



Diego Mota

**Avaliação da aprendizagem e suas  
representações sociais entre professores  
de Biologia de uma escola de referência**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas - Educação da PUC-Rio.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Silvana Soares de Araújo Mesquita

Co-orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Campos Mamede-Neves



Diego Mota

## **Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais entre professores de Biologia de uma escola de referência**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas - Educação da PUC-Rio.

\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>a</sup>. Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Orientadora - Departamento de Educação - PUC-RIO

\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>a</sup>. Maria Aparecida Campos Mamede-Neves**

Coorientadora - Departamento de Educação - PUC-RIO

\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>a</sup>. Claudia de Oliveira Fernandes**

Departamento de Educação - Unirio

\_\_\_\_\_  
**Prof. Pedro Pinheiro Teixeira**

Departamento de Educação - PUC-RIO

\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>a</sup>. Rosália Maria Duarte**

Departamento de Educação - PUC-RIO

\_\_\_\_\_  
**Prof. Bruno Viviani dos Santos**

Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 7 de dezembro de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, da orientadora e da universidade.

## Diego Mota

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2005. Possui Mestrado em Ciências (UFRJ) e Especialização em ensino de Ciências (UFRJ). Atualmente é professor do Colégio Pedro II. Integra o Grupo de Pesquisas sobre Formação, Profissão e Exercício Docente (Profex-PUC-Rio) e o Laboratório de Estudos em Representações e Práticas Sociais (LARPS - UNIVERSO). Desenvolve estudos sobre práticas docentes e ensino de Biologia.

### Ficha Catalográfica

Mota, Diego

Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais entre professores de Biologia de uma escola de referência / Diego Mota; orientadoras: Silvana Soares de Araújo Mesquita, Maria Aparecida Campos Mamede-Neves. - 2022.

253 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Ensino de Biologia. 4. Professores. 5. Escola de referência. 6. Representações sociais. I. Mesquita, Silvana Soares de Araújo. II. Neves, Maria Aparecida Campos Mamede. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Para a mãe, a Mara e meu Yuji.  
Ao CPII, tudo!

## Agradecimentos

Agradeço à minha família, que me deu segurança para chegar onde eu bem desejasse. Minha mãe, meu maior exemplo, amor incondicional, que está ao meu lado em todas as minhas escolhas e que lutou muito para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha companheira, a Mara, pela dedicação, cumplicidade, compreensão e por prezar para que essa jornada fosse serena.

Agradeço ao meu filho Yuji. O mundo ficou melhor quando você chegou.

Agradeço ao Colégio Pedro II, por possibilitar a realização desse projeto. Agradeço aos professores e professoras do Departamento de Biologia e Ciências, por serem entusiastas e parceiros da pesquisa. Em especial, agradeço à professora Christiane Coelho Santos, amiga, conselheira, e que acendeu a centelha para a realização do estudo.

Agradeço ao grupo de pesquisa Profex, do qual as ideias e discussões desta tese foram referenciadas.

Aos meus excelentes professores do PPGE-PUC-Rio, pelas aulas magistrais que muito contribuíram com a minha formação. Agradeço à PUC-Rio e a CAPES pelo incentivo financeiro.

Aos professores e professoras que compõem a banca avaliadora, por dedicar seu tempo, pelas sugestões e por colaborar com a concretização da pesquisa.

Com muito carinho, agradeço à minha coorientadora, professora Maria Aparecida, que me guiou nos momentos mais necessários dessa caminhada. É uma honra a oportunidade de aprender e conviver com você. Obrigado por todo o zelo, paciência e cuidado com minha formação.

Especialmente, agradeço à minha orientadora, professora Silvana Mesquita, pela amorosidade, serenidade e precisão. Muito obrigado por fazer essa jornada transcorrer em um mar de almirante. Navegamos em águas tranquilas. Muito obrigado por tudo que me acrescentou como pesquisador e como ser humano.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

.

## Resumo

Mota, Diego; Mesquita, Silvana Soares de Araújo; Mamede-Neves, Maria Aparecida Campos. **Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais entre professores de Biologia de uma escola de referência.** Rio de Janeiro, 2022. 253p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Analisar as representações sociais (RS) de avaliação da aprendizagem entre professores de Biologia de uma escola de referência constitui o objetivo desta tese de doutorado. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino do Rio de Janeiro, reconhecida como uma escola de excelência na educação básica. O estudo se desenvolve com o suporte da Teoria das Representações Sociais, sob a perspectiva da abordagem estrutural e do estudo de suas ancoragens. Parte-se da hipótese de que as especificidades das disciplinas de Ciências estão presentes nas práticas pedagógicas avaliativas dos docentes, expressando-se na identidade do ser professor de Biologia e se refletindo em sua forma de ensinar e avaliar, logo podem ser identificadas em suas RS. Os procedimentos metodológicos ocorreram em três etapas que envolveram a aplicação de dois questionários – um teste de livre associação de palavras, respondido por 60 professores, e outro de investigação da zona muda, respondido por 45 professores – e a realização de entrevistas com 12 professores de Biologia do campo de investigação. As discussões foram construídas com base em referenciais teóricos da didática e da avaliação: Hadji, Esteban, Perrenoud, Fernandes, Luckesi, Demo e Hoffmann. Além do diálogo com a teoria das RS, com base nos estudos de Moscovici, Jodelet e Abric. Ao longo da análise, foi possível evidenciar a visão de uma prática pedagógica classificatória, somativa e certificativa, naquilo que os professores representaram. Os dados sinalizam que as RS de avaliação da aprendizagem da maioria dos participantes se configuram a partir de elementos tradicionais do campo educacional – sua visão de ensino, de currículo, de escola e da escola. Essas RS são influenciadas pelas injunções institucionais e expectativas normatizadas quanto ao papel do professor, de tal maneira que os saberes epistemológicos das disciplinas de Ciências são pouco evidenciados no pensamento social sobre tais práticas. Por outro lado, uma parte menos evidente

dos participantes destaca-se nos resultados: as suas RS de avaliação se aproximam de uma dimensão formativa, processual e contínua. Neste grupo de professores de Biologia, há fortes indícios de que suas ideias sobre inovações curriculares do ensino de Ciências/Biologia são um dos fatores associados a uma RS mais formativa da avaliação, que orienta suas práticas pedagógicas. Pode-se indicar que a maneira como os professores veem o porquê e o para quê ensinar determinados assuntos, somada a suas idealizações das finalidades da escola e do ensino de Biologia estão indissociavelmente interligadas à efetivação de práticas avaliativas mais formativas ou mais classificatórias. Conclui-se que as práticas avaliativas e suas representações sociais dos professores de Biologia investigados podem se aproximar de um projeto de apoio às aprendizagens dos estudantes, mesmo em um contexto escolar marcado pela tradição, pelo conteudismo e por injunções institucionais com forte normatividade dos processos avaliativos. O estudo aponta para a necessidade de políticas institucionais que incentivem uma avaliação voltada para apoiar os estudantes em suas aprendizagens. Destaca-se a importância dos professores vivenciarem as práticas idealizadas pelo campo pedagógico, em todas as etapas de sua formação inicial e continuada. A tese defende que esse movimento poderia ajudar a superar um modelo classificatório de avaliação no ensino de Biologia.

### **Palavras-chave:**

Avaliação da aprendizagem, ensino de Biologia, professores, escola de referência, representações sociais.

## Abstract

Mota, Diego; Mesquita, Silvana Soares de Araújo; Mamede-Neves, Maria Aparecida Campos. **Assessment for learning and its social representations among Biology teachers in a leading school.** Rio de Janeiro, 2022. 253p. Doctoral thesis - Department of Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Analyzing the social representations (SRs) of assessment for learning among Biology teachers in a leading school is the aim of this doctoral thesis. The research was conducted in a renowned public elementary school in Rio de Janeiro. The study is carried out by employing the Social Representation Theory (SRT) under a structural approach perspective and the analysis of its anchors. It is assumed that the specificities of Scientific Disciplines are present in the Biology teachers' pedagogical practices of assessment, expressed in their identity and reflected in their way of teaching and evaluating - thus, in their SRs. The methodological procedures occurred in three stages that involved the usage of two questionnaires - a word association test taken by 60 teachers, and a mute zone investigation answered by 45 teachers - and interviews with 12 Biology teachers from the field of research. The discussions were centered on practices of teaching and assessment by using theoretical references such as Hadji, Esteban, Perrenoud, Fernandes, Luckesi, Demo and Hoffmann besides a dialogue with the SRT based on the studies of Moscovici, Jodelet and Abric. Throughout the analysis, it was possible to confirm the hypothesis of a summative pedagogical practice - focused on classification and certification. The data show that most participants' SRs of assessment for learning - their view on teaching, syllabus and school - are based on traditional elements of the educational field. It is suggested that an epistemological, social side of Scientific Disciplines is not very evident when these SRs are influenced by both institutional orders and standardized expectations of the role of the teacher. In contrast, a smaller part of the participants stands out in the results: their SRs of assessment approach a formative, procedural and continuous dimension. This latter group of Biology teachers shows strong evidence that their ideas about syllabus innovations of

Sciences/Biology are one of the factors associated with a more formative SR that guides their pedagogical practices. It is possible to suggest that the way in which teachers see the reason behind teaching Biology, added to their idealizations of the purpose of the school, are inextricably connected to the implementation of assessment practices that can be either more formative or summative. It is concluded that the assessment practices and their social representations of the Biology teachers who were investigated can carry out a project to support students' learning, even in a school context marked by tradition, content and institutional orders with strong normative evaluation processes. The study indicates the need for institutional policies which promote a student-centered assessment - focused on their learning processes. It is of paramount importance for future teachers to experience the practices conceived by the pedagogical field in all stages of their initial and continuing education. The thesis argues that this movement could help overcome a classification model of evaluation in teaching Biology.

### **Keywords:**

Assessment for learning; Biology teaching, teachers; excellence school; social representations.

## Sumário

<b>1. Introdução</b>	<b>16</b>
<b>1.1. Questão central, objetivo e meta da pesquisa</b>	<b>21</b>
1.1.1. Os objetivos da pesquisa	21
1.1.2. Meta final da pesquisa	22
<b>1.2. Relevância do Tema e escolhas teórico-metodológicas</b>	<b>22</b>
<b>2. Pressupostos teóricos</b>	<b>32</b>
<b>2.1. Revisão de Literatura</b>	<b>32</b>
<b>2.2. As dimensões da avaliação da aprendizagem ao longo do tempo</b>	<b>36</b>
2.2.1. Avaliação em perspectiva: Uma teia de papéis e funções pedagógicas	44
2.2. Em síntese	54
<b>2.3. A teoria das representações sociais –TRS</b>	<b>57</b>
2.3.1. O ancestral ambíguo	57
2.3.2. Das representações coletivas às representações sociais	60
2.3.3. O ponto de partida	61
2.3.4. Uma forma de saber prático!	62
2.3.5. Os grupos sociais	63
2.3.6. As condições para a emergência de uma representação	65
2.3.7. Como se formam as representações sociais?	67
2.3.8. A abordagem estrutural das representações sociais	70
<b>3. O mapa da pesquisa: instrumentos, metodologia, o campo e seus sujeitos</b>	<b>74</b>
<b>3.1. Teste de associação livre de palavras (talp)</b>	<b>82</b>
<b>3.2. A zona muda das representações sociais</b>	<b>84</b>
3.2.1. A técnica de substituição	86
<b>3.3. A produção dos dados</b>	<b>88</b>
<b>4. Procedimentos analíticos</b>	<b>93</b>
<b>4.1. Tratamento e processamento dos dados: A análise prototípica</b>	<b>93</b>
4.1.1. Cálculo das Frequências e OME	96
4.1.2. Levantamento dos indicadores complementares para o estudo da representação social a partir de evocações livres	101
4.1.3. A confirmação dos elementos centrais nas representações sociais de avaliação da aprendizagem	104
<b>4.2. Tratamento e processamentos dos dados da investigação da zona muda das representações sociais</b>	<b>106</b>

4.2.1.A classificação hierárquica descendente (CHD)	110
<b>4.3. Tratamento dos dados: conversas sobre práticas pedagógicas e avaliação</b>	<b>114</b>
<b>5. Resultados</b>	<b>117</b>
<b>5.1. Identificação e levantamento do núcleo central</b>	<b>118</b>
5.1.1.O poder da saliência	119
5.1.2.A força da coocorrência da informação entre os professores	131
<b>5.2.A hipótese da zona muda</b>	<b>135</b>
5.2.1.Em síntese	146
<b>5.3.O processo de ancoragem nas representações sociais dos professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem</b>	<b>148</b>
5.3.1.O efeito institucional	151
5.3.2.O jogo escolar	153
5.3.3.A engrenagem	162
5.3.4.Biologia: uma disciplina conteudista	169
5.3.5.Em síntese	183
<b>6.Apontamentos e considerações</b>	<b>190</b>
6.1 As proposições do estudo	206

## Lista de ilustrações

### Figuras

Figura 1: Fluxograma das possíveis fases da carreira do professor	79
Figura 2 - Diagrama com a disposição dos núcleos central e periféricos, de acordo com a frequência média de palavras e a ordem média de evocações.	83
Figura 3- Exemplo de Dendrograma da classificação hierárquica descendente.	87
Figura 4 Descrição da sequência de desenvolvimento das etapas da pesquisa 'Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais'	88
Figura 5 Descrição da questão do teste de livre associação de palavras utilizado na pesquisa	90
Figura 6 Diagrama da tela inicial do programa EVOC.	94
Figura 7 Tela inicial do programa Iramuteq - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires	110

### Gráficos

Gráfico 1 Composição do corpo docente do Colégio Pedro II com destaque aos professores do Departamento de Biologia e Ciências	76
Gráfico 2: Perfil da formação acadêmica dos professores de Biologia participantes da pesquisa.	78
Gráfico 3 Tempo de carreira dos professores de Biologia participantes da pesquisa	78
Gráfico 4 Análise fatorial de correspondência das respostas associadas pelos professores de Biologia à frase indutora "quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ..."	112
Gráfico 5 – Dendrograma gerado a partir das respostas associadas pelos professores do DBC à frase indutora "O que um professor responderia sobre a questão: - quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ..."	113
Gráfico 6: Gráfico de coocorrência das representações sociais de professores de Biologia acerca de avaliação da aprendizagem	132
Gráfico 7: Árvore máxima de similitude das evocações com maior centralidade nas representações sociais dos professores de Biologia acerca de "avaliação da aprendizagem"	133
Gráfico 8 Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com seu conteúdo temático relativo ao termo indutor 'Minha avaliação seria melhor se não fosse ...'	136
Gráfico 9 Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a identificação das temáticas identificadas em relação ao termo indutor 'Minha avaliação seria melhor se não fosse ...'	137

Gráfico 10 Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente das respostas associadas pelos professores de Biologia ao termo indutor ‘quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ...’	138
Gráfico 11 Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das respostas associadas pelos professores de Biologia ao termo indutor O que outro professor responderia - ‘Minha avaliação seria melhor se não fosse ...’	139
Gráfico 12 Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das respostas associadas pelos professores de Biologia ao termo indutor O que outro professor responderia - ‘quando penso em avaliação, o que mais me incomoda é ...’	141
Gráfico 13 Comparativo das respostas dos professores de Biologia às questões indutoras em primeira pessoa e em substituição	142

## Quadros

Quadro 1 Quadro de quatro casas dos elementos centrais e sistema periférico das representações sociais	95
Quadro 2 Exemplo de descrição da organização dos segmentos de texto com conteúdo lexical semelhante apresentado pela análise categórica do Iramuteq.	111
Quadro 3: Quadro de quatro casas das representações sociais dos professores de Biologia acerca de “avaliação da aprendizagem” distribuídas em seu núcleo central e sistema periférico.	120
Quadro 4 Descrição da organização dos segmentos de texto típicos com conteúdo lexical associado pelos professores à palavra padronizar com base na frase indutora ‘Minha avaliação seria melhor se não fosse ...’	136
Quadro 5 Respostas típicas dos professores de Biologia ao termo indutor O que outro professor responderia - ‘Minha avaliação seria melhor se não fosse ...’	140

## Tabelas

Tabela 1: Distribuição da frequência de evocações dos professores participantes do estudo acerca do termo ‘avaliação’ obtida pelo programa RANGMOT do <i>software</i> Evocation.	97
Tabela 2: Distribuição das frequências das palavras evocadas por pelo menos seis professores e a mediana de suas frequências.	99

Tabela 3: Descrição do cálculo da Ordem Média de Evocação de cada palavras, realizado pelo programa RANGMOT, do <i>software</i> Evocation.	99
Tabela 4: Distribuição das Evocações, Frequência Mínima, Frequência Mediana e Ordem Média de Evocações pelos professores de Biologia acerca de ‘avaliação da aprendizagem’.	100
Tabela 5: Distribuição do Número de Evocações, Frequência Mínima, Frequência Mediana e Ordem Média de Evocações pelos professores de Biologia acerca de ‘avaliação da aprendizagem’	100
Tabela 6 Descrição do conjunto de palavras evocadas pelos professores de Biologia	101
Tabela 7 – Matriz de coocorrência das palavras evocadas pelos professores de Biologia participantes da pesquisa acerca de “avaliação da aprendizagem”	105
Tabela 8 As palavras mais evocadas pelos professores de Biologia sobre o termo “avaliação da aprendizagem”.	117
Tabela 9 Categorias de ancoragens das representações sociais dos professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem	150

da mesma forma que um ramo não pode dar frutos se é cortado da árvore, uma nova ideia não pode convencer se ela não se prende a uma tradição.  
Serge Moscovici

## Introdução

A avaliação é um tema perene no debate educacional e discutir seus papéis é uma questão sempre atual. Nessa arena, são muitas as tensões e intenções provocadas nas discussões sobre formação, ética, didática, aprendizagem e prática docente. Tudo isso se deve ao fato de a avaliação ser uma peça-chave na escolarização moderna (Fernandes, 2009).

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

No tempo presente, falar sobre avaliação da aprendizagem é quase um imperativo, especialmente, em virtude das consequências da pandemia causada pelo novo coronavírus<sup>1</sup> desde o início de 2020. De fato, esse grave problema sanitário implica impactos em todos os setores da sociedade, incluindo os sistemas educacionais de muitos países.

Especificamente no Brasil, a escolarização de crianças e adolescentes foi afetada diretamente por essa questão, principalmente devido à interrupção das aulas presenciais em muitas redes de ensino (Brasil, 2021). Como esse fenômeno é recente, há poucos indicativos de seus efeitos sobre o desenvolvimento e as aprendizagens daquelas pessoas que deveriam estar na escola, se não fosse essa questão de saúde coletiva. Na visão de Reimers (2021), a pandemia causada pelo coronavírus abalou as escolas de todo o mundo. Por esse motivo, esse autor considera que avaliar é uma ação imprescindível para a tomada de decisões nesse momento, seja em escalas macrossociais ou na sala de aula. Sendo assim, a discussão desse tema ganha ainda mais relevância em tempos pandêmicos.

No campo teórico, os objetivos dos processos avaliativos mudaram significativamente ao longo do século XX. Esses evoluíram em uma trama

---

1 O novo coronavírus, vírus SARS-COV 2 (Síndrome Aguda Respiratória Grave causada pelo Coronavírus 2), foi descoberto no final de 2019 e causa a referida pandemia.

sucessiva, enredada e cumulativa: de um instrumento de medida e julgamento, chegam à atualidade, também, como uma forma de negociações e devolutivas para promover aprendizagens, ao contrário de apenas apontar os erros identificados (Guba, Lincoln, 1989). Contudo, o pensamento social nem sempre se transforma por meio de rupturas, abruptamente. Podemos encontrar permanências de mentalidades nos processos de mudanças (Julia, 2001), incluindo aqueles da cultura escolar, conforme apontam Hadji (2001), Hoffmann (2003) e Luckesi (2018) em relação à avaliação.

Entendemos, portanto, que um estudo sobre a constituição do pensamento social que orienta as práticas de professores tem o potencial de evidenciar o campo consensual de suas representações, considerando os fatores individuais, sociais e institucionais. Esse caminho poderia também indicar a maneira como se consolidaram suas representações e o significado profissional e social de suas ações avaliativas.

Diante da complexidade do tema, esta tese de doutorado busca estudar as dimensões representacionais das práticas avaliativas de professores de Biologia, relacionadas, especificamente, aos processos de aprendizagem dos estudantes. Os docentes de Biologia estão no centro de interesse do estudo, em virtude das particularidades dos saberes inerentes a essa área do conhecimento expressos nos cursos de formação, na identidade e nas práticas de ensino desse campo disciplinar (Tardif, 2013).

Além disso, a necessidade da articulação entre as especificidades das ciências naturais e os saberes do campo pedagógico manifestam desafios peculiares a essa área do conhecimento, os quais podem se expressar no percurso da profissionalização docente (Tardif, 2012). Desse modo, nosso objetivo central é compreender o processo de constituição das práticas avaliativas desses sujeitos a partir de suas representações sociais.

Nosso estudo se sustenta na perspectiva de autores como Domingos Fernandes e Cipriano Carlos Luckesi, dentre outros, e suas contribuições teóricas para o campo da avaliação da aprendizagem. Esse referencial teórico será utilizado com o suporte do paradigma das representações sociais (RS) de Serge Moscovici e a abordagem de sua estrutura proposta por Jean Claude Abric e Claude Flament.

O campo de estudo das RS oferece um caminho que viabiliza-nos estudar os conteúdos representacionais de fenômenos do cotidiano. Ao analisar os significados das RS é possível interpretar e explicar os referenciais que orientam as ações dos sujeitos de um grupo social em relação ao objeto investigado na sua realidade (Moscovici, 2009).

O uso da teoria das representações sociais - TRS - nas pesquisas educacionais vem se expandindo no Brasil desde os anos 1990. Com isso, ampliaram-se as perspectivas teóricas para a compreensão das questões educacionais, pois seus fundamentos nos permitem considerar os sujeitos da escola em seu contexto histórico e social (Prado de Sousa, 2002).

De acordo com Campos (2017, p. 776), a multiplicação desses estudos “está associada a alguns fatores, dentre os quais: uma focalização das políticas públicas no professor, sua ação, seu papel na escola, sua formação e os aspectos simbólicos e culturais que envolvem o trabalho docente”. Portanto, consideramos que essa teoria propõe explicar “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). Desse modo, a possibilidade de articulação da TRS como lente analítica pode ser um caminho promissor para explorarmos as experiências subjetivas de professores em seus contextos sociais e profissionais.

Em vista disso, nossa pesquisa é um estudo de caso com professores de Biologia de uma instituição de ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro, espaço provocador das inquietações acadêmicas do autor, onde também é professor. Essa escolha também está associada a algumas especificidades dessa escola pública, principalmente, por ser uma instituição que, entre a contemporaneidade e sua tradição, busca ser um espaço mais inclusivo e consonante com o tempo presente. Ações realizadas na última década, como a adoção de uma política de ações afirmativas por meio de cotas na seleção de seus estudantes, exemplificam essa perspectiva institucional voltada para a correção de suas desigualdades.

Esse contexto, permeado por um discurso institucional de excelência e tradição, e pela necessidade de ser uma escola coerente com o cenário

contemporâneo, tem levado o Colégio Pedro II<sup>2</sup>, que até 2015 jubilava os alunos com fracasso escolar recorrente, a buscar caminhos para garantir o sucesso de todos os seus estudantes.

Nesse cenário, grupos de trabalho têm se mobilizado e discutido questões relacionadas aos diversos mecanismos institucionais de seleção interna, sendo um deles os processos avaliativos. De acordo com a proposta pedagógica que se materializa desde 2018<sup>3</sup>,

dois Grupos de Trabalho vão continuar em atividade, uma vez que assuntos abordados não se esgotaram. A avaliação de aprendizagem e a organização curricular são temas que implicam mudanças estruturais e complexas nos campi e que envolvem a comunidade escolar como um todo. Será necessário mais tempo de escuta para as demandas que envolvem essas temáticas, exigindo a elaboração de propostas que devem ser discutidas e aprovadas pelos órgãos colegiados (Colégio Pedro II, 2018, p. 2).

Esse movimento institucional, enfatizado em seu Projeto Político Pedagógico de 2018, apresentou-se para nós como o fator motivador desse estudo que idealizamos. Logo são muitas as inquietações que suscitaram a construção desta tese, realizada quando a comunidade escolar discutia e refletia acerca desse importante componente das práticas pedagógicas.

Devido a essa questão, a teoria das representações sociais nos pareceu ser uma pertinente lente analítica, já que as ideias circulavam no dia a dia dos agentes escolares e era necessário se posicionar sobre o objeto de estudo. Era inquietante observar o quanto o tema despertava o desejo de mudança em alguns e ponderação em outros. Como as representações sociais dos sujeitos e suas ancoragens se ajustam nessa situação? Nos interessava conhecer as contradições entre os discursos institucionais e o que os professores pensavam. E quais são suas aproximações?

Parecia que havia vozes dissonantes entre os docentes dos diversos campos disciplinares. A pluralidade de posicionamentos nos aguçava para tentar contribuir de alguma forma com esse movimento. Contudo, era preciso considerar que “a cultura escolar não forma um todo homogêneo, se compõe de disciplinas

---

2 O estudo insere-se em projeto avaliado e aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Anexo 1) e pelo Sistema CEP/CONEP (Anexo 2), além de ter a anuência da Chefia do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II (Anexo 3).

3 Proposta ratificada pela instituição com o retorno pleno às aulas presenciais no contexto da pandemia em 2022.

ensinadas separadamente, logo, parece normal que elas sejam objetos de avaliação independentes umas das outras” (Perrenoud, 2008, p. 29). Somam-se a isso as evidências de que “a formação disciplinar se constitui um elemento simbólico identitário do ponto de vista das formas de atuação na escola” (Rosa, Ramos, 2015).

Mas por que direcionar a pesquisa para os professores de Biologia, especificamente? De acordo com Cachapuz (2000) e Bizzo (2012), o ensino de Ciências anuncia natureza epistemológica peculiar em relação a outras áreas. Para os autores, esse campo disciplinar manifesta o objetivo de estimular os estudantes a “reconhecer e delimitar problemas, identificar variáveis, elaborar hipóteses, realizar experimentos, avaliar as hipóteses levantadas inicialmente a partir dos dados coletados, saber comunicar seus resultados e confrontá-los com outros” (Bizzo, 2012, p. 93). Por causa disso, temos uma disciplina escolar na qual os potenciais formativos, diagnósticos e reflexivos da avaliação expressam grande possibilidade de serem aproveitados para promover as aprendizagens dos estudantes.

Partimos do princípio de que os espaços de formação inicial em Ciências implicam valores e referenciais na identidade dos futuros docentes, com base nas evidências de estudos que indicam a força do referencial ser ‘pesquisador’ nas representações sociais dos professores de Biologia (Rosso, 2007; Gatti, 2010; Tolentino, Rosso, 2014). Posto isso, perguntávamos se havia uma visão particular de avaliação entre docentes de Biologia, em virtude da natureza epistemológica das disciplinas de Ciências.

Será que a representação social de avaliação dos professores de Biologia é associada a uma atividade investigativa? Será que esses componentes formativos da avaliação estão associados às suas práticas de ensino? Esses questionamentos guiaram o desejo de desenvolvermos uma análise crítica dos processos identitários e representacionais dos docentes de Biologia<sup>4</sup> acerca dos elementos associados às suas práticas avaliativas nesse contexto educacional.

Desse modo, partimos da **hipótese** de que **as especificidades das disciplinas de Ciências estão presentes nas práticas pedagógicas avaliativas,**

---

4 O estudo é direcionado, especificamente, aos professores com licenciatura em Ciências Biológicas que lecionam no ensino fundamental e/ou médio. No caso desse estudo, 76% dos docentes atuavam nos dois segmentos no período da produção da pesquisa.

**se expressam na identidade do ser professor de Biologia e se refletem em sua forma de ensinar e avaliar, logo podem ser identificadas em suas representações sociais. Será?**

Ao desenhar essa pesquisa qualitativa, traçamos a combinação de métodos a serem triangulados em um processo de descrição, análise e interpretação das evidências empíricas reveladas. Nossa maior pretensão é trazer para o debate educacional um estudo de caso que, somado ou contraposto a outros, traga alguma contribuição às discussões institucionais do Colégio, ao campo da didática e da formação de professores.

Nesse sentido, esta tese de doutoramento se anuncia como uma possibilidade de investigação pertinente e oportuna para o campo educacional. Na seção seguinte, apresentamos a questão norteadora e os objetivos que permeiam a meta do estudo proposto.

## **1.1.**

### **Questão central, objetivo e meta da pesquisa**

Diante das questões apresentadas acerca da relevância do tema nesse contexto educacional, eis a questão central desta tese de doutorado:

**Quais são e como se caracterizam as representações sociais de professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem, e como estas se relacionam com a construção dos seus processos identitários em seu contexto profissional?**

Considerando esse elemento norteador, buscamos identificar, descrever, sobrepor e interpretar um conjunto de dados que possibilitem uma análise crítica sobre o problema do estudo.

#### **1.1.1.**

##### **Os objetivos da pesquisa**

O **objetivo central** da pesquisa é problematizar o pensamento social de professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem com base nos elementos e nas ancoragens identitárias de suas representações sociais.

São **objetivos secundários** que substanciam a possibilidade de se alcançar o objetivo principal:

- Identificar o campo consensual das representações sociais de um grupo de professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem.
- Caracterizar as ancoragens das representações identificadas para relacionar o pensamento social sobre a avaliação da aprendizagem e o ensino de Biologia no contexto dessa escola.

### 1.1.2.

#### **Meta final da pesquisa**

A pesquisa tem como meta colaborar para uma efetiva reflexão que implique contribuições junto ao debate institucional sobre a avaliação da aprendizagem dentro do ensino de Biologia no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. O tema manifesta-se presente nas discussões que ocorrem entre os docentes e são estimuladas pela instituição com o objetivo de ser uma escola mais inclusiva diante de seus desafios atuais. O estudo também busca colaborar com as reflexões dentro do campo da pesquisa em avaliação e com o debate acerca da profissionalização, da formação inicial e continuada de professores.

Partimos, portanto, dessa questão norteadora com a finalidade de atingir os objetivos propostos e a meta preterida. Posto isso, procedemos a discussão de sua relevância e a apresentação do suporte teórico e metodológico que utilizamos como lentes analíticas.

### 1.2.

#### **Relevância do Tema e escolhas teórico-metodológicas**

Ao longo das últimas décadas, o Estado tem direcionado esforços para ampliar a universalização do ensino e a permanência dos estudantes no sistema educacional brasileiro. Essa tendência teve efeitos que implicaram positivamente na escolarização da população em relação ao passado recente. Em 2020, 98% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no ensino fundamental e 70% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio (Brasil, 2020).

O balanço dessas políticas mostra que houve importantes avanços na expansão do acesso à escola, os quais produziram significativas mudanças no perfil da população que usufrui deste direito constitucional. Tal fato demandou novos desafios ao campo educacional, especialmente, em relação ao papel social desta instituição.

Apesar de reconhecermos algum progresso nesse sentido, a reprovação, a evasão e a qualidade do ensino permanecem como pontos preocupantes para a educação brasileira na contemporaneidade. Como já anunciamos, a pandemia causada pelo vírus SARS-COV 2 tornou essa questão ainda mais relevante, por causa da interrupção das aulas presenciais por mais de um ano, em muitas redes de ensino (Candau, 2022).

É notório que os indicadores refletem as desigualdades educacionais, principalmente em relação à aprendizagem e à evasão dos estudantes de origens sociais menos privilegiadas. Em 2019, dos 3,2 milhões de jovens com 19 anos, 36,5% não haviam terminado o ensino médio; dentre esses, 62% não frequentavam a escola e 55% nem chegaram a concluir o ensino fundamental (Brasil, 2020). Além disso, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2019, com exceção do primeiro segmento do ensino fundamental, nossa educação básica não tem alcançado as metas de melhorias esperadas propostas pelos planos nacionais de educação (Brasil, 2020).

De fato, são diversos e complexos os fatores que influenciam o cenário educacional do país. Dentre eles, destacam-se as desigualdades sociais, a letargia histórica da ampliação da educação para as massas, a desvalorização da formação e a precarização da profissão docente. Dessa maneira, a qualidade das aprendizagens dos estudantes não pode ser explicada por meio de modelos simplistas e reducionistas, os quais apontam o fracasso escolar como consequência restritiva das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Perrenoud (2008), para superar essa limitação, além da necessidade de reconhecermos a influência dos fatores extraescolares, também devemos considerar como condicionantes as características estruturais dos sistemas de ensino e sua maneira de “tratar” a diversidade dos educandos. Nesse sentido, a profissão docente, sua formação e suas condições de trabalho também são variáveis relacionadas à realidade educacional. Portanto, devem ser equacionadas nesse balanço.

Por esse motivo, as pesquisas que analisam o processo de profissionalização dos professores, suas crenças e representações sociais têm significativo potencial contributivo para compreendermos as limitações da qualidade educacional no Brasil. Há décadas, autores como Guiomar Namó de Mello (1982) e Alda Alves Mazzotti (1994) abordam essa questão: dizem que o conjunto das representações

sociais de professores compõe um poderoso conteúdo que nos permite ir além de sua compreensão. Viabiliza, portanto, possíveis caminhos para a transformação da realidade educacional.

Considerando as perspectivas pedagógicas como componente elementar dessas análises, os processos avaliativos se apresentam como um dos principais desafios para as transformações desejadas nos sistemas de ensino. As práticas e concepções classificatórias estabelecidas, há tempos, configuram-se como uma barreira para que as avaliações escolares sejam, de fato, formativas e usadas para favorecer a aprendizagem dos estudantes (Luckesi, 2002). São necessárias, portanto, reflexões que possam colaborar de alguma maneira para superar esse obstáculo, na direção da construção de uma avaliação “voltada para a tomada de decisões e regulação contínua das intervenções e das situações didáticas” (Perrenoud, 2008).

Com esse ponto de vista, os pesquisadores que se debruçam sobre o tema esboçam suas estratégias metodológicas para explorar essa questão. Partindo do mapeamento do campo de interesse, entendemos que um caminho promissor para essa pesquisa seja direcionar o foco investigativo para as representações sociais dos docentes pelo fato de se apresentarem como potenciais lentes analíticas da rede de significados das normas, valores e práticas dos sujeitos.

De fato, é robusto o número de pesquisas direcionadas aos professores e suas práticas avaliativas, como nossos estudos de revisão de literatura evidenciaram (Mota, Mamede-Neves; 2021; Mota, Moura, 2022). As produções acadêmicas sob a perspectiva teórica das representações sociais em educação também aumentaram bastante nos últimos anos (Campos, 2017). De maneira propositiva, a utilização da TRS nas pesquisas educacionais tem contribuído com as discussões sobre as crenças e os significados dos objetos e práticas relacionados à profissão docente porque fornece subsídios para explorarmos os saberes construídos e compartilhados pelos sujeitos sobre sua realidade. Esses saberes são referenciais normativos que orientam nossas práticas cotidianas e nossas tomadas de decisão (Moscovici, 2009).

As representações sociais são construídas na complexidade das interações, das quais são produzidas as visões consensuais da realidade que permitem aos grupos sociais operarem seu funcionamento (*ibidem*). Por essa razão, o conhecimento dos seus significados é profícuo e fecundo para as pesquisas que se

debruçam sobre as questões educacionais. Com base nos potenciais analíticos apresentados por essa matriz teórica, as representações sociais têm o potencial de nos ajudar a compreender as dimensões identitárias das práticas avaliativas de professores.

Considerando a multiplicidade das realidades educacionais, as especificidades identitárias dos campos disciplinares, da formação de professores e dos diferentes segmentos educacionais, esta pesquisa se estrutura em um estudo de caso direcionado aos professores de Biologia de uma tradicional instituição de ensino localizada na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II.

Concordamos com Garcia et al. (2005, p. 54) quando dizem que “perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca de uma questão é uma precaução epistemológica importante, se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente”. Por esse motivo, o desenho da pesquisa e seu recorte espacial e amostral partem do reconhecimento de nossa limitação de análise diante da diversidade das realidades escolares. Para mais, evidenciou-se que as práticas avaliativas confluem com as especificidades e epistemologias dos campos disciplinares (Black, William, 2006).

Desse modo, as representações sociais sobre as práticas avaliativas de professores de Ciências<sup>5</sup> estão no coração da presente investigação. Embora o tema desta tese seja recorrente nos estudos educacionais, os mapeamentos de Faria e Junior (2019), Vittorazzi (2019) e Silva (2019) sobre a produção acadêmica relacionada ao ensino de Biologia não indicaram que as práticas avaliativas têm sido um objeto central nessas pesquisas mais recentes. Apesar disso, reconhecem que a literatura da área é rica em estudos direcionados às práticas pedagógicas das disciplinas científicas e à identidade profissional.

De acordo com Tardif (2012), é no processo de formação, desde a licenciatura, que os professores (de Biologia) conhecem a natureza da produção de conhecimento científico e, com isso, elaboram seus saberes acerca de seu campo disciplinar e profissional. Na literatura dedicada à profissionalização dos professores de Ciências, há muitas evidências de que os traços identitários do ‘ser biólogo’ se fazem presentes de maneira mais acentuada no imaginário dos futuros

---

<sup>5</sup> Professores com formação em Ciências Biológicas que atuam como docentes nas disciplinas de Ciências (ensino fundamental II) e Biologia (ensino médio).

docentes no lugar do “se professor” nesse processo de formação inicial (Brando, Caldeira, 2009; Ambrosini, 2012; Antikeira, 2018). Portanto, ao se constituírem professores, possivelmente, trazem consigo marcas de um estatuto epistemológico disciplinar próprio das Ciências Biológicas.

De acordo com Rosa e Ramos (2015, p. 157), esses traços se fazem presentes também em professores mais experientes. Eles são chancelados pela sua formação em um campo disciplinar específico e fazem os processos identitários desses sujeitos serem ancorados a “ser professor de...”.

Para Chamon e Santana, o ensino de Ciências deve ser visto como

uma prática social, uma vez que envolve instituições e grupos que foram conformando, ao longo da história da educação, um conjunto de valores, normas e práticas que são validadas e legitimadas por seus sujeitos no processo de construção do conhecimento (Chamon, Santana, 2021, p. 429).

Desse modo, vamos considerar que essa identidade profissional de ‘biólogo’, fundamentada no trabalho científico, se faz presente em suas práticas pedagógicas. São, portanto, seus saberes disciplinares. Se essa proposição for verdadeira, as habilidades de problematizar, sistematizar, investigar e elaborar hipóteses estariam presentes em suas representações e práticas sociais de avaliação? No caso desta tese, nossa **hipótese** parte do princípio de que sim; **os professores de Biologia desse estudo de caso pensam a avaliação como uma atividade investigativa consonante com as práticas pedagógicas idealizadas para o ensino de Ciências.**

Além dessa questão fundamental, que nos leva a buscar respostas para tal inquietação acerca das representações e práticas pedagógicas dos professores, há outras considerações que suscitam as investigações voltadas para o ensino de Biologia. A formação científica dos estudantes e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos professores desta área educacional ganham destaque nesse início de século XXI. Isso é evidenciado com a emergência de encontros e congressos nacionais promovidos por associações e sociedades<sup>6</sup> de profissionais da área criadas nas últimas décadas. Além disso, na contemporaneidade, questões sociológicas como o fenômeno da pós-verdade vêm trazendo novos desafios às democracias em todo o planeta (Mcintyre, 2018). Nesse movimento, o

---

<sup>6</sup> São exemplos a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec) e a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBenBio).

negacionismo do conhecimento da Ciência e da própria autoridade dos cientistas suscitam-nos a questionar os fatores que vêm limitando a alfabetização científica<sup>7</sup> no ambiente escolar.

