

CAMPOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE O ATO DE EXAMINAR E AVALIAR

FIELDS OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF LEARNING EVALUATION: REFLECTIONS ON THE ACT OF EXAMINING AND EVALUATING

CAMPOS DE REPRESENTACIÓN EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIAL: REFLEXIONES SOBRE EL EXAMEN Y LA EVALUACIÓN

Vera Lúcia Chalegre de Freitas

vera.chalegre@upe.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Docente Adjunta pela Universidade de Pernambuco-UPE- *Campus* Garanhuns

Natália Couto de Almeida

coutonatalia22@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas na UPE- Garanhuns

RESUMO

Este estudo intenta mostrar os campos de representações sociais de avaliação de aprendizagem, a partir de uma pesquisa de campo com vinte estudantes concluintes do curso de licenciatura em ciências biológicas do agreste pernambucano. A investigação teve como aporte no campo de representação, dimensões e imagem, do pensamento moscoviciiano. E o entendimento luckesiiano sobre a avaliação da aprendizagem, no que concerne aos atos de examinar e avaliar. O estudo mostrou que os discentes revelaram dois campos de representação: Avaliação como ato de examinar representado por provas, notas, aprovações e reprovação; e avaliação como processo (avaliação formativa). Assim, os dados corroboram para o pensamento de que os estudantes estão incorporando à avaliação processual formativa, visando criticar o modelo de avaliação como ato de examinar por provas (notas). A pesquisa sinaliza para ampliação dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem para os cursos das demais licenciaturas e de forma especial para as questões de avaliação quanto ao ato de examinar e ato de avaliar.

Palavras-chave: Representações sociais. Avaliação de aprendizagem. Técnica de associação livre de palavras. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This study tries to show the fields of social representations of learning evaluation, based on a field research with twenty graduating students of the licenciatura course in biological sciences of the agreste pernambucano. The investigation had as contribution in the field of representation, dimensions and image, of the moscoviciiano thought. And the Luckesian understanding of the evaluation of learning, with regard to the acts of examining and evaluating. The study showed that the students revealed two fields of representation: Evaluation as an act of examining represented by tests, notes, approvals and reprobation; and evaluation as process (formative evaluation). Thus, the data corroborate to the thought that the students are incorporating to the formative process evaluation, in order to criticize the evaluation model as an examining by tests. The research indicates to enlarge the studies on the evaluation of the learning for the courses of the other degrees, and especially for the evaluation questions regarding the act of examining and the act of evaluating.

Keywords: Social representations. Evaluation of learning. Free association technique of words. Teaching-Learning.

RESUMEN

Este estudio intenta mostrar los campos de representaciones sociales de la disponibilidad de aprendizaje, a partir de una pesquisa de campo con vientos estudantes concluye el curso de licenciatura en ciencias biológicas del agreste pernambucano. A investigação teve como aporte no campo de representação, dimensões e imagem, do pensamento moscoviciiano. E o entendimento luckesiano sobre a avaliação da learningizagem, no concierne aos atos de exam e avaliar. O estudo mostrou que os discentes revelaram dois campos de representação: Avaliação como ato de examen mostrado por provas, notas, aprovações e reprovação; e avaliação como processo (avaliação formativa). Assim, os dados corroboram for the pensament of que os estudantes estão incorporando à avaliação processual formativa, visando criticar o model of avaliação como ato de exam por provas (notas). A pesquisa sinaliza para ampliação dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem for os cursos das demais licencias y de forma especial para questões de avaliação quanto ao ato de examinar e ato de avaliar.

Palabras clave: Representações sociais. Avaliação de aprendizagem. Técnica de asociación livre de palavras. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

“[...] Avaliação [...]. Ela é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar”.

Luckesi (2011).

A epígrafe acima nos faz refletir a princípio quatro perguntas: o que pensamos sobre avaliação? De que avaliação queremos tratar? O que pensamos sobre a operacionalização da avaliação? Que diferença existe entre examinar e avaliar?

Essas perguntas são instigantes para pensarmos sobre nossos olhares sobre avaliação da aprendizagem, mas também mergulharmos no que socialmente são compartilhados sobre avaliação da aprendizagem nos meios educacionais, tanto da educação básica quanto do ensino superior.

No que vincula à avaliação da aprendizagem nos ambientes educacionais, essa toma uma singular atenção, especialmente quando se pensa em examinar e avaliar. Tal importância se reafirma nos cursos de licenciaturas, pois são nesses cursos que os futuros professores terão que pensar sobre o ato de examinar e o ato de avaliar, como parte da formação docente.

A literatura tem mostrado que o ato de examinar está voltado ao atributo de dar nota e ao mesmo tempo de classificar um aprendiz em “aprovado” ou “reprovado”, tendo por base o reconhecimento que esse aluno supostamente aprendeu. O ato de avaliar requer pensar o presente, mas com fins de futuro em que o passado serve apenas como diagnóstico de como está a realidade do aluno, perspectiva essa apresentada como temporalidade por Luckesi (2011).

