professores, por outro lado, isso é um fato social que faz parte de sua realidade. No entanto, é preciso caminhar em outra direção e ressignificar essa prática, tão carregada de representações negativas, numa ocasião aliada do estudo. Sabemos que o papel certificativo das avaliações nos sistemas educacionais pode ser uma limitação para que ela esteja totalmente integrada ao ato de aprender-ensinar. Na visão de Perrenoud (2008), a avaliação tradicional

é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo tipo de mudança. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações. Talvez seja exatamente isto, afinal de contas, que dá medo e que garante a perenidade de um sistema de avaliação que não muda muito, ao passo que, há décadas, vem-se denunciando suas falhas no plano docimológico e seus efeitos devastadores sobre a autoimagem, o estresse, a tranquilidade das famílias e as relações entre professores e alunos. (p. 4)

No contexto da Educação, é preciso considerar que a prova, ou outro instrumento, é essencialmente uma ferramenta de obtenção de informações para que o professor possa avaliar seu próprio trabalho e acompanhar a evolução de seus estudantes. Sendo assim, o ato avaliativo é muito mais amplo que o tempo dedicado a uma prova ou qualquer outra atividade. Por esse motivo, é necessário dar um novo significado a essa prática, transformando-a numa bússola para encaminhar decisões e orientar aprendizagens.

Segundo Moretto (2008), a avaliação é um momento privilegiado, porque “o aluno coloca suas energias em busca de sucesso, normalmente associado a uma boa nota”. Para o autor, se a prova faz parte da cultura estabelecida, “por que não aproveitar a avaliação e transformá-la em mais uma oportunidade para a construção do conhecimento?” (p. 10).

Nesse ponto de vista, a avaliação realizada com fins somativos pode ser uma ocasião oportuna para a produção de sentidos entre os atores envolvidos: professores e estudantes. Além de seus atributos classificatórios, ela pode ganhar novos significados mesmo em contextos tradicionais (Mota, Mesquita, Campos, 2023).

As experiências narradas nas entrevistas sugerem que os professores conhecem os potenciais da avaliação formativa e as limitações da avaliação classificatória. Esse domínio de conhecimento gera brechas para ampliar as possibilidades dessa prática, fazendo a prova ter um valor simbólico além das medidas e da meta da aprovação. Para isso, as injunções institucionais que padronizam a avaliação devem ser colocadas em questão. Distantes do discurso oficial da escola que é idealista, as regras estabelecidas e os comportamentos normatizados e esperados têm um papel relevante sobre como será realizado o trabalho docente.

Diante dos resultados da análise referenciada pelo campo consensual do pensamento social do grupo de professores, podemos dizer que os dados revelam as especificidades do contexto educacional: suas práticas de avaliação operam entre engrenagens muito bem ajustadas. Em virtude disso, não é fácil romper essa imagem do pensamento social quando a própria estrutura da escola reforça, por meio da normatividade, esse modelo tradicional classificatório seriado.

Como aproveitar esses apontamentos para promover uma avaliação eminentemente pedagógica, voltada para fortalecer a autoestima, favorecer o desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos em formação? Considerando o papel das representações como uma condição para as práticas e o potencial das práticas instituídas para transformar uma representação (Campos, 2003), as políticas institucionais são fundamentais para esse fim. Ao apostar na diminuição das forças coercitivas sobre as práticas docentes e decisões curriculares, essas políticas são capazes de estimular a inovação pedagógica no sentido de uma avaliação aliada do ensino e a serviço das aprendizagens.

Considerações finais

Visando compreender o sistema de valores de um grupo de professores sobre suas práticas avaliativas, este estudo buscou identificar a dinâmica das representações sociais sob a perspectiva analítica de seu núcleo figurativo, ancoragens e zona muda. Que redes de conhecimentos orientam as práticas desses docentes em seu contexto educacional?

O olhar psicossocial direcionado à questão da pesquisa levantou elementos consensuais do campo representacional dos professores sobre suas práticas de avaliação. Foi possível evidenciar a imagem de uma avaliação cujo núcleo figurativo remete a uma

medida, que é classificatória e sem continuidade. Os docentes descrevem um processo avaliativo estático “atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem” (Luckesi, 2011, 18).