Além disso, são preocupantes os indicadores da OCDE<sup>8</sup> quanto ao letramento científico dos estudantes brasileiros. Seu monitoramento, realizado por meio do PISA<sup>9</sup> com alunos na faixa etária de 15 anos, descreve o sistema educacional do Brasil como pouco eficiente para promover a formação científica dos estudantes. Os resultados do PISA, entre 2000 e 2015, também revelam estagnação quanto a esses resultados.

Considerando essas questões, os professores de Biologia são sujeitos de pesquisa de grande pertinência. Esse “objeto de estudo” (humanos, acima de tudo) torna-se mais relevante, quando direcionamos o olhar para o processo avaliativo, um elemento importante na formação e na promoção de aprendizagens no contexto de educação formal.

Em um segundo levantamento bibliográfico, realizado com a mesma metodologia de nossa revisão de literatura, observamos que alguns pesquisadores têm se dedicado ao contexto do Colégio Pedro II, devido à sua importância na história da educação brasileira. Contudo, identificamos que há uma carência de investigações específicas acerca do tema ‘avaliação da aprendizagem’<sup>10</sup> na conjuntura da instituição no período entre 2009 e 2019.

Diante dessas lacunas identificadas na literatura relacionada ao contexto escolar de nossa investigação, ponderamos que estudos voltados para os códigos que envolvem as representações sociais de professores acerca de avaliação também podem contribuir com as discussões de pontos nevrálgicos dos sistemas educacionais, relacionadas à qualidade da aprendizagem e ao insucesso escolar.

Contudo, Campos (2021) nos alerta que o estudo de objetos complexos da área da Educação, como a avaliação, dificilmente podem ser analisados separadamente, já que se inserem em um sistema de representações marcadas por

---

7 Muito além de fomentar o interesse por esse campo e a familiarização com sua linguagem, entendemos a educação em Ciências como um processo que desenvolve a habilidade de elaborar racionalizações com base em evidências para orientar suas ações no cotidiano, além de saber lidar de maneira crítica com informações e o fenômeno da desinformação.

<sup>8</sup> Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

<sup>9</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

<sup>10</sup> Nesse estudo, utilizamos ‘aspas simples’ quando nos referimos à ‘avaliação da aprendizagem’ como um termo indutor ou tema da pesquisa.

traços históricos, culturais e ideológicos. Logo, conhecer o contexto institucional que situa os sujeitos da pesquisa é fundamental nesse processo.

No caso do CPII, é recente o movimento em busca de um processo de avaliação mais inclusivo. Desde suas origens, o jubramento<sup>11</sup> dos alunos repetentes era uma marca presente na instituição (Galvão, 2010), mas, esse mecanismo de seleção foi extinto em 2015, abrindo espaço para um sistema escolar menos excludente. Essas mudanças tinham o objetivo de “garantir a permanência e aprendizado daqueles alunos que por algum motivo não atingiram o rendimento escolar esperado” (Colégio Pedro II, 2015).

Segundo o Reitor em exercício, Oscar Halac,

não podemos pensar a inserção social apenas no processo de seleção de alunos do Colégio Pedro II. Precisamos manter nossos alunos independentemente da velocidade com que eles aprendem. A boa escola não é aquela que mais aprova ou que jubila, mas sim aquela que ensina (Colégio Pedro II, 2015, n.p).

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

O Colégio Pedro II foi fundado em 1837 para atender a demanda de escolarização das elites intelectuais da antiga capital do império. Completando 185 anos em 2022, esse instituto federal recebe hoje uma comunidade bem diversificada, com cerca de 14.000 estudantes. É uma escola pública, gratuita, cujo acesso, hoje, é possível por sorteio nas séries iniciais e por concurso nos demais segmentos, com metade das vagas reservadas a estudantes cotistas sociais, raciais e que estudaram em outras escolas públicas.

A trajetória dessa instituição “conta com uma longa tradição que se confunde com a própria história do país e da educação brasileira”, pois o colégio foi criado para ser referência às outras instituições de instrução secundária do império (Colégio Pedro II, 2014, s.p). De acordo com Galvão (2003, p. 26), o Colégio foi concebido “nos padrões europeus como um modelo para outras instituições de ensino da Corte em um projeto cultural que tinha como objetivo

---

<sup>11</sup> Desligamento compulsório de aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série no âmbito do Colégio Pedro II.

colocar o Brasil entre as nações civilizadas”. No imaginário social, “é uma instituição que busca realizar um ensino de excelência, uma situação de exceção no sistema público de educação básica” (*ibidem*, p. 58).

Ao pesquisar documentos da memória dessa instituição, Galvão (2010, p. 6) encontrou textos que posicionam “a eficiência do ensino, a notoriedade de suas normas e o rigor na apuração da capacidade de seus alunos” como um escudo contra “a onda de desmoralização que ameaça a cultura, mantendo pelo número de suas reprovações a sua digna tradição”. Naquele contexto,

para ingressar no Colégio, os candidatos passavam por um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido e habilidades inatas. Durante o período imperial, o ensino no Colégio não era gratuito — os alunos admitidos pagavam honorário do ensino prestado, que se caracterizava por matrícula anual e pensões trimestrais. No entanto, algumas gratuidades eram concedidas, utilizando os seguintes critérios: órfãos pobres, filhos de professores com 10 anos de serviços no magistério, alunos pobres que se destacaram no ensino primário e, posteriormente, filhos de militares mortos na Guerra do Paraguai (Colégio Pedro II, 2018, n.p).

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

Apesar dos dois séculos atravessados, “sua atual estrutura de ensino e funcionamento é fruto da tradição fundada no momento de criação, fortemente marcada pela lógica disciplinar e a prescrição de conteúdos” (Cardoso, 2016; p. 6). Ainda segundo Galvão (2011) em sua pesquisa de doutoramento sobre a trajetória escolar dos estudantes, aqueles que chegam à última série do ensino médio no CPII possuem capital social e cultural maior que a média dos que ingressaram por sorteio nos anos iniciais, de modo que os mais pobres ainda são excluídos ao longo do caminho.

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

escola coerente com seu próprio Projeto Político Pedagógico é ativo e as discussões afloram cotidianamente.

De acordo com Cardoso (2016, p. 4), “o fim do jubramento veio com um conjunto de ações destinadas a priorizar a inserção e permanência dos alunos com desempenho abaixo da média, buscando garantir sua recuperação e promover o aprendizado efetivo”. Hoje, encontramos no CPEI programas como o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas, reforço escolar, Educação de Jovens e Adultos, Grupos de Trabalho para discutir avaliação e currículo, elaboração de Classes de Adequação Idade-Série e um Plano Pedagógico Institucional que preconiza processos de avaliação e a permanência dos alunos no lugar da exclusão. Essas

são necessidades contemporâneas para assegurar o direito inalienável de todos os alunos à construção de saberes e competências, tornando o processo de avaliação mais qualitativo e tratando, diferenciadamente, todas as etapas da educação básica e cada modalidade de ensino oferecida pelo Colégio Pedro II (Colégio Pedro II, 2018, p. 2).

As discussões atuais que ocorrem no CPEI, as ações institucionais em busca de ser uma escola inclusiva e as demandas dos estudantes e da sociedade posicionam a avaliação da aprendizagem como um elemento importante nos debates que envolvem os rumos do CPEI no século XXI. Movido especialmente por esse motivo, essa pesquisa apresenta-se como uma possibilidade de auxiliar a compreensão desse movimento, ao propor apresentar um diagnóstico das representações sociais de personagens centrais nesse tempo de mudanças: os professores.

Reconhecidamente, os aspectos relacionados à profissionalização docente estão intrinsecamente ligados à qualidade do processo educacional. Devido a isso, são necessárias análises que explorem seus sentidos e configurações. Por mais esse motivo, o estudo mostra-se relevante e, também, oportuno. Por ser uma pesquisa que traz a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem e o universo consensual das representações sociais entre professores da educação básica, especificamente no ensino de Ciências; por trazer uma combinação metodológica propositiva nas pesquisas do campo da avaliação da aprendizagem; e, ainda, por se configurar como um estudo de caso em uma instituição que apresenta marcas da tradição escolar em sua identidade e ao mesmo tempo desenvolve políticas

para ser uma escola mais justa e eficaz. A tese que se apresenta situa-se na convergência de todos esses interesses.

Certamente, uma matriz teórica e outra metodológica são necessárias para nortear o caminho que leva ao desenvolvimento desse estudo. Para tal fim, o suporte teórico dessa pesquisa tem como referência um conjunto de autores que comungam a ideia de avaliação como uma aliada para ajudar os estudantes a aprender. Dentre eles, Almerindo Afonso, Charles Hadji, Cipriano Luckesi, Claudia Fernandes, Domingos Fernandes, Maria Teresa Esteban, Pedro Demo e Philippe Perrenoud são autores do campo da avaliação com grande potencial contributivo para compor nossa lente interpretativa. O suporte metodológico-analítico se ancora na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, mais especificamente na perspectiva da abordagem estrutural, da zona muda e suas ancoragens. Esses são apresentados e discutidos no capítulo seguinte junto com a revisão de literatura realizada com a finalidade de mapear as contribuições já trazidas por outros pesquisadores.

## Capítulo 2

### Pressupostos teóricos

Esse capítulo de fundamentação foi elaborado com o objetivo de desenvolvermos uma base teórica que possa nortear a construção desta pesquisa, desde a produção dos seus instrumentos até a discussão e leitura dos seus resultados. Para isso, estruturamos essa seção pensando em discutir questões substanciais dos campos da avaliação da aprendizagem e das representações sociais.

Aqui, abordamos as dimensões temporais do que chamamos de avaliação da aprendizagem, a partir da consolidação da escola moderna, colocando em perspectiva as mentalidades de cada época e os papéis dessa prática pedagógica. Também tratamos dos fundamentos da grande teoria das representações sociais, semeada por Serge Moscovici. Nessa última parte, descrevemos os referenciais que nortearam a construção dessa teoria e os alicerces que sustentam os princípios de sua proposição.

Contudo, antes de prosseguirmos nessa direção, é essencial conhecer as contribuições já desenvolvidas por outros estudos, seus referenciais teóricos e metodologias utilizadas. Desse modo, na seção seguinte pretendemos identificar esses atributos das pesquisas já produzidas na literatura da Educação voltada para o campo da avaliação da aprendizagem na educação básica.

#### 2.1.

#### Revisão de Literatura<sup>12</sup>

O tema ‘avaliação’ é uma questão substancial nas pesquisas educacionais por estar diretamente relacionado aos diversos aspectos que potencializam as aprendizagens dos estudantes. Por esse motivo, mais do que um objeto clássico, esse é um campo de análise que carece de contínua e permanente investigação acadêmica, especificamente em países como o Brasil, que apresenta, ainda no

---

<sup>12</sup> Esse estudo gerou o artigo ‘Percepções e representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem: um estudo das produções em teses e dissertações (2009-2019)’, o qual foi publicado pela Revista de Gestão e Avaliação Educacional em seu volume 10 de 2021. Também resultou no artigo ‘O que dizem os estudos das concepções de professores da educação básica sobre avaliação da aprendizagem?’, um estudo direcionado à publicações em revistas acadêmicas, nos anais do Endipe 2022.

século XXI, a necessidade de investimentos em políticas voltadas para a educação básica e a formação de professores.

Nesse sentido, buscamos conhecer o panorama das produções acadêmicas em teses, dissertações e periódicos, produzidos no período de 2009-2019, sobre o tema ‘avaliação da aprendizagem’. Para isso, realizamos dois estudos com a finalidade de mapear os resultados e as análises produzidas na última década (Mota, Mamede-neves, 2021; Mota, Moura, 2022). Sem maiores pretensões, esse caminho metodológico foi uma saída para evitarmos que o presente empreendimento repetisse questões já aprofundadas e explorasse as lacunas existentes nessa área.

De acordo com Creswell (2007), as revisões de literatura são ensaios que gravitam em torno de pesquisas sobre uma determinada área do conhecimento, e seus resultados se fundamentam no mapeamento de estudos selecionados conforme sua relevância, fornecendo, dessa maneira, uma estrutura para analisar suas conclusões conjuntamente. Ao realizarmos uma análise exploratória em portais de periódicos e bases de teses e dissertações, reconhecemos ser volumosa a produção acadêmica no campo da avaliação, devido à diversidade de possibilidades de investigações.

Devido a isso, houve a necessidade de definir o recorte temporal e a especificação do tema, o que é uma limitação assumida por nós, autores. Baseado nessa lógica, o estudo abordou as produções acadêmicas cujo objeto de análise envolvesse as percepções, as crenças ou as representações sociais de professores sobre avaliação da aprendizagem no contexto da educação básica, publicadas entre 2009 e 2019.

Nesse sentido, o foco da revisão de literatura centrou-se nas investigações relacionadas às representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem. Descrevemos, aqui, um panorama geral da análise desse conjunto de estudos.

As pesquisas selecionadas analisam crenças, opiniões, concepções, vivências e práticas de professores em diferentes contextos educacionais. Entretanto, ressaltamos que, mesmo que esses estudos tenham explorado as múltiplas dimensões do pensamento social de professores sobre avaliação, ainda são escassos os trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva teórica e metodológica das representações sociais com foco nesse tema.

Em verdade, elas descrevem a complexidade do ato avaliativo como um desafio para a profissão docente. Dentre essas análises, prevalecem pesquisas qualitativas que indicam as particularidades dos seus grupos amostrais, mas, como salienta Luckesi (2002), também apresentam um conjunto de representações há muito tempo predominantes nos grupos sociais que vivenciam o magistério.

Diante do cenário descrito pelo conjunto amostral dessa revisão, há indicações de que as representações sociais dos docentes da educação básica são muito influenciadas pela permanência de uma mentalidade tradicional que associa a prática avaliativa ao que Luckesi (2014) chama de “pedagogia do exame”. Observa-se que o contexto e a normatividade das instituições escolares nas quais lecionam são fatores presentes na complexidade que envolvem as representações de avaliação dos professores. Todavia, reconhecemos que são necessárias investigações direcionadas ao papel dos processos de formação e profissionalização docente em seu *habitus*<sup>13</sup> profissional avaliativo para ampliar a profundidade da discussão.

Desse modo, mesmo em contextos educacionais de progressão continuada e cíclica, nos quais os processos avaliativos não são diretamente condicionados à promoção e à seriação, os estudos observam que o pensamento de avaliação associado à classificação dos estudantes é manifestado pelos professores. Apesar disso, muitos desses estudos demonstram um hibridismo entre as concepções tradicionais e formativas no pensamento dos professores participantes.

Diante de tal perspectiva, evidenciam-se permanências nas mudanças do pensamento educacional, indicando que a incorporação das ideias de uma avaliação voltada de fato para favorecer a aprendizagem não ocorre de forma abrupta. Pelo contrário, é lentamente que essas perspectivas vão sendo incorporadas às práticas sociais já estabelecidas entre os docentes. Em geral, as investigações indicam que os professores têm conhecimento teórico de uma avaliação formativa e mediadora, mas reconhecem dificuldades de incorporar tais saberes em seu ofício profissional, como já foi assinalado por Fernandes (2003). Essa constatação também é ratificada pelas pesquisas direcionadas à observação do cotidiano escolar.

---

13 Conceito, desenvolvido por Pierre Bourdieu, que define a forma como a cultura do grupo é incorporada pelos sujeitos e influencia sua ação social.

Apesar de os estudos apresentarem muitas convergências, seus resultados também traduzem as particularidades de cada contexto educacional. Além disso, esses resultados reforçam o papel das pesquisas qualitativas e dos estudos de caso como uma lente analítica muito relevante para a compreensão da complexidade das questões educacionais.

Os resultados também se afinam com as considerações de Calderón e Poltronieri (2013) acerca das pesquisas em estado da arte no campo da avaliação (1980-2007), as quais traduzem um abismo entre os referenciais teóricos de uma pedagogia emancipatória no meio acadêmico e as escolas. Assim, eles retratam que prevalecem práticas pedagógicas tradicionais, classificatórias e certificativas nas escolas. Apesar disso, a hegemonia de uma literatura voltada para uma avaliação formativa e emancipatória e, também, seu reflexo nas representações dos professores – as quais transparecem seu conhecimento e suas limitações por meio de elementos contraditórios do discurso – enunciam um processo de mudança de pensamento social.

De acordo com Moscovici (2009), essas transformações estão relacionadas à necessidade de ajustar aquilo que não é familiar, incorporando ou rejeitando esses elementos em sua realidade. É nessa dinâmica que as representações sociais são construídas pelos sujeitos de um grupo, pois dão sentido aos fenômenos e orientam-nos como se comportar em relação a eles. Em função disso, esse é um conhecimento culturalmente e historicamente construído pelos agentes que se relacionam, influenciando suas práticas cotidianas.

Desse modo, entender esses mecanismos que envolvem a construção de sentidos nos grupos sociais de docentes é muito significativo na busca de soluções para os problemas educacionais. A escolarização, que atualmente enfrenta desafios relacionados aos seus papéis na contemporaneidade, também é um espaço que se depara com ressignificações da sua cultura e práticas frente às questões das novas gerações.

Por esse motivo, interpretar e explicar o pensamento social dos grupos de professores em relação a temas como a avaliação pode trazer contribuições positivas às reflexões sobre as políticas educacionais, a estrutura escolar, a formação inicial, a profissionalização docente e, principalmente, sobre os potenciais pedagógicos da prática avaliativa, a qual é uma poderosa ação para auxiliar os estudantes a melhorar suas aprendizagens.

Nesse sentido, essa tese de doutoramento se anuncia como uma possibilidade de investigação pertinente e oportuna para o campo. Na subseção seguinte, apresentamos a fundamentação teórica do campo da avaliação da aprendizagem, essencial para estruturar a análise dos dados e a interpretação dos resultados junto à teoria das Representações Sociais.

## **2.2.**

### **As dimensões da avaliação da aprendizagem ao longo do tempo**

Para agirmos adequadamente nas diferentes situações de nossas vidas, precisamos conhecer as qualidades da realidade. Se esse diagnóstico é satisfatório ou não, ao menos temos um indicador para nos orientar. Por causa disso, o resultado dessa investigação nos possibilita decidirmos o que vamos fazer; se vamos modificar ou aceitar essa leitura da realidade.

Conhecemos essa ação por avaliar. Evidentemente, a avaliação é uma atividade contributiva para as tomadas de decisão, nas diferentes situações. Quando feita de forma organizada e intencional, produz informações que podem ajudar a melhorar processos e indicar caminhos mais eficientes para as finalidades desejadas. Por esse motivo, a avaliação se tornou um campo teórico de pesquisas e estudos indispensável em qualquer área do conhecimento.

De fato, o termo avaliação é polissêmico. Logo, nesse texto buscamos tratar da avaliação relacionada ao campo educacional, especificamente, aquela realizada na sala de aula sob a supervisão e responsabilidade dos professores. Essa será uma reflexão voltada para suas finalidades, porque na escola tratamos de um espaço no qual se promove o desenvolvimento e a formação humana.

Mesmo no campo pedagógico, a avaliação pode ser abordada em suas múltiplas dimensões. Epistemologicamente, elas envolvem diferentes escalas espaciais, em níveis macro, meso e microssocial, de acordo com suas intenções pedagógicas (Afonso, 2003).

Por exemplo, as avaliações de sistemas educacionais estão no nível macro dessas dimensões. Realizadas em larga escala, elas têm o potencial de apresentar um retrato das redes de ensino e, com isso, podem ajudar a direcionar os caminhos a serem seguidos pelas ações das políticas públicas. Portanto, são necessárias para que os gestores do ensino público desenvolvam estratégias, no sentido de melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades educacionais.

Todavia, diversos autores têm chamado atenção em relação aos efeitos dos instrumentos de ação pública, que incentivam as escolas a adotarem estratégias de desempenho nessas avaliações de sistemas. De acordo com Sousa (2014) e Fernandes e Nazareth (2018), essas políticas de incentivo podem ter efeitos sobre os objetivos dos currículos escolares, as práticas docentes e as avaliações pedagógicas realizadas na sala de aula. No mesmo sentido, Bernstein (1998) e Bauer (2020) também enfatizam o peso dessas avaliações externas sobre o que deve (ou não) ser aprendido e ensinado na sala de aula, influenciando as intenções dos objetivos educacionais.

As avaliações institucionais também apresentam finalidades específicas. De fato, são delimitadas localmente e possibilitam um diagnóstico das ações coletivas de uma organização. Dado isso, são uma estratégia proveitosa para nortear os caminhos desejados institucionalmente. Nesse nível mesossocial, podemos dizer que essa avaliação funciona como uma leitura da realidade local para as tomadas de decisões político-pedagógicas, estruturais e administrativas.

Para esse capítulo de fundamentação, direcionamos o foco à avaliação da aprendizagem que ocorre na sala de aula, no nível microssocial. Nesse caso, importa a reflexão sobre sua função no contexto educacional dos tempos atuais. De acordo com a literatura dedicada a esse campo específico (Hoffmann, 2009; Hadji, 2001; Perrenoud, 2008; Fernandes, 2009; Luckesi, 2018), a avaliação da aprendizagem é um processo pedagógico intencional que pode ser um aliado, para ajudar os estudantes a aprender mais. Por esse motivo, essa avaliação deve ser uma estratégia planejada, para que se alcance essa função. Isso é um consenso nessa área do conhecimento.

Além disso, os autores dessa área também concordam que avaliar é um ato complexo que não se limita a dimensões técnicas (Hoffmann, 2009; Perrenoud, 2008; Fernandes, 2009; Luckesi, 2018). Desse modo, é uma ação que não possui neutralidade: envolve questões éticas, relações de poder e responsabilidade. Portanto, é um ato político, que exige pleno envolvimento dos sujeitos, pois indica onde devemos agir para melhorar um processo (Hadji, 2001).

Importa destacar que o sistema educacional brasileiro contemporâneo é resultante dos desdobramentos históricos relacionados àquela escola idealizada no final do século XIX (Gallego, 2008). Logo, reflete uma cultura escolar e representações sociais que associam os processos avaliativos à medição, aos

exames e à reprovação dos estudantes. Para Luckesi (2006), a ideia de que a avaliação tem um papel classificatório, voltado para a promoção ou reprovação, ainda permanece no pensamento social relacionado à escola.

Entretanto, não podemos ser reducionistas em relação à complexidade da realidade de cada contexto educacional. É preciso lembrar que a ação pedagógica dos professores é motivada por diversos fatores. Dentre eles, as regras institucionais e as questões socioculturais da comunidade escolar compõem toda a dinâmica da estrutura educacional. Além disso, as representações sociais dos professores, suas crenças e convicções acerca de ensino e aprendizagem, de seu próprio papel e da função social da escola são fatores determinantes para orientá-los sobre como vão agir na sala de aula.

Por esse motivo, um estudo voltado à compreensão desse conjunto de representações sociais de professores tem a possibilidade de descrever, problematizar e desnaturalizar consensos socialmente estabelecidos e, dessa forma, contribuir para as reflexões acerca do tema.

Como pretendemos caminhar nesse sentido, acreditamos ser importante evitar estabelecer uma análise comparativa, que vulgariza as concepções dos professores e as formas como exercem sua ação pedagógica nas escolas. Tentaremos ser mais objetivos em relação a essa observação, com base na teoria das representações sociais.

Moscovici (2009) afirma que existe uma defasagem em relação às formas como uma informação circula nos diferentes campos. No caso da educação escolar, as teorias da avaliação da aprendizagem são pensadas e discutidas, por pesquisadores que analisam as práticas e concepções de docentes da educação básica. A partir dessas análises, fazem apontamentos e apresentam caminhos que podem apoiar as atividades pedagógicas daqueles professores e a aprendizagem dos estudantes. São contribuições positivas com potencial de chegar aos cursos de formação docente, influenciar seu processo de profissionalização e direcionar as políticas educacionais.

Contudo, as ações pedagógicas que se concretizam nas escolas fazem parte de outro universo, diferente do idealizado no campo teórico. Nesse plano, predomina uma estrutura organizacional específica, além das crenças e expectativas dos estudantes, de suas famílias e dos professores. Influenciam essa realidade as políticas educacionais e as lógicas sociais próprias do

capitalismo/neoliberalismo. Logo, a escola é um universo de consensos e conflitos entre os sujeitos que fazem as representações de suas práticas pedagógicas terem sentidos específicos. Portanto, podem ser mais consonantes ou distantes daqueles concebidos no campo acadêmico.

Desse modo, entendemos que a descrição feita a partir das análises dos dados produzidos nesta tese de doutorado até podem indicar limitações ou apresentar boas práticas nas representações sociais dos professores. Contudo, precisamos ser cautelosos, ao estabelecer as relações entre o conhecimento do universo reificado, aquele do campo acadêmico, e aquilo que é, consensualmente, materializado entre os professores da educação básica. De acordo com a TRS, é possível que exista alguma defasagem entre o ideal e o que se materializa na escola.

Ainda em relação a essa questão, temos uma limitação nessa reflexão sobre o ato avaliativo, pois não estamos tratando de um tema como as representações sociais de psicanálise, na sociedade laica francesa, como foi feito por Moscovici. Pelo contrário, estamos abordando representações, em torno de uma atividade exercida em uma profissão voltada para a formação e o desenvolvimento de seres humanos.

Além disso, a docência possui particularidades que poucas profissões apresentam. Um jurista, por exemplo, aprende as especificidades de sua profissão, quando iniciado em um processo de formação acadêmica que preserva uma linguagem pouco compreensível, para não iniciados nesse campo social. O mesmo caso acontece com um profissional da área médica, da tecnologia, do jornalismo, da ciência de dados e das demais profissões. Já com a Educação, essa inserção é diferenciada. Em média, passamos oito anos de nossas vidas na escola, cerca de quatro horas por dia em uma sala de aula, cinco dias da semana, desde a nossa infância.

Desse modo, a maior parte das pessoas possui representações sobre o que acontece em uma escola, conhece seus ritos e as práticas ditas normais e aceitáveis. Devido a isso, é possível que as representações construídas nas primeiras etapas da vida escolar venham ao encontro ou conflitem, com aquelas que deveriam ser construídas no processo de profissionalização das pessoas que optam por ser professores.

De fato, apenas a pesquisa no campo empírico pode apresentar resultados em algum sentido ou outro. Aqui, apenas destacamos que os sujeitos da pesquisa não compõem um mundo tão somente consensual ou reificado, mas pertencem a um grupo social cujas práticas são híbridas. Elas envolvem um conhecimento, cujas representações são ao mesmo tempo profissionais – idealizadas na universidade - e consensuais – elaboradas em suas experiências na escola. Quando um professor precisa agir, como se orienta entre o que aprendeu como normal em sua vida escolar, aquilo que lhe ensinaram na licenciatura, seus saberes experienciais, as normas institucionais e as expectativas da comunidade educacional?

Diferentemente de outras profissões, na docência, não existe um protocolo descritivo e padronizado sobre como deve ser a aula, a avaliação dos estudantes e as relações interpessoais. Diferentemente, é uma atividade reflexiva e criativa, que não se reduz à execução de procedimentos previamente estabelecidos. Além disso, a subjetividade inerente aos processos de acompanhar as aprendizagens dos estudantes faz as práticas e o percurso de profissionalização dos professores serem diversificados e passíveis de transformações ao longo da carreira (Guskey; Huberman, 1995). Logo, investigar a docência requer reconhecer sua complexidade.

Em relação à avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor na sala de aula, é importante lembrar que ela apresenta dimensões que se enredam. Como já destacamos, as práticas pedagógicas não são um ato operacional. A identidade docente, as concepções dos professores em relação ao seu papel e à função da escola podem influenciar suas práticas avaliativas, seja num sentido mais formativo ou classificatório. Por esse motivo, existem dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas nesse ato.

Entretanto, importa ressaltar que a escola é uma instituição secular. A cultura escolar possui elementos consolidados, com suas práticas e ritos, consensualmente, estabelecidos. Desde sua gênese, a escola moderna preserva uma estrutura: seus tempos, seus espaços, sua seriação e seus currículos. Com essa organização, todos os estudantes de uma mesma série devem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo, como uma forma de homogeneização de suas aprendizagens.

A avaliação também é parte desse conjunto de valores que compõem as normas e a cultura escolar. Para Esteban (2008, p. 10), “a avaliação se revela como um ‘mecanismo de controle’ dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados”. Conforme já discutimos, pensamentos sociais, que entendem a reprovação como um mal necessário para os estudantes e associam a avaliação à prova, à nota e ao exame, circulam nessa instituição secular. São formas de pensar, muitas vezes, naturalizadas entre pais, estudantes e professores.

Todavia, Barriga (2008, p. 43), destaca que “nem sempre se vinculou exame à certificação nem à atribuição de notas ou conceitos”. Por causa disso, para a presente análise entendemos a necessidade de desnaturalizar essas concepções e práticas em um sentido histórico amplo.

Ainda nos anos 1980, com base em dados de reprovação e evasão escolar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Sergio Costa Ribeiro descreveu que “a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira, como se fizesse parte integral da pedagogia” (1991, s.p). Esses apontamentos, feitos há mais de trinta anos, ainda podem estar presentes em nossa cultura escolar associados à ideia de qualidade de educação.

Não é novidade dizer que o ensino tradicional, centrado na transmissão de conhecimento, é predominante nas escolas brasileiras (Candau, 2022). Também não é novidade enunciar que a organização escolar, com uma estrutura seriada condicionada a médias, para a progressão dos estudantes, tem o potencial de limitar as práticas pedagógicas, voltadas à construção do conhecimento na relação aprender-ensinar.

Não estamos afirmando que os alunos aprendem menos ou mais com as práticas pedagógicas tradicionais dominantes. Apenas enfatizamos limitações, impostas ao ato de avaliar, quando o direcionamento do processo educacional prioriza mais conseguir uma nota para a aprovação, que o desenvolvimento dos indivíduos. Porque esse caminho valoriza mais as notas a serem alcançadas, que o percurso do estudante, o qual parte de seus erros e limitações à construção de suas aprendizagens. Para seguirmos nessa última direção, as discussões sobre a diversidade dos estudantes, a compreensão dos caminhos da aprendizagem humana e o papel do professor para facilitar esse processo são indispensáveis para a escolarização.

Dentre os diversos ritos escolares, também é necessário abordar a fragmentação dos tempos de aprender, ensinar e avaliar. Podemos falar de uma avaliação voltada para auxiliar as aprendizagens, dissociada do momento do ensino e do desenvolvimento curricular?

Se a avaliação tem o papel de potencializar as aprendizagens e essas ocorrem, tendo o currículo como referencial, para que os alunos possam ir além do que já sabiam, pensamos que aprender, ensinar e avaliar são ações simbióticas na escolarização. Em decorrência disso, a avaliação pode ser uma parceira, para indicar se as aprendizagens pretendidas estão num caminho adequado ou se precisamos de correções para auxiliar o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Na mesma direção, a legislação educacional do Brasil favorece a potencialização dessa premissa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 promulga práticas avaliativas aliadas às aprendizagens. O texto é direto, e não incentiva a cultura do exame e da reprovação. Ao buscar o pleno desenvolvimento do educando, a LDB estabelece um princípio de não reprovação. A “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados, ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, postos no artigo 26 da LDB deixam claro que a classificação dos estudantes não é o motor do processo educacional.

A Base Nacional Curricular Comum de 2018 (s.p) também traz diretrizes no mesmo sentido. Propõe que os professores e as escolas possam “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola e dos alunos” a partir do currículo.

Por outro lado, aquilo que se concretiza nas escolas pode não ser correspondente com o que foi idealizado pelas diretrizes da legislação e orientações curriculares. Há conflitos, ambiguidades e realidades educacionais diversas; além da pluralidade de crenças e concepções dos professores, pais e estudantes.

Segundo Guba e Lincoln (1989), a concepção de avaliação passou por quatro gerações e chega aos dias de hoje como um campo interdisciplinar, fruto de reflexões filosóficas e necessidades intrínsecas à sociedade contemporânea. As referências teóricas dessa quarta geração de avaliação, que propõe a participação

de todos os sujeitos na construção e solução das questões relacionadas ao diagnóstico da realidade, são pilares para as diversas correntes de perspectivas desse início de século.

Nessa dinâmica, a quarta geração descreve a avaliação como um procedimento elaborado diante de um problema a ser superado. Mediada pelo avaliador, essa avaliação envolve, preliminarmente, a identificação das questões apresentadas pelos diversos atores e a sequente discussão das reivindicações dos sujeitos relacionados. Por esse motivo, os dilemas apontados devem ser confrontados para que se encontrem as possíveis soluções para as limitações (Guba, Lincoln, 1989).

Desse modo, Charles Hadji descreve a avaliação como “um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação” (Hadji, 2001, p. 40). Consecutivamente, com base nos resultados apresentados pela avaliação, construída com a participação e a negociação do grupo, deve-se buscar acordos para superar cada questão levantada.

É diante dessa perspectiva que uma série de pesquisadores trazem suas contribuições para o campo educacional do Brasil, como a proposta da avaliação emancipatória (Ana Maria Saul), avaliação formativa alternativa (Domingos Fernandes), avaliação para as aprendizagens (Claudia Fernandes) e de avaliação mediadora (Jussara Hoffmann).

Contudo, apesar dessas ideias pedagógicas circularem além do campo teórico e chegarem ao contexto das salas de aula, é orgânica a presença dos referenciais das diferentes concepções das quatro gerações de avaliação nas práticas docentes (Luckesi, 2002). A dinâmica e predominância da influência de cada geração depende da atmosfera criada nas representações sociais dos sujeitos de cada contexto social. E claro, das pressões normativas próprias de cada instituição (Moscovici, 2009).

Em síntese, a quarta geração trouxe o suporte construtivista aos processos educativos, ampliando a valorização dos estudantes em suas aprendizagens e avaliações. Essa contribuição possibilitou ir além dos aspectos quantitativos, construídos na esfera da abordagem produtivista, dominante no campo ao longo do século XX.

De fato, essas mudanças epistêmicas dos pressupostos avaliativos apresentam uma relação dialética com as concepções de homem, escola e

sociedade, presentes em cada período da história. Entretanto, embora as concepções de cada geração se reflitam nas práticas escolares e se traduzam como um caminho cada vez mais promissor, para a promoção de aprendizagens, sua descrição clarifica apenas o pensamento tangível das teorias avaliativas hegemônicas de cada época.

Há outros significados simbólicos, além daqueles presentes nas quatro gerações, que configuram também relações de poder e exclusão. No cenário brasileiro, Luckesi (2002, p. 93) evidenciou que “nossas escolas ainda operam, predominantemente, com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem”.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tem o potencial de ampliar as evidências dos aspectos que limitam a compreensão das questões educacionais relacionadas ao ato de avaliar. Esse estudo, direcionado ao contexto da sala de aula e dos sujeitos que a compõem, requer o suporte das concepções das ideias pedagógicas vigentes. Em decorrência disso, antes de prosseguirmos para essa análise, precisamos nos apropriar do pensamento teórico que coloca a avaliação da aprendizagem em perspectiva na contemporaneidade.

Já dissemos que nosso interesse são as representações sociais de professores de Biologia sobre a avaliação da aprendizagem. Por esse motivo, propomos para esse capítulo discutir a avaliação associada à cultura escolar e à história da educação. Sabendo que as representações sociais são dinâmicas e criadas a partir de um pensamento social preexistente, entendemos necessário estabelecer essa relação histórica, em busca de uma reflexão teórica, que suporte a etapa empírica, a ser desenvolvida nesse estudo.

Com a construção desse capítulo direcionado à avaliação da aprendizagem, almejamos alcançar uma base teórica para interpretar e discutir o que pensam os professores de Biologia sobre avaliação sob a luz da teoria das representações sociais. Desse modo, prosseguimos com a abordagem das concepções teóricas contemporâneas sobre os múltiplos papéis da avaliação realizada na sala de aula.

### 2.2.1.

#### **Avaliação em perspectiva: Uma teia de papéis e funções pedagógicas**

Uma leitura da realidade orientada para melhorar as aprendizagens dos estudantes – esse é o ponto de convergência entre os autores que se dedicam à

avaliação da aprendizagem no contexto da escolarização (Hoffmann, 2009; Hadji, 2001; Perrenoud, 2008; Moretto, 2008; Fernandes, 2009; Luckesi, 2018). Esse pensamento consonante estreita as diferenças teóricas da área e, por causa disso, permanece o paradigma do campo nesta década de 20.

Considerando essa ideia central, direcionamos nossa discussão para a avaliação da aprendizagem, aquela caracterizada por Domingos Fernandes (2021) como uma ação sob domínio do professor, realizada por ele na sala de aula. Ao colocar a avaliação em perspectiva, buscamos estruturar um referencial teórico que nos auxilie na interpretação dos dados desse estudo direcionado às representações sociais de professores sobre esse tema. Em síntese, pretendemos alcançar um quadro conceitual que caracterize as diferentes formas de avaliação, seus limites, possibilidades e consequências e, com isso, nos ajude a analisar o pensamento de um grupo social sobre suas práticas avaliativas.

Nesse ponto de partida, assumimos a avaliação da aprendizagem como uma ação coocorrente e indissociável do currículo e da didática. São indissociáveis no sentido de terem como objetivo comum o desenvolvimento dos estudantes. São coocorrentes porque são atos que se enredam no fazer pedagógico. Desse modo, a avaliação que ocorre na sala de aula é uma ação imersa na complexidade da relação aprender-ensinar.

Charles Hadji (1994) descreve o processo avaliativo como um jogo que tem finalidade estritamente pedagógica. Segundo esse ponto de vista, a avaliação funciona como uma bússola para nortear as ações e objetivos educativos. Só que para isso, é preciso que o docente oriente as condições e coordenadas necessárias para que, junto ao estudante, direcionem esforços na direção que planejaram alcançar.

Por outro lado, Hadji (*ibidem*) também destaca que essa perspectiva pode ter sua finalidade distorcida, dependendo do jogo que se joga na escola. De acordo com o autor, a avaliação tem centralidade na comunicação entre os diversos agentes da comunidade educacional por ser o elemento que regula a vida escolar dos estudantes. Devido a isso, esse campo é um espaço de conflitos no qual se desenvolvem estratégias nas relações entre professores, estudantes e seus pais - parceiros com interesses distintos e posições desiguais nesse jogo social. O pano de fundo dessas relações é uma arena que buscamos apresentar.

### 2.2.2.1 A organização da escola de massa

Na escola tudo tem seu tempo. O período de aulas, de trabalhos e testes, os momentos de estudos e a preparação para a semana de provas são memórias que povoam nosso imaginário social em relação aos tempos da escola. Depois disso, vem o momento de correções, além dos resultados bimestrais e finais, que tanto envolvem professores, como pais e estudantes.

Para todos há um julgamento social em relação ao bom professor, estudante dedicado e pais atentos nesse processo. Aqueles iniciados na docência conhecem todos os lados. Podem ter sido estudantes mais ou menos preocupados com as avaliações. Quem sabe tiveram pais mais ou menos exigentes em relação às suas notas escolares. E até mesmo podem ser professores que mantêm a tradição das práticas avaliativas classificatórias, ou que inovam em sua ação pedagógica. Seguramente, tudo isso é influenciado por suas histórias de vida, pelas questões sociais e institucionais nas quais esses sujeitos coexistem.

Há mais de duas décadas, Claudia Fernandes já destacou que “o *habitus* incorporado pelos professores traz em si, ainda, um modelo tradicional de uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação” (Fernandes, 2003, p. 94). Essas representações ainda presentes e predominantes em nossas escolas, não convergem com o ideal de avaliação do campo teórico. Por causa dessa questão importante, entendemos que é preciso criar pontes para estreitar esse abismo.