A avaliação de aprendizagem tem sido uma preocupação recorrente para professores e estudantes. Assim, é socialmente compartilhado tanto na literatura quanto entre os estudantes, em vida cotidiana, a ocorrência de injustiças nas avaliações, especialmente quando

essas representam notas, provas de unidades e semestres, chegando a provas finais com resultados insatisfatórios para o estudante, mas também, muitas vezes, para o próprio professor. Para além dessas problemáticas, existem agravantes no que se referem às provas mal elaboradas, como evidencia Moretto (2010), em suas pesquisas no contexto das elaborações de provas, ou seja, nos exames.

Na avaliação no sentido mais profundo, ou seja, do ato de avaliar, requer eminentemente um acompanhamento, tanto do grupo quanto individualmente. Isso requer pensarmos no processo avaliativo, tendo-se eco na importância do diagnóstico, processo formativo, somativo, avaliação cumulativa e contínua, entre outros aspectos, como pode ser lido na literatura recorrente (BRASIL, 1996; LUCKESI, 2011).

Assim, a presente pesquisa foi pensada ao levarmos em consideração o modo como socialmente são compartilhadas entre os estudantes as representações sociais de avaliação de aprendizagem. Partimos do pressuposto que as representações de avaliação das aprendizagens estavam pautadas em dois campos de representações: um deles trata da preocupação com os exames escolares; e o outro se refere à avaliação da aprendizagem como processo.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivos: investigar os campos de representações sociais da avaliação da aprendizagem, por estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas, favorecendo os sentidos dados a esses campos de representação; e contribuir com as pesquisas em avaliação da aprendizagem, especialmente quanto às reflexões do ato de examinar e ato de avaliar.

Optamos pela pesquisa associativa e projetiva, tendo como instrumento de obtenção de dados a técnica de associação livre de palavras (TALP), com referência a Abric (1994). Essa técnica foi adaptada para o presente estudo, como detalhado nos procedimentos metodológicos.

Além disso, esta investigação teve como aporte os campos de representações, também considerados como dimensão e imagem de Moscovici (1978). O eminente

pesquisador reconhece que a “noção de dimensão obriga-nos a julgar que existe um campo de representação, uma imagem, onde houver uma unidade hierarquizada de elementos” (MOSCOVICI, 1978, p. 69).

Diante da problematização da avaliação da aprendizagem, pressupostos e objetivos propostos, levantamos as seguintes questões de pesquisa: de que campos de representação social de avaliação de aprendizagem os estudantes se reportam? Esses campos se pautam mais na perspectiva dos exames escolares ou na avaliação processual?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS MULTIPLICIDADES DE OLHARES

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9.394/1996, no seu artigo 24, inciso 5, faz referência a “verificação do rendimento escolar” e que esse, rendimento escolar, tem como base os seguintes critérios:

[...] a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. s/n).

Além disso, a referida lei explicita que:

[...] a avaliação contínua e acumulativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender (BRASIL, 1996, p. s/n).

Remetendo-se a avaliação contínua e personalizada, destacamos que a avaliação da aprendizagem é “um processo que deve ser desenvolvido de forma contínua e personalizada, objetivando avaliar não apenas o processo de aprendizagem, mas também o de ensino,

427

ganhando amplitude e totalidade” (OLIVEIRA; CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 41). Além disso, os autores ressaltam que o propósito da avaliação “não é apenas aferir, comprovar e quantificar, mas também aprimorar os dois processos citados” (OLIVEIRA; CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 41).

Diversos pesquisadores têm mostrado a importância da avaliação da aprendizagem, levando-se em consideração o processo de construção da aprendizagem, do conhecimento e o processo formativo de cada aluno, como demonstrado nas obras de avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2001, 1996; LUCKESI, 2011; LIBÂNEO, 1994), entre outros.

A literatura vigente tem mostrado que Bloom, classificou a avaliação, conforme suas funções, em três modalidades de avaliação da aprendizagem. Entre essas, os destaques são dados à avaliação diagnóstica, à formativa e à somativa (SANT’ANNA, 2011).

Conforme a autora a avaliação diagnóstica “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem”, especialmente por permitir investigar as possíveis dificuldades de aprendizagem (SANT’ANNA, 2011, p. 32).

A avaliação diagnóstica tem por base:

[...] uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas [...] (SANTOS; VARELA, 2007, p. 4).

Assim, percebemos com Santos e Varela (2007) que a avaliação diagnóstica é de fundamental importância para alunos e professores, uma vez que possibilita replanejar os objetivos de ação. Essa, avaliação diagnóstica, deverá ser vivenciada no decorrer da fase

inicial de cada ciclo de estudos. Isso porque permite reflexões e novos redirecionamentos, ou seja, novas tomadas de decisões.

A avaliação diagnóstica, para além da sua importância na percepção das aprendizagens na dimensão de retrospectiva e prospectiva, nos permite também reflexões constantes, de forma crítica e participativa, possibilitando uma transformação social. Nesse olhar, pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subseqüentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa, especialmente que seja comprometida com uma proposta histórico-crítica, como salientado por Santos e Varela (2007).