A metáfora de uma engrenagem que engessa sua prática é uma ideia recorrente no imaginário desses professores. Os relatos manifestam que as regras do jogo escolar, por meio da normatização da avaliação, é uma ancoragem fundamental em suas representações sociais. Tais indicativos corroboram a constatação de que “não se pode negligenciar o peso das injunções institucionais na formação e dinâmica da representação social do trabalho docente” (Campos, 2013, p. 76).

As ancoragens referenciadas pela normatividade de condutas conformam um arcabouço de conhecimentos socialmente definido que objetiva as representações sociais na esfera da escola. Há indícios de que a imagem da avaliação como uma prática pedagógica terminal e classificatória tem como suporte ancoragens de um sistema de representações tradicionais de escola, de ensino, de currículo e de avaliação que funcionam como engrenagens muito bem ajustadas.

Esses resultados sinalizam que é preciso considerar a agência da organização escolar e as lógicas de tudo que compõe sua estrutura sobre a docência (Arroyo, 2007). Elas operam como prescritores condicionantes das modalidades adequadas, possíveis e aceitáveis de uma situação (Flament, 2001). Por esse motivo, os usos da avaliação e as práticas de currículo são muito influenciados pelas concepções de educação que orientam a escolarização (Fernandes, Freitas, 2007).

Destaca-se que a técnica de substituição empregada sugere o entendimento de tensões vivenciadas pelos estudantes ante os processos avaliativos realizados nesse contexto educacional. O estudo da zona muda indica que, na visão dos professores, o aluno tem medo de prova. A literatura educacional aponta significativas evidências do papel das emoções acadêmicas sobre o desenvolvimento cognitivo e o desempenho dos estudantes (Bzuneck, 2018). Apesar de eventos estressores moderados terem agência indutora na motivação dos alunos para estudar e superar suas adversidades, em maior escala geram respostas fisiológicas com efeitos prejudiciais sobre sua capacidade de criar memórias e aprender (Sapolsky, 1996; Weiss, 2007).

Desse modo, temos a descrição de uma prática com pouco potencial de contribuir com o trabalho docente e com a formação dos estudantes porque é utilizada essencialmente para a promoção. Perdem-se, com isso, os atributos pedagógicos da avaliação: a dialogicidade dos feedbacks, a chance de o aluno aprender com seus erros e a oportunidade do professor de procurar alternativas para recomençar aprendizagens fragilizadas.

Longe de buscar generalizações ou fixar uma interpretação, os dados da pesquisa anunciam que os professores têm uma postura crítica em relação às suas práticas e sabem o que é uma avaliação formativa, processual e facilitadora das aprendizagens. No entanto, sinalizam dificuldade para mobilizar esse conhecimento em suas escolhas porque as práticas instituídas nesse contexto seguem em outra direção.

Ainda há muito a avançar para superar os aspectos classificatórios da avaliação e realizar uma prática que esteja a serviço da formação humana. Importa reconhecer limitações em relação ao que pode ser avaliado por meio de uma prova escrita. Além disso, há diversas abordagens potentes que favorecem a manifestação das aprendizagens dos

estudantes, como portfólios, projetos, solução de problemas e rubricas. Nesse sentido, este estudo propõe um deslocamento na arquitetura que normatiza as avaliações para que essa prática seja realmente uma ferramenta pedagógica. Como proposta de avanço, recomendamos que a norma seja um desenho de avaliação impreciso e adaptável para que o professor decida por onde quer seguir ou reinventar. Esse é um caminho possível para desajustar essas engrenagens coercitivas que atuam sobre a docência, viabilizando aos professores elaborar práticas avaliativas originais que contribuam com a melhoria do ensino e com as experiências de aprendizagens de seus estudantes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, código de financiamento 001.

Referências

- ABRIC, Jean Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denise; Pedro Humberto F. CAMPOS (org.). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 23-34.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*: Brasília: MEC, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2002.
- BRANDÃO, Caio; BENEVIDES, Andrea; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Sistemas de representações sociais: contribuições para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, 2020, p. 167-182.
- BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 4, 2018, p. 1059-1075.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, 2013, p. 513-518.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Rapports entre pratiques et représentations: apports théoriques et empiriques pour un modèle d'étude. *Psychologie et Société*, Paris, v. 6, n. 3, 2003, p. 132-162.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. *Tempus—Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, v. 6, n. 3, 2012, p. 13-34.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A hipótese das representações sociais hegemônicas do trabalho docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22, 2013, p. 60-78.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das representações sociais e o campo da educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 63, 2017, p. 775-797.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. As práticas sociais e seu contexto. In: ROSO, Adriane et al. *Mundos sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais*. Porto Alegre: Abrapso, 2021, p. 122-156.
- CAMPOS, Denise Teles Freire; LEMGRUBER, Márcio Silveira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Metáforas e objetivação: questões acerca da produção de sentidos nas representações sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2020, p. 161-178.