De acordo com Barriga (2008), a organização escolar clássica, em um sistema de notas para promoção, pode gerar distorções nos objetivos das relações pedagógicas. Em consequência disso, a finalidade de construção de saberes corre risco de perder espaço e os alunos poderiam priorizar a obtenção de notas para sobreviver nesse jogo, o que ajuda a consolidar uma pedagogia voltada para o exame.

Portanto, podemos dizer que a estrutura da escola de massas, consolidada desde o século XIX, tem suas engrenagens voltadas à classificação dos estudantes em hierarquias de excelência. Esse aspecto não colabora com a inclusão daqueles que não se encaixam em uma forma idealizada de ser e estar no espaço

educacional. Desse modo, Luckesi afirma que “a avaliação estaria muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação, e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe (...) colaborando com a correnteza, acrescentando mais um fio d’água” (Luckesi, 2006, p. 26).

É normal os estudantes realizarem provas periódicas nessa escola seriada. Em síntese, elas evidenciam, numericamente, seus desempenhos com base em uma média necessária para o progresso serial. Na visão de Domingos Fernandes (2015), essa é uma avaliação com características normativas, comparativas e muito pouco individualizadas. Essas qualidades são um obstáculo para que a avaliação seja uma ação voltada para ajudar os alunos a melhorar suas aprendizagens.

De acordo com o autor,

o sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo. (...) uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos em campos opostos, impedindo sua cooperação (*idem*, p. 3).

Nesse caso, revela-se iminente o risco da ambiguidade que confunde avaliação com medida e aprendizagens como a tradução das notas obtidas em uma prova. Ademais, essa visão distorcida pode induzir um reducionismo das dimensões do currículo, aproximando-o da ideia de que é o resultado da equação entre aquilo que o professor ensina e o estudante deve responder em uma prova.

Essa forma avaliativa secular não apenas permeia as representações sociais de pais, estudantes e seus professores. Ela concretiza-se por meio de ações. Apesar disso, é preciso reconhecer que há professores que veem a avaliação como uma prática muito mais abrangente que o sistema de notas. Todavia, também é verdade que o sistema de avaliação normativo tradicional é um campo seguro para outros docentes, os quais têm nessa organização clássica um referencial estável para seu trabalho pedagógico.

Também não podemos inferir que a dedicação dos estudantes para conseguir boas notas não se reflete em boas aprendizagens. Porém, compreendemos que direcionar o jogo educacional para essa finalidade é um caminho que se distancia de uma avaliação que pode de ajudar a melhorar a aprendizagem de todos, principalmente daqueles com maior chance de insucesso escolar.

De fato, o ato avaliativo circunda tanto o campo da didática como o das práticas sociais. Contudo, embora seja uma aliada poderosa na relação ensino-aprendizagem, reconhecemos haver outras questões que influenciam a eficácia da escolarização. Logo, discutir esse fazer pedagógico apenas em seus aspectos epistemológicos pode ser um caminho limitador. Por esse motivo, admitimos que a forma como a avaliação é vista e praticada possui raízes no modelo de escola e cidadão que uma sociedade deseja formar.

Dentre os fatores escolares que influenciam esse processo, Perrenoud (2008) destaca as condições do trabalho docente, a quantidade e a diversidade dos estudantes nas turmas, o tamanho das propostas curriculares, além da estruturação dos tempos e os espaços escolares. Tudo isso contribui para que a avaliação realizada na escola seja mais ou menos classificatória, orientando os objetivos educacionais e reforçando as relações de poder.

Para Pedro Demo (2002), não deveríamos depreciar os elementos tradicionalmente consolidados na cultura escolar, como a prova e a nota. Entretanto, Demo propõe uma perspectiva que supere sua centralidade nos processos de aprendizagem. Para o autor, a mensuração teria que ser um meio, não a finalidade pedagógica. Em sua visão, a medida pode ser um referencial para ratificar o compromisso do professor com a aprendizagem dos estudantes e orientá-los nessa direção. Consequentemente, enfatizando seus aspectos qualitativos, junto à avaliação, a medida “deve contribuir para que professor e aluno tenham um diagnóstico de como se encontram no processo de aprendizagem, se é necessário retroceder, ou se é possível avançar” (*ibidem*, p. 65).

Por causa dessas questões, é preciso considerar que o processo avaliativo ocorre em um contexto influenciado pelas expectativas sociais de todos os envolvidos. No caso da escola, o aluno deveria ser um sujeito ativo e responsável por suas aprendizagens, logo suas afinidades e necessidades precisam ser consideradas em sua formação. Considerar isso possibilita identificar as limitações e buscar soluções por meio de outras estratégias pedagógicas além da mensuração.

Demo (2006) também reconhece as dificuldades de superação de pontos negativos nas práticas avaliativas tradicionalmente classificatórias. Para transformá-las em uma estratégia de negociação e construção, seria preciso desconstruir concepções e representações que aprisionam os professores ao

modelo tradicional segundo o qual foram educados e, conseqüentemente, tendem a reproduzir.

O ‘como fazer isso’ é uma questão ainda aberta. Por isso, as pesquisas voltadas para discutir o pensamento social dos sujeitos envolvidos no processo educacional podem ajudar nesse sentido. No entanto, ainda encontramos em muitas realidades um modelo escolar de transmissão expositiva de conteúdo, de passividade dos estudantes e de avaliações como um fim para a progressão na seriação (Candau, 2022).

Na direção dessa constatação para a escola pública real, Demo (2012) propõe uma avaliação que esteja presente durante o processo de aprendizagem, com essência diagnóstica e preventiva, para avaliar se o aluno está aprendendo significativamente. Nesse sentido, segundo o autor, precisamos ir além do idealizado, e ainda estamos distantes dessa aspiração.

Perrenoud (2008) propõe que qualquer tentativa de superação desse modelo escolar deve considerar a natureza do sistema educacional e das práticas avaliativas. Em sua visão, não basta dizer como os professores deveriam avaliar. A organização do sistema, as práticas e o pensamento social dos professores devem ser integrados e discutidos nesse processo para que haja alguma mudança.

De fato, o papel certificativo das avaliações nos sistemas educacionais pode ser uma limitação para que ela esteja totalmente integrada ao ato de aprender-ensinar. De acordo com esse autor,

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 (Perrenoud, 2008, p. 4).

Apesar disso, os sistemas educacionais possuem essa condição certificativa em sua essência. Ignorar essa estrutura seria um distanciamento utópico da escola do mundo real que desejamos discutir neste estudo. Portanto, é preciso considerar como as escolas funcionam de fato, além das possibilidades e limitações da avaliação em cada contexto educacional.

Na realidade, a avaliação é um componente da atividade didática e está imersa nas relações cotidianas na sala de aula. Logo, não é o ponto de chegada

desse processo. De acordo com Perrenoud (2008), esse ato pedagógico pode ser caracterizado e realizado de diferentes formas, sempre relacionadas aos objetivos educacionais. Nesse espectro de possibilidades, a avaliação pode ter uma natureza mais ou menos formal, mediadora, dialógica e diagnóstica.

Nesse sentido, é a intencionalidade do professor que vai caracterizar o processo avaliativo que se materializa na sala de aula. Desse modo, uma avaliação inicialmente somativa, efetivada pela aplicação de uma prova a qual são atribuídas notas, pode ser utilizada pelo docente para promover a aprendizagem de seus estudantes. Da mesma maneira, uma avaliação diagnóstica pode contribuir para outros momentos avaliativos na relação educacional. Uma avaliação classificatória também pode ser utilizada para fins prognósticos.

Em resumo, podemos caracterizar a natureza das diferentes formas de avaliação considerando sua finalidade: para que eu estou avaliando? O que iremos fazer com seus resultados define a essência da avaliação. Por essa razão, elas apresentam interseções, que promovem um melhor aproveitamento das características que favorecem a formação dos estudantes quando bem aproveitadas.

Posto isso, conhecer as convergências e particularidades de cada tipo de avaliação é indispensável em nosso estudo. Suas especificidades expressam a relação entre os objetivos educacionais desejados e seus limites dialógicos entre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica.

### **2.2.2.2. As avaliações que são possíveis**

Para que os professores avaliam seus alunos no cotidiano escolar? De acordo com Hadji (2001), a avaliação, que é realizada pelos professores na sala de aula, pode ter três finalidades principais: pode ser certificativa, reguladora ou orientadora. No primeiro caso, o balanço realizado é sempre pontual: traz uma informação sobre os conhecimentos adquiridos pelo estudante, ou seja, aquilo que ele já sabe e é capaz de fazer. No segundo caso, a avaliação é coocorrente com a ação pedagógica: acompanhada de estratégias voltadas para compreender e superar as limitações das aprendizagens dos alunos. Finalmente, se sua finalidade é orientadora, considera a diversidade, as afinidades e o potencial dos estudantes como pilares para direcionar seus caminhos de aprendizagem.

Com base nessas três funções, Hadji (2001) qualifica as práticas pedagógicas que chamamos de avaliação em categorias: diagnóstica, formativa e somativa. Para o autor, embora cada uma delas possua finalidades específicas, “qualquer tipo de avaliação é uma ocasião para recolhermos e fornecermos informações” (*ibidem*, p. 106). Nos interessa saber sua finalidade, ou seja, o que será feito com seus resultados.

A avaliação somativa é aquela que ocorre no fim de uma ação de ensino-aprendizagem. Ela também é chamada de cumulativa por possibilitar o somatório final de balanços realizados ao longo de um ciclo de estudos. Sua função principal é identificar se os estudantes se apropriaram dos objetivos didáticos propostos para determinado momento.

Nos sistemas educacionais seriados, esse balanço retrospectivo das aprendizagens é realizado pelos estudantes em determinados períodos do ano e funciona como um passaporte para os degraus posteriores. Em vista disso, a avaliação somativa possui papel certificativo, por ser terminal e pretender determinar o grau de domínio de uma área do conhecimento pelo estudante.

Ela também tem a finalidade de classificar os estudantes de acordo com seus desempenhos, proporcionando um juízo de valor com base em uma norma que identifica aqueles com maior ou menor aproveitamento. Nesse sistema, aqueles que conseguem os resultados esperados são classificados e aprovados. Do contrário, caso não tenham sucesso em relação à norma, são retidos. Logo, constitui-se um processo no qual o insucesso leva à reprovação e gera uma distorção série-idade dentre aqueles que fracassam. Consequentemente, isso desfavorece aqueles estudantes que mais necessitam de suporte para aprender.

O foco principal dessa avaliação é o ponto de chegada, porque importa conhecer os ganhos de aprendizagem do estudante no final de um período. Domingos Fernandes afirma que a avaliação somativa “tem um relevante papel pedagógico a desempenhar, pois é através dela que se fazem balanços, pontos de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2008, p. 362). Por esse motivo, seus resultados podem ser utilizados além da classificação, possibilitando a orientação dos sujeitos em formação acerca da qualidade de suas aprendizagens.

Ainda de acordo com Domingos Fernandes (2005), aquilo que será feito com a informação quantitativa obtida em uma avaliação é mais importante nesse

processo, muito mais que os meios utilizados. Dessa maneira, uma prova tradicional, com pontuação de zero a dez, pode ser realizada pelos estudantes, corrigida de maneira classificatória pelo professor, mas aproveitada para ajudar os alunos a regular melhor suas aprendizagens.

Para isso, é necessário que os projetos educacionais valorizem mais os processos qualitativos da avaliação na sala de aula do que a nota necessária para a progressão dos estudantes. Ao menos, que esses projetos diferenciem “tão profunda e claramente quanto possível, um conjunto de princípios de avaliação, uma política de avaliação e uma política de classificação” (Fernandes, 2020, p. 79).

É verdade que a legislação educacional do Brasil promove esse movimento, contudo, a escola seriada procede com uma cultura que comunica os sujeitos envolvidos no processo educacional por meio de provas e medidas. Nesse sentido, quem avalia deve ter consciência das limitações das estratégias de avaliação, da importância da qualidade dos instrumentos e dos vieses de sua interpretação.

Por natureza, a informação obtida em uma avaliação acerca do que um aluno sabe ou é capaz de fazer em relação a determinado assunto é restritiva. Logo, utilizar a avaliação somativa apenas com a finalidade de atribuir hierarquias, ou certificar os estudantes é esvaziar sua utilidade, pois esse caminho se aproxima “mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um” (Perrenoud, 2008, p. 15).

Contudo, não podemos limitar a avaliação apenas como uma proposição determinada por sua face somativa. Esse ato pedagógico também pode fornecer ao professor um inventário dos potenciais e das lacunas das aprendizagens de seus estudantes. Desse modo, a avaliação pode ser diagnóstica, quando realizada no início da ação educativa, ou prognóstica, quando realizada ao longo do processo, com a finalidade de orientar o desenvolvimento dos alunos.

Nos dois casos, temos a avaliação como “uma estratégia de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (Luckesi, 2002, p. 81). Em vista disso, com esse inventário é possível discutir as afinidades e a compreensão dos alunos para buscar estratégias e o ponto de partida apropriado.

A possibilidade de ser realizada no dia a dia da sala de aula faz as avaliações diagnóstica e prognóstica distanciarem-se do utilitarismo normativo. Tendo essa abordagem ao mesmo tempo rigorosa e menos formal como ponto de partida, podemos evidenciar as informações qualitativas dos conhecimentos dos estudantes, seus pontos fortes e suas limitações.

Reconhecemos que a forma como a avaliação é utilizada influencia a comunicação entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem e os desdobramentos consequentes de seus resultados. Nesse sentido, além de uma perspectiva diagnóstica e somativa, a avaliação também pode ter natureza formativa.

Embora o termo tenha sido proposto por Scriven (1967) e integrado ao contexto da sala de aula por Bloom e colaboradores (1971), a avaliação formativa ainda é um ideal discutido por diversos autores que buscam contribuir para que ela se estabeleça nos processos de formação escolar, como Hadji (2001), Perrenoud (2008), Fernandes (2009) e Luckesi (2018).

Na visão de Domingos Fernandes "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (Fernandes, 2009, p. 264). Desse modo, esse autor considera a avaliação formativa essencialmente informativa. Ela comunica informações importantes para os estudantes melhorarem suas aprendizagens e para que os professores conheçam os potenciais de suas estratégias pedagógicas.

A intenção do professor ao usar a avaliação para ajudar seus alunos a superar suas limitações determina sua formatividade. Nesse caminho, ambos, professor e aluno, são aliados e coautores no processo. Com isso, o estudante torna-se mais consciente da sua responsabilidade com os resultados de suas aprendizagens e de seu papel ativo no próprio desenvolvimento intelectual. O professor assume o papel de mediador, ao direcionar o sujeito em formação a partir das informações levantadas e das estratégias didáticas que favorecem essa finalidade. Nesse sentido, a avaliação não é a linha de chegada, mas um ato participativo para regular e consolidar os objetivos educacionais.

Para Hadji, a avaliação formativa é necessariamente corretiva, com ela "o professor pode 'corrigir' sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática" (Hadji, 2001, p. 20-21). Identifica aquilo que os alunos já

sabem, aquilo que ainda não dominam, suas dificuldades e o que é preciso fazer para superá-las. Por conseguinte, é uma ação contínua e integrada ao tempo de aprender-ensinar.

De acordo com Hoffmann, a avaliação formativa é um caminho de mediação, pois estabelece “permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (Hoffmann, 2009, p. 77). Sendo assim, a avaliação formativa estabelece uma maior aproximação relacional entre professores e alunos por meio da comunicação. Portanto, entendemos que seus potenciais são reconhecidamente favoráveis para melhorar quaisquer processos, em especial aqueles associados à escolarização e ao ensino de Biologia.

### **2.2.2. Em síntese**

Conforme destacamos, as representações e práticas consolidadas na cultura escolar desde o século XIX ainda são um desafio para que a face formativa da avaliação prevaleça em relação aos aspectos somativos na sala de aula. No tempo presente, a instituição escolar e os professores enfrentam desafios, trazidos pela expansão do acesso ao conhecimento, pelas novas formas de comunicação e pela visibilidade das desigualdades educacionais. É uma crise que consolida a importância da escola e faz seus agentes reconhecerem a necessidade de questionar e redefinir suas representações e práticas pedagógicas.

Certamente, mudar somente a avaliação não resolveria as limitações e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Também não é necessário descartar a estrutura seriada para melhorar a educação escolar. De outro modo, conhecer a distinção entre os potenciais e limitações de cada tipo de avaliação já é um bom caminho para nos posicionarmos na hora de diagnosticar, classificar e ajudar os estudantes, apoiando-os no lugar de sentenciá-los.

Além disso, é fundamental que o paradigma da escola transmissora de informações dê espaço a outro que coloque os estudantes como protagonistas, estimulando sua autonomia e o controle de suas aprendizagens. Nesse sentido, o

ato de avaliar para aprender teria maior importância que uma avaliação voltada para medir o que foi aprendido.

Consideramos que avaliações pontuais, sem efeitos de classificação e que possibilitam a comunicação entre o professor e seus estudantes por meio de *feedbacks*, podem ajudar a mobilizar e envolver mais os estudantes. Essa comunicação é uma engrenagem muito importante na avaliação. Ela rompe a fragmentação dos momentos pedagógicos, integrando esses três atos em um ciclo que hibridiza o ato aprender-avaliar-ensinar.

No mesmo sentido, Cláudia Fernandes propõe que a avaliação realizada dessa maneira “deixaria de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem e de ensino e passaria a ser vista como propiciadora de aprendizagens, portanto, como parte integrante do currículo escolar e do planejamento em todas as suas etapas” (Fernandes, 2003, p. 95).

Considerando essa questão, compreendemos que a avaliação não pode ser confundida como um momento pontual e destacado do ato pedagógico; ela tem o papel de acompanhar esse processo induzindo a reflexão, o diálogo e a reelaboração de estratégias. Avaliar demanda, necessariamente, dois objetivos: “recolher evidências que permitam informar o processo de aprendizagem e ensino e encorajar os alunos a aprender ao longo de todo esse processo” (Fernandes, 2011, p. 86). Como resultado dessa ação, teríamos uma avaliação posta a serviço das aprendizagens, contribuindo, de fato, para a superação das limitações vivenciadas pelos sujeitos em formação.

Importa destacar que o campo teórico descreve a avaliação da aprendizagem como um espaço de comunicação e negociação. De fato, a literatura consolidou a ideia de que avaliar não é o mesmo que medir, dada a dificuldade de se alcançar, com uma régua ou uma balança, a estrutura de desenvolvimento de um sujeito que aprende continuamente.

Essa literatura também elucidou que avaliar não se limita a uma observação, um julgamento ou a neutralidade de um juízo de valor. É um ato pedagógico que não se reduz a uma medição, mas que ganha sentido por meio de palavras e posicionamentos dos sujeitos envolvidos em relação ao ponto em que estão e àquele ao qual desejam chegar. Essa é a avaliação que Hadji (2006) chama de leitura da realidade orientada; formativa, mediadora e voltada para apoiar os

estudantes. Desse modo, ela pode ser um caminho virtuoso para assistir aqueles que mais precisam de ajuda para aprender.

Por todas essas ideias apresentadas, nessa subseção apresentamos os referenciais teóricos que podem nos auxiliar a compreender os dados gerados pela etapa empírica da presente pesquisa. Considerando que nosso objetivo é discutir o pensamento social de um grupo de professores da educação básica sobre avaliação da aprendizagem, também procuramos uma matriz interpretativa para nos guiar nessa leitura. Como já anunciado, nos apoiamos na abordagem estrutural, sua zona muda e seus processos de ancoragem, desdobramentos da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, os quais abordamos seguidamente.

## **2.3.**

### **A teoria das representações sociais –TRS**

Esta seção tem a finalidade de apresentar os fundamentos da teoria das representações sociais, cujos potenciais analíticos se mostram um referencial pertinente para nortear a presente investigação. Com esse propósito, partimos do pressuposto de que os sujeitos da pesquisa pertencem ao mesmo grupo social secundário, no sentido de compartilharem a mesma formação acadêmica e atuarem no mesmo campo profissional, além de comporem uma comunidade disciplinar e institucional.

De todo modo, as representações sociais transitam nas diversas formas de comunicação em um grupo social, em seus ensaios e tentativas de estabelecer contato com os outros e compreender o mundo. Também podemos dizer, nesse primeiro momento, que elas são construídas coletivamente e são frutos dos conflitos e consensos cotidianos. Em consequência disso, elas compõem a gênese do pensamento social e direcionam o funcionamento representacional de um grupo, orientando suas ações e posicionamentos.

Dessa maneira, essas representações apresentam-se como um código que dá identidade aos grupos sociais e os distingue dos demais. Para ser breve, de acordo com o paradigma que fundamenta nossa pesquisa, “as representações sociais são tudo o que nós temos em relação à realidade” (Moscovici, 2009, p. 31).

São essas as representações que queremos estudar, tendo como foco o pensamento social de um grupo de professores sobre avaliação da aprendizagem. Por esse motivo, nosso empenho neste capítulo decorre no sentido de alcançar os pilares epistemológicos da psicologia social necessários para contrapormos de forma crítica os objetivos da nossa investigação.

#### **2.3.1.**

##### **O ancestral ambíguo**

E essas tais representações, o que são, afinal? Antes de apresentá-las, achamos importante refletir também sobre suas origens, pois “Onde há fumaça, há fogo”. De onde elas vieram?

Sem dúvida a teoria das representações sociais não teria sido proposta fora do contexto do século XX, a era da comunicação em massa, marcado pelas grandes guerras, por revoluções científicas, pela história das mentalidades da

Escola dos *Annales*, pela popularização da psicanálise, por uma sociedade plural/complexa e, claro, pela trajetória de vida do psicólogo social romeno Serge Moscovici, que viveu até 2014, mas deixou em sua obra esse paradigma ainda pulsante.

Kuhn (1962) dizia que é comum novos paradigmas passarem por um período de invisibilidade e a teoria de Moscovici vivenciou esse nevoeiro durante quase 30 anos. São novas ideias que repercutem em construções teóricas precedentes, geram estranhamento e, ao mesmo tempo, são sustentadas pelas bases de outros pesquisadores que a antecederam. E as ideias de Moscovici são pertinentes com os movimentos que eclodiram no século XX, especialmente em relação à emancipação e a luta por direitos das minorias.

Moscovici sempre foi transparente em relação às influências que permearam sua obra. Reconhecidamente, destacava suas inquietações com a psicologia comportamentalista e behaviorista de sua época, seus *insights* a partir da obra de Robert Lenoble sobre filosofia da ciência e o senso comum, e a importância de Piaget como referências para suas produções intelectuais. Entretanto, para o autor, as representações coletivas de Emile Durkheim, o “ancestral ambíguo”, foram uma grande inspiração para que ele pudesse “explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas” (Moscovici, 2009, p. 15).

Durkheim foi um pensador francês que viveu na segunda metade do século XIX e início do século XX, num período de consolidação da terceira república e florescimento da modernidade. Imerso no espírito positivista, lutou para que a sociologia tivesse o mesmo *status* das outras disciplinas na Academia e contribuiu para que essa ciência tivesse um método e um objeto de estudo próprio. Trouxe, com isso, muitas colaborações para a sociologia e para a compreensão das questões que faziam sentido na sociedade de sua época. Diante de tal perspectiva, era possível estudar como as sociedades e seus sujeitos pensavam e construíam sua realidade, os fatos sociais.

Para Durkheim (2007, p. 33), os fatos sociais devem ser tratados como coisas que existem na realidade e que podem ser observadas, “coisas que têm existência própria”. Em outras palavras, “são formas de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem” (*ibidem*, p. 3).

Desse conceito, o autor chegou às representações coletivas - um tipo de conhecimento que possibilita o funcionamento dos grupos e tornam a realidade compreensível e operante. Em virtude disso, quando nascemos, elas já nos são impostas. São obrigatórias para todos e, por esse motivo, temos que levá-las em consideração.

Contudo, essas representações coletivas podem ser criadas ou transformadas, logo, não são imutáveis. Recorrendo às palavras de Durkheim,

todos os conceitos, categorias intelectuais e regras de pensamento vêm sob representações coletivas. Se tento violar essas regras elas reagem contra mim para impedir meu ato. A consciência pública reprime todo ato que as ofenda através da vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e das penas especiais que dispõe. Se não me submeto às convenções do mundo o riso provoco, ou o afastamento (Durkheim, 2007, p. 2).

Ainda de acordo com o autor, essas representações são coletivas porque

são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos se associaram, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos, longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber (Durkheim, 1978, p. 216).

Na perspectiva das regras do método sociológico durkheimiano, as representações coletivas não dependiam tanto das representações dos indivíduos isoladamente para funcionarem. Nesse sentido, a dualidade entre o ser social e a consciência individual era uma marca que dava à sociologia a função de compreender como o 'ser' social, que é elaborado pelos indivíduos em coletividade, pensa as suas próprias coisas, ou seja, as suas representações (*ibidem*). Em decorrência dessa questão, havia uma lacuna que separava o objeto de estudo da sociologia do objeto da psicologia.

Além disso, apesar de identificar a existência do pensamento social como uma atmosfera comum aos grupos, o próprio Durkheim reconheceu que faltava algo, a compreensão de sua dinâmica e estrutura interna. Para o autor, ainda era “necessário descobrir, pela comparação de mitos, tradições populares e linguagens, como as representações sociais se atraem e se excluem, como elas se mesclam ou se distinguem etc.” (Durkheim, 2007, p. 42).

### 2.3.2.

#### Das representações coletivas às representações sociais

Foi Serge Moscovici quem resgatou o conceito das representações coletivas em sua tese de doutorado, defendida em 1961, *La psychanalyse, son image, son public*. Nesse estudo, Moscovici investigou a popularização da psicanálise na sociedade francesa explorando profundamente como essa teoria era compreendida por diferentes grupos sociais da época.

Ao retomar o conceito para sua contemporaneidade, na qual os meios de comunicação e o conhecimento científico se disseminavam e a homogeneidade dos grupos se confrontava com a diversidade que florescia no pós-guerra, Moscovici criou o termo representações sociais.

Para o autor, a mudança de nomenclatura era necessária, pois, em sociedades plurais, divididas e mutáveis como a nossa, as representações sociais surgem com maior facilidade, diferentemente das sociedades tradicionais, que possuem representações hegemônicas e consolidadas. Por conseguinte, nas sociedades modernas, elas vão sendo reconstruídas no cotidiano do grupo com uma maior facilidade, emergindo também uma polifasia cognitiva em subgrupos que vão ressignificar essas representações.

O que é mais chocante é seu caráter móvel e circulante; em suma, sua plasticidade. Mais: nós as vemos como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações. É essa pluralidade de representações e sua diversidade em grupo que queríamos explicar, abandonando o termo coletivo (Moscovici, 2009, p. 47).

Diante de tal perspectiva, o conceito de representações coletivas não é contraditório às representações sociais propostas. De outro modo, apenas era insuficiente para alcançar a complexidade de uma sociedade que atingia o auge da modernidade.

Além disso, ainda era necessário compreender a indissociabilidade entre os mundos social e individual. Coube a Moscovici fazer essa ponte “localizada na interface do psicológico e do social, do indivíduo e do coletivo”. Por esse motivo, “a noção de representação social gera, há poucas décadas, uma poderosa corrente de pesquisa em psicologia social, onde desempenha um papel renovador” (Jodelet, 1989, p. 37).

Sessenta anos após a fecundação da teoria, torna-se nítida “a superação desse dualismo e a legitimidade intelectual desse saber prático dos grupos sociais no estabelecimento de consensos, gerando uma nova aproximação com o pensamento em geral”. (Vieiralves de Castro, 2014, p. 11). Incumbiu-se, então, a essa teoria geral explicar como se desenvolvem e qual a estrutura e dinâmica interna das representações sociais como um fenômeno psicossocial.

### **2.3.3. O ponto de partida**

Longe de ser um estudo sobre a psicanálise, a obra que deu origem à teoria das representações sociais foi uma investigação de psicologia social com o objetivo conhecer aquilo em que se transforma um conhecimento especializado, quando seus saberes circulam entre as pessoas comuns e são apropriados por elas (Sá, 2002). O ponto de partida de Moscovici foi sua crítica à frágil coerência da dicotomia entre os conhecimentos comum e científico. Seu principal objetivo era “a busca de uma correspondência de uma situação social e o sistema cognitivo dos indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 290). Em outras palavras, interessava ao autor entender

como e por que uma miríade de novas ideias, imagens estranhas e nomes esotéricos associados ao universo, economia, corpo, mente e história se juntaram, impostas como ideias comumente aceitas, deixando os laboratórios e publicações de uma comunidade científica minoritária para interferir nas conversas, relacionamentos ou comportamentos de uma comunidade muito maior, mas também difundidas em seus dicionários e em seus escritos (Moscovici, 2001, p. 18).

Dos resultados do estudo, realizado com amostras diversificadas de participantes e uma vasta investigação documental de arquivos dos meios de comunicação, emergiram processos que explicam à forma como as informações circulam nos grupos sociais: pressão para a inferência, dispersão, focalização, núcleo figurativo, polifasia cognitiva. Esses são conceitos que compõem as bases da teoria, possibilitando a elaboração de hipóteses para a compreensão de fenômenos relacionados à dinâmica das sociedades contemporâneas. Por causa disso, Moscovici foi além da tradição acadêmica de sua época ao trazer para as ciências humanas a lógica da gênese representacional nas ‘sociedades pensantes’ (Jodelet, 1989).

### **2.3.4.**

## Uma forma de saber prático!

Quando Moscovici apresentou as representações sociais em sua tese, caracterizou-as como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26). Essas entidades quase concretas e palpáveis “circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano” (*ibidem*, p. 39).

Para Celso Pereira de Sá (2002, p. 68), as representações sociais são “uma forma de saber gerado pela comunicação da vida cotidiana com a finalidade prática de orientar comportamentos em situações sociais concretas”. Devido a isso, esse conhecimento do senso comum estabelece “o campo das comunicações possíveis, dos valores, das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem as condutas desejáveis e admitidas na vida coletiva” (Moscovici, 1978, p. 48).

De acordo com Moscovici, as representações sociais possuem uma dupla função na qualidade de um sistema de valores:

primeiro, estabelecem uma ordem que possibilita às sociedades orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo e, em segundo lugar, garantem que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (Moscovici, 2009, p. 21).

A partir dessa dupla função, localizamos nosso tema de pesquisa como um objeto de representação social para os sujeitos que vivenciam o fenômeno da avaliação da aprendizagem em sua vida profissional. Na visão de Santana e Chamon (2021, p. 429), espaços como a escola correspondem a “locais privilegiados onde os professores constroem de forma compartilhada explicações sobre como deve ser o ensino para se alcançar a aprendizagem, as intervenções didáticas e de avaliação mais adequadas”. Dessa maneira, esse perene elemento da cultura escolar tem seu conteúdo representacional apreendido, forjado e reelaborado por esses sujeitos, sendo afetado por aspectos individuais, sociais e institucionais que influenciam sua compreensão em determinado contexto histórico.

Por esse motivo, é possível explorar o conjunto de elementos - formados pela percepção, pela memória e pelo processamento de informações - ligados à

consistência ou tensão das representações do grupo, que retratam os diversos aspectos da realidade do campo social. Dos professores participantes da nossa pesquisa, seus valores, normas, histórias e posicionamentos acerca de avaliação são o interesse do estudo que desenvolvemos.

Esse conhecimento da docência torna-se um objeto de pesquisa ainda mais pertinente de investigação, pois alcança dimensões além das experiências de formação inicial e dos processos de profissionalização. Diferentemente de outras profissões, os ‘saberes’ da profissão docente começam a ser adquiridos desde os primeiros contatos com a escola, através da experiência direta em nosso processo de socialização no ambiente educacional.

Provavelmente tanto quanto os membros familiares, os professores que cuidam da educação básica conformam nossas individualidades, estando impregnados no referencial mais basal de nossas identidades. Fomos, todos, professorados. Com algumas exceções, sabemos bem sobre o fazer e o ser professor, tanto quanto sabemos sobre o fazer e o ser mãe ou pai, irmã ou irmão, avó ou avô. Os professores povoam nossas memórias da mesma forma que os amigos e as brincadeiras de infância (Praça, Lannes, 2015, p. 21).

Contudo, se as representações sociais do nosso objeto de estudo, para os sujeitos da pesquisa, se enredam com imagens e sentidos que envolvem múltiplos espaços e tempos de sua formação estudantil ou profissional, isso para nós não se configura em uma hipótese. Pelo contrário, essas possibilidades emergem neste texto teórico como um dos caminhos possíveis no campo de complexidades que permeiam a formação de uma representação social em um grupo social.

### **2.3.5. Os grupos sociais**

Durkheim via a existência dos grupos sociais como resultante e dependente de representações compartilhadas. Nesse sentido, o ser social é elaborado pelos sujeitos em coletividade. Convergindo com esse conceito, as representações sociais de Moscovici “foram pensadas para compreender aquilo que une as pessoas a um grupo ou a uma sociedade, e os faz agir conjuntamente” (Palmonari, Cerrato, 2014, p. 418).

Embora, hoje, esse ser social conviva em uma sociedade moderna mais complexa, o culto ao indivíduo e a individualidade da contemporaneidade são fruto das relações sociais determinadas pela própria sociedade. Na visão de Borsoi

(2004, p. 31), “é somente por ser social que o homem pode tornar-se indivíduo que expressa sua individualidade de modo distinto, de acordo com a época histórica e com determinada cultura”.

Independentemente do contexto histórico ou cultural em que vivemos, “não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar” (Jodelet, 1989, p. 45). Desse modo, as representações sociais nascem da necessidade dos indivíduos se comunicarem.

Em virtude dessa inevitabilidade, as representações são semeadas por meio da circulação das opiniões, tensões, contradições, e percepções consonantes. Por conseguinte, a comunicação entre as pessoas torna-se possível, já que as peculiaridades são abreviadas e, dessa maneira, os atores sociais sabem que estão falando a mesma coisa. Na prática, sem elas a comunicação entre as pessoas seria um processo aleatório (Moscovici, 1994).

Por causa disso, sociedade e indivíduo tornam-se mutuamente influenciados e influenciáveis. As convenções sociais são estabelecidas na relação quando são conflitadas ou normatizadas por aqueles que a vivenciam. Conseqüentemente, os grupos sociais se organizam e criam suas próprias regras, as quais são permeadas por um sistema de representações que determinam as características de sua cultura. Em síntese, é por esse motivo que construímos as representações, pois

é necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (Moscovici, 1994).

É nesse processo que os grupos sociais constroem suas realidades ao se depararem com as adversidades do cotidiano. Consecutivamente, as convergências dos anseios individuais geram um objeto comum e criam um sentimento de compartilhamento entre as pessoas, uma identidade coletiva permeada por suas ambiguidades e convenções que possibilitam a vida social. As necessidades do homem são a condição que suscita a aproximação ou o afastamento dos indivíduos na dinâmica dos grupos. Como resultado dessa equação, os comportamentos chamados normais surgem como resultantes das

ações habituais. Um padrão que define as ações e torna desnecessário o esforço de reinventar e buscar novas orientações a cada momento.

Nesse sentido, o mundo preexistente é ao mesmo tempo determinante e promotor dos nossos procedimentos. Em outras palavras, embora esse mundo os estabeleça, também é propulsor de sua agregação com outros indivíduos para transformá-lo. O homem, portanto, não é marionete das leis universais. Ele participa de sua construção, a qual é um processo em continuidade (Sartre, 1997).

De acordo com essa ideia, podemos entender o grupo como um corpo social com interesses próprios. Sua unidade e coesão são dependentes da intencionalidade e dos anseios daqueles que o formam. Contudo, a simples agregação das pessoas nas relações cotidianas não caracteriza um grupo social. Entretanto, é na relação que estes se constroem.

Em face a esse panorama, as pressões impostas aos indivíduos acabam criando uma consciência de grupo, da qual emergem sentidos de unidade nas práticas do dia a dia: o comum. Em decorrência disso, o grupo adquire identidade, estabelece seus códigos, signos e referenciais (Lane, 1984).

Esses elementos são muito importantes para manter a unidade e permitir a existência do grupo diante das ameaças de dispersão. No grupo, os homens se assemelham porque carregam uma cultura comum, uma maneira de experienciar seu mundo diferente dos mundos de outros grupos, suas representações sociais.

Essas representações são indicadoras dos elementos que permeiam as visões do mundo construídas nas relações entre aqueles que o compõem. Explorar tal conteúdo é uma chave para alcançarmos sua possível significação; mesmo sendo esta particular, temporal e, muitas vezes, marcada pela diversidade situada em campo de disputas nos processos de comunicação. Compreender esses fundamentos, que estão nas raízes da organização dos grupos sociais dessa modernidade tardia, é um percurso indispensável para conhecer a estrutura de suas representações sociais.

#### **2.3.6.**

#### **As condições para a emergência de uma representação**

Esquemas cognitivos socialmente compartilhados, as representações sociais devem ser compreendidas como uma ‘atmosfera’ que envolve os sujeitos de um grupo social, de acordo com Moscovici (2009, p. 53). Entretanto, essa atmosfera

não é estacionária e, desse modo, representações antigas podem ser fossilizadas, persistir e se transformar. Além disso, novas representações também podem surgir. Por conseguinte, é necessário compreender a seguinte questão: quais seriam as condições para que esse movimento se desenvolva?

Em sociedades como a nossa, sua emergência e transformação podem ser compreendidas por meio de três processos, os quais se apresentam um repertório teórico indispensável para a análise que almejamos no presente estudo. Esses processos são a pressão para inferência, a focalização e a dispersão da informação. Eles expressam as dimensões da realidade social relacionadas à produção de uma representação sobre determinado objeto (Sá, 2002).

Em *La Psicanalise, son image et son public*, Moscovici (1978) observou a manifestação dessas três condições nas representações sobre a psicanálise evidenciadas em diferentes grupos sociais da sociedade francesa. E sua compreensão foi ampliada nos estudos desenvolvidos nas décadas seguintes com diferentes grupos sociais.

Isto posto, podemos dizer que o grau de dispersão de uma informação é diretamente proporcional ao quanto ela se mostra insuficiente, e desorganizada, para explicar a realidade em relação a determinado objeto (*ibidem*). Fenômenos novos criam essa condição; como a pandemia causada por um vírus desconhecido, o advento do ensino remoto para professores ou as propostas de escolarização em ciclos que viraram políticas públicas em muitas redes de ensino nas últimas décadas. Certamente, são exemplos correntes que mostram que o novo e a mudança circulam nas discussões e comunicações dos grupos. Com isso, desestabilizam os sujeitos em relação ao agir e, inevitavelmente, fazem as informações que circulam manifestarem maior grau de incoerência e dispersão.

De fato, é necessário se orientar no mundo e tomar posições. Contudo, esse não é um ato igualmente irresistível ou imperioso para todos os indivíduos de uma sociedade plural. Por causa disso, a focalização dos sujeitos reflete suas particularidades e interesses em relação a um fenômeno. Evidentemente, em relação à avaliação da aprendizagem escolar, a focalização de pais de estudantes, dos próprios alunos, seus professores ou alguém – infelizmente - não escolarizado não é a mesma em função de sua proximidade com o objeto e sua relevância na qualidade de um saber prático para sua vida. Em outras palavras, falar sobre ‘avaliação da aprendizagem’ requer referenciais representacionais relacionados à

realidade dessas pessoas. De tal ato, quanto maior a proximidade do sujeito com esse objeto, maior a possibilidade de existir um conhecimento construído socialmente porque é importante para orientar seu comportamento (Moscovici, 1978).

Contudo, Moscovici alerta o pesquisador cuja lente analítica é direcionada a esse campo - deve estar atento aos sujeitos da era da comunicação, pois a ampliação da escolarização e a imersão nas mídias sociais implicam que estejam “armados de maneira idêntica para comunicar ou emitir uma opinião com um mesmo estilo de reflexão, qualquer que seja o grupo social ou o grau de instrução do informante” (Moscovici, 1978, p. 251).