A avaliação formativa “é a modalidade avaliativa que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade do mesmo” (OLIVEIRA, CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 4).

Sobre a avaliação formativa, tomamos como base a afirmação de Santos e Varela (2007) em que destacam que ela é:

[...] realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos (SANTOS; VARELA, 2007, p. 4).

Já na avaliação somativa é necessário que seja:

[...] decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes. Tratando-se de um juízo global e de síntese, possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno em face de um conjunto lato de objetivos previamente definidos (OLIVEIRA, CUNHA; ENCARNAÇÃO; SANTOS; OLIVEIRA; NUNES, 2007, p. 4).

Ressaltamos que é importante reconhecer a relevância dessas três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – como interdependentes. Nesse sentido, o

docente deve, de acordo com os seus objetivos, fazer uso de todas essas modalidades de avaliação e refletir sobre as mesmas para suas tomadas de decisões.

Essas modalidades de avaliação da aprendizagem fazem parte da formação inicial dos licenciandos, quando os mesmos cursam a disciplina de avaliação da aprendizagem nos cursos das licenciaturas nas universidades.

Para Hoffmann (2008), as avaliações proporcionam ações provocativas para os docentes. Esses direcionam os alunos quanto às reflexões sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, conduzindo-o para um novo sentido ao ensino.

Luckesi (2011) em seu diálogo com a avaliação, pronuncia que não é uma missão simples e fácil passar de uma avaliação centrada nas provas, na atribuição de notas e preocupada com a classificação, para uma avaliação da aprendizagem que tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando no processo de uma aprendizagem satisfatória. Consoante ao referido autor, grande parte das escolas do ensino regular infelizmente utilizam a avaliação como meio de classificação, como produto final e que, nesse sentido, impossibilita o aluno de progredir e se desenvolver (LUCKESI, 2011).

Nessa linha de pensamento, Hoffmann (1996) destaca que a avaliação que tem como propósito a medição por nota e classificação se centra numa postura de avaliação exclusivamente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em “aprovado” ou “reprovado”. De acordo com a autora, essa ideia é oposta a um significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendiz.

Lopes e Maia (2011) nos diz que avaliar se torna algo constante nas nossas vidas por estar presente em vários momentos, em atividades do nosso cotidiano e nos julgamentos de acontecimentos rotineiros. Além disso, destacamos o posicionamento de Vasconcelos (2008) que afirma que, para a avaliação assumir o caráter de transformação, primeiro essa deve estar comprometida com o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Na visão dos autores referenciados o entendimento sobre a avaliação é uma construção social e, por consequência, está afiliada às condições históricas, econômicas, afetivas, ideológicas, culturais e sociais dos que a aplicam, ou seja, ela está atrelada aos valores sociais, que são vividos e estabelecidos por aqueles que a realizam na escola (LOPES; MAIA, 2011).

Para Rios e Dorneles (2011), o processo avaliativo se torna um dos temas pertinentes a se fazer parte da agenda formativa, sendo esse entendido como: um meio de autoconhecimento, tanto para docentes, quanto para os discentes; um meio de aperfeiçoamento da prática pedagógica; um processo que contribui de forma significativa para a compreensão não só das dificuldades, mas também das vitórias, tanto de alunos quanto de professores. Dessa forma, potencializam-se novas oportunidades de aprendizagem para todos.

Essas abordagens nos levam a pensar sobre o “ato de examinar” e o “ato de avaliar”. Valiosas contribuições são dadas a esse respeito, em termos de características dos atos de examinar e avaliar na escola. De acordo com Luckesi (2011), as características dos “atos de examinar” e “atos de avaliar” na escola podem ser comparadas, levando-se em consideração as seguintes variáveis:

1)temporalidade; 2)solução de problemas; 3)expectativa de resultados; 4)abrangência das variáveis consideradas; 5)momento do desempenho do educando; 6)função do exame e da avaliação; 7)consequência da função; 8)dimensão política do exame e da avaliação; 9) ato pedagógico (LUCKESI, 2011, p. 181).

No olhar de Luckesi (2011), os exames são voltados para investigar o que o houve de aprendizagem, ou seja, saber aquilo que o estudante aprendeu. Nessa concepção, o passado é que interessa. Já para o “ato de avaliar” a avaliação da aprendizagem se centra no presente e se volta para o futuro. Nessa ideia, o passado serve como explicação para o presente que, por certo, adequa-se como base para o futuro. Assim, ter o diagnóstico do que o aluno aprendeu é

fundamental, pois, dessa forma, a dimensão “temporalidade” é marcante no ato de examinar e avaliar, mas com conotações diferentes.

O referido autor mostra outras características a serem analisadas. Uma dessas, características, é quanto a pensar problema *versus* soluções. Nessa linha de raciocínio, os exames estão atrelados ao problema, enquanto que, na avaliação, o que se deseja são as soluções para o problema.