CASSADY, Jerrell C.; FINCH, W. Holmes. Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, Paris, v. 41, 2015, p. 14-20.

CERVI, Emerson. Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais online: uma proposta metodológica. *ANPOQS*, 42, 2018. Anais. João Pessoa: Anpoqs, 2018.

CODOL, Jean-Paul. On the so-called 'superior conformity of the self' behavior: Twenty experimental investigations. *European journal of social psychology*, Londres, v. 5, n. 4, 1975, p. 457-501.

DEMO, Pedro. *Avaliação para cuidar que o aluno aprenda*. São Paulo: Criarp, 2006.

FERNANDES, Cláudia. Oliveira. Avaliação como projeto de aprendizagem-uma entrevista com Cláudia Fernandes. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 8, n. 1, 2021, p. 8-11.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, 2007, p. 17-43.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 21, 2013, p. 11-34.

FIRME, Thereza Penna. Mitos na avaliação. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro v. 1, n. 1, 2009, p. 1-10.

FLAMENT, Claude. Pratiques sociales et dynamique des représentations. In MOLINER, Pascal (Org.). *La dynamique des représentations sociales*. Fontaine: Presses Universitaires de Grenoble, 2001, p. 43-58

FLAMENT, Claude; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean-Claude. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, Paris, n. 1, 2006, p. 15-31.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Frison, Lourdes. Maria. Avaliação e autorregulação da aprendizagem. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2017, p. 89-104.

GALVÃO, Maria. Cristina. *Nós somos a história da educação: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2010. 214f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 34, n. 84, 2016, p. 76-88.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

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

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a Universidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2009.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: JODELET, Denise. *Psychologie sociale*, Paris: Puf, 1984, p. 357-378.

- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 1-21.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001, p. 9-43.
- FREITAS, Luís Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LAHLOU, S. Social representations and social construction: the evolutionary perspective of installation theory. SAMMUT, Gordon (ed.). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge: Cambridge University, 2015, p. 210-223.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 17, 2009, p. 109-134.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020, p. e206886.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2022.
- MAZZOTTI, Tarso. Para uma pedagogia das representações sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2019, p. 121-142.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.
- MOTA, Diego; MAMEDE-NEVES, Maria. Aparecida. Percepções e representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem: um estudo das produções em teses e dissertações (2009-2019). *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 10, n. 19, 2021, p. 1-21.
- MOTA, Diego; MESQUITA, Silvana; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Indicativos para uma avaliação formativa entre professores de biologia. *Estudos em Avaliação Educacional*, Rio de Janeiro. v. 34, 2023.p. 1-19.
- PASIN, Elizabeth Bozoti; *Uma abordagem sobre a influência do auto-conceito, da auto-estima e do estresse infante-juvenil no rendimento escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. 193f. Dissertação (Mestrado em Química Biológica). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- PASIN, Elizabeth Bozoti; PAIVA, Maria das Graças Vasconcelos; LANNES, Denise Rocha Correa. Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 11, n. 2, 2012, p. 275-286.
- PEIXOTO, Álvaro; WOLTER, Rafael. As práticas sociais na abordagem estrutural da teoria das representações sociais: histórico, conceitos e interfaces com a educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 20, 2023, p. 1-25.

- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- RATINAUD, Pierre. Application de la méthode Alceste à de gros corpus et stabilité des mondes lexicaux: analyse du Cablegate avec Iramuteq. JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES, 11, 2012. Actes ... Liège: Ducere, 2012.
- SÁ, Celso Pereira de. A pesquisa das representações sociais pode nos enganar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2019, p. 11-20.
- SAPOLSKY, Robert. Why stress is bad for your brain. *Science*, Washington, 1996, p. 749-750. 1996.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WEISS, Sandra J. Neurobiological alterations associated with traumatic stress. *Perspectives in psychiatric care*, Porto, v. 43, n. 3, 2007, p. 114-122.
- ZEIDNER, Moshe; MATTHEWS, Gerald. *Evaluation anxiety: handbook of competence and motivation*. London: The Gilfordpress, 2005.