Em um sentido mais amplo, os saberes que os diferentes sujeitos e grupos dispõem acerca de determinado fenômeno evidenciam diferenças qualitativas significativas. Quando há uma nova situação, as informações que circulam sofrem uma pressão para a inferência ante as especificidades do contexto social (*ibidem*). Em síntese, a pressão para inferência atua quando é necessário se colocar em relação a um fenômeno e as informações que os indivíduos dispõem ainda não permitem uma tomada de posição. É imperativo se orientar, se posicionar e comunicar. Como agir? Certamente, os referenciais representacionais precedentes desses sujeitos servirão como um farol para orientação.

Contudo, o novo estremece possíveis consensos em seus processos de comunicação. Pensando em grupos sociais de professores, que atuam na linha de frente da implementação de políticas educacionais, seria coerente se fossem levadas em conta as condições relacionadas à emergência de suas representações sociais. A melhoria da realidade educacional pode ter um aliado contributivo, se forem consideradas as questões identitárias dos atores envolvidos em sua transformação, aquilo que de fato orienta as suas ações.

### **2.3.7. Como se formam as representações sociais?**

Nós criamos representações com o propósito de tornar familiar aquilo que não é habitual e, em consequência disso, podemos compreender e manifestar o que nós sabemos do mundo. De acordo com Moscovici (1978, p. 288), o fenômeno que leva a formação de uma representação envolve dois processos que descreveremos: a objetivação e a ancoragem.

Com o propósito de avançarmos em sua caracterização, é essencial esclarecer que toda representação possui duas faces indissociáveis - figura-símbolo - que “igualam toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (*idem*). Nesse sentido, ao considerarmos o campo educacional, por exemplo, podemos supor que a imagem de professor também é uma ideia associada à escola, conhecimento e aprendizagem; ao mesmo tempo, muitos estudos sobre identidade docente mostram que ‘ser professor’ significa amor, dedicação, paciência, compromisso. Por outro lado, esse termo também evoca o imaginário social de uma carreira indispensável para a sociedade, desvalorizada pelo governo, que faz greve e é mal remunerada (Braga, Campos, 2016). Com base em tais perspectivas, o mundo familiar se caracteriza pela associação entre significantes e significados.

Partindo desses aspectos apresentados podemos compreender a natureza dos processos formadores de uma representação. De acordo com Sá:

a duplicação de uma figura por um sentido pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto é cumprida pelo processo de ancoragem (...) a duplicação de um sentido para uma figura pela qual se dá materialidade um objeto abstrato é cumprida pelo processo de objetivação (Sá, 2002, p. 45).

Sendo assim, aquilo que é novo será classificado e denominado em uma rede de saberes já familiares, cujas memórias estão estabelecidas, possibilitando “sua integração cognitiva em um sistema de pensamento social pré-existente” (Jodelet, 1989, p. 33). Esse processo de ancoragem é inerente a nossa percepção, pois as “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 1989, p. 30).

É por esse motivo que criamos representações, para nos familiarizar e compreender o mundo, tudo isso ancorando o novo em nossas memórias, paradigmas, conhecimentos e categorias enraizadas socialmente. Devido a isso, mais que conhecer o objeto de estudo, partindo dessa teoria como referencial, analisar seu processo de ancoragem é um passo importante para descrever como os atores sociais veem o mundo como ele parece ser.

Sá (2002) descreve o processo de objetivação como a transição daquilo que está no campo de conceitos ou ideias para uma forma simbólica e, ao mesmo tempo, concreta. Nesse sentido, a representação se torna uma figura, cercada por um conjunto de significados que o materializam como um fenômeno quase

tangível. Assim, aquilo que era inicialmente estranho é classificado e ancorado. Por conseguinte, se transforma em uma substância, algo do qual podemos falar e nos posicionar. Nas palavras de Jodelet (1984), esse esquema se torna um modelo, um núcleo figurativo.

Isso verifica-se em um acontecimento, como foi o holocausto, os ataques do 11 de setembro nos Estados Unidos, a Lava-Jato, a COVID, mas também ocorre em fenômenos menos dramáticos, como as propostas de políticas educacionais. Desse modo, aquela substância estranha ganha características próprias a partir dos arranjos nas comunicações entre os diferentes atores e, com isso, passam a conviver com ela.

Todavia, é preciso considerar a pluralidade da sociedade contemporânea e a dinâmica da circulação de informações nas mídias e nas redes. Em relação a esses aspectos, os diferentes grupos sociais podem se distinguir por priorizar mais algumas informações que outras, adaptando-as ao repertório contextual do grupo e, ao mesmo tempo, distanciando-as do que aquilo significa em seus locais de produção.

Sem dúvida, a popularização da psicanálise na sociedade francesa revelou-se como um bom exemplo acerca da objetivação e ancoragem de um conhecimento por grupos que vivem em universos consensuais. É um referencial que nos ajuda a problematizar nossa pesquisa. Por certo, são muito promissoras as discussões no campo acadêmico acerca do nosso objeto de estudo: a avaliação da aprendizagem escolar. Sintetizando seus pontos comuns, fala-se em uma avaliação mediadora, formativa e direcionada para promover aprendizagens.

Certamente, essas inovações intelectuais são teorias pensadas para contribuir com os processos de profissionalização de professores ao longo da carreira e melhorar a aprendizagem dos estudantes. São discussões que, inevitavelmente, chegam aos professores, seja na formação inicial, em sua qualificação ao longo da carreira, nas políticas públicas e institucionais e nas mídias.

Essas teorias pedagógicas circulam, de fato. Todavia, nos interessa saber até que ponto elas influenciam a natureza convencional e prescritiva de professores em relação à avaliação em seus universos consensuais. É exatamente isso que nos falta entender: **qual o campo comum do pensamento social desses professores**

### **de Biologia sobre avaliação da aprendizagem? Em que se ancoram suas representações sociais acerca desse fenômeno?**

Tendo os objetivos apresentados, consideramos necessário conhecer se aquilo que a avaliação significa concretamente para esses sujeitos é um enredamento de suas histórias de vida escolar, de sua formação, sua carreira e dos aspectos institucionais. Como pesquisadores, temos apenas uma base teórica analítica até o momento. Contudo, assumimos o tema ‘avaliação da aprendizagem’ como um instigante objeto de estudo de representações sociais, pois o tempo de longa duração mostra que são poucas as coisas, fenômenos e instituições que duram muito tempo, como a escola e sua cultura. Moscovici costumava dizer que essas coisas que duram deveriam nos interessar mais do que as que pouco duram, pois o normal é não durar.

#### 2.3.8.

#### **A abordagem estrutural das representações sociais**

Estrutura não é imobilidade rigorosa. Ela só se parece imóvel em relação a tudo que, em torno dela, se move, evolui mais ou menos depressa. Mas ela se desgasta, durando. Ela se apouca. Nem tudo se quebra num só golpe (Braudel, 1992, p. 356).

A obra de Moscovici não se encerrou com a difusão de sua teoria, a qual semeou demandas e questionamentos na psicologia social. O paradigma das RS foi apresentado aos demais pesquisadores do campo como um domínio a ser expandido.

Esse conjunto de manifestações das interações humanas vem sendo cada vez mais estudado nas pesquisas em ciências humanas, usando a Teoria das Representações Sociais como referencial investigativo (Jodelet, 2001). Naturalmente, a expansão desse campo gerou correntes de pesquisa, as quais se debruçam sobre os fenômenos representacionais a partir de diferentes perspectivas. Nesse período de desenvolvimento, se desdobraram três linhas de abordagem para esse fenômeno: a sociogenética, a processual e a estrutural (Rateau, 2012).

Diante de tal perspectiva, a abordagem estrutural trouxe contribuições significativas para o campo das representações sociais. Sua base tem fundamentos nas discussões de Moscovici (2012) sobre a ideia de núcleo figurativo. Em parte,

esse aporte teórico-conceitual permitiu caracterizar qualitativamente a organização dos elementos representacionais de um objeto.

Para Moscovici, uma representação possui um núcleo figurativo com certa autonomia e estabilidade no pensamento social. Esse núcleo duro reúne conteúdos que “devido à sua capacidade para serem representados, são selecionadas para integrar um padrão, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de ideias” (Moscovici, 1988, p. 38). Ao aprofundar essa questão junto a outros pesquisadores expoentes do campo, Abric esclareceu que somente

o conhecimento do conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dá à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação (Abric, 2003a, p. 10).

De acordo com a teoria do núcleo central, "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" (Abric, 2003, p. 77); também "são consensuais, mas marcadas por fortes diferenças interindividuais" (*ibidem*, p. 78). Partindo dessa premissa, as representações sociais podem ser analisadas pela abordagem de sua estrutura. Desse modo, os referenciais que dão significado ao objeto representacional são organizados em um sistema interno duplo: o núcleo central e o sistema periférico (Wachelke, 2012).

De acordo com a abordagem estrutural das representações sociais, o sistema periférico e o núcleo central são, ambos, espaços simbólicos importantes para a significação do objeto. Os elementos centrais são aqueles que possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os elementos periféricos. Eles “expressam a permanência e uniformidade dos referenciais no grupo, enquanto os últimos revelam sua variabilidade e diversidade” (Moscovici, 2009, p. 219).

Na perspectiva desses fundamentos, toda representação gravita em torno de um núcleo central, no qual se situam os princípios normativos que dão sentido a esse conjunto de referenciais historicamente definidos. Esses elementos que possuem maior centralidade funcionam como esquemas que orientam as práticas e os comportamentos dos indivíduos. De outro modo, na ausência desses conteúdos uma representação não teria o mesmo sentido (Abric, 2003a).

Por ter uma importância na estabilidade do pensamento social, o núcleo central reúne os elementos mais estáveis, ou seja, com menor possibilidade de negociação em relação ao objeto que representam. Conforme a descrição de Abric (2003a), o núcleo central possui duas funções fundamentais: uma função geradora e uma função organizadora:

é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que os outros elementos tomam um sentido de valor (...) ele determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação (Abric, 2003a, p. 22).

Além do núcleo central, o sistema periférico manifesta papel fundamental na estrutura das representações sociais de um grupo. Por causa disso, o estudo de sua complexidade é essencial, pois é nesse campo que estão os referenciais que possibilitam aos sujeitos ajustes e negociações, quando se orientam para agir e justificar suas ações. Conforme descreve Flament (1994), 'é dentro do sistema periférico que vivemos uma RS no cotidiano' porque ele é funcional.

Quando a realidade nos surpreende com novos fenômenos ou mudanças é necessário que haja um ajuste na estrutura psicossocial para sua compreensão. Então, é possível que o grupo social recorra a outras estruturas de informações que circulem entre os sujeitos para proteger ou modular o núcleo central. Nesse sentido, o sistema periférico funciona como uma espécie de para-choque ante o novo, o estranho e as transformações, impedindo a desestruturação abrupta da representação social (Flament, 1987).

Para Abric,

a periferia da representação serve de zona de amortecimento entre uma realidade que a desafia e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que garantem a estabilidade (relativa) da representação (Abric, 1989, p. 197).

Poderíamos pensar em questões mais atuais para explicar melhor a dinâmica do sistema periférico. Por exemplo, considerando questões que envolvem grupos sociais de professores no contexto de ensino remoto em consequência da pandemia da COVID-19<sup>14</sup>, iniciada em 2020, dar aulas e avaliar os seus alunos numa relação *online* seria algo paralisante se não houvesse uma representação

---

<sup>14</sup>Corona Virus Disease de 2019 - Síndrome Aguda Respiratória Grave causada por Coronavírus 2

acerca de como lecionar numa situação face a face. A realidade mudou. É necessário se ajustar. É como se você chegasse repentinamente a outro país, sem conhecer a língua, a cultura e os costumes. Como agir a partir de agora?

Embora haja poucos estudos empíricos publicados por causa da atualidade do exemplo, o ‘como agir à distância?’ dos professores se ajusta entre referenciais representacionais do sistema central e aqueles que compõem o sistema periférico acerca de ‘como dar aulas presencialmente’. Por esse motivo, não é espantoso se um docente hipotético defender como uma indiscutível forma de avaliar os seus alunos aquela que realizava no cenário presencial. Contudo, como é preciso agir, os elementos periféricos podem ajudar a reorganizar seus guias de leitura da realidade. Na periferia encontramos aquilo que é aceitável, possível, tolerável e adaptável.

Do mesmo modo, formas de pensar minoritárias, consideradas esquisitas, polêmicas ou até mesmo marginais podem se emancipar, deixarem de ser estranhas e, até mesmo, passar a fazer parte do núcleo central por meio de novas ancoragens. Com isso, a representação pode ser transformada, quando seu núcleo central recebe novos elementos simbólicos (Abric, 1989).

De acordo com Celso Pereira de Sá, podemos estudar pensamento social a partir do conteúdo do núcleo central e o sistema periférico, pois estes estão diretamente associados “à memória coletiva, à história do grupo, ao seu sistema de normas e valores e à natureza de seu envolvimento com sua realidade” (Sá, 2002, p. 10). Em virtude de todo o potencial heurístico do suporte da abordagem estrutural, esta pesquisa tem como um de seus focos a investigação do núcleo central e do sistema periférico das RS desse grupo de docentes acerca de um elemento muito importante no ato pedagógico para os processos de escolarização dos estudantes, a avaliação da aprendizagem.

É com base nesse referencial que faremos a leitura e a interpretação dos dados produzidos junto aos professores participantes do estudo. Com o suporte das ideias apresentadas, descreveremos, a seguir, a metodologia proposta, os instrumentos utilizados e os procedimentos empregados para tal fim. Na próxima seção, também apresentamos os protagonistas que contribuíram para a produção da pesquisa: os professores de Biologia.

### Capítulo 3

## O mapa da pesquisa: instrumentos, metodologia, o campo e seus sujeitos

Essa pesquisa é um estudo de caso analítico-descritivo de natureza estritamente qualitativa, mas que se apropria de métodos estatísticos em seus procedimentos para a interpretação de dados (Creswell, 2007; Flick, 2009). Seu desenho foi elaborado com a finalidade de explorar o campo comum das representações sociais de professores de Biologia de uma instituição de ensino acerca do tema ‘avaliação da aprendizagem’. Para alcançarmos tal objetivo, projetamos investigar esse conteúdo por meio da sua estrutura representacional: o núcleo central e o sistema periférico; além de sua zona muda e suas ancoragens.

Cabe lembrar que o campo da pesquisa possui relevância marcante na história da educação brasileira. Falamos de uma instituição quase bicentenária, vinculada diretamente ao Ministério da Educação. Sua estrutura atual é igual àquela dos demais institutos federais de educação, de modo que sua organização administrativa envolve uma reitoria, departamentos disciplinares, técnico-administrativos e pedagógicos, além de prefeituras e direções de *campi*.

O Colégio Pedro II é um complexo estrutural composto por anfiteatros, salas de informática funcionais, equipes esportivas, projetos de iniciação científica, laboratórios bem estruturados, atividades de intercâmbio e uma organização com boas condições de trabalho em relação à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

O Colégio funciona em uma dinâmica de gestão consultiva junto à reitoria eleita pela comunidade escolar. Os conselhos compostos pelos chefes de departamento, representantes de *campi* e diretores, além dos colegiados das comunidades disciplinares, discutem e decidem em coletividade todas as propostas políticas e pedagógicas da instituição.

Em seus 14 *campi*<sup>15</sup> localizados na cidade Rio de Janeiro e região metropolitana, o Colégio atende anualmente quatorze mil estudantes da educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e educação de jovens e adultos.

---

<sup>15</sup> *Campi* do Rio de Janeiro: Centro, Engenho Novo I / II, Humaitá I / II, Realengo I / II, São Cristóvão I / II / III, Tijuca I / II. *Campi* da Região Metropolitana: Duque de Caxias, Niterói.

Além disso, o Colégio também oferece cursos de licenciatura em humanidades e pós-graduações *lato e stricto-sensu*. Todavia, sua dinâmica e finalidade gravitam prioritariamente em torno da educação básica.

Importa destacar que, apesar de cada *campus* apresentar particularidades relacionadas à sua estrutura física e sua comunidade escolar, o Colégio Pedro II funciona como um todo. Por causa disso, suas propostas pedagógica, normativa, curricular e avaliativa são as mesmas para todas as unidades. Desse modo, as direções exercem um papel essencialmente administrativo sobre o trabalho docente, com pouca ingerência em relação à autonomia dos professores na sala de aula. Apesar disso, existe um senso de coesão e conformidade no que diz respeito às decisões pedagógicas tomadas após sua discussão e votação dentro de cada departamento da instituição. Portanto, o clima escolar nessa instituição específica tem como valor o acato às deliberações assumidas com o consenso da maioria.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a prova trimestral, cujos conteúdos devem estar alinhados para todos os alunos em cada *campus*, é uma questão normativa. No presente, ocorrem discussões por meio de grupos de trabalho que debatem e decidem coletivamente o peso das provas e de outras estratégias didáticas nos processos avaliativos do Colégio.

Note-se que o Projeto Político Pedagógico Institucional em exercício preconiza a pluralidade e a diversidade de formas de realizar esse ato pedagógico (Colégio Pedro II, 2018). Nesse documento, o CPEI enfatiza que

temos como princípio produzir avaliações que ajudem a diagnosticar da forma mais precisa e com maior qualidade a vivência pedagógica, para reorientá-la de modo a atingir o melhor resultado possível e desejado. Ao longo do cotidiano escolar, além de medir e examinar, é essencial observar, refletir, analisar, ponderar, rever, recomeçar e avançar (Colégio Pedro II, 2018, p. 67).

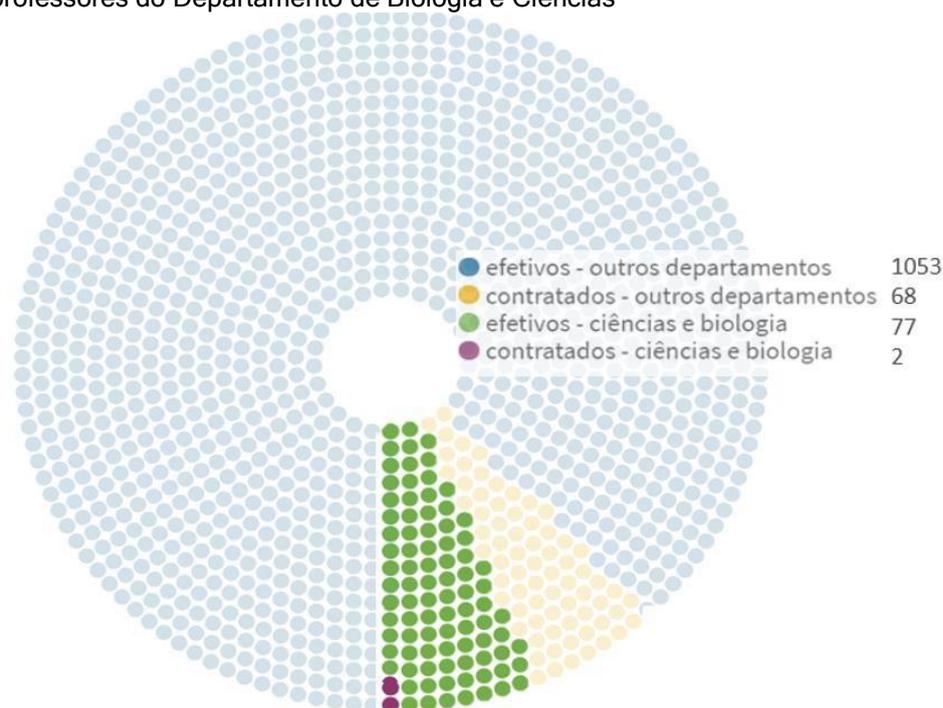
No tempo de escrita da presente tese, essa é a atmosfera política da escola ante a consolidação das políticas afirmativas de acesso e o recente fim do jubileamento. As questões trazidas pela própria instituição sobre seus processos avaliativos colocaram a avaliação na centralidade de seus debates e, por essa razão, geraram as inquietações motivadoras da pesquisa. Será que essa proposta institucional é coerente com o que os professores pensam e fazem? Como isso se reflete nas práticas pedagógicas do ensino de Biologia? Considerando a circulação de informações entre os professores em busca de avanços no estado pedagógico

institucional, explorar suas representações sociais acerca dessa questão pode ser um caminho pertinente para investigar essas questões.

Cabe marcar que a seleção dos professores para essa escola é feita por meio de concursos com razoável competitividade em virtude da estabilidade, do incentivo à formação continuada e da distribuição equilibrada entre tempos de regência, planejamento e demais atividades pedagógicas. Por causa disso, o corpo docente possui uma qualificação acadêmica que chama atenção, considerando a realidade das escolas públicas do país.

De acordo com dados institucionais, o Colégio apresentava 1192 professores efetivos e 74 professores contratados, em janeiro de 2022. Dentre esses docentes, setenta e nove professores compõem o Departamento de Biologia e Ciências (DBC), grupo de interesse do presente estudo (gráfico 1).

**Gráfico 1** Composição do corpo docente do Colégio Pedro II com destaque aos professores do Departamento de Biologia e Ciências



Fonte: elaborado pelos autores com base em dados disponíveis no portal institucional. Referência: setembro de 2021.

Esses 79 professores lecionam para estudantes do ensino fundamental II (disciplina Ciências), do ensino médio regular e técnico (disciplina Biologia); dez desses professores também participam diretamente de funções administrativas/pedagógicas. Com exceção dos docentes de três campi, os professores do DBC lecionam tanto no ensino fundamental como no ensino

médio. Nesse departamento específico, metade dos professores possui regime de trabalho de dedicação exclusiva ao Colégio e mais de oitenta e cinco por cento possuem curso de pós-graduação - mestrado e/ou doutorado (Colégio Pedro II, 2020).

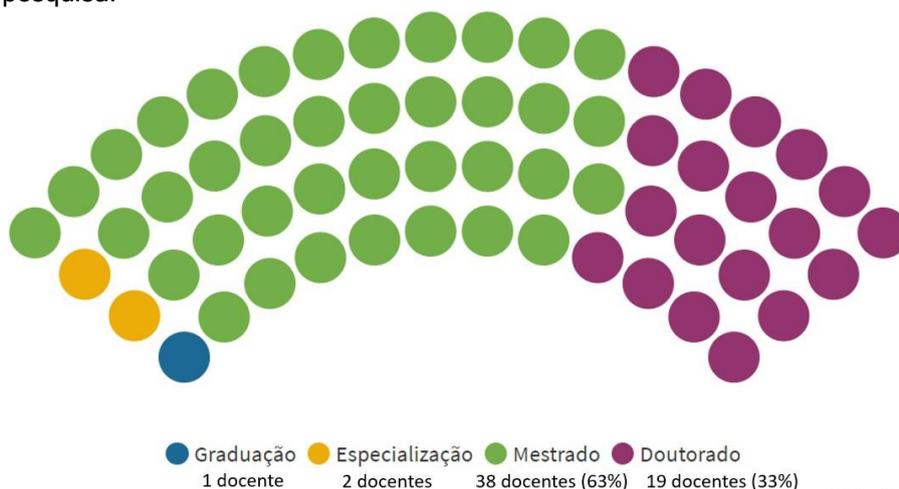
Esses professores são, sobretudo, agentes que colaboraram com a construção da pesquisa, especialmente por ela ter se desenvolvido no tempo da pandemia de SARS-COV 2, quando o ensino remoto exigiu maior demanda de trabalho desses docentes, no contexto do Colégio Pedro II. Dessa forma, em meio às aulas síncronas, assíncronas, extensas reuniões pedagógicas em tela, grupos de trabalho e planejamentos, eles dedicaram seu tempo para colaborar e incentivar o desenvolvimento do presente estudo.

Todos os sujeitos da pesquisa são docentes em atividade na sala de aula e atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, e/ou no Ensino Médio. Dentre eles, sessenta (vinte e oito homens e trinta e duas mulheres) aceitaram participar da pesquisa, compondo uma amostra de 76% dos docentes do Departamento de Biologia e Ciências.

A idade média do grupo pesquisado é de 41 anos (desvio padrão 9,9). Seu nível de formação acadêmica, elevado para a educação básica, é descrito no Gráfico 2. Dentre esses docentes, um fez somente a graduação, dois são especialistas, trinta e oito são mestres (63%) e dezenove são doutores (32%), predominantemente, no campo das Ciências Biológicas. Apenas dois sujeitos da pesquisa têm ao menos uma pós-graduação na área da Educação.

Esses docentes trabalham em regime de dedicação exclusiva ao Colégio Pedro II, onde empenham 40 horas semanais à atividade docente, sendo 13,5 dessas em regência de aulas na educação básica. A outra parte de sua jornada de trabalho é destinada ao planejamento pedagógico (13,5 horas), correção de tarefas, reuniões de Departamento, Grupos de Trabalho, aulas na Graduação e na Pós-graduação, orientação acadêmica, orientação de iniciação científica, atividades de extensão, Olimpíadas de Ciências, aulas de aprofundamento, aulas de apoio e atendimento individualizado semanal para os alunos que possuem necessidades específicas. Todas essas atividades são vivazes nas práticas pedagógicas desses professores de Biologia, se refletindo em um universo educacional interessante do ponto de vista da pesquisa acadêmica.

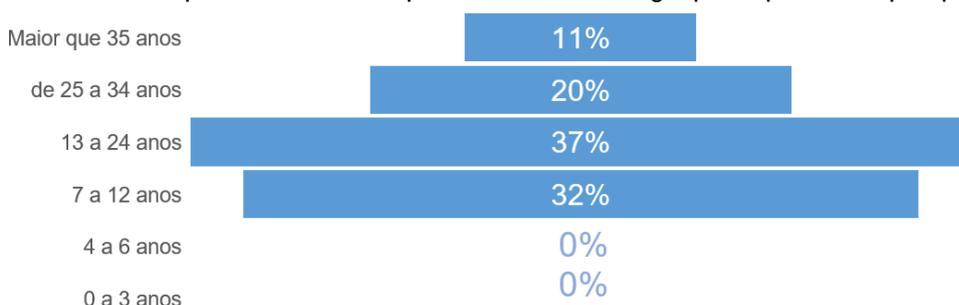
**Gráfico 2:** Perfil da formação acadêmica dos professores de Biologia participantes da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa; ano referência: 2021

O gráfico 3 descreve o tempo de carreira no magistério desse grupo de docentes.

**Gráfico 3** Tempo de carreira dos professores de Biologia participantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa; ano referência: 2021

Todos os professores declararam que exercem a profissão docente há mais de sete anos e três quartos (75%) trabalham na instituição, também, no mesmo período (no mínimo sete anos). Apenas uma professora tem menos de três anos de docência no CPII. De acordo com a classificação de Michael Huberman (2000) para as fases da profissão de professor, todos se encontram além dos estágios de início e estabilização do desenvolvimento da carreira docente. Desse modo, são professores nas fases de diversificação (ou interrogação), serenidade (ou conservadorismo) e desengajamento.

Huberman (*ibidem*) identificou características comuns no processo de desenvolvimento profissional que ocorre com os professores ao longo do tempo de docência. Com base nesses padrões de similitude, o autor descreveu um modelo com as possíveis fases da carreira, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1:** Fluxograma das possíveis fases da carreira do professor proposto por Huberman (2000).



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Huberman, 2000, p. 37.

É importante enfatizar que Huberman elaborou esse ciclo profissional docente ainda nos anos 1990, no contexto educacional dos países economicamente mais desenvolvidos. Utilizamos seu referencial para nos auxiliar a caracterizar a população estudada porque é um modelo ainda atual e coerente, considerando-se as variáveis internas e externas que influenciam a profissão docente em cada realidade educacional.

Huberman (2000) deixa claro que essas etapas não se limitam a um modelo com fronteiras simplistas. Nesse processo, cada indivíduo amadurece pessoal e profissionalmente em um ritmo próprio. Desse modo, o autor não apresenta categorias taxativas que desconsideram a heterogeneidade do desenvolvimento humano.

Huberman (*ibidem*) propõe que esse desenvolvimento profissional não ocorre em uma escala de acontecimentos, previsível e homogênea. O ciclo profissional docente é marcado pela complexidade: pode ser mais tranquilo para alguns professores ou tormentoso para outros. Do mesmo modo, também há professores que mantêm, no final da carreira, os potenciais profissionais esperados em fases anteriores. Nas palavras do autor, o desenvolvimento da carreira docente ocorre em “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 2000, p. 38).

De acordo com a proposta de Huberman (2000), os docentes de Biologia e Ciências, cujas representações sociais são o foco deste estudo, já experienciaram as etapas iniciais da carreira. Logo, podemos inferir que não são mais professores iniciantes. Esse perfil é um reflexo direto das normas dos concursos públicos do colégio: os professores com maior tempo de carreira são privilegiados nos processos de seleção, além de sua maior formação acadêmica contribuir significativamente para que alcancem maiores pontuações.

Os dados da pesquisa também sinalizam que professores experientes, cuja carreira consolidou-se em cursos preparatórios e colégios de elite, são aqueles que normalmente ingressam na instituição. De acordo com Tardif (2012), Dubet (2002) e Nóvoa (2009), o tipo de escola na qual os professores lecionam quando entram na profissão possui influência marcante em seu processo de profissionalização. Será que esse marcador tem algum papel na construção das identidades, suas representações sociais e práticas avaliativas?

Dentre os participantes da pesquisa, mais de dois terços vivenciam o estágio de diversificação da carreira e/ou interrogação (67%). Segundo Huberman (*ibidem*), os professores possuem maior experiência nessa fase, o que possibilita usar o seu repertório para criar e ampliar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a maioria dos professores pode encarar novos desafios tendo maior domínio da atividade profissional.

Entretanto, Huberman (2000) descreve que essa fase de maturidade profissional pode delinear-se em diversos caminhos. É comum que os professores se questionem em relação aos sentidos da profissão nessa etapa da carreira. Em função disso, sensações de insatisfação e frustração com o magistério podem emergir nesse período.

Segundo o autor, nesse momento, os docentes podem “se colocar em questão” em relação à sua história como professores e ao seu futuro profissional. Seria um momento de crise existencial quanto à carreira, sem que tenham experimentado significativamente a fase de maior ativismo e diversificação.

Dentre os professores participantes deste estudo, doze (20%) têm mais de vinte e cinco anos de carreira e, provavelmente, estão no estágio de serenidade. Os questionamentos gerados na etapa anterior podem levar os professores a alcançar (ou não) esse estágio. Essa etapa tem como características a diminuição do ativismo, do investimento e da ambição profissional. Ao mesmo tempo, o

juízo dos pares e dos estudantes podem passar a ter menor peso em suas ações pedagógicas (Huberman, 2000).

Por fim, 11% desses docentes são mais experimentados que os demais, pois vivenciaram mais de trinta e cinco anos de magistério. Eles estão na fase final da carreira e, possivelmente, conservando os ideais consolidados nas etapas anteriores ou desinvestindo sua energia do campo profissional para outras áreas da vida.

São esses sessenta professores os sujeitos que dão movimento à presente investigação: não são iniciantes na profissão docente, logo, já possuem um repertório de ensino bem consolidado, e as suas representações sociais acerca da ‘avaliação da aprendizagem’ são o objeto que buscamos discutir nesta pesquisa.

Esse grupo de professores reúne os sujeitos cujas representações sociais pretendemos analisar. Desse modo, após as fases de aprovação da pesquisa convidamos os professores de Biologia por e-mail a participar das interações realizadas em cada fase do estudo. Esse procedimento de recrutamento foi realizado em cada uma das três etapas, promovidas por meio de questionários e entrevistas. Essas estratégias metodológicas de produção e análise dos dados serão inicialmente apresentadas e, em seguida, detalhadas.

Com base nos objetivos anteriormente descritos (cuja finalidade é atingir o problema deste estudo de caso), a investigação transcorreu em três etapas metodológicas sequenciais. Em síntese, utilizamos a Associação Livre de Palavras como técnica para o estudo das representações sociais na primeira etapa da pesquisa. Desse modo, solicitamos aos professores que associassem ao termo avaliação as primeiras palavras que viessem à mente.

A diminuição da pressão normativa com o método de substituição pelos pares foi o caminho empregado para alcançar a zona muda de suas representações na segunda fase do estudo. Nessa etapa, pedimos aos docentes que respondessem duas questões sobre o tema ‘avaliação da aprendizagem’ em dois contextos: por si próprios e no lugar de outra pessoa.

O objetivo da primeira etapa foi levantar hipóteses sobre os elementos das representações sociais dos professores sobre avaliação da aprendizagem. Como já destacamos, essa fase da pesquisa expressa natureza exploratória. Tendo o suporte de métodos computacionais de análise, sua intenção foi produzir informações e

dados que caracterizassem os referenciais dos participantes do estudo acerca do objeto investigado.

A segunda etapa do estudo teve como finalidade alcançar o conteúdo representacional contranormativo, que não foi identificado na etapa antecedente. Para isso, pretendemos descrever uma possível zona muda das representações sociais dos professores sobre avaliação da aprendizagem.

Como estratégia consecutiva a esta fase, visamos entrevistar alguns professores desse grupo social, a fim de conhecer como a avaliação permeia suas práticas pedagógicas em seu contexto institucional. Essa foi a terceira etapa do estudo, cujos dados podem nos ajudar a explicar as ancoragens de suas representações.

Por fim, os resultados das etapas precedentes foram articulados com a finalidade de caracterizarmos o campo consensual das representações sociais desses professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem. Continuando a descrição da metodologia, abordamos cada um dos procedimentos e instrumentos adotados nesse estudo com maior detalhamento.

### **3.1. Teste de associação livre de palavras (talp)**

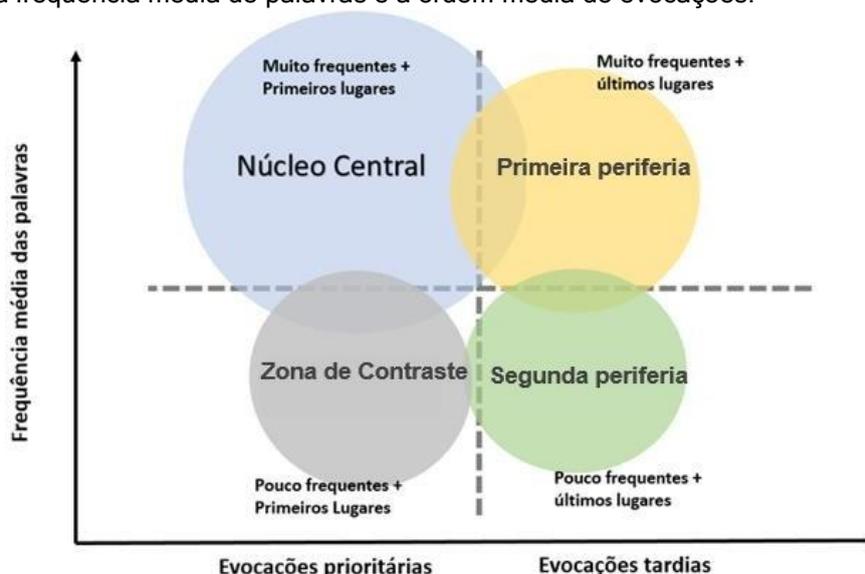
Com o objetivo de analisar parte do conteúdo das representações sociais desse grupo de professores, convidamos os participantes do estudo a realizar um teste de associação livre de palavras (apêndice 1). Essa técnica projetiva, desenvolvida inicialmente no campo da Psicologia Clínica, parte da hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito pode ser conhecida por meio de manifestações capazes de revelar elementos de sua identidade (Coutinho, do Bú, 2017).

Através desse teste os sujeitos da pesquisa são expostos ao termo indutor e solicitados a projetar, escrevendo em um formulário, as palavras que lhe venham à mente acerca do objeto de estudo (Sá, 1996). Tudo isso em um tempo delimitado e em condições para tornar palpáveis suas representações. Sendo assim, a técnica possibilita identificar a frequência e a ordem média de evocações de palavras (OME), propiciando uma aproximação dos elementos de uma representação e a compreensão das distâncias estabelecidas entre as representações distribuídas sobre o plano gráfico (Coutinho, do Bú, 2017).

A análise dos dados produzidos foi feita com o auxílio do *software* Evoc (Vergès, 2000), possibilitando o cálculo das frequências de cada evocação e sua OME, ou seja, se foi evocada mais prioritariamente ou tardiamente pelos sujeitos da pesquisa. Parte-se do princípio de que as palavras evocadas por mais pessoas e mais prontamente - menor ordem média de evocação - OME - teriam uma importância maior no esquema representacional do sujeito e do grupo. Nesse caso as evocações com maior frequência e projetadas prioritariamente seriam as candidatas ao núcleo central - NC - da representação (Sá, 2002). De acordo com a proposta de Pierre Vergès (1992), esses elementos situam-se no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas, mostrado na figura 2.

O sistema periférico reúne elementos que podem ser mais ou menos funcionais, condicionais e práticos ou normativos na representação (Abric, 2003a). Dependendo das relações que um grupo estabelece com determinado objeto, a periferia de uma representação social pode se apresentar estruturada em diferentes núcleos com características peculiares (Vergès, 1992). Desse modo, a primeira periferia reúne referenciais com grande importância para os sujeitos do grupo e estão presentes na dinâmica do cotidiano. Esses elementos são essenciais na estrutura psicossocial porque são fortes candidatos a fazer parte do núcleo central, caso haja uma transformação na representação (Sá, 2002).

**Figura 2** - Diagrama com a disposição dos núcleos central e periféricos, de acordo com a frequência média de palavras e a ordem média de evocações.



Fonte: adaptado de Praça, 2009.

A zona de contraste, por sua vez, reúne significantes que são muito importantes para poucos indivíduos dentro do grupo analisado. Segundo Abric (2003a), esses elementos podem evidenciar dois cenários: ou são parte da primeira periferia ou um núcleo central diferente (Abric, 2003a). Em sociedades como a nossa, essa zona de contraste é saliente, principalmente, quando analisamos questões que envolvem movimentos de minorias simbólicas, grupos sociais historicamente perseguidos, questões ambientais, temas polêmicos, dentre outros (Sá, 2002). Caso exista nas relações de um grupo com um objeto, sua composição pode indicar divergências de pensamento ou uma polarização, no sentido de revelar subgrupos que valorizam outro pensamento.

Finalmente, a segunda periferia reúne os significados que manifestam a diversidade e as singularidades dos indivíduos dentro do grupo social a partir de suas particularidades (*ibidem*). Para Abric (2003a) a investigação acerca da composição da periferia mais externa de uma representação pode ser significativa caso o estudo se preocupe em alcançar questões mais contextualizadas, associadas às características individuais, como suas experiências singulares.

Considerando a descrição da primeira fase da pesquisa com essa estratégia investigativa, entendemos que apenas o levantamento de seus elementos é insuficiente para alcançarmos todos os objetivos desse estudo. Desse modo, também exploramos sua zona muda e procuramos conhecer as ancoragens associadas ao pensamento social desses docentes sobre avaliação da aprendizagem.

### **3.2. A zona muda das representações sociais**

O uso de métodos complementares à técnica de evocações (talp) é fundamental no processo de estruturação de um estudo para ampliar suas possibilidades investigativas. Essas estratégias adicionais são caminhos que permitem termos uma análise mais ampla dos elementos com maior centralidade nas representações sociais (Sá, 1996).

De fato, as representações sociais apresentam camadas e possibilitam a adaptação das condutas a diferentes situações; é preciso estarmos atentos a essa questão (Abric, 2005). Nem sempre as pessoas dizem tudo aquilo que pensam ou

respondem aquilo que é socialmente conveniente ou aceitável, dependendo da posição do interlocutor.