Para Luckesi (2011), a compreensão do “ato de avaliar” – entendida como acompanhamento da ação – apresenta implicações em dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e, havendo necessidade, intervir, com fins de melhorar resultados.

Argumenta o referido autor que, “no ato de avaliar” a aprendizagem só fará sentido se compreendida e realizada segundo um corpo teórico, o qual, a nosso ver, deve ser considerado, ainda que, em muitos casos, a prática se efetive de modo automático, inconsciente”. (LUCKESI, 2011, p. 272).

Logo, “o ato de investigar e, se necessário, intervir – está a serviço dos pressupostos teórico do projeto pedagógico ao qual está atrelado”. No entanto, a avaliação operacional não se sustenta por si só, mas se encontra a serviço da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental “termos ciência de qual é o nosso viés teórico em que subsidia nossos atos avaliativos” (LUCKESI, 2011, p. 273).

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com vinte estudantes concluintes do Curso de licenciatura em ciências biológicas, em 2018, no agreste pernambucano, com idades de 18 a 24 anos, de ambos os sexos.

Utilizamos como referencial teórico a pesquisa associativa, projetiva, com uso da técnica de associação livre de palavras, em consonância com Abric (1994), mas adaptada ao

estudo. O tema indutor foi “Avaliação da aprendizagem”. A partir dele, solicitamos aos colaboradores cinco evocações, seguido de explicação.

As análises se deram quanto a encontrar os campos de representações sociais como abordado em Moscovici (1978), cujo objeto de investigação é Representações sociais de avaliação da aprendizagem. Esse objeto de investigação foi interpretado à luz das referências ao ato de examinar e ato de avaliar, como abordado por Luckesi (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises e interpretações das representações sociais de avaliação de aprendizagem nos mostraram dois campos de representações. Um deles trata das preocupações com os exames e o outro se detém à avaliação como processo.

Em nossos dados, as explicações dos discentes nos mostram que, embora reconheçam que os exames são feitos com fins de nota, os discentes compreendem a importância do ato de avaliar.

O discente (sujeito 5) nos diz que a avaliação da aprendizagem lembra: prova, inovações, reprovação, aprovação e conhecimentos. As explicações do colaborador é que, naturalmente, esses elementos constituem as provas e que essas se apresentam para medir o conhecimento e, por fim, classificar em “aprovado” ou “reprovado”, conforme lido abaixo: “ao falar-se de avaliação da aprendizagem é natural lembrar de provas, como métodos para medir os conhecimentos dos avaliados que, no final, chega a dois únicos resultados: a aprovação ou a reprovação” (Suj. 5. Biologia, Concluente, 2018).

Entretanto, o colaborador acredita que, hoje em dia, existem diferentes formas de avaliação, com grandes inovações, como lido: “[...]existe grandes inovações para melhorar as formas de avaliação” (Suj.5. Biologia, Concluente, 2018).

O discente (sujeito 6) faz opção pelas evocações: contínua, métodos, processo, aprendizagem e nota. Ele argumenta, referindo-se à avaliação da aprendizagem, que existem diversas formas para identificar a aprendizagem do aluno, quando expressa: “A avaliação é uma forma de avaliar o conhecimento do aluno. A mesma deve ter métodos variáveis que possam identificar a aprendizagem de cada aluno” (Suj. 6. Biologia, Concluente, 2018). Todavia, embora reconheça as possibilidades de avaliação, o colaborador destaca que ela se centra em notas, como lido: “Apesar de ter diferentes formas de avaliar, a mesma sempre gira em torno de um sistema (notas)” (Suj.6. Biologia, Concluente, 2018).

Ainda nas lembranças de avaliação da aprendizagem, registramos: provas, notas, diálogo, processual e comportamento. Nessa ideia, o colaborador se reporta à provas e às notas, em que se prioriza a medição de quanto o estudante conseguiu responder, como escrito:

“Quando penso em avaliação da aprendizagem logo me vem à mente provas e notas, por ser uma forma tradicional de medir e ver o quanto um estudante respondeu” (Suj. 4. Biologia, Concluente, 2018). Embora seja esse sistema de notas, provas, medições que se sobrepõe, encontramos também na fala do referido discente (sujeito 4) que: “Por mais que haja diálogo e que através dele se possa avaliar o aluno, é o papel que é levado em consideração” (Suj. 4. Biologia. Concluente, 2018). Assim, podemos perceber que embora haja diálogo e que por meio desse possa o aluno ser avaliado, é o papel que prepondera. existir quanto há uma preocupação com a nota, prova, e que é o papel (documento) que mais se leva em consideração, ou seja, dá-se mais o valorativo ao que está documentado por escrito do que a própria evolução do aprendizado do aluno como um todo. Nesse caso, a ênfase pode ser dada ao valor que nossa sociedade atribui à escrita e ao “papel”.

O fato dos docentes avaliarem os discentes, por meio dos conteúdos lecionados, representam uma forma de conseguir uma nota e o que deveria ocorrer era a perspectiva de alargar possibilidades na construção do conhecimento.