Em função disso, os dados produzidos por meio de entrevistas diretas podem apresentar resultados que mascaram o que as pessoas pensam ou fazem, seja por uma questão de proteção, desconforto, privacidade, moral ou por não terem consciência. Levando-se em consideração esses aspectos, as representações sociais expressam um conteúdo não declarável em qualquer situação: a zona muda (Abric, 2005).

De acordo com Abric (*ibidem*, p. 24), “a zona muda é a face escondida [de uma representação], fundamentalmente determinada pela situação social na qual a representação é produzida”. Desse modo, objetos que expressam práticas profissionais subjetivas, como o ato de avaliar, e situações nas quais o pesquisador é um sujeito pertencente ao grupo social podem apresentar uma zona muda. Logo, exigem uma descontextualização normativa na preparação dos instrumentos da pesquisa, cuja intenção é explorar com maior amplitude o conjunto de representações.

Por esse motivo, os métodos complementares são indispensáveis para estudarmos os conteúdos representacionais da questão investigada, e termos uma visão ampla da sua organização interna (Moliner, 2000). Com a finalidade de alcançarmos esse objetivo, utilizamos, como estratégia complementar ao talp, um segundo teste a fim de explorar o valor simbólico do conjunto de evocações manifestas pelos professores de Biologia.

Nesse caso, a opção metodológica desta pesquisa é a zona muda das representações sociais. Seus significados, contranormativos e que podem ser revelados por meio desta técnica, reúnem os saberes e crenças que não são expressos nas situações cotidianas desses sujeitos, pois podem gerar conflitos por serem inadequados em relação às regras e normas do grupo social (Guimelli, Deschamps, 2000; *apud* Abric, 2005).

Ainda segundo Abric (2005), os elementos da zona muda podem estar escondidos no sistema periférico, mesmo tendo centralidade nas representações sociais do grupo. De acordo com o autor, esses elementos possuem caráter inegociável na representação, estando relacionados a suas avaliações e valores, cujos aspectos podem ser contributivos para pesquisadores que buscam compreender seu significado. Em busca de conhecer esse conteúdo, utilizamos a

técnica de diminuição da pressão normativa por meio da substituição nos questionários que utilizamos com os professores.

### **3.2.1. A técnica de substituição**

Nessa etapa do nosso estudo, empregamos um instrumento de pesquisa com a finalidade de diminuir a pressão normativa sobre os participantes do estudo ante o termo indutor ‘avaliação da aprendizagem’ (apêndice 5). Desse modo, nosso empreendimento busca se distanciar da ação adotada na primeira etapa, na qual solicitamos que associassem livremente as palavras que viessem à mente ao pensar em avaliação.

Conforme indicado anteriormente, é preciso criar condições para que os professores manifestem sua reflexividade e não expressem uma representação conveniente ao contexto da entrevista ou ao grupo social ao qual pertence (Abric, 2005). Uma estratégia promissora para evitar a ‘boa resposta’ é a técnica de substituição (Flament et al., 2006). Esse caminho tem o princípio de reduzir o nível de envolvimento do sujeito ao descrever o que outra pessoa responderia nessa situação.

Vamos explicar como agimos para explorar uma potencial zona muda. Para minimizar o grau de implicação sobre os participantes da pesquisa, nós convidamos os professores a se posicionarem em dois contextos. Inicialmente, solicitamos que respondessem um questionário com questões acerca de suas práticas avaliativas para que pensassem sobre o tema em sua vivência pedagógica (apêndice 5). Logo após, requisitamos que completassem as seguintes frases: “minha avaliação seria melhor se não fosse ...” e “o que mais me incomoda em minha avaliação é ...”. A seguir, pedimos aos docentes que escrevessem o que outro professor responderia diante das mesmas questões.

Desse modo, esperamos que eles manifestassem uma representação com base no posicionamento de outra pessoa. Com o teste de substituição, é plausível que os professores 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. Conseqüentemente, eles podem (em princípio) manifestar seu pensamento com menor constrangimento, pois o efeito da pressão normativa sobre o próprio sujeito tende a ser menor. De

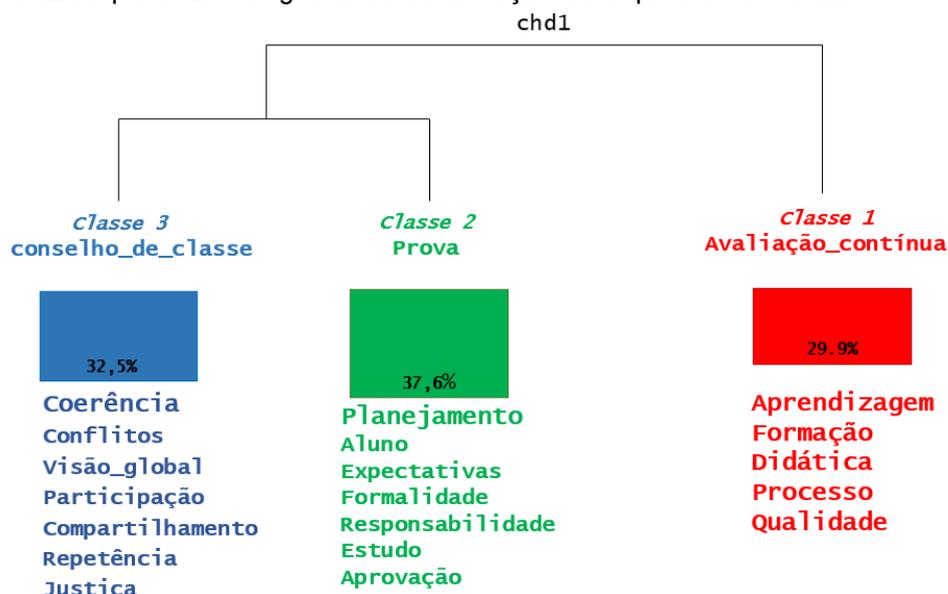
acordo com Campos (2012, p. 19), essa pista metodológica “torna possível dar certa legitimidade a posições ilegítimas”.

Efetivamente, reconhecemos os limites apresentados pela técnica. Abric afirma que “embora possa revelar a zona muda por meio de um fenômeno projetivo, podem também expressar a representação que o sujeito faz do seu grupo, sem manifestar sua representação” (Abric, 2005, p. 29). Portanto, a técnica possibilita elaborarmos hipóteses acerca da existência e do conteúdo dessas representações.

O *corpus* textual produzido nesta etapa foi categorizado com o auxílio do *software* Iramuteq, na forma de classificação hierárquica descendente (Reinert, 1987). A partir dessa análise, pretendemos identificar os segmentos de texto que apresentam maior aproximação de vocabulários e sentidos, viabilizando sua contextualização, de acordo com as classes emergentes no processo de categorização.

O programa organiza os resultados em um dendrograma, com grande potencial contributivo nos estudos de representações sociais, pois estas categorias oportunizam indicar conhecimentos compartilhados sobre um dado objeto e os diferentes aspectos de uma representação (Camargo, Justo, 2013). Cada classe de palavras reúne elementos com maior proximidade lexical e convergência de contexto semântico, conforme exemplificado na figura 3.

**Figura 3-** Exemplo de Dendrograma da classificação hierárquica descendente.



Construção estritamente ilustrativa com a finalidade de exemplificar possíveis classes de palavras que podem ser identificadas pelo programa Iramuteq a partir de um *corpus* textual classificado com base em sua aproximação lexical e de sentidos.

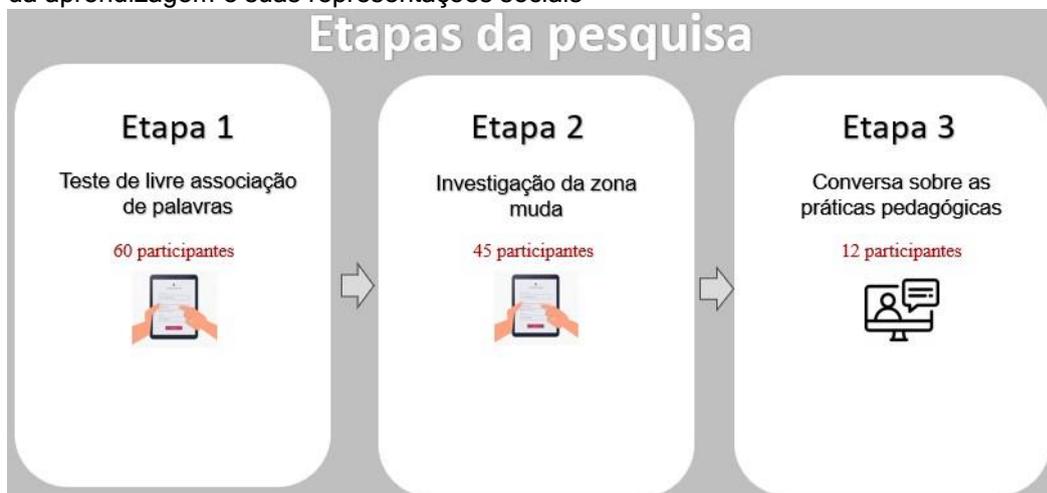
O programa também possibilita identificarmos os sujeitos e organizar os segmentos de texto referenciais. Esse recurso foi utilizado para investigarmos a hipótese de uma possível zona muda nas representações sociais desses professores de Biologia.

Sendo assim, inicialmente descrevemos as etapas de produção de dados por meio de questionários e entrevistas. Em seguida, explicamos como ocorreu o tratamento desse material para que pudéssemos analisar indicadores que nos ajudaram a levantar hipóteses acerca dos elementos com maior centralidade nas representações sociais desses professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem.

### 3.3. A produção dos dados

A produção de dados para este estudo ocorreu entre abril e dezembro de 2021. Por causa da pandemia do vírus SARS-COV 2, todas as etapas da pesquisa aconteceram por meio virtual não presencial com o suporte de recursos disponíveis na internet. Em função disso, o convite aos professores para colaborar em cada uma das três etapas do estudo foi realizado por e-mail. A figura 4 descreve o que fizemos em cada momento do percurso para a produção de dados, os instrumentos utilizados (formulários ou conversa/entrevista) e o total de professores, conforme apresentado anteriormente. É relevante destacar que o número de docentes em cada fase dependeu de sua disponibilidade em participar daquelas consecutivas.

**Figura 4** Descrição da seqüência de desenvolvimento das etapas da pesquisa 'Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais'



Fonte: dados da pesquisa

Na primeira etapa do estudo, os sessenta professores realizaram um teste de associação livre de palavras cujo termo indutor foi ‘avaliação da aprendizagem’ e responderam um questionário para a caracterização da população estudada. Por muitas décadas, os pesquisadores do campo defenderam que o uso dessa técnica projetiva era inviável sem o controle do tempo e a presença do pesquisador durante sua realização (Sá, 2002).

Em 2019, apresentamos um estudo sobre “Os Limites e possibilidades de aplicação do teste de associação livre de palavras pela internet” em um evento da área (MOTA, 2019). Com base em dados empíricos, defendemos que era possível usar essa técnica por meio de recursos digitais remotos com a finalidade de chegar a seus objetivos. Naquela ocasião, destacamos que

a proximidade dos sujeitos com o objeto representacional descarta a possibilidade de se pensar muito sobre o termo indutor ou buscar uma fonte de pesquisas para descrevê-lo (...) como esses sujeitos conhecem o objeto, sua evocação é espontânea (...) esse caminho possibilita aos pesquisadores alcançarem um número maior de participantes, otimizar o tempo do estudo e estender a coleta de dados a um público mais amplo geograficamente (Mota, 2019, p. 96).

Contudo, a roda já havia sido inventada há bastante tempo. A proposta não foi uma contribuição inovadora. A viabilidade dos estudos de representações sociais pela internet, de forma síncrona ou assíncrona, já era consenso entre os pesquisadores da área. Portanto, apesar das consequências calamitosas da pandemia sobre a população, da catástrofe vivenciada pelas redes públicas de ensino do país, incluindo o CPEI, a produção dos dados do presente estudo foi viabilizada com o auxílio de recursos digitais de comunicação.

Como já destacamos, neste estudo, o estímulo indutor foi a expressão ‘avaliação da aprendizagem’. Antes de responder o questionário, os participantes conheceram a proposta da pesquisa apresentada junto ao formulário. Além disso, assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) e responderam ao questionário de caracterização da população estudada (Apêndice 2). Em seguida, fizeram o teste de associação.

Desse modo, os participantes da pesquisa foram incentivados a escrever em ordem de lembrança “as seis primeiras palavras que vem à mente quando pensam em avaliação da aprendizagem”. Em outras palavras, na linha identificada por 1 escreveram a palavra que lembraram primeiro, procedendo da mesma forma com

as demais ante o formulário digital. A figura 5 descreve a questão indutora e exemplifica as respostas ordenadas descritas por um dos sujeitos da pesquisa.

Destacamos que foram seguidos os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos e a participação dos docentes foi voluntária, anônima e individual. O estudo insere-se em projeto avaliado e aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Anexo 1) e pelo Sistema CEP/CONEP (Anexo 2), além de ter a anuência da Chefia do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II (Anexo 3).

**Figura 5** Descrição da questão do teste de livre associação de palavras utilizado na pesquisa

Vamos falar sobre o ato de avaliar, aquele realizado por você, professor de Biologia e Ciências, no contexto do Cp2.

Escreva nas linhas abaixo, as seis primeiras palavras que lhe vem à mente quando VOCÊ pensa em AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

escreva cada palavra na ordem que vem a sua cabeça

1. conhecimento
2. construção
3. estratégia
4. reflexão
5. aprofundamento
6. consolidação

Fonte: dados da pesquisa

A segunda etapa do estudo também foi realizada via recursos remotos da internet. Nela, os participantes da primeira etapa que sinalizaram continuar a colaborar com o estudo receberam um segundo questionário modelo Google Forms por *e-mail*, elaborado para investigarmos os elementos de uma potencial zona muda em suas representações sociais. O questionário foi pensado para introduzir pontos temáticos que fizessem o participante refletir sobre o tema ‘avaliação da aprendizagem’ em sua prática pedagógica antes de responder às questões indutoras (ver apêndice 5).

Optamos por realizar a produção de dados com os professores em mais de uma etapa com a finalidade de não gerar um questionário muito extenso, o qual

poderia diminuir a qualidade de suas respostas. Do total de participantes, quarenta e cinco (75% do total da primeira etapa) deram o retorno de suas respostas.

É importante destacar que, na terceira etapa, convidamos os docentes para participar de uma entrevista via plataforma Google Meet. Nesses “encontros remotos”, doze professores aceitaram falar sobre o tema da pesquisa e sobre suas práticas pedagógicas. Durante esses momentos, inicialmente solicitamos aos professores que falassem sobre sua trajetória profissional, do início de sua carreira até o presente. Finalmente, pedimos que falassem abertamente sobre suas práticas pedagógicas e como a avaliação da aprendizagem se inseria nesse processo (apêndice 2). A duração média desses encontros foi de uma hora e meia. Nesse sentido, suas opiniões, racionalizações e posicionamentos compõem um material que pode nos ajudar a explorar as ancoragens do pensamento social desses sujeitos sobre nosso objeto de estudo.

O material verbal produzido foi gravado para posterior transcrição e análise, após a autorização dos participantes. Como o objetivo central deste estudo tem como foco a abordagem estrutural, a zona muda e as ancoragens das representações sociais desses docentes sobre ‘avaliação’, apresentaremos os resultados dessas conversas como um elemento intrínseco às discussões da tese.

Após sua transcrição, tabulamos e analisamos o conteúdo dessas conversas realizadas na terceira etapa a fim de identificarmos possíveis ancoragens das representações que possam emergir nos resultados das etapas 1 e 2. Reiteramos que optamos por trazer trechos desse material incorporados diretamente à nossa discussão, com todo o cuidado metodológico de não os utilizar como uma justificativa para nossas conclusões. Do contrário, procedemos dessa forma com a finalidade de enriquecer a análise qualitativa proposta por essa pesquisa.

Desse modo, descreveremos a citação dos trechos das “conversas” identificando os professores com nomes fictícios grafados em negrito. Esses nomes fazem referência às personagens da *Ilíada* e da *Odisseia*<sup>16</sup>. Eles foram escolhidos pelos pesquisadores com a finalidade de preservar o anonimato e homenagear os participantes, já que esses poemas épicos ressaltam nobres valores da humanidade, como a fidelidade, o companheirismo e a cooperação. Posto isso,

---

<sup>16</sup> Dois poemas épicos do século IX a.C. atribuídos ao poeta grego Homero (928-898 a.C.)

enfatizamos que os codinomes utilizados não possuem qualquer relação com características pessoais ou profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Ao concluirmos cada etapa de produção de dados, realizamos os respectivos processos de tratamento e categorização. Consecutivamente, procedemos a descrição desse passo a passo na próxima subseção. Entendemos que fazer esse detalhamento pode auxiliar a compreensão do nosso processo analítico-interpretativo.

Para contribuir nesse sentido, inicialmente descrevemos as subseções que apresentamos em sucessão. Logo a seguir, detalhamos a análise prototípica das respostas ao TALP feita com o auxílio do EVOC. Nesse espaço, explicamos como o programa facilita a obtenção das informações utilizadas para analisar os indicadores que nos auxiliaram levantar hipóteses sobre a estrutura das representações sociais dos professores de Biologia acerca de ‘avaliação da aprendizagem’.

Na subseção 4.3 anunciamos como chegamos a uma possível estrutura da representação, partindo da análise de sua saliência e de indicadores que podem sinalizar a natureza desse conteúdo representacional. Por fim, explicamos o tratamento dos dados para levantar hipóteses sobre uma possível zona muda.

É importante lembrar que este estudo, realizado no contexto do Colégio Pedro II, tem como proposta analisar, interpretar e explicar as representações sociais de professores de Biologia acerca do tema ‘avaliação da aprendizagem’. Assim, esta pesquisa pode ser contributiva para as discussões institucionais em torno da avaliação que ocorre na sala de aula. Além de colaborar com as reflexões acerca dos processos de profissionalização e formação continuada de professores, porque pretende explorar o pensamento social sobre um objeto relevante na prática docente e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Por esse motivo, a investigação é significativa e seus resultados podem beneficiar o debate no CPII, se considerarmos a relevância do tema, especificamente em ambientes de formação estudantil, e o contexto atual da instituição, que discute o papel da avaliação na escola que temos na contemporaneidade. Seguindo essa proposta, já na seção seguinte, descrevemos os procedimentos metodológicos e as etapas de tratamento dos dados desse estudo.

## Capítulo 4

### Procedimentos analíticos

Para este estudo de caso, que é voltado para as representações sociais de docentes sobre a avaliação da aprendizagem, pretendemos nos dedicar à abordagem estrutural, além de suas ancoragens e sua zona muda. Desse modo, a finalidade desse capítulo é apresentar como ocorreu o tratamento dos dados produzidos no estudo. Nesse sentido, optamos por descrever cada fase dos procedimentos metodológicos com o propósito de relatar as etapas percorridas. Aqui, fazemos uma explicação mais detalhada sobre como trabalhamos os instrumentos e realizamos os procedimentos descritos no capítulo 3.

#### 4.1.

#### Tratamento e processamento dos dados: A análise prototípica

Esse tópico antecede a apresentação e discussão dos resultados dessa pesquisa e retrata como decorremos o processamento do material textual produzido com o teste de associação livre de palavras. Desse modo, procuramos informar e demonstrar cada passo seguido, desde a fase de tratamento dos dados brutos até a proposição de uma estrutura representacional, a fim de discutirmos o pensamento social desses professores de Biologia acerca de avaliação da aprendizagem.

Tendo em vista o objetivo apresentado, dizemos que a análise dos dados obtidos pelos testes de livre associação de palavras é definida como prototípica, por considerar a frequência e a ordem de evocação das palavras. Esses critérios permitem uma aproximação da noção de categorias estruturais do conteúdo de uma representação (Vergès, 1992).

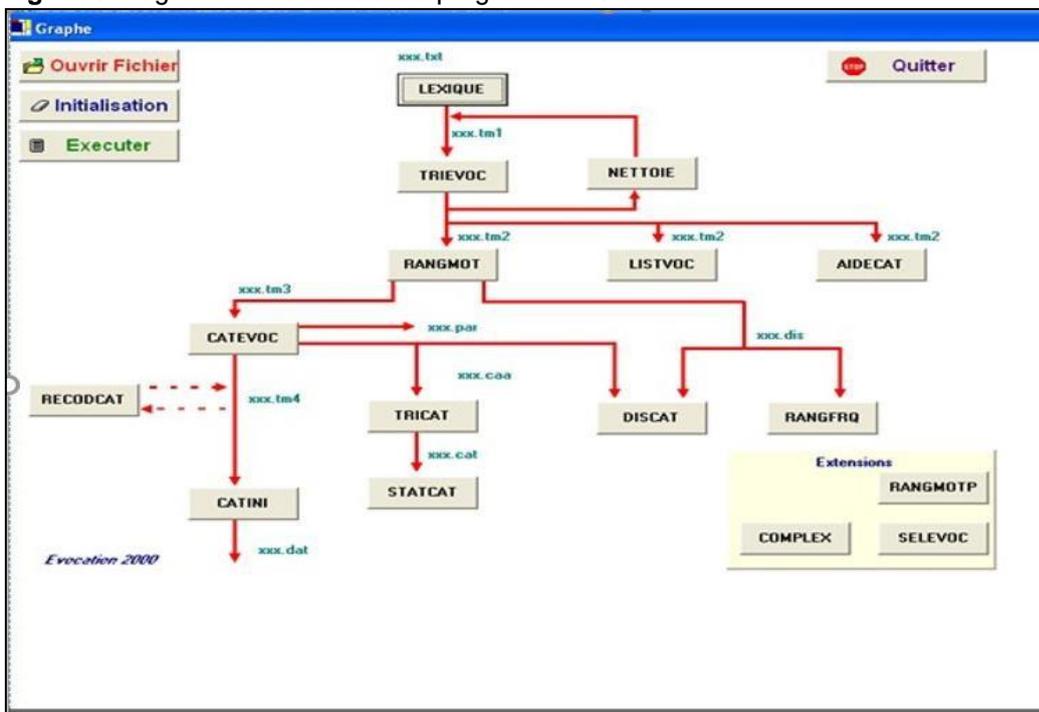
Os dados produzidos na etapa 1 foram trabalhados por dois pesquisadores com experiência em análises lexicográficas, os quais fizeram a aproximação sinonímica e semântica das palavras por radicais. Nessa aproximação semântica, utilizamos como representante de cada conjunto de palavras aquelas que apareceram mais vezes.

Desse modo, elementos como “prova” e “provas”, “teste” e “testes”, “difícil” e “dificuldade”, “cansativo” e “cansaço”, “tenso” e “tensão”, “Enem” e “vestibular” foram representados por aquele com maior frequência. Esse

procedimento foi condicionado à concordância entre os pesquisadores com o objetivo de minimizar a possibilidade de distorção de significados, além de permitir a replicação<sup>17</sup> e a confiabilidade dos resultados, como propõem Wachelke e Wolter (2011).

As respostas evocadas diante do termo indutor ‘avaliação da aprendizagem’ foram analisadas e tratadas por seis<sup>18</sup> dos 16 programas que compõem o *software* Evocation. O Evoc é um programa lógico desenvolvido na França por Pierre Vergès e outros colaboradores (2000). Sua tela inicial é apresentada na Figura 6.

**Figura 6** Diagrama da tela inicial do programa EVOC.



Fonte: Vergès, 2000.

Para cada conjunto de elementos (*corpus*), o programa apresenta a frequência simples de cada termo evocado. Além disso, calcula as ordens médias de evocação de cada uma delas, ou seja, se o elemento foi lembrado primeira ou tardiamente entre as seis palavras escritas. Também determina a média das ordens médias de evocação do universo de termos assinalados pelos professores.

A partir desses dados, o *software* organiza os elementos associados por frequência média e ordem média de evocação, possibilitando ao pesquisador desenvolver hipóteses acerca da estrutura de uma representação social.

<sup>18</sup> Lexique, Trievoc, Nettoie, Rangmot, Rangfrq e Aidecat.

Conforme descrevemos na seção 3.1, a metodologia que utilizamos nessa etapa de levantamento dos elementos representacionais propõe que os elementos mais frequentes e lembrados prioritariamente – menor Ordem Média de Evocação (OME) – têm maiores chances de pertencer ao núcleo central da representação. Esses elementos são reunidos pelo *software* Evocation no quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas, mostrado na imagem seguinte – quadro 1.

**Quadro 1** Quadro de quatro casas dos elementos centrais e sistema periférico das representações sociais

	<b>Grande Força de Evocação</b>	<b>Pequena Força de Evocação</b>
<b>Alta Frequência</b>	<p><b>Núcleo Central</b> Elementos muito frequentes e escritos prontamente pelos professores</p>	<p><b>Primeira Periferia</b> Elementos muito frequentes e escritos tardiamente pelos professores</p>
<b>Baixa Frequência</b>	<p><b>Zona de Contraste</b> Elementos pouco frequentes e escritos prontamente pelos professores</p>	<p><b>Segunda Periferia</b> Elementos pouco frequentes e escritos tardiamente pelos professores</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Vergès, 2000.

É fundamental destacar que o estudo do núcleo central isoladamente não possibilita compreender os possíveis sentidos de uma representação (Flament, 2003). Segundo a abordagem estrutural das representações sociais, o sistema periférico é importante na estrutura do pensamento social. Por isso, é indispensável conhecer sua organização, pois “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano” (Flament, 1994, p. 85).

De acordo com Celso Pereira Sá, essa periferia atua

em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central, provendo a "interface entre a realidade concreta e o sistema central". O sistema periférico apresenta, portanto, as seguintes características: permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do

grupo e as contradições; é evolutivo e sensível ao contexto imediato (Sá, 1996, p. 22).

Nesse sistema, encontramos a primeira e segunda periferia, além da zona de contraste<sup>19</sup>. Importa lembrar que a primeira periferia reúne elementos muito importantes em uma representação. Esses referenciais podem passar a fazer parte do núcleo central caso haja mudanças na representação social. Essa zona (1ºP) é composta por vocábulos muito frequentes, entretanto, evocados tardiamente pelos sujeitos da pesquisa, e tais elementos são agrupados no quadrante superior direito do quadro de quatro casas, adjacente ao NC.

Já os elementos evocados pelos professores nas primeiras posições, mas com menor frequência (abaixo da frequência média), são reunidos pelo programa no quadrante inferior esquerdo. Eles compõem a zona de contraste – ver capítulo 5. Essa periferia reúne referenciais simbólicos inegociáveis para poucos indivíduos. Sua presença pode indicar (ou não) a emergência de uma representação significativa para uma minoria dentro do grupo social.

Por fim, a segunda periferia, situada no quadrante inferior direito, é constituída por elementos de menor frequência e evocação mais tardia. Nesse primeiro momento, essa zona (2ºP) demonstra menor relevância sobre o ajustamento social, pois reflete as particularidades de cada sujeito em sua trajetória pessoal.

#### **4.1.1. Cálculo das Frequências e OME**

Extraímos, do total de evocações memoradas pelo grupo amostral, aquelas que obtiveram uma frequência igual ou superior a seis. Para definição dessa frequência limite, consideramos apenas as palavras evocadas, no mínimo, por 10% da população estudada, ou seja, por pelo menos seis professores. Essa frequência mínima corresponde a 46% das palavras citadas pelos docentes. A apresentação desse ponto de corte, feita com base nos dados gerados pelo programa Rangmot do Evoc, é descrita na tabela 1.

---

19 Ver seção 2.3.8.

Tabela 1: Distribuição da frequência de evocações dos professores participantes do estudo acerca do termo 'avaliação' obtida pelo programa RANGMOT do software Evocation.

Número total de palavras diferentes: 135					
Número total de palavras citadas: 339					
Média Geral: 3.35					
<b>DISTRIBUIÇÃO DAS FREQUÊNCIAS</b>					
freq. *	nb. mots	* Cumul evocations	et cumul inverse		
1 *	84	84	24.8 %	339	100.0 %
2 *	21	126	37.2 %	255	75.2 %
3 *	10	156	46.0 %	213	62.8 %
4 *	2	164	48.4 %	183	54.0 %
5 *	4	184	54.3 %	175	51.6 %
6 *	5	214	63.1 %	155	45.7 %
8 *	2	230	67.8 %	125	36.9 %
10 *	1	240	70.8 %	109	32.2 %
11 *	3	273	80.5 %	99	29.2 %
15 *	1	288	85.0 %	66	19.5 %
23 *	1	311	91.7 %	51	15.0 %
28 *	1	339	100.0 %	28	8.3 %

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela, são indicados o total de palavras diferentes evocadas pelos professores (135) e o conjunto de palavras associadas por eles à 'avaliação da aprendizagem' (339). O quadro destaca a frequência mínima das evocações consideradas para a análise da pesquisa, ou seja, o ponto de corte das palavras usadas para a construção do quadro de quatro casas (quadro 1). A segunda coluna indica a quantidade de palavras que possuem as frequências indicadas na primeira coluna. Por exemplo, 84 palavras foram citadas uma vez e uma palavra foi citada 28 vezes.

Estabelecemos como ponto de corte apenas as palavras evocadas por pelo menos seis professores. De acordo com Wachelke e Wolter (2011), não existe um consenso para o estabelecimento da frequência mínima das palavras que irão compor a análise, pois esse valor depende do tamanho da amostra.

Seguindo a proposição original de Vergès (2000) e as análises empíricas estatísticas de Abric (1989, 2003a), utiliza-se frequentemente as palavras evocadas por pelo menos 5% dos participantes do estudo em amostras maiores que 100 participantes. Considerando o total de professores participantes de nossa pesquisa como metade do usual, estabelecemos aqui uma frequência mínima de palavras evocadas por pelo menos 10% dos sujeitos do estudo.

Por que foi feita essa escolha? Empiricamente, quando trabalhamos os dados, experimentando uma frequência mínima de palavras escritas por no

mínimo três, quatro, cinco ou sete docentes, não conseguimos obter um conjunto de elementos que indicasse uma possível estrutura para a representação.

Quando seguimos as primeiras escolhas, com valores muito baixos para a frequência mínima (três, quatro ou cinco), incluímos um conjunto de palavras vasto, e compartilhado por poucos sujeitos. Quando testamos um ponto de corte mais alto, o número de palavras era muito pequeno para indicar a representação já evidenciada na análise preliminar realizada com os indicadores que apresentamos nessa seção.

Tendo em vista os aspectos observados, queremos marcar que assumimos uma linha interpretativa cuja referência é a frequência mínima definida pelas evocações lembradas por pelo menos 10% dos professores de Biologia (seis) em relação ao termo indutor ‘avaliação da aprendizagem’.

Partindo do conjunto de palavras consideradas pelo ponto de corte, realizamos o cálculo de sua mediana e da ordem média de suas frequências de evocação. Esses dados são utilizados para classificar as palavras entre aquelas com maior ou menor frequência de evocação e aquelas evocadas prioritária ou tardiamente.

No quadro de quatro casas (quadro 1), a mediana delimita o *corpus* de vocábulos em dois eixos. Do lado esquerdo, estão as palavras mais evocadas no teste de livre associação de palavras acerca de ‘avaliação da aprendizagem’. Já do lado direito, são agrupadas aquelas cuja frequência é menor que a mediana das frequências do total de palavras.

Calculamos a mediana com o suporte do programa OFFICE 360-EXCEL, a partir de todas as evocações cujas frequências estão entre 6 e 28, de acordo com a descrição da tabela 2.

**Tabela 2:** Distribuição das frequências das palavras evocadas por pelo menos seis professores e a mediana de suas frequências.

Palavra	Frequência
a	28
b	11
c	15
d	10
e	23
f	11
g	11
h	8
i	8
j	6
k	6
l	6
m	6
n	6
<b>Mediana</b>	<b>9</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A ordem média de evocação das palavras (OME) também foi calculada pelo programa RANGMOT (Evoc). Esse sistema considera a primeira palavra evocada com valor 1 (um), a segunda tem valor 2 (dois) e assim por diante. Vamos ter em mente, como exemplo, a palavra “reflexão”: ela apareceu duas vezes como quarta citação, duas vezes como quinta e duas vezes como sexta. Considerando a média de suas evocações por seis professores, ela foi lembrada na quinta posição (ver tabela 3).

**Tabela 3:** Descrição do cálculo da Ordem Média de Evocação de cada palavras, realizado pelo programa RANGMOT, do *software* Evocation.

Palavra	Frequência	Número de vezes que a palavra foi citada em cada posição						OME(a)
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	
reflexão	6	0	0	0	2	2	2	5

Para o cálculo da ordem média de evocações da palavra ‘reflexão’ considera-se a soma do número de vezes que ela foi evocada em cada posição. Esse valor é dividido pelo número de citações:  $(4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6) / 6 = 5$ .

Fonte: Dados da pesquisa.

Por conseguinte, as palavras que os professores escreveram nas primeiras posições apresentam valores mais baixos (OME) que aquelas lembradas mais tardiamente. Nessa perspectiva, a força de evocação das palavras é diretamente proporcional à sua prontidão de evocação. Objetivamente, uma palavra citada na

primeira posição (valor um) possui importância maior que outra citada na sexta (valor seis) na representação social do grupo.

A partir da OME de cada palavra, calculamos a média das ordens médias de evocação, como apresentado na Tabela 4. Para isso, o programa soma as ordens médias de evocação do *corpus* e divide esse valor pelo total de palavras. Desse modo, obtivemos a média das ordens médias de evocação (mOME) cujo valor é 3,3.

**Tabela 4:** Distribuição das Evocações, Frequência Mínima, Frequência Mediana e Ordem Média de Evocações pelos professores acerca de 'avaliação da aprendizagem'.

Evocações	Frequência	1° evocação	2° evocação	3° evoc.	4° evoc.	5° evoc.	6° evoc.	OME (*)
formação	6	0	2	0	2	1	1	3,8
reflexão	6	0	0	0	2	2	2	5
verificação	6	0	1	2	1	1	2	4,2
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

**Média das Ordens Médias de Evocação das palavras evocadas pelos professores acerca de avaliação da aprendizagem (\*\*)** 3,3

\* Ordem Média de Evocação – OME: Resultado obtido por uma razão: a soma do número de vezes em que a palavra foi citada em cada posição, com seu valor relativo, pela sua frequência. \*\* Média das OME: obtida através da razão entre o somatório de todas OME e o total de palavras consideradas na análise, ou seja, aquelas cuja frequência foi maior que cinco evocações.

Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, conhecendo a frequência de cada palavra e sua ordem média de evocação (Tabela 5), estabelecemos os parâmetros para construir o quadro de quatro casas. Desse modo, procedemos o levantamento inicial da estrutura das representações sociais acerca de avaliação da aprendizagem dos professores participantes desse estudo de caso.

**Tabela 5:** Distribuição do Número de Evocações, Frequência Mínima, Frequência Mediana e Ordem Média de Evocações pelos professores acerca de 'avaliação da aprendizagem'

Grupo	Evocações Distintas	Frequência Mínima	Mediana da Frequência	Média da OME
Professores de Biologia e Ciências	14	6	12	3,3

Fonte: dados da pesquisa.

#### 4.1.2.

#### Levantamento dos indicadores complementares para o estudo da representação social a partir de evocações livres

A análise lexicográfica das 339 evocações escritas por esses docentes revelou um conjunto de 135 elementos diferentes associados à avaliação. Diante disso, utilizamos alguns indicadores desenvolvidos por Flament e Rouquette (2003) para apoiar nossa análise. Eles são indispensáveis na discussão desse conjunto de significantes acerca de ‘avaliação da aprendizagem’ produzidos pelos sujeitos do estudo (Tabela 6).

**Tabela 6** Descrição do conjunto de palavras evocadas pelos professores de Biologia

	<b>Total</b>
<b>Universo das evocações (*)</b>	<b>339</b>
<b>Número de evocações distintas</b>	<b>135</b>
<b>Índice de Diversidade</b>	<b>0,4</b>
<b>Hapax (**)</b>	<b>84</b>
<b>Índice de Raridade</b>	<b>0,25</b>
<b>Total de sujeitos respondentes</b>	<b>60</b>

(\*) O total de evocações não corresponde ao produto do total de respondentes (60) x seis. Faltam 21 evocações, porque nem todos os participantes escreveram seis palavras; também não foram contabilizadas as palavras escritas de forma repetida pelo mesmo participante; nem aquelas que se referiam ao termo indutor – “avaliação” e “aprendizagem”. (\*\*) Total de palavras evocadas por apenas um professor.

Fonte: Dados da pesquisa.

O índice de diversidade é o primeiro parâmetro que abordamos aqui. Ele corresponde à proporção entre o número de evocações diferentes e o total de palavras lembradas. Para compreender sua importância, consideremos um grupo de 100 docentes. Se pedíssemos para cada professor evocar uma palavra em relação ao termo ‘avaliação’ e tivermos 100 elementos diferentes, esse índice teria valor um (1,0). Caso fossem escritas 25 palavras diferentes, esse termo teria valor 0,25; e se fossem 5, esse valor seria 0,05. Desse modo, quanto mais próximo do valor um (1,0), maior a abrangência do domínio de significação do objeto no grupo social. Nesse caso, o indicador sugere pouca uniformidade de pensamento. Há uma grande dispersão da informação.

Ao estabelecermos a razão entre o total de evocações distintas (135) e o número de palavras (339), encontramos um índice de diversidade igual a 0,4. Esse valor indica um universo de significação acerca do objeto representacional com diversidade restrita e equivale a 40% do universo léxico evocado. Logo, parece haver alguma uniformidade de pensamento em relação ao nosso objeto de estudo.

Outro indicador, proposto por Flament e Rouquette (2003), é o índice de raridade. Para calculá-lo precisamos conhecer o Hapax, que corresponde àquelas palavras que apareceram apenas uma vez, porque foram evocadas somente por um professor. Desse modo, ao dividir o Hapax pelo número total de termos evocados, encontramos esse indicador. Junto com o índice de diversidade, o índice de raridade também fornece algumas pistas sobre o grau de dispersão ou coesão de uma informação em um grupo.

Imagine, novamente, que solicitemos a cem professores que associem uma palavra ao termo ‘avaliação da aprendizagem’. Se todos evocam uma palavra que não se repete no conjunto de vocábulos da população, o índice de raridade valerá 1,0. De acordo com Wolter e Wachelke (2013, p. 123), “isso significa que o objeto não é compartilhado socialmente e o *corpus* é composto por um conjunto de respostas individuais”. Do contrário, um índice de raridade baixo reforça a ideia de uma representação compartilhada entre os sujeitos do grupo.

No caso do nosso estudo, o Hapax equivale a 84 (tabela 6), ou seja, a cada quatro palavras lembradas uma foi evocada uma única vez por esses professores. Logo, as palavras lembradas apenas uma vez não são muitas em relação ao total. Seguindo a proposta de Flament e Rouquette (2003), encontramos um índice de raridade que não é elevado (0,25), o que reforça a hipótese de haver algum consenso entre esses docentes em relação ao que significa ‘avaliação da aprendizagem’.

De acordo com Moscovici (1978), nossas representações orientam a natureza de nossos comportamentos e de nossas ações, emergem e se desenvolvem em nossas relações com o outro e com o mundo. Desse modo, quanto maior a coerência entre os sujeitos em relação aos significados de uma representação, mais forte é o envolvimento do grupo com esse objeto.

Partindo desse pressuposto, é possível sugerir que os conteúdos semânticos que emergiram das evocações sobre ‘avaliação da aprendizagem’ possuem significações próprias para esses professores. Moscovici afirma que

são domínios identitários que se manifestam por sua complexidade, envolvendo diferentes dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Portanto, devem ser compreendidos não por sua natureza individual, mas como síntese de totalidades, como um caminho para aproximação da identidade desse grupo (Moscovici, 1978, p. 64).

Desse modo, o referido autor descreveu três condições que afetam a emergência dos domínios identitários: a defasagem da informação (dispersão), a focalização e a pressão para a inferência<sup>20</sup>.

A condição de baixa dispersão da informação pode explicar os baixos índices de diversidade e raridade acerca de 'avaliação da aprendizagem' para os professores de Biologia (ver tabela 6). De acordo com Moscovici, a dispersão seria proporcional à quantidade de informações sobre avaliação da aprendizagem entre os indivíduos. Esses referenciais permitem ou não apreciarmos um fato, uma relação ou uma consequência (Moscovici, 1978).

No caso desse grupo de professores, a dispersão é baixa. Logo, as informações necessárias para se orientar em relação à avaliação da aprendizagem são facilmente acessadas. Parece não haver obstáculos de transmissão ou falta de acesso à informação. Esse conhecimento circula, está claramente definido no grupo e a informação não se disseminou de forma heterogênea; portanto, o grupo de professores que compõem esse estudo parece apresentar coesão identitária acerca de avaliação da aprendizagem.

Essa concordância poderia estar relacionada à própria dinâmica das avaliações dentro da instituição? Ou será que é um traço identitário dos professores de Biologia? Essa é uma questão aberta em nossa investigação. Sabemos que a pressão normativa e intragrupos estão relacionadas à necessidade de construir um código que permite a troca de ideias e a adaptação da comunicação a esse código, tornando-o comum. Em cada contexto, o qual em nosso caso é profissional, é preciso ter um posicionamento social. Ele é fundamental para direcionar nossas atitudes e opiniões quando agimos no cotidiano.

Certamente, falar sobre avaliação da aprendizagem para esses professores é falar das suas práticas pedagógicas. É abordar aquilo que experienciam na escola

---

20 Ver seção 2.3.6

não apenas quando corrigem provas, testes e trabalhos, porque isso envolve o tempo de planejamento e, principalmente, aquilo que fazem todos os dias, quando fecham a porta de suas salas para aprender e ensinar com seus estudantes. Também nos interessa alcançar se isso se manifesta em suas representações por meio das estratégias do estudo.

Portanto, podemos dizer que os elementos evocados por esses docentes sobre avaliação da aprendizagem podem indicar o grau de relação do grupo com o seu contexto educacional e/ou identitário. Além disso, em virtude dos baixos índices de diversidade e raridade, seu conteúdo assinala a natureza das informações que orientam seu comportamento.

#### 4.1.3.

#### **A confirmação dos elementos centrais nas representações sociais de avaliação da aprendizagem**

Com base na abordagem estrutural proposta por Abric (1976), a análise proposta por essa tese sobre o fenômeno ‘avaliação da aprendizagem’ sugere evidências acerca dos elementos associados à sua RS. Desse modo, poderíamos inferir que o conteúdo identificado nos traz algumas pistas sobre o pensamento social desse grupo de docentes.

Todavia, Abric (1994) alerta que apenas conhecer os elementos mais salientes<sup>21</sup> de uma representação não determina a caracterização de sua centralidade, ou seja, o valor inegociável de seus referenciais. É necessário ir além das dimensões quantitativas alcançadas pela saliência. Logo, devemos considerar o caráter qualitativo da representação. Para esse fim, se faz necessário identificar as informações com maior grau de conectividade no pensamento social dos professores, aquelas mais compartilhadas por eles, ou seja, com maior coocorrência. Esses significantes possuem maior centralidade em uma representação (Abric, 1994).

Com o propósito de aproximarmos-nos desses elementos, utilizamos o programa Aidecat, componente do *software* Evocation, para gerar uma matriz que apresenta o total de coocorrências entre as palavras lembradas pelos professores ao realizar o teste de livre associação. Importa lembrar, que o número de

---

21 Com maior frequência e maior força de evocação.

coocorrências reflete a quantidade de professores que evocaram os mesmos termos ao pensar em avaliação da aprendizagem.

Por conseguinte, pudemos construir um gráfico de coocorrências com a finalidade de desenhar uma árvore máxima de similitude, a qual apresenta, em um plano gráfico, os elementos com maior centralidade na representação. Como já descrevemos na subseção 8.3.2, fizemos os gráficos de ligação entre as palavras com o suporte do *software* Cmaptools.

A Tabela 7 descreve a matriz de coocorrência computada pelo programa a partir dos dados produzidos pela associação de palavras ao termo indutor. A partir dela, identificamos quantos professores lembraram os mesmos elementos quando pensaram em ‘avaliação da aprendizagem’. Para exemplificar esse procedimento, destacamos duas palavras que coocorreram nas evocações. Conforme ressaltado na matriz, podemos observar que as evocações “contínua” e “formativa” foram associadas ao termo indutor, ao mesmo tempo, por quatro professores.

**Tabela 7** - Matriz de coocorrência das palavras evocadas pelos professores de Biologia participantes da pesquisa acerca de ‘avaliação da aprendizagem’

#### Edição da Matriz de Coocorrências

Categ.	11	15	17	14	12	19	10	5	4	9	6	20	16	21	
11*	0														
15*	7	0													
17*	2	4	0												
14*	1	2	1	0											
12*	3	18	6	1	0										
19*	3	10	0	1	4	0									
10*	0	0	0	2	0	1	0								
5*	3	7	3	0	7	2	0	0							
4*	1	5	1	1	3	3	0	3	0						
9*	3	3	0	1	2	0	0	2	0	0					
6*	1	1	0	1	0	0	<b>4*</b>	0	0	1	0				
20*	1	8	0	0	5	6	0	4	2	0	0	0			
16*	1	2	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	0		
21*	0	2	0	2	3	0	0	1	2	0	0	0	0	0	

#### Identificação das palavras

- 4: conhecimento
- 5: conteúdo
- 6: continua
- 9: formação
- 10: formativa
- 11: medir
- 12: nota
- 14: processo
- 15: prova
- 16: reflexão
- 17: rendimento
- 19: teste
- 20: trabalhos
- 21: verificação

Fonte: Dados da pesquisa.

Prosseguimos da mesma forma com as demais evocações compartilhadas, identificando a força de coocorrência entre elas. A construção da matriz de coocorrências antecede a produção do grafo da árvore máxima de similitude. Nesse processo, os cognemas são os pontos unidos por arestas, cuja espessura é proporcional ao número de docentes que evocaram aquele conteúdo. Ao desenhar o grafo com base na força de coocorrências, buscamos mais pistas sobre o grau de

compartilhamento da informação e a centralidade das representações sociais dos professores participantes do estudo.

É importante destacar que, nessa etapa, selecionamos apenas os cognemas lembrados ao mesmo tempo por 10% dos participantes do estudo, ou seja, seis professores. A frequência mínima determinada como ponto de corte é equivalente àquela utilizada na etapa de levantamento do núcleo central.

#### 4.2.

#### **Tratamento e processamentos dos dados da investigação da zona muda das representações sociais**

Desde a proposição da grande teoria desenvolvida por Moscovici, o campo das representações sociais se expandiu e avançou em seus pressupostos teóricos, o que levou ao aumento do número de pesquisas voltadas para a compreensão do pensamento social. Dentro desse movimento, alguns autores reconheceram os limites metodológicos de suas abordagens e, com isso, buscaram ampliar as possibilidades analíticas do campo. Nesse caso específico, eles questionavam se, de fato, “quando uma população responde a uma sondagem sobre representações ela nos fornece, de forma verdadeira e completa, a sua representação” (Abric, 2005, p. 23).

De acordo com Abric (*ibidem*), é comum que as pessoas representem efetivamente aquilo que realmente pensam sobre determinado objeto. Contudo, o autor enuncia que há contextos nos quais os participantes do estudo ocultam, mascaram ou declaram apenas uma parte das suas opiniões e atitudes acerca de determinado tema. Pensando no caso do presente estudo, essa é uma possibilidade real porque eu, o ‘pesquisador em formação’, que desenvolve a pesquisa, sou um sujeito que faz parte do grupo social desses professores de Biologia.

Considerando esse fator como uma eventual limitação do estudo, desenhamos a pesquisa combinando algumas metodologias que pudessem ser trianguladas, no sentido de minimizar esse obstáculo comunicacional. Nossa indagação consiste em: se, realmente, os participantes do estudo declararam aquilo que realmente pensam ou se, voluntária ou involuntariamente, quiseram apresentar a melhor (ou pior) imagem das suas representações sobre ‘avaliação da aprendizagem’.

Convém destacar ainda que, em seu estudo sobre as representações sociais da psicanálise, Moscovici (1978) descreveu que em algumas situações observa-se certa defasagem entre aquilo que as pessoas dizem, fazem e pensam – três ações indissociáveis que compõem os sistemas representacionais. Além disso, as situações em que essas ações acontecem, incluindo as pessoas que estão presentes, influenciam o que será dito, suas condutas e suas opiniões. O autor ainda afirma que essas atitudes são absolutamente normais, sendo até indispensáveis nas relações sociais que estabelecemos. Dessa forma, podemos assumir que as representações sociais estão imersas no universo de contradições dos sujeitos em sua convivência.

Pensando nesse sentido, Abric (2005) propôs que uma representação 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. Falamos sobre 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” (*ibidem*, p. 24).

Quando Claude Flament (*apud* Abric, 2005) propôs esta expressão zona muda, sugeriu que ela existe para determinados fenômenos, em dadas situações sociais. Geralmente, são 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 o racismo, a xenofobia e as condições de saúde estigmatizadas são exemplos de objetos de estudo com potencial de apresentar uma zona muda. São temas conflituosos que, muitas vezes, envolvem minorias ativas. Nesses casos, é muito provável que as respostas em relação a esses fenômenos sociais enfatizem apenas aspectos mais convenientes ou que ficam “esquecidos” ou “ignorados” pelo falante.

Imagine que você pergunte diretamente a alguém se ela é racista, a favor do direito da mulher quanto à escolha ao aborto ou o que ela pensa sobre uma pessoa transgênero. Não é difícil entender que esses questionamentos geralmente induzem respostas normativamente esperadas, dependendo da situação. Em outras palavras, respostas completamente diferentes poderiam ser ditas caso a pessoa respondesse a um pesquisador desconhecido ou a um sujeito com quem ela

convive, ou se o contexto social exercer alguma pressão para que ela seja bem-vista, ou seja, que não pegue mal.

Dessa maneira, o termo zona muda está associado 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. Logo, podemos dizer que esses conteúdos escondidos possuem natureza contranormativa. Por causa disso, nos interessam muito, visto que podem revelar elementos da RS que não foram identificados com o teste de livre associação de palavras.

De acordo com Abric (2005, p. 27), a técnica de substituição pode ajudar a diminuir a pressão normativa sobre os sujeitos facilitando que eles declarem essa zona muda diante da situação de questionamento. Em conformidade com a proposta original do autor, se procede da seguinte forma: solicita-se aos participantes da pesquisa que respondam algumas questões indutoras tendo como referência o ‘eu’ e, em seguida, respondam se colocando no lugar dos outros sujeitos do grupo.

Ainda segundo Abric (*idem*), uma das estratégias que possibilita a expressão da zona muda é “agir sobre o próprio sujeito, reduzindo o seu nível de envolvimento”. Tendo essa finalidade, a opção metodológica que pensamos envolveu um questionário enviado pela internet, no qual solicitamos aos participantes que respondessem uma série de questões indutoras<sup>22</sup> para que refletissem sobre suas práticas avaliativas (ver apêndice 5).

Na sequência, com o objetivo de reduzir o nível de implicação dos professores (o mesmo que não os colocar contra a parede) e tentar alcançar uma possível zona muda, pedimos que completassem as seguintes frases:

- **Minha avaliação seria melhor se não fosse...**
- **Quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é...**

Em seguida, ainda com a finalidade de diminuir a pressão normativa e investigar alguma pista de uma zona muda em suas representações sociais,

---

<sup>22</sup> Questões elaboradas tendo como referencial o estudo desenvolvido por Azâmor e Naiff (2009).

solicitamos aos professores que respondessem no lugar dos outros, ou seja, que expressassem o que os outros docentes do grupo social responderiam às questões:

- **Minha avaliação seria melhor se não fosse...**
- **Quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é...**

Com essa estratégia, esperamos diminuir o constrangimento dos participantes perante um questionamento direto e, possivelmente, que eles expressem um conteúdo representacional, o qual não foi manifesto com o teste de associação livre de palavras. Sendo mais diretos, quando elaboramos essa questão indutora pretendemos estimular os professores a pensar que “eu não estou falando em meu lugar, sobre como eu avalio, mas no lugar dos outros”.

Do mesmo modo, ao convidar os docentes para falar sobre “se não fosse (...), o que mais me incomoda é (...)” buscamos provocar a expressão de um conteúdo representacional, além daquele manifesto na primeira etapa, no qual perguntamos diretamente o que lhes vem à mente quando pensam em ‘avaliação da aprendizagem’.

Nesse sentido, enfatizamos que o caminho metodológico desenvolvido para essa etapa da pesquisa é referenciado pela ideia descrita por Abric (2003b). Nossa proposta segue as recomendações do autor, o qual provoca os pesquisadores para a inovação e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de “novos instrumentos de coleta das representações que permitam demarcar e evidenciar essa zona muda” (*ibidem*, p. 34). Dessa maneira, pretendemos pensar em uma estratégia que ajude a ampliar nossa compreensão sobre os domínios de significação do fenômeno ‘avaliação da aprendizagem’ no contexto desse estudo de caso.

É importante lembrar que, nem sempre, existe uma zona muda em uma representação social, visto que alguns fenômenos não possuem natureza contranormativa. Além disso, Abric (2003b) destaca que há limitações relevantes a serem consideradas quando buscamos evidenciá-la ao nos debruçarmos sobre determinado fenômeno.

De certa forma, esse caminho metodológico pode fazer emergir a projeção dos elementos contranormativos de uma representação. Contudo, esse procedimento pode surtir outro efeito: revelar a representação social que os sujeitos têm em relação aos outros sujeitos de seu grupo social. Apesar disso, Abric destaca que “as técnicas de substituição permitem ao menos levantar

hipóteses sobre a existência e a natureza das representações sociais” (Abric, 2003b; p. 29). É, nesse sentido, que direcionamos uma de nossas lentes analíticas.

#### 4.2.1. A classificação hierárquica descendente (CHD)

O objetivo dessa etapa da pesquisa é levantar hipóteses sobre a existência de uma possível zona muda nas representações sociais de avaliação da aprendizagem entre os professores desse estudo. Conforme já enunciado, os dados gerados foram obtidos a partir de um segundo questionário enviado para os docentes, com um retorno de 46 respondentes.

O material textual foi processado com o suporte do *software* Iramuteq, desenvolvido por Pierre Ratinaud, em 2008. Esse programa, cuja tela inicial é apresentada na figura 7, tem o potencial de auxiliar o tratamento do conteúdo de *corpus* textuais. Nesse sentido, o programa realiza a análise lexicográfica dos dados, compara seu conteúdo e identifica suas proximidades e diferenças, organizando-o em classes. Desse modo, esse processo destaca as ideias centrais das categorias dos textos, nos ajudando a reconhecer os núcleos de sentido com maior representatividade.

Figura 7 Tela inicial do programa Iramuteq - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires



Fonte: Ratinaud, 2012.

Conforme descrevemos na seção 3.2.1, utilizamos essa ferramenta apenas com a finalidade de facilitar a organização dos dados gerados nessa fase do

estudo. É importante destacar que, embora o Iramuteq simplifique o trabalho da classificação manual do material da pesquisa, ele não substitui as etapas indispensáveis à análise de conteúdo: da leitura flutuante à imersão do pesquisador na subjetividade, compreensão e interpretação dos seus resultados.

Vamos explicar melhor o seu funcionamento. O *software* procede o cruzamento dos conteúdos de diferentes textos, informando as relações lexicais, que apresentam 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). Uma das vantagens do programa é a simplificação da identificação do contexto em que cada palavra foi citada, facilitando a leitura e interpretação do conteúdo das respostas (quadro 2).

**Quadro 2** Exemplo de descrição da organização dos segmentos de texto com conteúdo lexical semelhante apresentado pela análise categórica do Iramuteq.

---

**** *_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: Dados da pesquisa.

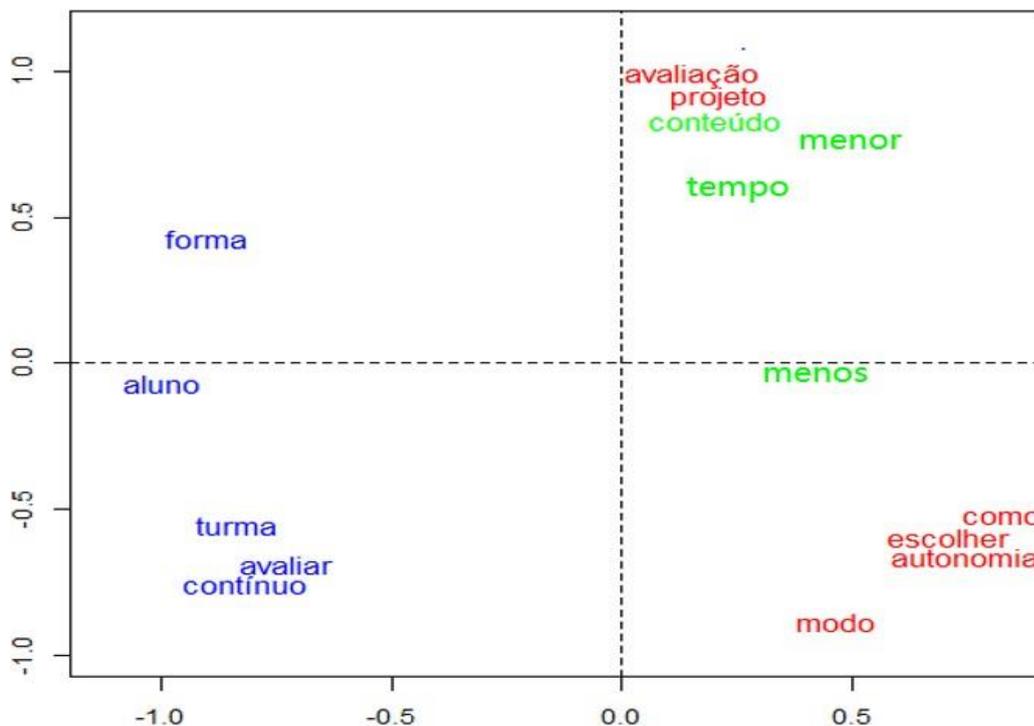
No quadro, os símbolos \*\*\*\* \*\_n identificam os sujeitos cujos segmentos de texto destacados foram extraídos de suas respostas por apresentarem maior similaridade e equivalência semântica. Para essas respostas, a frase indutora foi “quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ...”.

Dentre as análises realizadas pelo programa, nos interessa a classificação hierárquica descendente de *corpus* textuais (CHD), especificamente. Para isso, a ferramenta procede o reconhecimento do material textual, discriminando ou agrupando os núcleos de sentido de acordo com sua coerência interna. Desse modo, a separação das classes é baseada em sua heterogeneidade semântica, que gera categorias mais ou menos distantes.

Assim, os conteúdos com menor distância entre si são reunidos em uma mesma classe, segundo o método de Reinert, que faz o cálculo de aproximações das palavras a partir do  $\chi^2$  de Pearson<sup>23</sup>. 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).

O gráfico 4 representa a análise fatorial de correspondência (AFC) das respostas associadas a uma das questões indutoras.

**Gráfico 4** Análise fatorial de correspondência das respostas associadas pelos professores de Biologia à frase indutora “quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ...”



Fonte: Dados da pesquisa.

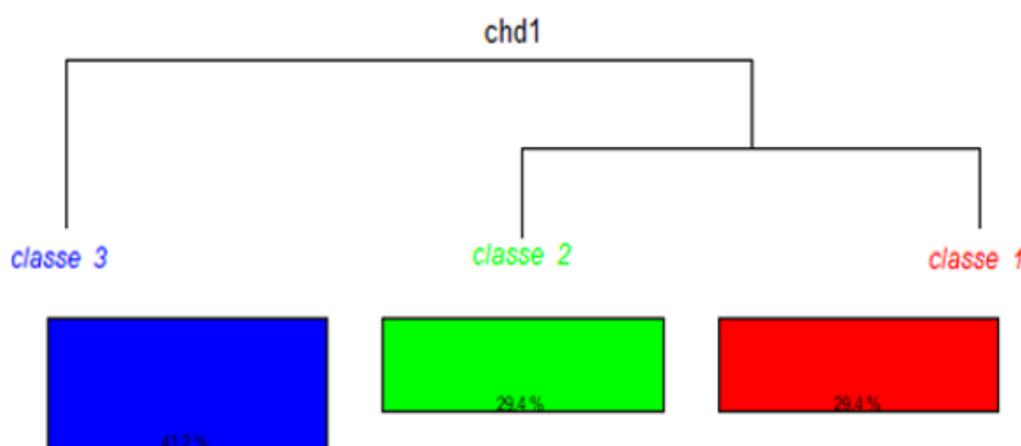
Conforme descrito no gráfico 4, nessa primeira análise são identificadas as palavras com maior frequência no material; a sinalização em cores indica os termos que pertencem a um mesmo campo semântico. Além disso, a distância no plano gráfico relaciona a proximidade de sentidos entre as diferentes categorias.

<sup>23</sup> Mede se a presença de um termos em uma classe é estatisticamente diferente da presença do mesmo termo em outras classes.

Ao apresentar a distribuição gráfica dos posicionamentos dos sujeitos, essa análise tem o potencial de indicar (ou não) diferenças dentro do grupo de professores.

Por fim, o resultado da categorização dos segmentos de texto é expresso como um dendrograma (*clusters*). Nessa estrutura, o plano gráfico é representado em forma de árvore – uma abordagem aglomerativa de palavras por semelhança lexical e contextual, exemplificada na descrição do gráfico 5.

**Gráfico 5** – Dendrograma gerado a partir das respostas associadas pelos professores do DBC à frase indutora “O que um professor responderia sobre a questão: - quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ...”



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico, os números identificados no interior das classes são relativos ao percentual de palavras agrupadas em cada uma delas, considerando apenas os conteúdos identificados nessas categorias. Logo, as respostas cujos conteúdos não se aproximam dessas ideias centrais não são consideradas para o cálculo dessas frequências.

No dendrograma, os *clusters* estão categorizados com base no universo lexical das respostas. Desse modo, a classificação hierárquica reflete a análise fatorial categórica e indica maior proximidade de sentidos entre as classes 1 e 2. Desse modo, a CHD destaca quais são os conteúdos mais presentes e com maior grau de compartilhamento nas respostas. A opção para sua aplicação nesse estudo se deu porque sua ‘análise lexical de contexto por conjunto de segmento de texto’ nos apresenta pistas de um provável campo representacional comum, assim como o teste de associação de palavras. Sendo assim, assumimos ambos como potenciais indicadores dos elementos da representação.

### 4.3.

#### **Tratamento dos dados: conversas sobre práticas pedagógicas e avaliação**

Uma das limitações para a análise dos resultados obtidos com o suporte da abordagem estrutural é a necessidade da interpretação dos significantes identificados como candidatos a compor o núcleo central de uma RS. Por certo, os sentidos de uma representação, revelados pela associação de palavras, não são definidos apenas pelo conteúdo dos vocábulos mais significantes. Desse modo, uma pesquisa realizada com professores de determinado segmento educacional, em um contexto social específico, reúne elementos que requerem um olhar sociológico amplo para o fenômeno de interesse.

São muitos os instrumentos utilizados pelos pesquisadores para chegar a uma interpretação ideal do movimento real de seu objeto de estudo. Nesse sentido, é preciso contrapor os dados, com base em suas contradições, para se aproximar desse objetivo. Dentre as estratégias possíveis, entrevistar os participantes do estudo foi um caminho mais adequado em nosso contexto, porque nossos objetivos se concentram, especificamente, no pensamento social desses sujeitos.

Um dos propósitos dessa tese é conhecer em que se ancoram as representações sociais dos professores sobre o tema de estudo. Para isso, realizamos entrevistas com 12 docentes, solicitando que falassem sobre suas práticas pedagógicas e como a avaliação se insere nesse processo. Portanto, pretende-se com isso explorar suas racionalizações, opiniões e percepções sobre a avaliação da aprendizagem em seu contexto educacional.

Após a transcrição do material, optamos por realizar sua categorização com a técnica de análise de conteúdo popularizada por Bardin, ainda em 1977. Desse modo, com o material textual gerado, fizemos sua leitura flutuante e em profundidade para identificar as potenciais temáticas de suas ancoragens. Com base nas racionalizações dos participantes, seus diferentes pontos de vista foram distribuídos em grupos de ancoragens para conhecermos quais temáticas possuem maior grau de compartilhamento entre esses sujeitos.

No processo de análise dos dados construímos categorias temáticas (CT) com base nas unidades de registro (UR) identificadas nas falas dos participantes ao trazer o tema da avaliação no contexto de suas práticas realizadas no dia a dia da escola. Com base em Bardin (2011), consideramos cada UR como um

segmento de texto - frase ou parágrafo - que expressa uma assertiva completa sobre suas práticas avaliativas. No caso das CT, nos referimos a um campo comum de ancoragens que reúnem um conjunto de UR consensuais sobre um mesmo tema. É importante destacar que nessa discussão consideramos apenas as CT sinalizadas por pelo menos 50% dos professores entrevistados.

De fato, tal ponto de corte é uma escolha inerente a essa pesquisa, baseada exclusivamente nas opções interpretativas dos pesquisadores. Desse modo, pretendeu-se limitar a discussão ao campo comum das ancoragens associadas às práticas avaliativas desses professores.

De acordo com Campos (2017), a investigação das ancoragens é essencial para a compreensão dos mecanismos que explicam como se processam e constroem suas representações sociais. Juntamente com os elementos levantados com a abordagem estrutural e zona muda, elas são a rede de saberes e significados que orientam e justificam as suas condutas.

Portanto, entendemos como necessário buscar conhecer suas ancoragens porque aquilo que nos interessa nesse estudo não é o saber científico, mas o senso comum desses professores, aquele conhecimento do cotidiano, experimentado pelos sujeitos na hora de se posicionar. Elaborado na experiência objetiva, esse conhecimento está enraizado na “sociedade, nos indivíduos, na sua cultura, na sua linguagem, em seu mundo familiar” (Moscovici, 2009, p. 332).

Conforme anunciado, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, é fundamental que alguns trechos dessas conversas sejam apresentados para exemplificar algumas práticas recorrentes entre esses docentes. Essa proposição não objetiva utilizar os diálogos para justificar a empiria. Acima disso, nos esforçamos para caracterizar os sujeitos da pesquisa como agentes dentro dos processos educacionais nos quais se inserem.

Por todo o trajeto apresentado até aqui, buscamos reproduzir o caminho que percorremos durante o tratamento dos dados, o estabelecimento dos pontos de corte - frequência mínima, mediana e OME - e processamento do Evoc para a obtenção dos resultados da pesquisa. Também descrevemos como ocorreu a análise dos questionários para investigar a zona muda e a identificação de suas ancoragens. No próximo capítulo, iniciamos a discussão e a interpretação dos resultados. Projetamos identificar a estrutura da representação: seu núcleo central e o sistema periférico; obviamente, com o apoio de autores do campo da

avaliação, essenciais para nosso processo interpretativo. Logo após, articulamos essa análise de sua zona muda e suas ancoragens, em busca da confirmação da hipótese inicial do estudo.

## Capítulo 5

### Resultados

Evidenciadas as formas de tratamento dos dados, apresentamos aqui os seus resultados, ao mesmo tempo em que articulamos nossa leitura e interpretação, referenciados pela teoria das representações sociais e pelos autores do campo da Educação que apoiam esse empreendimento. Antes de prosseguirmos, é fundamental lembrarmos os procedimentos empregados na primeira etapa dessa pesquisa.

A fim de analisar a organização interna das representações sociais acerca de avaliação entre professores de Biologia, solicitamos aos 60 participantes da pesquisa que associassem, em ordem de lembrança, seis palavras relacionadas ao termo indutor ‘avaliação da aprendizagem’. A análise do total de evocações (Tabela 8) mostrou que, entre os 60 respondentes, os elementos mais associados ao tema indutor ‘avaliação da aprendizagem’ foram “prova” (47%), “nota” (28%) e “conteúdo” (25%).

**Tabela 8** As palavras mais evocadas pelos professores ao termo ‘avaliação da aprendizagem’.

Palavras mais citadas	Evocações	nº de citações	% de professores
Primeira	<b>Prova</b>	28	47%
Segunda	<b>Nota</b>	23	28%
Terceira	<b>Conteúdo</b>	15	25%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os participantes da pesquisa, “prova” é o elemento mais citado, lembrado por 47% dos professores. Sua frequência elevada, em relação aos demais elementos, nos provoca o seguinte questionamento: será que a ideia de “prova” seria uma palavra com sentido aproximado de avaliação? Em nossa leitura, assumimos que os dois termos não são sinônimos, pois esse cognema foi identificado como um objeto normativo presente nas práticas avaliativas desses sujeitos. Logo, entendemos que não são expressões de sentido semelhante.

Todavia, pertencem ao mesmo arcabouço metateórico que remete uma estrutura comum quanto à concepção de escolarização e aprendizagem. Os sentidos do termo ‘prova’ estão relacionados ao mesmo campo semântico: a prova faz parte da avaliação.

O elemento “nota” aparece em segundo lugar, evocado por 28% dos docentes, e, em terceiro lugar, temos o termo “conteúdo”, citado por 25% dos sujeitos. Esses cognemas possuem um valor semântico específico que não se limita aos significados expressos nos dicionários, porque eles se inserem na complexidade das relações sociais desses docentes. Por esse motivo, num primeiro momento poderíamos supor que a representação social de avaliação da aprendizagem entre os professores de Biologia associa-se aos elementos de significação “prova”, “nota” e “conteúdo”.

Contudo, considerar apenas o valor quantitativo do conteúdo de uma representação não é o suficiente para seu levantamento inicial. Sendo assim, Abric (2003a) propôs que a forma como esses significantes se organizam pode indicar os papéis normativos e funcionais de determinados elementos das representações. Essa é uma investigação que vai além da sugestão inicial, baseada na frequência das evocações (Abric, 2003a). Por isso, o estudo das representações sociais só é possível a partir do levantamento do núcleo central e do sistema periférico, os quais buscamos elucidar logo a seguir.

## **5.1. Identificação e levantamento do núcleo central**

Para levantarmos uma hipótese sobre os elementos centrais da representação, buscamos as evocações que possuíssem uma relação inegociável com o objeto. Em outras palavras, são conteúdos que não podem ser dissociados do objeto, na visão desses professores. Caso contrário, a representação perderia toda sua significação. Para esse fim, consideramos duas propriedades que permitem diferenciar os elementos do núcleo central dos demais elementos da representação social: a saliência e o poder associativo (Sá, 2002).

A saliência evidencia o poder simbólico, visto que as noções centrais ocupam um lugar privilegiado nas representações. Os elementos mais salientes são aqueles evocados com maior frequência e lembrados mais prontamente que os

demais. Portanto, a relação frequência e força das evocações pode indicar os elementos que compõem o núcleo central de uma representação social (Sá, 2002).

As significações próprias de um grupo social sobre um objeto ou fenômeno apresentam conteúdos com maior ou menor relação com outros. De acordo com Guimelli e Rouquette, esses elementos mais salientes indicam sua centralidade, pois “possuem maior importância em uma representação que aqueles destacados apenas por sua frequência” (Guimelli, Rouquette, 2003, p. 197).

Por conseguinte, com a finalidade de levantarmos hipóteses acerca de seu poder simbólico, procedemos a análise da saliência dos elementos. Desse modo, poderíamos indicar a possível estrutura do núcleo central e do sistema periférico das RS de avaliação da aprendizagem para esse grupo de professores.

### 5.1.1. O poder da saliência

O poder de saliência é um importante indicativo dos elementos candidatos a compor o núcleo central de uma representação. Recapitulando, as evocações mais salientes são aquelas mais frequentes e que foram associadas primeiro pelos professores diante do termo indutor. Dentre os 135 cognemas diferentes, lembrados pelos professores de Biologia participantes do estudo, selecionamos os 19 elementos que foram evocados por, no mínimo, seis docentes conforme indicado no tratamento dos dados<sup>24</sup>. A partir delas, seguimos com a construção do quadro de quatro casas, que indica uma possível estrutura da representação (Quadro 3).

Convém relembrar que o quadrante superior esquerdo reúne os elementos que possivelmente constituem o núcleo central da representação. Nele, estão os elementos mais frequentes e lembrados primeiro pelos professores. Sendo assim, as evocações “prova”, “nota”, “teste”, “rendimento” e “medir” são candidatas a compor o núcleo central das representações sociais desses professores sobre avaliação da aprendizagem (Quadro 3 - Quadrante superior esquerdo).

As evocações “teste”, “rendimento” e “medir”, mesmo não sendo as mais citadas, também compõem o provável núcleo central por terem sido lembradas mais prontamente que as outras. Reunindo esses significantes em função da força

---

<sup>24</sup> Tratamento de dados, Cálculo das frequências e Ordem Média de Evocação”, subseção 4.1.1, Tabela 6, p. 103.

de saliência, poderíamos sinalizar que o significado de avaliação da aprendizagem está associado à ideia de “**medir, rendimento, prova, teste e nota**”?

**Quadro 3:** Quadro de quatro casas das representações sociais dos professores de Biologia acerca de “avaliação da aprendizagem” distribuídas em seu núcleo central e sistema periférico.

		Citadas nos primeiros lugares		Citadas tardiamente			
Palavras mais frequentes	f ≥ 9	f	OME < 3.3	f	OME ≥ 3.3		
		Prova	28	2.1	Conteúdo	15	3.8
		Nota	23	3.3	Conhecimento	11	3.6
		Teste	11	2.8			
		Rendimento	11	2.9			
		Medir	10	2.6			
Palavras menos frequentes	f < 9	Processo	8	2.3	Trabalho	8	4.0
		Formativa	6	2.2	Verificação	7	4.2
		Contínua	6	3.0	Formação	6	3.8

Fonte: dados da pesquisa.

No quadro, f é a frequência simples de evocação. A mediana da frequência de evocações é igual a 9. A média da Ordem Média de Evocações (OME) é igual a 3.3. As palavras com menos de seis citações não foram consideradas. No quadro, o poder de saliência está associado à força da evocação. Desse modo, as palavras citadas na primeira posição têm importância maior (igual a um) do que as lembradas na segunda posição (igual a dois) ou tardiamente. Portanto, um valor da OME próximo de um indica maior prontidão de evocação.

Conforme a teoria do núcleo central, esse sugestivo ponto de vista dos professores pode ser a ideia mais sólida na representação – logo, mais estável e mais resistente a mudanças. Desse modo, qualquer transformação do núcleo central levaria a uma modificação completa da representação, descaracterizando seu significado e ameaçando a estabilidade do grupo.

De acordo com essa perspectiva teórica das representações sociais, o núcleo central é uma base comum, consensual entre os sujeitos de um grupo social. Seu significado está “diretamente determinado e ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, e fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere” (Abric, 1994, p. 78).

De acordo com Hoffmann (2009) e Luckesi (2018), esses possíveis elementos centrais anunciam uma ideia de avaliação voltada para a mensuração. Logo, apontam para uma prática classificatória tradicional, na qual a qualidade tem como referência padrões preestabelecidos e critérios promocionais.

Em nossa leitura analítica, a investigação do sistema periférico também indica significantes tão importantes quanto aqueles do núcleo central. Seus elementos “se organizam ao redor do núcleo central e estabelecem a interface de comunicação entre a realidade concreta e o sistema central” (Abric, 1994, p. 79).

De acordo com Abric, se “o núcleo central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar à realidade do momento” (*idem*). Nesse sentido, as periferias de uma representação atuam como um escudo entre a realidade “que a pressiona e contesta, e o núcleo central, responsável por sua estabilidade e, por isso, não deve mudar facilmente” (Abric, 1994, p. 31). Desse modo, a periferia reúne os conteúdos responsáveis por revelar a dimensão dinâmica da representação, já que “expressam o que é frequente, o excepcional, mas nunca o anormal” (Moliner, 1992, p. 48).

Flament (2001) explica que as mudanças nas práticas sociais, impostas pela realidade, se inserem, inicialmente, nos esquemas periféricos. De fato, eles se ajustam para proteger o núcleo central. De acordo com esse autor, a periferia exerce um efeito-tampão, permitindo que a representação possa operar de forma econômica.

Por causa disso, o núcleo central de uma representação só será modificado se for realmente necessário absorver esses elementos. Essa transformação só acontece quando as tensões da realidade permanecem e se ampliam. Tal pressão faz as mudanças de práticas serem incontornáveis. Quando isso ocorre, é gerada uma nova representação.

É por esse motivo que o sistema periférico é fundamental para a regulação e adaptação do grupo aos abalos das situações com as quais os sujeitos se confrontam no dia a dia. Com base nessa perspectiva teórica das representações sociais, o sistema periférico se materializa de acordo com sua função em relação ao núcleo central. Para Campos (2021, p. 132) esses esquemas periféricos são importantes porque “a ‘inserção’ [ancoragem] da representação na sociedade se opera muito mais através do funcionamento do sistema periférico, sobretudo porque [nele] se encontram os esquemas de ação”.

Convém lembrar que pode haver três periferias em uma representação: a primeira, a segunda e a zona de contraste. A primeira periferia reúne evocações importantes em uma representação. Embora seus conteúdos não sejam aqueles lembrados mais prontamente, foram por muitas vezes associados pelos

professores ao nosso objeto de estudo. De acordo com a perspectiva da abordagem estrutural, seus elementos apresentam forte tendência a fazer parte do núcleo central, caso haja alguma mudança na representação social.

Neste estudo, as evocações “conteúdo” e “conhecimento” dos professores de Biologia compõem essa primeira periferia da RS (quadro 3, p. 122). “Conteúdo” é o elemento com maior saliência nesse quadrante. Citado por quinze professores, esse cognema possivelmente tem relação direta com o vocábulo “conhecimento”. Poderíamos supor que os conteúdos estão associados aos saberes, ao currículo escolar prescrito, ou seja, ao conhecimento ao qual os professores se referem quando representam a ideia de avaliação da aprendizagem?

Sabemos que as ideias de avaliação estão diretamente associadas ao que os professores entendem por conhecimento, aprendizagem e currículo. Para Méndez (2002, p. 49), “o currículo e avaliação são marcos referenciais para a prática pedagógica”. Por esse motivo, essa questão é valiosa para nossos objetivos; mas os significados desse elemento representacional ainda permanecem abertos em nossa investigação.

Entretanto, nossa inquietação semântica também sugere que os docentes se reportaram, provavelmente, ao conhecimento desenvolvido e apreendido pelos estudantes. De fato, essa é uma limitação interpretativa desse método da pesquisa. Os cognemas possuem sentidos polissêmicos (Abric, Lahlou, 2011). Por esse motivo, Sá (2002) e diversos outros pesquisadores, que contribuíram com o desenvolvimento do campo, propuseram que a triangulação analítica é indispensável quando abordamos as representações sociais. Na visão de Campos (2013), ter a abordagem estrutural como guia

implica no estudo aprofundado daquilo que é chamado de “ancoragem” da representação social, pois o que está em jogo não é o conteúdo da representação social do trabalho docente, mas em qual sistema de valores, normas e práticas ele está “enraizado”, amparado, sustentado (Campos, 2013, p. 71).

Certamente, os dois elementos da primeira periferia têm importância significativa nesse levantamento inicial. Eles também podem ajudar a compreender os significados de avaliação para os professores de Biologia. Logo, consideremos a potencial associação entre “conteúdo”, “conhecimento” e a representação de avaliação da aprendizagem.