Assim, passamos agora ao registro das evocações: prova, metodologia, medição, apreensão e conhecimento pelo discente (sujeito 13), com destaque para as explicações: “Prova” e “apreensão” são as formas que se mostram quando se fala em avaliação de forma escrita, quando nem sempre é a melhor forma de medir o conhecimento do aluno. Quanto à metodologia, a medição do conhecimento reflete as formas que o professor pode utilizar para observar o nível de entendimento dos alunos” (Suj. 13. Biologia, Concluente, 2018).

É perceptível que o prontamente lembrado são as provas, quando a temática é avaliação da aprendizagem. E que essas, provas, são tidas como apreendidas, embora nem sempre representa o medir conhecimento. Essa medição de conhecimento reflete o que o professor deve ponderar quanto ao entendimento dos alunos.

Continuando nossa análise, evidenciamos nas explicações do discente (Suj.8), destacam como evocações: nota, aluno, sistema, escola e conhecimento. Assim, as explicações se voltam para: “O sistema educacional privilegia no aluno apenas a nota com que ele adquiriu no final de cada semestre, como se o fato de um dado numérico fosse o bastante para medir o conhecimento do aluno” (Suj. 8. Biologia, Concluente, 2018).

Esse sistema tem consequência para a escola quando acrescenta: “Dessa forma, a escola deixa de ser um ambiente agradável no qual se queira passar boa parte do tempo do indivíduo” (Suj. 8. Biologia, Concluente, 2018).

Identificamos em trabalhos de conclusão de curso –TCC, em 2018, que os discentes de licenciatura em ciências biológicas do agreste pernambucano se reportam a uma preocupação com os profissionais que demandam por uma avaliação na perspectiva de exame, e, portanto, se aprisionam na perspectiva classificatória. A perspectiva como ato de avaliar, leva em consideração vários enunciados da formação do indivíduo, como cidadão crítico e construtivo, especialmente quanto a construção do conhecimento, como enuncia Luckesi (2011).

Demo (1999, p. 9), em sua obra “Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo”, lança olhares para as polêmicas existentes. Nessa concepção, o autor coloca uma discussão quanto à ideia de “qualidade formal e da qualidade política. A primeira refere-se a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos. Uma não é inferior à outra; apenas, cada uma delas tem perspectiva própria”.

(Re)afirmamos que se faz necessário o docente ter coerência em sua avaliação de aprendizagem, para que assim possa desenvolvê-la de forma adequada aos seus discentes. Isto pressupõe pensar nos avanços dos conhecimentos dos docentes nas suas práticas pedagógicas, mas especialmente contribuir com a formação dos discentes de maneira mais promissora.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem foi apresentada pela maioria dos participantes, como um processo que vai ocorrendo aos poucos, fazendo, antes de tudo, uma análise diagnóstica. Além disso, a avaliação se mostrou com caráter formativo que enfoca o processo de ensino e aprendizagem, e que se preocupa com o andamento da construção do conhecimento do aluno, tendo caráter pedagógico.

Embora exista essa dualidade de pensamento, ou seja, do entendimento de avaliação como ato de examinar e avaliação como ato de avaliar. Encontramos em Fernandes (2015) uma preocupação nos seus estudos uma vez que:

[...] há um grupo que ainda entende avaliação como medida, embora, em seu discurso, não mais apareça dessa forma, uma vez que a perspectiva da avaliação formativa tem-se tornado hegemônica, de um modo geral. Há outro grupo de professores que acredita ser impossível medir aprendizagem; que entende os testes como propiciadores de algumas informações/ dados para a formulação de políticas, mas não para acompanhar a aprendizagem de seus alunos e para orientar seus planejamentos (FERNANDES, 2015, p. 405-406).

De acordo com Libâneo (1994), a observação busca investigar, de maneira informal as características individuais e grupais dos estudantes, buscando identificar fatores que possam influenciar a aprendizagem e o estudo das disciplinas para, dentro do possível, modificá-los.

O discente (sujeito 11) faz opção pelas evocações: escola, desenvolvimento, análise, formação e conhecimento. Esse discente percebe a avaliação em função do desenvolvimento do aluno, levando-se em consideração o acompanhamento de sua formação bem como do nível do conhecimento na temporalidade do decorrer do ano letivo, como lido: “Na escola, numa sala de aula, a avaliação da aprendizagem se dá através da análise do desenvolvimento do aluno. Através da avaliação formativa, o professor pode acompanhar a formação do aluno e seu nível de conhecimento durante o decorrer do ano letivo” (Suj. 11. Biologia. Concluente, 2018).

Já o discente (Suj.14) demonstra a importância do processo qualitativo no desenvolvimento educacional do aluno, quanto à aprendizagem contínua, como lido: “Dentro do processo qualitativo, existe uma relação forte entre o desenvolvimento educacional do aluno no que é referente à aprendizagem contínua do aluno” (Suj.14. Biologia, Concluente, 2018). Além disso, o discente tem consciência da extensão do processo avaliativo que vai muito além do que uma simples nota e assim escreve: “Acentuando que o processo avaliativo é muito mais que uma prova formal que vai determinar a nota do aluno” (Suj.14. Biologia, Concluente, 2018).