A zona de contraste é representada no quadrante inferior esquerdo do quadro 3 (processo, contínua e formativa). Convém destacar que nem sempre ele é proeminente em uma representação. Em sua ausência, podemos inferir que o núcleo central é hegemônico no grupo social. Nesse caso, os significados de avaliação da aprendizagem seriam compartilhados por todos os professores do grupo, indicando um pensamento único. Para Moscovici (1988, p. 221), quando “o conjunto das prescrições absolutas forma um sistema único, temos uma representação autônoma”. Logo, haveria um significado uniforme e coercitivo; provavelmente, um pensamento social consolidado no grupo e até anterior a muitos sujeitos que fazem parte dele.

As evocações presentes nesse quadrante podem nos ajudar a levantar duas hipóteses: temos um subgrupo ou esses cognemas são elementos periféricos na RS. Todavia, esse caso não é o que nossos resultados indicam: parece, sim, haver uma zona de contraste porque os sujeitos que evocaram esses termos não estabeleceram associações com os elementos supostamente centrais.

Na nossa pesquisa, essa periferia revela representações de avaliação da aprendizagem muito importantes para um grupo pequeno de professores. Eles são minoria, o que é revelado pela baixa frequência desses cognemas. Contudo, a grande força dessas evocações evidencia sua centralidade nas representações desses poucos sujeitos.

Desse modo, para um pequeno subgrupo de professores (Quadro 2 – quadrante inferior esquerdo), as representações sociais de avaliação da aprendizagem estão fortemente associadas a um processo (oito evocações, OME: 2.3); ela é formativa (seis, OME: 2.2); e é contínua (seis, OME: 3.0). Será que há um pensamento social diferente daquele candidato à centralidade? Se existe, quais traços identitários e formativos implicariam nessa divergência dentro do universo do grupo?

As indicações dessa zona de contraste mostram a diversidade das representações sociais nesse grupo de professores. Potencialmente, atraem nossas lentes para um possível pensamento social consonante com a literatura acadêmica e a legislação educacional, que trazem uma perspectiva de avaliação mais formativa que classificatória (Fernandes, 2011, Luckesi, 2018). Trata-se de uma prática mediadora, na qual avaliar significa ter o estudante como foco do processo

e contribuir com a construção do melhor resultado possível. Nesse caso, podemos dizer que a avaliação é vista como um projeto de aprendizagem.

As evocações menos frequentes e lembradas tardiamente pelos docentes estão localizadas no quadrante inferior direito do quadro de quatro casas (quadro 2). Nesta segunda periferia, estão reunidos significantes que indicam as particularidades dos sujeitos em seu cotidiano; logo, têm menor potencial de influenciar as mudanças das práticas do grupo, e, conseqüentemente, de abalar o núcleo central. “Trabalho”, “verificação” e “formação” são os cognemas que compõem essa periferia. No contexto prático, são temas que, em virtude do caráter de externalidade, se aproximam de elementos do discurso, que é importante para blindar o núcleo central. Esses significantes também podem revelar indícios das particularidades de cada sujeito em sua prática educacional.

Assim, o levantamento do núcleo central, por meio da abordagem estrutural, possibilitou a identificação de objetos com elevado poder simbólico associados à ideia de avaliação. Esses elementos consensuais, utilizados pelos professores na hora de se posicionar, agir e tomar decisões, são pistas que podem nos ajudar a chegar aos objetivos desse estudo. Desse modo, trazem questionamentos que tensionam a hipótese da pesquisa. Por que o possível núcleo central da representação transita entre os elementos “prova”, “nota”, “teste”, “rendimento” e “medir”? Quais são os processos representacionais relacionados ao seu significado? Quais as ancoragens de suas representações sociais?

É importante destacar que o contexto educacional em que esses professores lecionam possui uma estrutura avaliativa clássica, enfim, aquela consolidada na maior parte das escolas brasileiras. Por causa da normatividade administrativa, a avaliação dos estudantes pelos professores é realizada por meio de certificações (provas), que formalizam seu rendimento em medidas.

Essa estrutura clássica foi descrita nos depoimentos de alguns docentes com os quais conversamos na produção de dados do estudo.

Eu estou nessa escola há mais de trinta anos! A minha maior constatação foi que, nos últimos 200 anos, essa escola não mudou nada. O que mudou: quem pode entrar na sala de aula. Antes era só uma escola para homens. Outra diferença é que o menino pode perguntar alguma coisa. Então, como funciona? O “cara” chega lá na frente e dá aula. O aluno recebe um livro com aquele assunto e vai fazer uma prova sobre isso para passar de ano. O que é que mudou? Nada! Você até vai ter alguns professores que mudaram a forma pensar a avaliação, mas não é a regra. Há

uma espada em cima do professor que se chama prova e conteúdo (**Calypso**, dados da pesquisa).

O CPII nos leva a entender que o mais importante no processo de avaliação é uma prova, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, apesar da escola, na teoria, dizer que não. Ela diz que nós não temos o objetivo de preparar os alunos para fazer vestibular, ela nos diz para preparar os alunos para o mundo, para um contexto maior. Esse é o objetivo no papel. No entanto, o professor está num sistema em que a prova ganha maior destaque. É só você ver aquelas portarias de avaliação que só se baseiam nas notas, nas médias. No lugar da gente pensar “por que temos tantos alunos de recuperação final?”, o que o Colégio fez? Vamos diminuir as notas para passar porque resolve o problema (**Heitor**, dados da pesquisa).

Logo, diante desses apontamentos iniciais, poderíamos supor que existe uma pressão normativa capaz de influenciar a indicação desses elementos no núcleo central da representação, conforme sugerido pelo poder da saliência? A questão que levantamos ante esses elementos mais salientes é objetiva: existe uma maneira de agir de natureza coercitiva que atua sobre os professores? Caso haja, até que ponto ela operaria como uma imposição sobre esses sujeitos?

De acordo com Campos (2017), os professores não são simples “executores dos papéis determinados pela organização: eles são sujeitos da construção do campo da escola e de suas representações desse mundo e de suas práticas” (p. 792). Entretanto, o autor destaca que, esses agentes também “atuam sob o efeito das condições objetivas e das injunções institucionais, navegando na tensão entre as tarefas prescritas pela escola e aquelas acumuladas na memória coletiva da profissão que se organizam como representações sociais” (*ibidem*). Portanto, é preciso considerar o poder das instituições e de outras representações que atuam conjuntamente sobre as práticas escolares.

De fato, o campo da pesquisa é uma escola tradicional, no sentido de se aproximar do bicentenário de sua fundação. Contudo, como destacamos na seção 1.1.1, o Colégio ressalta suas ações voltadas para combater seus mecanismos internos de seleção e exclusão dos estudantes mais vulneráveis. Além do seu Projeto Pedagógico, que, enfaticamente, destaca a avaliação dos estudantes como um processo de formação, há espaços de discussão abertos voltados para repensar seu funcionamento.

Um desses momentos aconteceu em 2018, um ano após a extinção do jubileamento dos estudantes que tinham duas reprovações seguidas na mesma série. Diante do percentual de estudantes que não alcançavam as médias escolares

exigidas para aprovação, os gestores convocaram a comunidade docente para, coletivamente, repensar as estruturas de avaliação institucional. Naquele momento, um aluno deveria ter média sete, ao final dos três trimestres, para ser aprovado direto sem a necessidade de fazer a Prova de Verificação Final. Regimentalmente, setenta por cento da pontuação, em cada trimestre, vinha da prova.

O jogo estava aberto e o tema foi amplamente discutido em todos os *campi*, em grupos de trabalho que se debruçaram sobre o assunto. Surgiram todo tipo de proposta que iam de uma liberdade total do professor para estabelecer seus próprios parâmetros até uma rigidez maior em relação ao peso das provas no processo avaliativo. Alguns docentes rememoraram esse momento quando falaram sobre suas práticas pedagógicas em nossas entrevistas.

Eu lembro que nós discutimos em colegiado o quanto a prova ia valer e muitas pessoas defenderam valores altíssimos para essa prova. Isso deixa a gente de mãos atadas para fazer outras coisas, porque sobram poucos pontos para distribuir em trabalhos. O que me incomoda mesmo não é a prova, é o peso que a prova tem (**Ulisses**, dados da pesquisa).

A gente teve melhoras recentemente, porque diminui um pouco a centralidade de um instrumento que vai dar conta de avaliar os estudantes. Mas a gente que decidiu assim, de forma conservadora. Podia ter diminuído muito mais. Numa reunião, a gente foi discutir o que a gente ia fazer com a avaliação. A nossa prova valia sete e as outras tarefas valiam três. A gente fez algumas propostas. Uma delas era de a prova valer cinco, e ela foi derrotada porque, na cabeça dos professores, a prova é o instrumento principal. Aqui, ela tem que ser colocada como a mais importante (**Circe**, dados da pesquisa).

De certa forma, houve pequenos avanços nessas decisões coletivas sobre os processos avaliativos. O fim do jubramento dos alunos com mais de duas reprovações em uma mesma série já havia sido um grande passo nesse sentido, ainda em 2016. No entanto, o que mudou em 2019 foi o fato de que as provas obrigatórias iriam compor sessenta por cento da nota trimestral dos estudantes e a média necessária para o aluno progredir para a série seguinte, sem realizar provas finais, passou a ser seis. Cabe lembrar que foi a comunidade de professores que decidiu dessa forma, embora houvesse vozes divergentes nessas discussões.

Apesar disso, existe uma normatização institucional que rege a formalização dos processos avaliativos somativos dos estudantes. Essa é uma realidade presente nos mais diversos contextos educacionais que pode ser traduzida em uma nota, um conceito, um relatório, dentre outras possibilidades.

Pensando na teoria das representações sociais, nos questionamos se as regras do jogo institucional influenciam o pensamento social dos professores. Seriam uma pressão normativa que induz práticas capazes de moldar esses condicionantes? Nesse caso, teríamos uma condição que influencia os sujeitos a desenvolver um conhecimento em relação ao objeto, considerando sua importância para o posicionamento do grupo na hora de agir no cotidiano escolar.

Desse modo, podemos supor que a estrutura institucional de uma escola tradicional pode ser uma pressão normativa para que a ideia de avaliação da aprendizagem esteja associada à “prova”, “nota”, “teste”, “rendimento” e “medir”? Precisamos considerar essa questão para guiar nossa investigação.

Contudo, os dilemas vivenciados pela instituição levaram a reflexões e políticas para que a escola repensasse suas formas de avaliar. Nesse caso, prevaleceu a tradição. Entendemos que a estrutura avaliativa mudou muito pouco nesse movimento de escolha dessa comunidade educacional. Será que o pensamento social de quem viveu esse processo em sua trajetória de vida prevaleceu nesse caso? Ou será que o pensamento social de quem pertence a uma escola tradicional foi orientado pela normatividade institucional já estabelecida?

Serge Moscovici discutiu essa questão ainda nos anos 1960. As representações sociais são a forma como compreendemos e antecipamos os nossos comportamentos. De acordo com Abric (1994), os comportamentos que as pessoas aceitam realizar em suas relações cotidianas modelam as suas representações sociais do mundo. Por esse motivo, as representações sociais não são imagens estáticas. O sistema de valores, que compõe a representação de um objeto, é o conhecimento comungado que mantém a identidade de um grupo. Ao mesmo tempo, essas condutas, reconhecidas como aceitáveis pelos sujeitos, atuam como uma barreira que influencia a incorporação de novos conteúdos à representação.

Segundo Campos (2003, p. 30), “as representações sociais são uma condição das práticas, e as práticas são um agente de transformação das representações”. Contudo, para o autor, as representações funcionam como “uma coerção variável” para as ações dos sujeitos, considerando-se que o pensamento de um grupo pode ser heterogêneo.

Roquette (2000) afirma que as pressões sociais exercem grande influência em nossas condutas. No caso do campo educacional, a persuasão do contexto

institucional teria o potencial de induzir os professores a agir de determinada maneira e influenciar sua visão consensual de avaliação da aprendizagem? No caso do nosso objeto de estudo, as práticas avaliativas do grupo relacionadas à avaliação da aprendizagem se enquadrariam em uma situação restritiva, supondo ser necessário agir conforme a normatividade?

Com base nessas questões, precisamos ter o contexto social e profissional vivido pelos docentes como pano de fundo de nossa análise. A estrutura institucional, a mesma de uma escola clássica, impõe uma norma social para a avaliação dos estudantes. Em outras palavras, os professores não podem escolher se irão ou não usar os ritos de provas e notas para medir o desempenho dos estudantes em seu sistema seriado. Compreendemos que há um constrangimento que, no mínimo, determina como serão algumas das práticas pedagógicas desses professores.

Desse modo, nos parece haver pouca ambiguidade em relação a forma como os alunos serão avaliados. Segundo Abric (1971), nesse caso, quando as forças de coerção são imponentes, as representações sociais dos sujeitos têm pouco efeito em suas práticas. Do contrário, quanto maior o grau de ambiguidade e autonomia em relação às regras de como avaliar, maior será o papel das representações sociais dos professores na hora de se orientar.

Contudo, essa última situação não converge com o que os resultados parciais desse estudo indicam. Os elementos que compõem a rede de significação das representações sociais dos professores são muito consonantes com as normas institucionais. Contudo, podemos pensar em outros fatores que poderiam estar associados a esses resultados preliminares, como seus processos de socialização escolar e de inserção na carreira e seus saberes experienciais e profissionais.

A hipótese de que as normas sociais podem moldar as representações de um grupo é bem documentada nos estudos empíricos e experimentais do campo da psicologia social. De certa maneira, “a prática modifica de forma massiva a estrutura da representação (...) sua operação ativa esquemas que prescrevem e reforçam suas ponderações no sistema representacional” (Guimelli, 1994, p. 106).

Desse modo, a suposição de que aquele conteúdo do núcleo central é influenciado pelas normas institucionais também pode ser considerada no conjunto dessa análise. Certamente, seria produtivo contrapor as representações sociais dos professores desse estudo de caso com o pensamento de docentes de

outras disciplinas dessa mesma instituição, ou até mesmo com os referenciais de docentes de outros contextos educacionais.

Esses resultados poderiam contribuir com a nossa interpretação dos dados produzidos pela presente pesquisa. Será que os docentes de outras áreas do conhecimento pensam da mesma forma? E se não tivéssemos a pressão tradicional da seriação e classificação, como acontece (teoricamente) nas escolas em ciclo? E se a pesquisa fosse realizada com professores da educação superior?

De fato, a investigação do núcleo central de uma representação é mais pertinente sob referência do pensamento de grupos sociais diferentes acerca do mesmo objeto (Lahlou, Abric, 2003). Em vista disso, buscamos elementos que nos ajudassem a ampliar essa análise. Em parte, contamos com os dados de uma pesquisa identificada na revisão de literatura, desenvolvida por Cristiany Azâmor e Luciene Naiff (2009), além de estudos exploratórios de pesquisadores com os quais desenvolvemos colaboração durante o doutoramento<sup>25</sup>. Ao contrastarmos os resultados encontrados para os professores que compõem essa pesquisa com aqueles de outros estudos, observamos indicadores que sinalizam a influência do ambiente institucional sobre suas representações sociais.

A pesquisa desenvolvida por Azâmor e Naiff (2009) em uma cidade do estado do Rio de Janeiro identificou uma representação completamente diferente da nossa. Nesse caso, os professores vivenciaram uma mudança no paradigma avaliativo em 2007, dois anos antes da realização do estudo. De acordo com as autoras, essa rede de ensino municipal ampliou a organização escolar em ciclos em todo o ensino fundamental. A estrutura de aprovação automática, dentro de uma mesma etapa, e as resoluções administrativas sobre os processos avaliativos também foram profundamente modificados.

Para Azâmor e Naiff, “os elementos que apareceram como possíveis formadores do núcleo central das representações sociais apresentam características de mudanças em curso” (*ibidem*, p. 666). Os dados produzidos pelas pesquisadoras junto aos docentes da rede indicaram um pensamento social que se distancia de uma ideia tradicional e classificatória. Para esses professores,

---

25 Em colaboração com a Professora Juliana Maciel Aguiar (UENF) que ofereceu os dados de pesquisa desenvolvida junto aos docentes da Universidade Federal do Norte Fluminense, Produzimos o artigo “O que pensam professores sobre avaliação”, fruto de estudo exploratório do campo com professores de outras disciplinas, publicado na Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 9, 2021.

pensar em ‘avaliação’ é “pensar em uma verificação necessária para diagnosticar a aprendizagem dos estudantes” (*idem*).

O estudo desenvolvido por Aguiar e Lannes (2020) com professores universitários de diversas áreas do conhecimento também revelou um conjunto de elementos de representação sobre avaliação distinto dos nossos resultados. Parece haver uma difusão da ideia de avaliar entre esses docentes do ensino superior.

De acordo com Aguiar e Lannes (2020), um dos fatores que potencialmente influencia a ausência de uma representação mais convergente entre os professores desse estudo de caso é a organização institucional daquela universidade pública estadual. Os autores consideram que, por causa da liberdade de cátedra, não existe uma pressão institucional sobre as formas de avaliação dos professores.

Ao triangular a pesquisa com outras metodologias, o estudo sugeriu que “os professores não discutem essa questão pedagógica” nesse contexto, porém, há indícios da predominância de um pensamento avaliativo classificatório. “Para este grupo, a ‘nota’ é utilizada como critério para ‘julgamento de mérito’ e a ‘prova’ mede quantitativamente o conhecimento” (Aguiar; Lannes, 2020, p. 9).

Por outro lado, no caso dos professores (do CPII) de disciplinas que não são as Ciências Biológicas, evidenciou-se uma estrutura representacional semelhante àquele dos professores que compõem esse estudo de caso (Mota, Aguiar, 2021). Certamente, não podemos ignorar a premissa de que os professores de Biologia, participantes desse estudo, fazem parte da mesma comunidade educacional que os demais professores especialistas. Desse modo, vivenciam o mesmo ambiente que regula e normatiza suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Poderíamos dizer que os dois grupos de professores do CPII comungam o mesmo pensamento social sobre avaliação da aprendizagem? De acordo com Sá (1996),

duas representações só devem ser consideradas distintas se, e apenas se, seus respectivos núcleos centrais tiverem composições nitidamente diferentes. Caso contrário, ou seja, se as diferenças se apresentam apenas no nível do sistema periférico, trata-se de uma mesma representação (Sá, 1996, p. 22).

Por isso, há indícios de que o contexto institucional, em que os dois conjuntos de professores do CPII estão inseridos, seja um dos fatores que influenciam o pensamento social dos grupos. Contudo, os poucos estudos que apresentamos nessa discussão sobre as representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem apenas nos permitem levantar pistas acerca

do seu significado. Apesar disso, esses resultados trazem indícios de que as práticas normatizadas e normalizadas pela instituição atuam como uma potencial variável sobre o pensamento social do grupo.

Em contrapartida, a pesquisa de Maciel e Siqueira (2021), realizada com professores de Ciências, nos traz questionamentos sobre os processos avaliativos inerentes a esse campo disciplinar. O estudo revela que as representações sociais dos sujeitos do estudo se aproximam de um “modelo avaliativo que sugere uma aprendizagem passível a ser mensurada, em especial por meio de notas, além do protagonismo dos conteúdos no processo de ensino e sua reprodução pelos estudantes” (p. 1655). Conclui-se nesse estudo que os sentidos das RS desses professores de Ciências também se organizam em torno da noção de elementos representacionais classificatórios, como “resultados, dificuldade, aprendizagem, conteúdos e prova”. Esse é um dado que nos intriga porque se aproximam dos elementos que levantamos em nossa pesquisa. Nos perguntamos, portanto, por que esses nódulos de significação classificatórios aparecem nas representações sociais de avaliação entre esses professores de Ciências?

Até aqui, as evidências que apresentamos sobre os elementos associados à representação social de avaliação da aprendizagem têm sustentado nossa discussão por causa de sua saliência e da conformidade entre os sujeitos da pesquisa. Existe um ponto de convergência em suas representações sociais que sugere um pensamento social classificatório orientando suas práticas. Contudo, a **hipótese** desse estudo busca **colocar em evidência uma ideia de avaliação que se aproxima da epistemologia contemporânea do ensino de Ciências** – como um caminho de investigação e construção do conhecimento pelos alunos para que se tornem cientificamente cultos e sejam sujeitos críticos na sociedade em que se inserem (Cachapuz, 2005; Chassot, 2011).

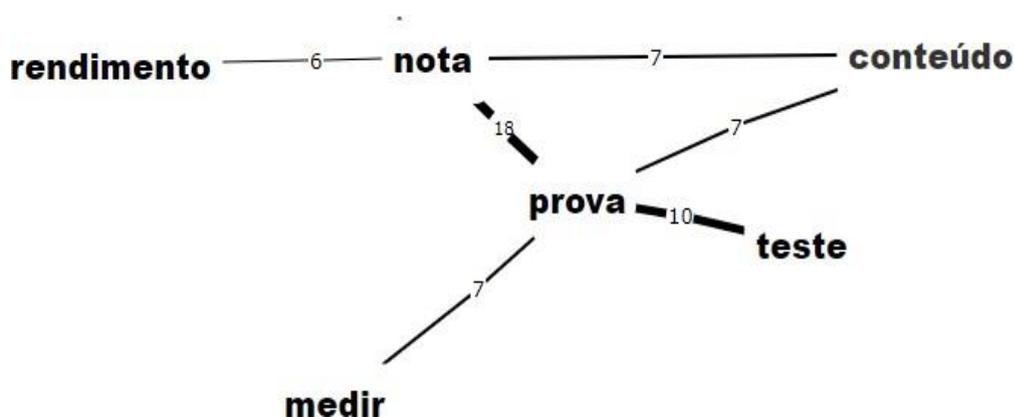
Entretanto, ainda é necessário ratificar quais são os elementos com maior centralidade na RS. Em busca desse caminho, procedemos a confirmação de seu poder de coocorrência, ou seja, quais são os elementos mais compartilhados no pensamento social do grupo. É o que tratamos a seguir.

### 5.1.2.

#### **A força da coocorrência da informação entre os professores**

A fim de confirmar os elementos com maior centralidade da RS recorremos aos cognemas com maior grau de compartilhamento entre os professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem. Seguindo os procedimentos descritos na seção 4.1.3, estabelecemos as associações entre os termos a partir da matriz gerada pelo programa Evoc. Desse modo, descrevemos no gráfico 6 a força de coocorrência entre os elementos evocados pelos professores.

**Gráfico 6:** Gráfico de coocorrência das representações sociais de professores de Biologia acerca de avaliação da aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico, as ligações entre os elementos estabelece sua força de coocorrência, ou seja, o total de professores que evocaram os dois termos ao mesmo tempo ao realizar o teste de associação de palavras.

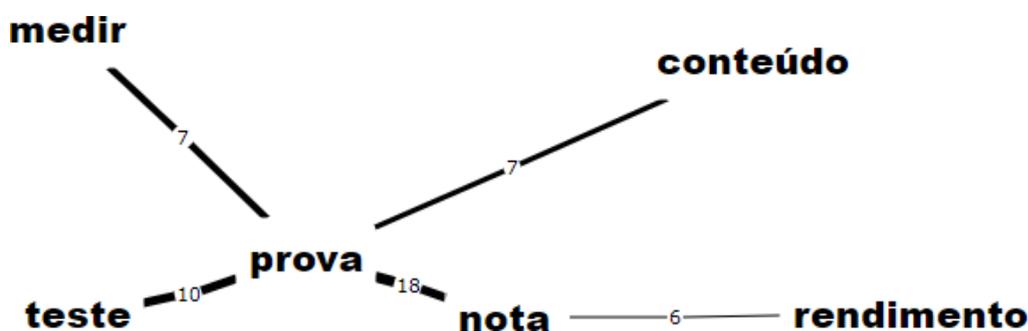
De acordo com a metodologia proposta por Abric (1994), aqueles elementos com maior número de ligações, evocados mais vezes conjuntamente, têm maior centralidade em uma representação. Podemos observar que todos os cognemas identificados como candidatos ao núcleo central das representações sociais acerca de avaliação da aprendizagem aparecem dentre aquelas com maior poder associativo. Todavia, a evocação “conteúdo”, localizada na primeira periferia, agora está entre as mais importantes na representação, devido ao seu grau de compartilhamento entre os docentes.

Foi Claude Flament (1981) que trouxe a análise de similitude para o campo das representações sociais. Conforme a proposta do autor, os termos que possuem uma maior quantidade de arestas nessas ligações revelam indícios de grande importância na representação. Por isso, entende-se que seu valor simbólico é indissociável do objeto para os sujeitos do grupo.

Note-se que a evocação “prova” aparece como aquela com maior número de ligações com os demais termos. Dessa maneira, a evocação “prova” revela-se como elemento de pertinente importância nessa representação.

Após identificarmos o termo “prova” como um significativo referencial na representação, efetivamos a construção da árvore máxima de similitude a partir do gráfico de coocorrências, a fim de relacioná-lo aos demais significantes. Seguindo esses parâmetros, descrevemos a árvore máxima de similitude no gráfico 7.

**Gráfico 7:** Árvore máxima de similitude das evocações com maior centralidade nas representações sociais dos professores de Biologia acerca de “avaliação da aprendizagem”



A ideia de a árvore de um grafo se baseia na ligação dos vértices (palavras) unidos por n-1 arestas. Segundo a teoria dos grafos, a figura elaborada não forma ciclos quando ligamos as variáveis identificadas na matriz de coocorrências. Em seu desenho, toda vez que uma união de vértices se fechar, eliminamos a aresta com menor valor.

Fonte: dados da pesquisa.

Na análise de similitude, “admite-se que dois itens serão tanto mais próximos na representação quanto mais elevado o número de sujeitos que os tratem da mesma maneira” (Flament, 1981, p. 379). Logo, poderíamos supor que a árvore máxima de similitude indica que a ideia de avaliação da aprendizagem está associada a **medir, conteúdos, prova, nota e rendimento**.

Certamente, esses dados nos permitem apenas levantar suposições sobre a importância desses elementos na representação social. Por esse motivo, ainda é necessária uma análise qualitativa dos procedimentos avaliativos dos professores participantes do presente estudo para aprofundarmos essa discussão.

Tendo em vista as ideias apresentadas, nossa leitura e interpretação dos dados possibilitam a proposição de considerações preliminares acerca das representações sociais dos professores de Biologia desse estudo de caso. Em síntese, partindo do referencial analítico de suas representações sociais,

triangulamos a abordagem estrutural e a análise da zona muda com as ancoragens identificadas a partir de entrevistas realizadas com os participantes.

Tomando esse percurso analítico-interpretativo que seguimos até aqui, parece que pensar em avaliação da aprendizagem, no contexto desses professores, é pensar em elementos simbólicos que se aproximam de uma mentalidade clássica da escolarização. A avaliação tradicional e somativa, baseada em provas e testes utilizados para medir o desempenho dos estudantes através de uma nota, parece ser a ideia que se materializa no pensamento social. São indicativos que se aproximam daquilo que Luckesi (2002) chama de prática do exame, ainda presente em nossas escolas, que não avalia a aprendizagem do aluno, mas busca cancelar seu rendimento.

Contudo, é preciso reconhecermos mais uma vez os limites dos métodos investigativos que utilizamos nessa etapa do estudo. De fato, é necessário buscar os significados que nos ajudem a compreender amplamente os sentidos dessa representação. Devido a essa limitação, direcionamos nossos esforços para nos aproximar de outros conteúdos de suas representações sociais: sua zona muda.

O levantamento do núcleo central, identificado com a abordagem estrutural das representações sociais, sugere um conjunto de elementos com significados tradicionais de avaliação. Além disso, parece haver um pensamento minoritário, que preconiza a ideia de uma avaliação mais formativa que classificatória.

Em síntese, esse levantamento inicial da estrutura das representações sociais é fundamental para entendermos o que está sendo representado por esses professores. Diante deles, temos pistas para guiar nossa investigação. Por que a ideia de avaliação da aprendizagem parece estar associada a “medir (com a nota), conteúdo, rendimento, provas e testes”? Existem elementos mascarados que não foram identificados com a abordagem estrutural? Quais são as lógicas que ancoram a organização dessa representação?

Os elementos centrais revelam sua natureza descritiva – julgamento - e normativa – relacionados aos valores do grupo (Abric, 2003b). Aparentemente, aquilo que predomina nesse universo é algo que se aproxima de uma cultura avaliativa da escola tradicional. Contudo, embora esse conjunto organizado de cognemas seja necessário para conhecermos a representação, não são por si suficientes para explicá-la. Eles não são a representação em si, mas um conjunto de objetos associados a ela (Lahlou, Abric, 2011). Em decorrência disso, a

investigação do núcleo central é somente um bom começo para os objetivos desse estudo. Desse modo, prosseguimos a investigação de uma possível zona muda e a busca das ancoragens que constituem seu pensamento social.

## 5.2.

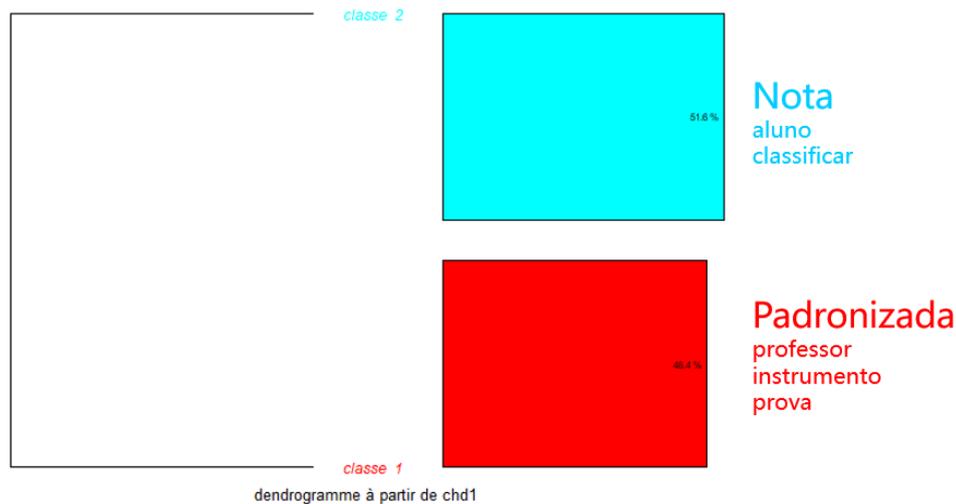
### A hipótese da zona muda

Na primeira etapa do estudo, identificamos um conjunto de elementos que sugerem uma ideia tradicional de avaliação da aprendizagem nas representações sociais dos professores de Biologia. Os cognemas com maior poder simbólico associados ao objeto de estudo foram: prova, nota, teste, medir, conteúdo e rendimento. Com base nessas pistas, parece que aquilo que foi representado se aproxima de uma imagem classificatória do ato de avaliar (Hoffmann, 2009; Hadji, 2001; Perrenoud, 2008; Moretto, 2008; Fernandes, 2009; Luckesi, 2018).

Todavia, reconhecemos que um estudo direcionado às representações de um grupo social não encerra todos os seus sentidos apenas com uma lente analítica. Note-se que, se usamos essa metodologia a fim de alcançar os objetivos iniciais e chegar a uma interpretação consistente das representações sociais dos professores, algumas questões de interesse necessitam de um tratamento complementar. Devido a isso, a triangulação de métodos com a investigação da zona muda pode ampliar nossa leitura e compreensão desse fenômeno e indicar possíveis elementos mascarados.

Nesse sentido, solicitamos aos professores que completassem a frase ‘minha avaliação seria melhor se não fosse...’. Inicialmente, eles responderam em primeira pessoa – eu. O dendrograma gerado a partir do conjunto de respostas é descrito no gráfico 8. Nossa leitura desses dados sugere a presença de um conteúdo que converge semanticamente com aqueles identificados no provável núcleo central da representação. Contudo é preciso entender o que esses elementos querem dizer em seu contexto original.

**Gráfico 8** Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com seu conteúdo temático relativo ao termo indutor 'Minha avaliação seria melhor se não fosse ...'



Fonte: Dados da pesquisa.

Como já destacamos, o *software* utilizado apresenta de forma sistematizada os contextos nos quais os termos aparecem nas respostas dos professores. Assim, podemos recuperar seus discursos e ter uma compreensão mais objetiva daquilo que os professores quiseram expressar ao manifestá-las, o que facilita nossa interpretação e a identificação das categorias geradas. Como exemplo desse procedimento facilitador, o quadro 4 descreve as respostas dos docentes que mencionaram o termo padronizar, ao completarem a frase indutora 'minha avaliação seria melhor se não fosse ...'

**Quadro 4** Descrição da organização dos segmentos de texto típicos com conteúdo lexical associado pelos professores à palavra padronizar com base na frase indutora 'Minha avaliação seria melhor se não fosse ...'

Tão **padronizada**; se houvesse maior flexibilidade e autonomia para que o professor distribuisse os pontos conforme achasse conveniente.

Refém de instrumentos institucionais **padronizados** e pré-estabelecidos (provas, semana de provas).

Se a prova não fosse o instrumento **padronizado** e com maior peso para compor essa avaliação.

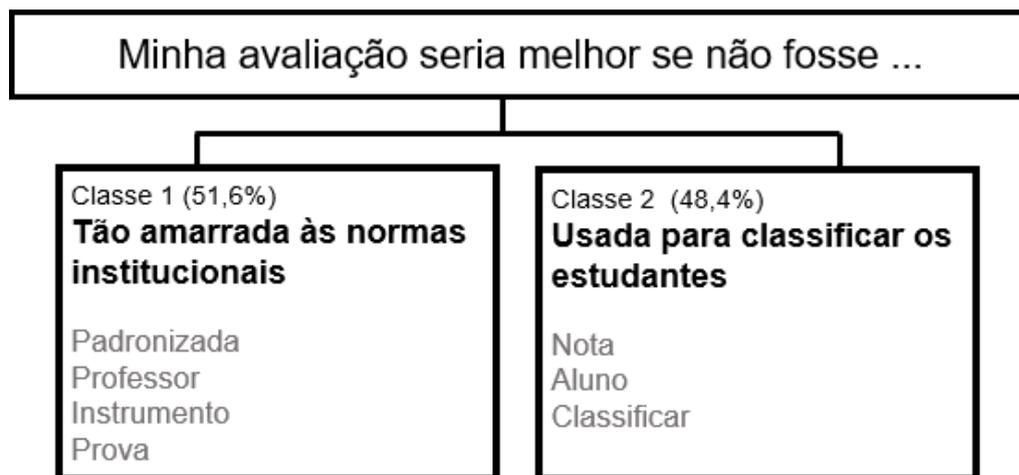
Tão amarrada às normas institucionais que buscam **padronizar** o Colégio e sem a possibilidade de o professor usar da sua maneira.

Fonte: Dados da pesquisa.

Por conseguinte, é possível visualizar conjuntamente os sentidos semânticos das categorias identificadas na classificação hierárquica descendente (CHD) do

*corpus* textual. Como o programa apresenta apenas as classes de palavras que foram reunidas em um mesmo *cluster* (gráfico 8), podemos recorrer a cada elemento do agrupamento, recuperar o seu contexto, fazer sua análise qualitativa e identificar sua ideia central (gráfico 9).

**Gráfico 9** Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a identificação das temáticas identificadas em relação ao termo indutor ‘Minha avaliação seria melhor se não fosse ...’



Fonte: Dados da pesquisa.

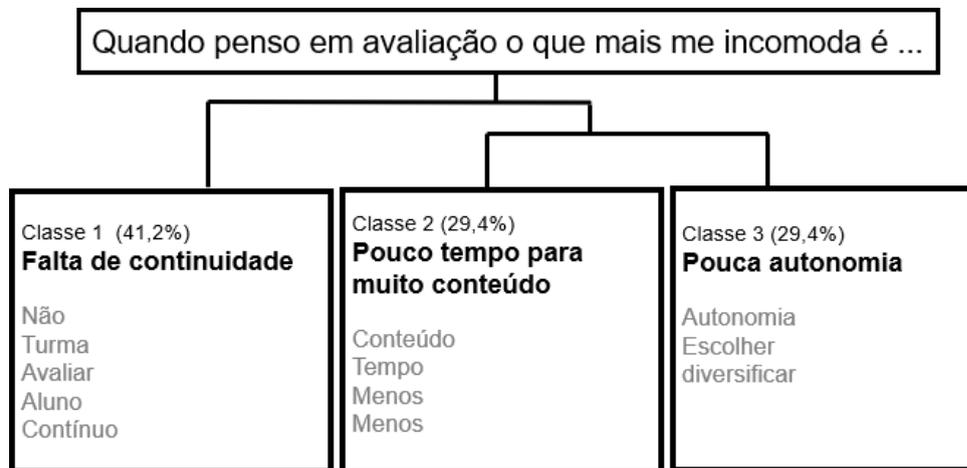
Procedendo assim, identificamos duas categorias lexicais no *corpus* textual relacionado à essa frase indutora. Poderíamos supor que para esses professores sua avaliação seria melhor se não fosse **tão amarrada às normas institucionais e usada para classificar os estudantes?** Por que esse traço regulatório marca significativamente suas representações?

Perrenoud (2008) e Fernandes (2009) são críticos em relação a uma organização escolar com intensa regulação do trabalho docente. De acordo com os autores do campo da avaliação, essas estratégias têm o potencial de dificultar a diversificação das práticas dos professores e a reflexividade crítica sobre suas ações pedagógicas. Entendemos que para vivenciarem suas práticas avaliativas como uma atitude investigativa e lidar com as diversas situações que se apresentam em um contexto multicultural, é preciso que os professores tenham espaço para ir além da classificação padronizada pela instituição.

Seguidamente, pedimos aos professores que completassem - ainda em primeira pessoa - a frase ‘o que mais me incomoda quando penso em avaliação é ...’. As respostas elaboradas pelos docentes para essa questão indutora podem ajudar a entender suas representações sociais de maneira mais ampla.

Prosseguindo nessa direção, identificamos três classes que refletem os mundos lexicais do que significa avaliação para esses docentes (gráfico 10).

**Gráfico 10** Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das respostas associadas pelos professores de Biologia ao termo indutor ‘quando penso em minha avaliação, o que mais me incomoda é ...’



Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar no dendrograma que a classe ‘falta de continuidade’ possui maior representatividade que as demais no *corpus* textual (41,2%). Apesar disso, as categorias ‘ter pouco tempo para muito conteúdo’ e ‘ter pouca autonomia’ parecem ter maior proximidade semântica, de acordo com a classificação em *clusters*. Entretanto, os três conjuntos de respostas mais consonantes são referenciais indissociáveis nas práticas avaliativas dos professores. Por esse motivo, podem nos ajudar a compreender os significados de suas representações.

Podemos indicar que nas classes identificadas sobressaem-se associações que apontam incômodos dos professores com uma prática avaliativa tradicional: pontual (continuidade), regulamentada e menos privilegiada que o ensino. Desse modo, se priorizarmos a verificação do rendimento e a transmissão do saber sistematizado, promovendo uma ruptura entre esses dois atos pedagógicos, a prática avaliativa perde todo o seu sentido e passa a ter uma função de controle.