Uma avaliação propositiva numa perspectiva processual deve ser acompanhada de uma didática coerente com o pensar e o fazer no ensino-aprendizagem, e, assim, devem os docentes se comprometerem com as aprendizagens de formação do sujeito como pessoa e profissional. Daí a importância de que os planejamentos didáticos sejam construídos, sempre levando em consideração o pensamento de ser viável o processo de ensino-aprendizagem.

Diz-nos Luckesi (2011), que a avaliação é uma tarefa que exige uma didática bem elaborada, valorizando a diversidade dos instrumentos avaliativos, por meio da análise de provas, exercícios, realizações de tarefas, entre outras possibilidades.

Um destaque também é dado para a avaliação qualitativa e quantitativa do conhecimento. Observamos nas evocações: didática, conhecimento, escola, empatia e

compromisso, como visto na fala do discente (sujeito 17), que as preocupações com a avaliação da aprendizagem qualitativa e quantitativa do conhecimento dos alunos ocorrem nas escolas, como expressa: “Em toda e qualquer escola nos deparamos com a avaliação da aprendizagem como forma de avaliar, de modo quantitativo e qualitativo, o conhecimento dos alunos” (Suj. 17. Biologia, Concluente, 2018). O referido discente acredita que, para se ter uma boa avaliação, é necessário ter compromisso e também boa empatia com o aluno, como visto: “Para se obter um bom resultado em tal avaliação, é preciso desenvolver uma boa didática com compromisso e empatia com seu trabalho e aluno” (Suj. 17. Biologia, Concluente, 2018).

O discente (sujeito 9) se refere à avaliação da aprendizagem pelas evocações: desempenho, verificação, estratégias, processo e objetivos. Assim, é percebido que o planejamento é necessário para a avaliação da aprendizagem, no que concerne ao pensamento: “Para que se possa avaliar a aprendizagem é necessário que se tracem objetivos e deste modo busque estratégias para alcançá-las” (Suj. 9. Biologia, Concluente, 2018). Além disso, é perceptível que os colaboradores reconhecem a avaliação como processo individual de modo a verificar se os objetivos propostos foram alcançados, como lido: “É também um processo individual, no qual deve haver diferentes modos de verificar se os objetivos foram alcançados e se, desse modo, houve aprendizagem” (Suj. 9. Biologia, Concluente, 2018).

No que tange o discente (sujeito 26), ele destaca as evocações: conhecimento, educação, didática, metodologia e desenvolvimento, justificando: “A avaliação da aprendizagem necessita essencialmente de conhecimento, didática e metodologia para que ela ocorra realmente de forma verídica e por completo para que assim possa verificar o desenvolvimento dos aprendizes na evolução” (Suj. 26. Biologia, Concluente, 2018).

O discente (sujeito 19) faz opção pelas evocações: cotidiano, atividades, empenho, criatividade e conjunto. Dessa forma, ele acredita na avaliação pelo empenho de participação na escola cotidianamente, para que o aluno construa seu conhecimento e, nesse sentido, o

colaborador não acredita que sejam necessários provas ou métodos qualitativos. Vejamos: “Para realizar uma boa avaliação não é necessário provas ou métodos qualitativos, é nítido ver o empenho participativo do aluno no cotidiano da escola, utiliza um conjunto de métodos atividades que possibilitem que o estudante construa seu conhecimento” (Suj.19. Biologia, Concluente, 2018).

É fundamental que os docentes tenham conhecimentos bastante aguçado na avaliação da aprendizagem. Isto, por certo, minimiza os equívocos que naturalmente podem ocorrer dado a complexidade do “ato de examinar” e “ato de avaliar”, como sabiamente Luckesi (2011) nos ensina. Assim devem se aproximar os docentes em suas metodologias de ensino pensando na realidade dos discentes.

A avaliação diagnostica é uma excelente ferramenta para melhorar a didática do professor e ajudar no desenvolvimento dos alunos, buscando sanar os problemas encontrados. Luckesi (2002) afirma que é preciso observar e analisar para depois tirar suas conclusões. O autor ainda diz que o docente, ao examinar como está o andamento dos seus alunos, poderá também verificar como se encontra a qualidade do seu trabalho.

O discente (sujeito 10) faz opção pelas evocações: Prova, observação, atividades, práticas, prova oral e seminários; todavia os argumentos não são condizentes com as evocações, como lido: “É necessário que o professor conheça bem a forma de trabalhar e os seus respectivos alunos, para utilizar os métodos onde, quando e que se situe de acordo com a trajetória da escola” (Suj.10. Biologia, Concluente, 2018). Esse registro nos diz quanto o professor precisa ficar atento a dinâmica dos alunos no cotidiano escolar, bem como da própria escola, com destaque aos métodos, locais e quando são aplicados.

O discente (sujeito 1) faz opção pelas evocações (soma, professor, inclusão, auto-avaliação, replanejamento). Aqui, o destaque é dado para a avaliação somativa e para a autoavaliação, com perspectiva de investigar onde está o erro no processo avaliativo e, especialmente, em que pontos há necessidade de melhorar, inclusive no replanejamento como

resposta à autoavaliação. Assim, podemos ler: “Soma, porque acredito que a avaliação deve ocorrer a longo prazo no cotidiano. O professor deve procurar incluir todos os alunos. Autoavaliação, pois se faz necessário ver onde está errando no processo avaliativo, o que precisa melhorar. O replanejamento viria como uma resposta à autoavaliação” (Suj. 1. Biologia, Concluente, 2018).

Assim, é preciso que o professor busque se aprofundar no objeto de estudo da avaliação da aprendizagem, a partir de referências teóricas seguras, para que ele possa, dessa forma, assumir uma postura não apenas de professor, mas de mediador.

Ousamos expressar, para além da dimensão técnica (prova) e do processo formativo, que é necessário pensar a avaliação das aprendizagens para dimensões de vida pessoal e profissional.

Em consonância com Pryjma (2017), a necessária formação nos diz da dimensão técnica e “as dimensões éticas, morais e vínculos com a comunidade científica a fim de que continuamente se desenvolvam nos planos pessoal e profissional” (PRYJMA, 2017, p. 53).

Levando-se em consideração os estudos das representações sociais e avaliação de aprendizagem Luckesi (2002) compreende as representações sociais como:

[...] padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática. Esse modo de ser refere-se tanto a um padrão com uma configuração predominante do passado como àquele que se configura numa articulação dialética entre os elementos do passado e os do presente. Em todo caso, assimilados do passado, ou de padrões inconscientes de conduta, originários da dialética passado-presente, na perspectiva do futuro (LUCKESI, 2002, p. s/n).

Os discentes ao se expressarem em relação à avaliação da aprendizagem demonstram suas experiências vivenciadas com o “ato de examinar”, quando colocam que avaliação ocorre por meio de provas. Por mais que se tenha outras formas de analisar a aprendizagem do aluno, é perceptível que o método da prova escrita ainda impera.

É a avaliação somativa que tem como perspectiva servir para atribuição de notas, classificação e transmissão dos resultados em termos quantitativos, feito no final de um período de ensino, de acordo com os níveis de aproveitamento do aluno, conforme explicitado por (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

Embora existam uma diversidade de métodos avaliativos, ainda se encontra propostas de docentes que centrado seus esforços no método tradicional de ensino e, conseqüentemente as avaliações também se voltam para esse modelo tradicional, tendo esse modelo sua âncora nas provas, exames escolares e mesmo com outras atividades são as provas que mais tem peso. Uma avaliação com caráter processual entende a avaliação como parte do processo de construção do conhecimento, que seja possível inovar, especialmente por as possibilidades que tem o alunado de habilidades, talentos diferenciados e competências diferenciadas.

Se não houver coerência entre o modelo que está integrado à aprendizagem e às atividades de avaliação, possivelmente se produzem sérias disfunções no processo de aprendizagem (GIL PÉREZ; MARTÍNEZ TORREGROSA; SENENT PÉREZ, 1988).

Enuncia Lopes e Maia (2011) que, quando se apropria de uma concepção de avaliação, o docente, que está ancorado em concepções que são naturalizadas e lhe atribui significantes, tornando-o um objeto familiar. Nesse sentido, suas vivências e experiências pessoais fazem parte da elaboração de representações sociais.

Jodelet (2001) define as representações sociais como sendo:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para Rios e Dorneles (2011), no que concerne à avaliação da aprendizagem, é o imaginário constituído ao longo de sua história na experiência educacional que operará no exercício profissional desses acadêmicos. O grande desafio que se apresenta dentro dessa perspectiva, em relação aos processos formativos no ensino superior, é a desnaturalização dessas representações.

De acordo com os referidos autores, é importante reconhecer os fenômenos das representações sociais, tendo-se como referência o sujeito que o vivencia, como lido:

Ao pesquisar na perspectiva das Representações Sociais é importante conhecer o fenômeno a partir do sujeito que o vivencia. Assim, no estudo ora apresentado, os depoimentos dos acadêmicos são reveladores de como ocorre o processo de avaliação, de modo a explicitar conteúdos afetivos e cognitivos, que levam à ação. Nesse processo de construção (da representação) leva-se em conta a inserção social e os determinantes histórico culturais, sem esquecer a subjetividade enquanto força criativa capaz de influenciar a representação (RIOS; DORNELAS, 2011, p. 13642).

Rios e Dorneles (2011) afirmam que é necessário que haja espaços reflexivos ao longo do processo de formação, que contribuam de forma profícua para que estudantes/futuros professores construam, entre outros saberes, outra identidade avaliativa, sendo esta que considere as desigualdades sociais, as diferenças culturais e a diversidade entre os sujeitos.

CONCLUSÕES

Considerando que a pesquisa objetiva identificar os campos de representações sociais de avaliação de aprendizagem, e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos a essas representações, a investigação nos mostrou que os discentes transitam em dois campos de representações: o ato de examinar e o ato de avaliar.

No entanto, alguns veem os exames e as provas – como são prontamente lembrados – como um meio especificamente para classificar em “aprovado” ou “reprovado” um aprendiz. Isso demonstra que, na dimensão temporalidade, o saber foi garantido entre o “ensinado” e o “aprendido”, com enfoque no passado, tendo eco no que postula Luckesi (2011).

Assim, foi perceptível que os discentes, quando falam sobre a avaliação, externam as palavras: examinar, notas, provas e se voltam mais para criticar a essa forma de avaliação. Eles criticam também a famosa prova escrita, colocando-a como uma forma limitada de avaliar o conhecimento e não fazendo uma ligação com a construção do saber.

Assim, os discentes reconhecem a importância do processo avaliativo, ou seja, do ato de avaliar, em que esse processo deve ser levado em consideração no desenvolvimento do aluno e durante toda etapa de construção de conhecimento, ou seja, essa ideia deve estar presente em sua formação, logo, a temporalidade presente-futuro é bem nítida como apregoado por Luckesi (2011).

Um fato a se destacar é que a categoria “conhecimento” é bastante elucidada nas opções das evocações e nas explicações dos colaboradores. Isso significa dizer que, tanto no ato de examinar quanto no ato de avaliar, é a busca de conhecimento que mobiliza o discente, sendo que, no ato de examinar, esse conhecimento vem com o sentido de medir o saber, com fins de classificar, enquanto que o conhecimento no ato de avaliar vem com o foco nas possibilidades de acompanhamento no desenvolvimento da formação do aluno.

Acreditamos que o fato dos estudantes estarem cursando a disciplina de avaliação de aprendizagem contribuiu para uma visão mais aprimorada e significativa, quanto à avaliação, especialmente, no que concerne aos estudos, pois os discentes compartilham socialmente, na sua vida cotidiana, as representações. Assim, eles estão incorporando a avaliação da aprendizagem como processo formativo e com críticas ao modelo de avaliação de aprendizagem como ato de examinar, quando tratam de provas (notas).

A pesquisa permitiu reconhecer a importância da avaliação da aprendizagem como parte da construção do conhecimento, e que, portanto, precisa ser vivenciada de maneira justa e adequada para todos, tornando-a mais justa e tranquila. Nesse sentido, o docente assume uma grande responsabilidade, isso porque a avaliação influencia diretamente na construção do conhecimento e, portanto, deve ser bem planejada e executada. Destacamos que, numa visão mais ampla, deve ser levado em consideração o projeto pedagógico do curso no ensino superior, considerando a educação básica do projeto político pedagógico do curso-PPC.

Assim, os dados sugerem ampliar a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem nos demais cursos de licenciaturas, com fins de aprimorar os conhecimentos quanto aos campos de representação ou imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.
- DEMO, P. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
- FERNANDES, C. O. Avaliação, currículo e suas implicações Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- GIL PÉREZ, D.; MARTÍNEZ TORREGROSA, J.; SENENT PÉREZ, F. El fracaso en la resolución de problemas de Física: una investigación orientada por nuevos supuestos. **Rev. Enseñanza de las Ciencias**, 1988, v.6, n. 2 p. 131-146. Disponível em: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33495/1/EI%20fracaso%20en%20la%20RP%201987.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.
- LIBÂNEO, J. C. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 195-220
- LOPES, M. T. L.; MAIA, H. Representação Social de Avaliação da Aprendizagem por autores do processo no Ensino Fundamental. In: X EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011, p. 12257-12264. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/5758_2852(1).pdf. Acesso em: 08 Jan. 2019.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **ECCOS - Revista Científica**. UNINOVE, São Paulo, v.4, n.2, p. 79-88. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/715/71540206/>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

OLIVEIRA, E.S. G. ; CUNHA, V. L.; ENCARNAÇÃO, A. P. .; SANTOS, L..; OLIVEIRA, R. A; NUNES, R. S. Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.5, n.2, p. 39-55, 2007. Disponível em: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660924/REICE_5_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jan. 2019.

PRYJMA, L. C. O “amor” como representação social do “ser professor”. Uma análise crítica. In: MISSIAS-MOREIRA, R.; SALES, Z. N.; FREITAS, V. L. C.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Representações sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar**. V. 3. Curitiba: CRV, 2017. 238p.

RIOS, G. M. S.; DORNELES, M. V. Avaliação da aprendizagem e representações sociais: relato de uma experiência. In: X EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE. **Anais [...]** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011, p. 13637 – 13647. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/5665_2994\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/5665_2994(1).pdf). Acesso em: 08 Jan. 2019.

SANT’ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 15^a. ed. – Petropolis-RJ: Vozes. 2011.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, n.1, p. 01-14, 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

Recebido: 03/01/2019

1ª Revisão: 05/16/2019

Aceite final: 29/07/2019