Porventura, as ideias centrais que emergiram com as respostas a essa frase indutora não seriam identificadas com facilidade sem a estratégia da redução da pressão normativa. Em outras palavras, quando um sujeito fala sobre ‘o que me incomoda’ e ‘se não fosse’, a possibilidade de manifestar um conteúdo

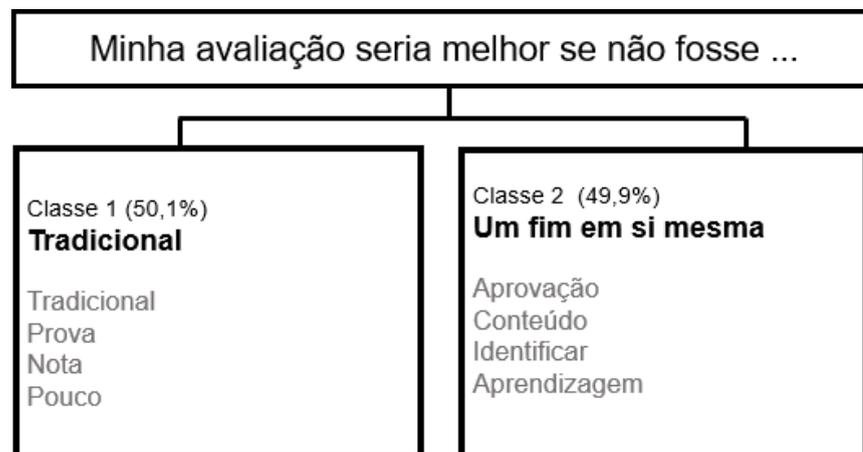
representacional contranormativo é maior em relação a um questionamento direto. Posto isso, poderíamos nos questionar se realmente existe um núcleo central no pensamento social dos professores sobre avaliação, já que conteúdos diferentes podem ser observados quando mudamos os contextos normativos dos sujeitos. De acordo com Abric (2003b), a existência desses elementos, que possuem centralidade na representação de um grupo, não implica na invalidação da estabilidade do núcleo central.

Para o autor, “o conteúdo do núcleo central não muda segundo variações do contexto. Ele é, simplesmente, modulável. Logo, certos elementos serão mais facilmente expressos que outros. No entanto, eles existem. O problema é como fazê-los emergir” (Abric, 2003b, p. 80).

Ainda em busca desses conteúdos mascarados, dessa vez solicitamos aos professores que respondessem novamente as duas frases indutoras. Nesse último caso, eles deveriam se colocar na posição de outra pessoa - o que outro professor responderia nessa situação?

Procedemos com a técnica de substituição a fim de diminuir a pressão normativa sobre os sujeitos da pesquisa e evitar a boa resposta. Desse modo, os professores responderam a frase ‘minha avaliação seria melhor se não fosse’ no lugar de outra pessoa. Considerando a associação desses termos com seu mundo lexical, identificamos duas ideias centrais no *corpus* textual, as quais descrevemos no dendrograma representado no gráfico 11.

**Gráfico 11** Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das respostas associadas pelos professores de Biologia ao termo indutor **O que outro professor responderia** - ‘Minha avaliação seria melhor se não fosse ...’



Fonte: Dados da pesquisa

Os núcleos de sentido identificados nas classes 1 e 2 sugerem um conteúdo semântico equivalente àquele das respostas sinalizadas em primeira pessoa pelos professores ante essa questão indutora. Em outras palavras, quando responderam que ‘minha avaliação seria melhor se não fosse padronizada e classificatória’ ou ‘(outro professor) se não fosse tradicional e um fim em si mesma’, disseram a mesma coisa. Logo, a nossa estratégia de pedir que se colocassem no lugar de outra pessoa não fez emergir um conteúdo mascarado. Apesar disso, são resultados contributivos porque suas respostas reforçam as dimensões simbólicas sugeridas pelo teste de associação de palavras realizado na primeira etapa do estudo.

Nesse ponto de vista, podemos destacar que os elementos do núcleo central ‘prova’ e ‘nota’ aparecem em destaque em seus posicionamentos nessas duas categorias. Ao observar os contextos nos quais os professores utilizaram esses termos, conseguimos ter mais pistas sobre o sentido desses elementos em seu universo simbólico (ver quadro 5).

Quadro 5 Respostas típicas dos professores de Biologia ao termo indutor **O que outro professor responderia** - ‘Minha avaliação seria melhor se não fosse ...’

---

algo que talvez seja uma espécie de lida **tradicional** com tantos conteúdos disciplinares, preocupada com o desempenho nas provas.

**tradicional**, como uma forma de medir a capacidade de aprendizado dos meus alunos.

um processo com provas **tradicionalis**, que avaliam, de forma pontual, o desempenho do aluno.

**um fim em si mesma.**

baseada na **pontuação pura e simples** como objeto de reprovação.

considerando os graus na avaliação como **definitivos e decisivos**, apenas com os **números frios**.

---

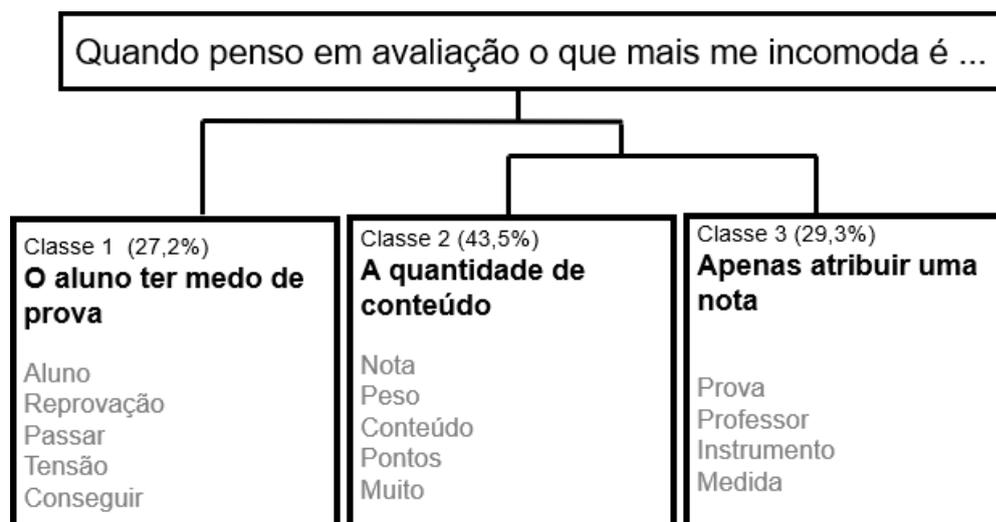
Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, solicitamos aos professores que respondessem a última frase indutora, também se colocando no lugar de outra pessoa. Sendo assim, eles completaram o termo “quando penso em avaliação, o que mais me incomoda é ...” Com essa questão, identificamos três classes de palavras nesse mundo lexical, conforme representado no gráfico 12.

Podemos observar que as classes 2 e 3, agrupadas em um mesmo bloco, revelam um conteúdo simbólico com maior proximidade semântica: são respostas

que abordam questões relacionadas às práticas pedagógicas dos professores de Biologia. De certa forma, os sentidos dessas duas classes são muito próximos daqueles levantados pelos professores quando responderam a mesma pergunta em primeira pessoa. Fala-se da autonomia, do pouco tempo relacionado aos conteúdos e da classificação e terminalidade do objeto representado.

**Gráfico 12** Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das respostas associadas pelos professores de Biologia ao termo indutor **O que outro professor responderia** - ‘quando penso em avaliação, o que mais me incomoda é ...’



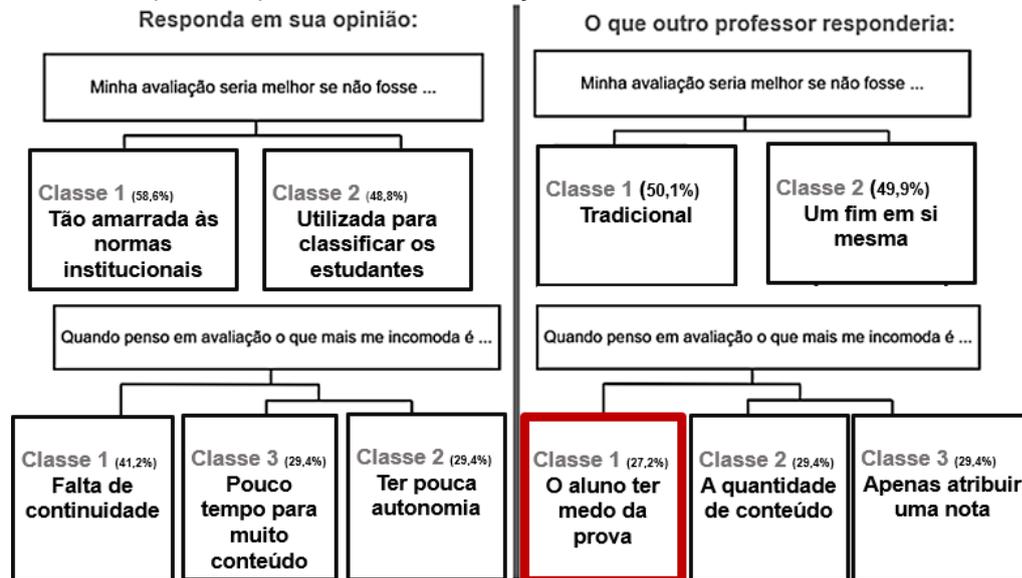
Fonte: Dados da pesquisa

Desse modo, essas respostas convergentes (falando por si e no lugar do outro) indicam que não emergiram conteúdos mascarados com essa estratégia de redução da pressão normativa. Mesmo assim, entendemos que esses apontamentos mostram caminhos para guiar nossa busca daquilo que ancora suas representações. De que forma ‘a quantidade dos conteúdos’ e ‘apenas atribuir uma nota’ seriam ideias que geram desconforto entre os professores? Em que se ancoram esses significantes na representação social do grupo? Qual a implicação disso nas práticas de ensino-aprendizagem de Biologia? Por que o que está sendo representado é uma ideia distante de uma avaliação formativa conforme a hipótese inicial da pesquisa?

Apesar de parte dos resultados não evidenciarem elementos mascarados, parece haver algum conteúdo contranormativo em suas representações. De acordo com o quadro comparativo de gráficos 13, observamos que a classe 1 da questão indutora “o que mais me incomoda é...” apresenta significados que sugerem um

possível zona muda, já que manifesta um conteúdo desviante dos demais e que expressa a natureza de aspectos afetivos relacionados aos educandos.

**Gráfico 13** Comparativo das respostas dos professores de Biologia às questões indutoras em primeira pessoa e em substituição



Logo, a tensão dos estudantes ante a avaliação pode ser um dos elementos mascarados de suas representações sociais. Quais são as questões presentes nas práticas avaliativas desses professores que envolvem a carga afetiva dos seus alunos? O que isso quer dizer nesse contexto educacional?

De certo modo, as práticas avaliativas transitam em uma linha tênue que, dependendo de como realizadas, podem ser mais classificatórias ou formativas (Fernandes, 2011). Em parte, essa ambivalência é determinada por causa de seus objetivos, mas também por causa de suas imprecisões. Tentaremos explicar melhor essa questão. Se a avaliação objetiva ser um projeto de aprendizagem que observa o aluno como centro do processo, torna-se uma estratégia para um acompanhamento colaborativo de sua formação. Contudo, quando usada para ‘medir’ o desempenho ou a aprendizagem dos estudantes, a avaliação sempre nos fornecerá um dado impreciso porque a ideia de quantificar e determinar a construção de um conhecimento nos parece distante do real.

Isso é um problema que distorce os papéis da avaliação, um importante meio de comunicação entre os professores, os estudantes e seus responsáveis. Além disso, quando as regras do jogo dizem que as notas obtidas no processo

avaliativo são o objetivo principal de seu trabalho intelectual, os esforços dos alunos podem ser direcionados prioritariamente nessa direção.

Esse movimento, que faz parte da dinâmica da escola, foi identificado na classe 1 da questão indutora ‘quando penso em avaliação, o que mais me incomoda é ...’. Seu conteúdo denota um núcleo de sentido que revela ‘o medo da prova’: a avaliação gera tensão entre os estudantes. Essa ideia, que povoa as representações sociais desses professores de Biologia, foi enfatizada por alguns docentes 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 total. 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 as provas e tal, mas eu penso no sentido de uma mudança (**Circe**).

Eu tento desconstruir junto aos meus alunos a ideia de que eles têm que estudar muito para tirar boas notas e escapar da reprovação. Não é isso! Eles precisam 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. O clima do Colégio é péssimo na semana de provas. E isso deixa eles em um nível de tensão muito elevado. São dez ou doze matérias para dar conta em uma semana. 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 que estão no século retrasado (**Apolo**, dados da pesquisa).

De acordo com os dados, os docentes compreendem que as práticas avaliativas envolvem momentos que promovem alguma tensão entre os estudantes da instituição. O campo comum do pensamento social também descreve como veem os efeitos pouco producentes da semana de provas para a consolidação de boas aprendizagens, pelo menos para alguns alunos. Destaca-se, portanto, uma dimensão negativa das práticas avaliativas e que afeta os processos formativos e as relações dos sujeitos da escola. Revelam-se elementos da dimensão relacional do trabalho do professor junto aos seus estudantes, cujo papel é central na ação docente. Silvana Mesquita (2018) afirma que essa didática relacional, associada às dimensões motivacionais do elo professor-aluno, pode promover a construção de sentidos e potencializar o envolvimento dos estudantes com seus processos de aprendizagem escolar. Portanto, entendemos que a atuação docente e institucional no sentido de desconstruir uma imagem aversiva dos processos de avaliação é

necessária, porque a avaliação tem a função de orientar e não de penitenciar os estudantes.

Leite e Kager (2009) alegam que as práticas tradicionais de avaliação escolar produzem efeitos aversivos entre estudantes da educação básica. No mesmo sentido, Gonzaga e Enumo (2016, p. 76) discutem que cerca de 30% desses estudantes “desenvolvem algum tipo de ansiedade severa associada ao medo do fracasso em situações de avaliação”. No contexto educacional, essa condição chama atenção, porque implica, significativamente, na qualidade da aprendizagem, no desempenho acadêmico e sobre a evasão escolar (Zeidner, Mathews, 2005; Cassady, Finch, 2015).

O nível de tensão entre estudantes ante os processos avaliativos no contexto dessa escola específica já foi investigado por Elisabeth Pasin em sua dissertação de mestrado publicada em 2008. Sua pesquisa longitudinal, que envolveu 48 estudantes de uma mesma série da escola, 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).

Ainda de acordo com Pasin e colaboradores (2012), mais de 50% dos 48 estudantes do sexto ano acompanhados no estudo apresentavam elevado grau de estresse antes do período de provas. Essa condição psicossocial dos alunos se refletia diretamente em suas médias anuais, que eram inferiores às médias das turmas. Para as autoras do estudo, 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 et al., 2012, p. 282).

Evidenciado na zona muda das representações sociais desses professores de Biologia, esse núcleo de sentido pode ser um dos elementos que nos ajuda a interpretar seu pensamento social sobre suas práticas avaliativas. Se por um lado essa tensão experienciada pelos discentes é uma ideia que incomoda os professores, por outro lado é um fato social que faz parte de sua realidade.

Tal núcleo de sentido é identificado nas RS dos professores ainda em 2022, quase seis anos após o fim do jubramento dos estudantes que vivenciavam reprovações recorrentes nessa instituição. Portanto, parece que esse dilema não se encerrou tão facilmente no pensamento social dos sujeitos da pesquisa, principalmente porque não é fácil encontrar “alternativas razoáveis e

culturalmente contextualizadas para substituir as tradicionais provas do processo avaliador” (Moretto, 2008, p. 10).

Entretanto, acreditamos que é possível caminhar em outra direção e transformar o momento da prova, tão carregado de representações negativas, em um momento privilegiado de estudo. De acordo com Moretto (2008, p. 10), a prova “é apenas um instrumento cuja finalidade inicial é a obtenção de informações pelo professor para avaliar os estudantes”. Sendo assim, o ato de avaliar é algo muito mais amplo que o tempo da prova. Em virtude disso, é preciso “ressignificar esse instrumento, elaborando-o dentro de uma nova perspectiva”.

Moretto chama esse espaço-tempo de momento privilegiado porque, diante da importância da prova na escola tradicional, “o aluno coloca suas energias em busca de sucesso, normalmente associado a uma boa nota. Se essa é a cultura estabelecida, por que não aproveitar a avaliação e transformá-la em mais uma oportunidade para a construção do conhecimento?” (Moretto, 2008, p. 10).

De acordo com essa perspectiva, a avaliação realizada com fins somativos pode se transformar em 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, como descrevem alguns professores:

No geral, o que eu avalio é até que ponto eles conseguiram atingir os objetivos. Não é pensar se o aluno fez a resposta maravilhosa, é entender o processo de construção. A prova que a gente dá é só o ponto de partida, a gente vai trabalhar com os alunos conceitos, processos, habilidades. Não é o ponto de chegada. Se a gente pensar no ensino de Biologia, a gente tem que ensinar como o conhecimento é produzido. Não é só o conteúdo em si mais uma série de outras habilidades que estão relacionadas a isso tudo. As avaliações fazem parte do processo de construção do ser humano. Para mim, avaliar é pensar o processo de construção do conhecimento. (Circe, dados da pesquisa).

Eu reduzo ao máximo a necessidade dos meus alunos decorarem alguma coisa, o que eu enfatizo é que vamos fazer coisas para que eles pensem. E quando chegam a prova eles ainda acham que tem que decorar um monte de coisas, nada disso. Eles vão usar as informações para resolver problemas. Os professores falam que as minhas provas são difíceis, mas eu quero ver se eles vão associar os conteúdos, fazer a relação entre os fenômenos. Mas eu não vejo uma taxa de erro muito grande. Os estudantes consideram minha prova difícil porque não é decoreba, eles têm que pensar. Quando eu corrijo as provas dos alunos, eu não olho o nome deles, porque nessa hora eu estou corrigindo outra coisa: como eles se relacionam com o que a gente aprendeu. Eu consigo entender como os meus alunos desenvolvem o raciocínio lógico. Nisso eu sou rígido de verdade. Vejo o pensamento, a

construção, a relação que ele fez com os conteúdos. E na correção eu considero tudo, principalmente o raciocínio, muito mais que o conteúdo (**Aquiles**, dados da pesquisa).

Eu foco na interpretação de texto em minhas provas, faço isso para eles inferirem a informação do texto e relacionar aos conceitos. O primeiro trimestre sempre é catastrófico, porque eles não estão acostumados com isso, mas eles precisam aprender a lidar com a informação. No final do trimestre eles juntam todo o material dos portfólios e eu avalio se fez todas as atividades, se recorrigiu, se melhorou, se a apresentação está adequada, a diferença entre a primeira versão e as últimas versões. Minhas provas são só produção de texto: contextualizar, trazer o passado, para ele lembrar tudo em cima de um texto e inferir em cima do texto (**Apolo**, dados da pesquisa).

Me 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 assim. 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 a longo prazo. Ele pensa 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. Apesar de tudo, eu acho que eles têm uma boa formação aqui no Colégio (**Penélope**, dados da pesquisa).

Essas experiências vivenciadas, descritas pelos docentes, sugerem a possibilidade de ampliar os sentidos das práticas avaliativas, fazendo as provas terem um valor simbólico além das medidas e da meta da aprovação. Com base nesses depoimentos, podemos evidenciar pistas de que alguns professores encontram espaço para inovação por meio da capacidade analítica e interpretativa nos processos avaliativos do ensino de Biologia nesse contexto educacional. Essas inovações referem-se a práticas originais no contexto onde se inserem, mesmo que já recorrentes em outros espaços físicos ou temporais (Gatti *et. al*, 2019). Destacam-se porque emergem das inquietações e necessidades desses poucos sujeitos meio a antigas práticas legitimadas e velhos paradigmas consolidados em determinado contexto escolar.

### 5.2.3. Em síntese

O levantamento realizado com a investigação da zona muda junto àquele obtido com a associação de palavras é fundamental para guiar as discussões deste estudo. Diante desses resultados, nos interessa saber por que há traços tão

tradicionais no que está sendo representado pelos professores. Quais são as ancoragens que fundamentam esse pensamento social?

É importante lembrar que a técnica de substituição – adotada para essa etapa - é uma estratégia que visa aumentar o distanciamento dos participantes do estudo pedindo que se posicionem no lugar de outra pessoa. Dessa maneira, os resultados que descrevemos aqui podem nos ajudar a caracterizar uma possível zona muda.

Em contrapartida, podem ter o efeito de revelar apenas as representações que esses docentes possuem de outros sujeitos de seu grupo social. Tendo em vista os aspectos observados, utilizamos duas questões indutoras a fim de levantarmos hipóteses sobre sua estrutura.

Embora poucos elementos de uma zona muda tenham sido evidenciados, o conteúdo revelado é significativo porque esse conjunto de respostas se sobrepõem de maneira consonante às outras lentes analíticas do estudo. Desse modo, quando esses professores descrevem uma imagem de avaliação típica da estrutura escolar clássica, baseada em um modelo tradicional de provas, medidas e classificação dos estudantes, apenas reforçam os sentidos dos conteúdos com maior centralidade em suas representações.

De fato, boa parte do conteúdo associado a esse nosso empreendimento refletia aquele que foi identificado com a investigação do núcleo central. Apesar disso, seus sentidos se mostram indispensáveis para entendermos o que aqueles cognemas queriam dizer. De acordo com os elementos levantados, parece que uma imagem classificatória de avaliação é saliente na representação desse grupo de professores. Além de tudo, essa face de suas representações expõe a ideia de que alguns estudantes vivenciam tensões e inquietudes com os processos avaliativos realizados nesse contexto educacional.

Cabe lembrar que para chegarmos ao objetivo proposto por esse estudo, precisamos discutir as ideias que ancoram esse pensamento social. Como propõem Perez e Campos (2015, p. 248), é necessário avançar no sentido de “identificar em qual sistema de valores, normas e práticas ele está sustentado, considerando a influência das injunções institucionais da escola na formação e dinâmica das RS do trabalho docente”. Nesse sentido, com a apresentação desses dados exploratórios, prosseguimos sua discussão, buscando caracterizar as ancoragens associadas às suas representações sociais.

### 5.3.

#### **O processo de ancoragem nas representações sociais dos professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem**

Com o objetivo de verificar a hipótese da pesquisa, fizemos, inicialmente, o levantamento da estrutura e da zona muda das RS dos professores de Biologia. Esse caminho nos apresentou os elementos que se organizam em torno do pensamento social dos docentes sobre suas práticas avaliativas. Logo, são pistas para explorarmos o conjunto de referenciais que fundamentam esse conhecimento em seu sistema representacional: suas ancoragens.

Para alcançar o objetivo, realizamos entrevistas com os sujeitos da pesquisa a fim de conhecer seus valores, opiniões e racionalizações sobre suas práticas pedagógicas, conforme descrito na seção 3.3. Desse modo, recorreremos a diálogos mais aprofundados com doze docentes acerca de suas práticas de ensino-aprendizagem. Como resultado, obtivemos um material verbal que descreve uma variedade de histórias sobre suas escolhas pela docência, inserção profissional, práticas de ensino e avaliação.

Procedendo o tratamento dos dados, o *corpus* textual produzido nessa etapa foi submetido a uma análise de conteúdo categorial, com o propósito de identificarmos possíveis ancoragens das representações sociais desses docentes sobre suas práticas avaliativas. Nesse sentido, buscamos alcançar todos os conteúdos referentes às dimensões comuns do seu sistema representacional – sua imagem, a identidade de grupo, além de suas racionalizações –, sentidos que funcionam como guias de leitura da realidade e que orientam o fazer pedagógico.

Campos (2003) propõe que o estudo da ancoragem é indispensável quando se usa a abordagem estrutural, porque isso possibilita conhecermos os fundamentos ideológicos das representações de um grupo social sobre um determinado fenômeno. Na visão desse autor, “elas permitem descortinar as “causas” da representação, o que seria de grande valia quando se planeja uma intervenção pedagógica destinada a provocar mudanças em valores básicos da coletividade pesquisada” (Campos, 2003, p. 34).

Posto isso, podemos dizer que a ancoragem é o enraizamento social da representação, já que por meio desse processo uma novidade se torna compreensível no sistema de pensamento e na comunicação dos sujeitos. Desse modo, aquilo que é estranho se agarra nessa estrutura representacional

preexistente, transformando-a, ao mesmo tempo em que se ressignifica, tornando-se familiar (Jodelet, 1990).

As ancoragens não atuam apenas na gênese de uma representação. Muito além disso, permanentes e dinâmicas como “uma máquina de fazer memes”, as ancoragens estão “presentes quando uma situação social solicitar uma avaliação acurada dos elementos simbólicos presentes nela, sempre que uma situação da realidade social exigir um reconhecimento, uma reinserção da experiência atual em um quadro simbólico” (Campos, 2017, p. 789).

Pensando no caso do objeto deste estudo, em algum momento a avaliação da aprendizagem foi uma novidade na vida dos professores de Biologia, possivelmente em seus primeiros anos da escolarização. De certa maneira, podemos dizer que esses sujeitos adquiriram algum conhecimento sobre esse objeto desde o começo de sua vida estudantil.

Contudo, é sugestivo supor que a avaliação ganha novos significados para esses professores quando assumem a docência em seu papel social. A formação inicial como professores de Ciências, sua inserção profissional e seu processo de desenvolvimento ao longo da carreira podem ser referenciais que marcam os saberes experienciais desses sujeitos sobre suas práticas pedagógicas.

No caso deste estudo, nos interessa conhecer de que maneira essa representação se insere nos domínios de conhecimento dos professores de Biologia. Quais são as informações que eles utilizam para orientar e legitimar suas práticas avaliativas? Quais são seus valores, suas redes de significado? Quais são as ancoragens da experiência social desses sujeitos? Essas questões apontadas são o foco dessa etapa do nosso estudo.

A interpretação do material textual analisado nos levou à identificação de quatro classes de ancoragem das representações sociais dos professores sobre avaliação (Tabela 9). Posto isso, descrevemos essas quatro categorias propostas, suas frequências relativas entre os docentes e o total de unidades de registro caracterizadas.

Tabela 9 Categorias de ancoragens das representações sociais dos professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem

<b>Categorias Ancoragens</b>	<b>% docentes</b>	<b>Nº unidades de registro UR</b>
O efeito institucional	60%	16
O jogo escolar	75%	22
A engrenagem	100%	28
Biologia: Uma disciplina conteudista	100%	19
<b>Total de docentes</b>	<b>12</b>	

Fonte: dados da pesquisa

Essas categorias de ancoragens identificadas – reconhecidas em unidades de registro que emergiram recorrentemente nas entrevistas – podem ser compreendidas em duas modalidades específicas: ideológicas e psicossociológicas. Podemos dizer que, no primeiro caso, temos uma categoria de informações relativas às ideologias que vão além desse grupo. Se referem, portanto, a saberes inseridos nos grandes sistemas de crenças e valores sociais. Já no segundo caso, são reunidos conhecimentos que remetem a experiências comuns vivenciadas pelos sujeitos do grupo social e possibilitam sua adesão às normas grupais e às práticas institucionalizadas (Doise, 2002).

De maneira objetiva, as ancoragens ideológicas estão relacionadas a um quadro de interpretações preexistentes entre os sujeitos e incluem sistemas de valores sociais partilhados além do núcleo desses professores, objeto específico ou contexto institucional. Dentro dessa modalidade de ancoragem, encontramos no conjunto de dados a ideia do “efeito institucional” e do “jogo escolar” como marcadores significativos para boa parte dos sujeitos entrevistados.

Em nossa interpretação dos dados da pesquisa, entendemos que essas duas ideias são dimensões simbólicas relacionadas ao objeto de estudo que vão além de sua descrição porque a prática avaliativa é um ato realizado dentro de um cenário que envolve outros elementos. Concordamos com a ideia de que as RS elaboradas na escola “referem-se a objetos de estudo fortemente marcados pelo contexto histórico e cultural, ‘carregados’ afetiva e simbolicamente; dada essa natureza, são muito difíceis de ser analisados com base no estudo de uma representação isolada” (Campos, 2020, p. 173). Portanto, procedemos a análise de cada uma dessas categorias associadas à RS de avaliação da aprendizagem.

### 5.3.1. O efeito institucional

De fato, a avaliação não é um objeto que pode ser estudado à parte das outras práticas pedagógicas dos professores. Ela é um fenômeno que se materializa em um sistema que inclui outras representações da vida profissional desses sujeitos. Suas visões de docência, de ensino de Ciências, de aluno e de educação são acionadas e relacionadas quando esses professores precisam agir ou se posicionar na sala de aula. Desse modo, a forma como veem a imagem da instituição em que lecionam também se mostra um referencial indissociável na orientação de seus comportamentos.

De acordo com Mafra (2003), os estudos sobre os estabelecimentos de ensino já demonstraram que essas instituições constroem identidades próprias porque absorvem e reformulam os elementos sociais em uma dinâmica que constitui a marca que as distingue das demais. No caso deste estudo, a imagem da escola é evidenciada nas falas dos professores como “uma entidade com fortes traços tradicionais” e isso pode implicar diretamente na construção de suas representações sociais de avaliação. Nesse sentido, os depoimentos dos docentes descrevem a materialização da instituição a partir da memória social que chega ao tempo presente.

Me parece que o CPEI é uma entidade na educação. Aqui, vivemos em um 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 que é 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 (Circe, dados da pesquisa).

Minha família queria que eu estudasse aqui porque é uma escola bastante conteudista. É uma instituição que sempre teve essa cultura. O CPEI tem a sua tradição, de ser uma escola que tem um senso de medição pela quantidade de conteúdo. Isso é mais evidenciado ainda quando a gente entra aqui, mais instigado pelo contexto em que estamos. E ela tem a aquisição de conhecimento como uma das principais metas, eu falo do conteúdo que é legitimado para ensinarmos aqui (Helena dados da pesquisa).

Para além do anacronismo e das proposições interpretativas desta tese, a ideia de que existe no imaginário social a personificação do CPEI como “uma

instituição de excelência com fortes marcas de um ensino tradicional” é bem documentada na literatura acadêmica. Galvão (2009) já destacou que esse Colégio

desde sua fundação, ao longo do Império e da República, tem sido reconhecido como uma escola de qualidade e assim permanece até os dias atuais na memória social como uma instituição que busca realizar um ensino de excelência. O prestígio que se mantém ao longo de três séculos, o diferencia das demais escolas públicas do Rio de Janeiro (Galvão, 2009, p. 213).

Em parte, essa imagem idealizada de escola foi uma construção social cujas raízes estão nos propósitos de sua fundação – voltada para fazer parte de um projeto civilizatório de formação de uma nação e criação de uma identidade nacional. Desde o período imperial, o CPII muitas vezes foi denominado como “colégio padrão”, devido a sua proximidade administrativa com os órgãos que promovem as políticas educacionais do “país”.

Para Cardoso (2013),

foi construída uma memória coletiva que emergiu da própria história do Colégio. Nestes termos, diversas práticas e representações sedimentaram no tempo a imagem idealizada do Imperial Colégio, num processo de apropriação de sua identidade, e perpetuam, de forma visível, a imagem de um Colégio de qualidade, conferindo-lhe reconhecimento público (Cardoso, 2013, p. 17).

Essa instituição de ensino foi o principal estabelecimento de instrução secundária da capital do império do século XIX. Entre suas idas e vindas de quase extinção a períodos de prestígio e reconhecimento, o CPII ainda hoje é visto como uma escola tradicional que prepara os alunos para o ensino superior, nas representações que circulam nos meios de comunicação e na sociedade.

De acordo com Polon (2004), Fernandes (2006) e Nunes e Mazzotti (2011), o CPII constitui-se na historiografia da educação como uma “escola excelente” – uma representação social cujo núcleo figurativo é composto pela ideia de “formar uma elite intelectual”. Nesse sentido, podemos observar aproximações entre a memória social – relatada por esses autores citados – e o imaginário que os professores entrevistados apresentam sobre essa escola: ainda é muito forte a ideia da “tradição” e de um “ensino de excelência” na identidade da instituição no tempo presente.

Considerando que essa imagem descrita pelos docentes sobre a escola é um referencial que ajuda a ancorar o novo em categorias preexistentes, nos questionamos se isso se reflete de alguma forma em suas práticas educacionais. A

ideia de que o CPEI é uma escola tradicional é uma bagagem de conhecimentos que os professores já trazem ao entrar na instituição e que, supostamente, ancora a representação social de avaliação? Nos parece que sim, pois os dados da pesquisa sugerem amarras evidenciadas pela forte convergência entre a memória social e as representações dos sujeitos da pesquisa sobre o colégio.

De acordo com Jodelet (2001), a análise de uma representação, sob a perspectiva de suas ancoragens, torna mais evidentes as ideias que sustentam os comportamentos e práticas adotadas frente aos fenômenos cotidianos dos sujeitos. Nesse sentido, poderíamos sugerir que as representações desses professores, ao descreverem essa instituição específica como uma “entidade tradicional”, reforçam os referenciais do “efeito institucional” que orientam suas ações pedagógicas.

### 5.3.2. O jogo escolar

Outra rede de significados, identificada nas representações sociais dos professores de Biologia, reúne unidades de registro que convergem em uma ancoragem que chamamos de “o jogo escolar”, cuja ideia simboliza uma forma de educação escolar perene. Essa cultura – presente em muitos contextos educacionais – se constitui por um conjunto de valores, normas e práticas que orientam as práticas pedagógicas que consolidam a forma escolar que conhecemos. Nesse sentido, as expressões-chave que naturalizam a avaliação somativa com finalidade classificatória são uma marca presente nos discursos de muitos professores. Em nossa interpretação dos dados, há um entendimento de que essas práticas avaliativas são orgânicas dentro dessa forma de educação escolar.

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. Isso tá presente não só na gente, mas nos alunos, muitos estudam para isso. Isso está presente nas crenças dos pais dos alunos. A avaliação é puxada para esse lugar. Eu tento 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 entenda que minhas práticas não são as mais tradicionais, eu acho que elas se aproximam disso, e isso não tá em sintonia com os tempos que nós temos hoje. E o que fazer? É uma angústia que não tem uma resposta. Nossa estrutura é muito forte. Fica uma briga de gigantes, a gente estudou pra caramba e se depara com essas forças (**Afrodite**, dados da pesquisa).

É como se estivéssemos moldados pela própria lógica de escola, que faz a gente trabalhar nessa lógica de fazer provas para passar de ano, e estudar para tirar uma nota. Mas eu também acho que isso está relacionado a forma como a gente aprendeu. A maioria das escolas funciona desse jeito e nós estudamos com essa estrutura. É assim, desde que a gente é pequenininho, no Ensino Médio e na faculdade. Como é que a gente vai reproduzir uma coisa que a gente não aprendeu a fazer ao longo da vida. Isso é o normal, é desse jeito que a educação funciona na maioria dos lugares (**Helena**, dados da pesquisa).

Já destacamos que as ancoragens são um processo em que os quadros de referência que os sujeitos trazem de sua vida - suas crenças, valores, cultura, grupos e instituições - possibilitam-nos compreender as novas situações com as quais se deparam. Embora as representações sociais sejam dinâmicas e temporais, são historicamente marcadas, porque sofrem efeitos das raízes do pensamento do grupo. De acordo com Alba (2014, p. 533), “tudo é interpretado à luz dos antigos paradigmas e, portanto, corrobora-se a permanência de crenças e sistemas de interpretação preexistentes”.

Na perspectiva da TRS, esse sistema de leitura do mundo, que nos permite classificar e tornar óbvio o desconhecido, também é um mecanismo de resistência que faz as coisas estranhas não serem acolhidas facilmente. Esses objetos esquisitos que não se encaixam nas categorias preexistentes se chocam com o que entendemos ser normal e aceitável. Devido a isso, são rejeitados já que podem perturbar a ordem estabelecida.

Reconhecidamente, a ideia de cultura refere-se a um fenômeno social assimilado e compartilhado por pessoas que vivem em um mesmo contexto. Portanto, a cultura compõe um conjunto de regras, práticas e saberes que são aprendidas e associadas ao que é normal nos padrões comportamentais dos sujeitos. Desse modo, uma cultura só pode ser compreendida e analisada com referência ao contexto onde é produzida.

No caso da cultura escolar, as permanências e mudanças são consequência das tensões que emergem do conflito entre sua tradição e os desafios impostos pela transformação constante da sociedade (Barroso, 2012). Nesse mesmo sentido, a cultura escolar estabelecida atua como um campo de força limitador sobre transformações da organização da escola e de inovações nas práticas dos professores.

Por certo, a ideia de que avaliamos inspirados em como fomos avaliados é recorrente nas pesquisas que investigam esse tema entre professores de Ciências

(Harres, 2003; Vianna, 2009; Lima, 2010; Mazzitelli, 2013; Freitas; 2014). Por esse motivo, se somos sujeitos escolarizados em um sistema educacional cuja tradição tem como valor principal o desempenho, é provável que esse pensamento de normalidade estabeleça raízes em nossas representações sociais.

Considerando essa possibilidade, nos questionamos sobre o papel e o impacto da formação inicial dos futuros professores sobre sua visão de ensino e avaliação. Será que o contato com os saberes das Ciências Biológicas e dos saberes didáticos das licenciaturas consegue implicar mudanças no pensamento social dos futuros docentes, se suas RS veem a escola daquela maneira? Será que esses saberes pedagógicos são ensinados-aprendidos da forma como são preconizados pela literatura? Será que os processos avaliativos nos espaços de formação ocorrem com o objetivo de ressignificar essa lógica – a valorização das notas frente à reprovação – de maneira a desconstruir esse mecanismo?

Há décadas, o universo reificado consolidou o paradigma da avaliação como uma prática pedagógica cuja finalidade é ajudar os estudantes a melhorar suas aprendizagens. Tomemos a hipótese de que a formação inicial nas licenciaturas seja capaz de desconstruir a imagem de uma escola cujas engrenagens têm em seu coração o desempenho nos exames como uma condição para a progressão. Caso isso ocorra, será que os contextos institucionais onde esses docentes iniciam a docência promovem práticas avaliativas que alimentam esse sistema de valores?

Essas questões abertas são um fio condutor para nos orientar em busca da confirmação da hipótese e do alcance dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, os dados da ancoragem “o jogo escolar” nos trazem mais luz para compreendermos aquilo que os docentes representaram por meio da associação de palavras e com a zona muda das RS. Nesses levantamentos, destacam-se elementos relacionados a uma avaliação quantitativa, classificatória e certificativa, marcada pela regulação dessa prática pedagógica.

Parece que o pensamento social da maioria dos professores naturaliza a cultura escolar hegemônica secular com suas formas de avaliação tradicionais. Posto isso, se considerarmos que a escola seriada não mudou tanto a sua estrutura desde sua popularização, talvez seja porque “nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e permanecemos inconscientes dessas convenções” (Moscovici, 2009, p. 35).

Ao tomarmos as redes de significados associadas pelos docentes a um modelo tradicional de escola e avaliação, podemos supor que há elementos incorporados em seu processo formativo – escolar ou de profissionalização – que promovem essa visão. Para essa ponderação, nos apoiamos nas reflexões de Hoffmann (2003, p. 12), cujas investigações “sugerem fortemente que a ação classificatória, exercida pela maioria dos professores, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua estória de vida como aluno e professor”.

Certamente, esse referencial da socialização dos sujeitos escolarizados é um diferencial no campo educacional em relação às demais profissões. Desde a infância, “todos” vivenciamos o cotidiano escolar como um espaço de construção de nossa cidadania. Por causa disso, a maioria das pessoas sabe, de alguma forma, representar o que é uma aula e como funciona uma avaliação. Na visão de Arroyo, as ancoragens sobre essa forma de organização escolar têm raízes profundas em nossa educação. Nas palavras do autor,

Do que acompanho nas escolas, insisto em que no espelho dos educandos nos descobrimos e formamos. Nós vemos como os vemos. Nós imaginamos como os imaginamos. As metáforas do magistério sempre foram construídas em correspondência às metáforas da infância (Arroyo, 2004, p. 64).

Portanto, nos referimos a formas de agir e fazer que não se apagam completamente com o passar das gerações, porque o conhecimento humano é transmitido e alguma coisa se preserva no pensamento social com o tempo. Caso contrário, seria preciso reinventar tudo a cada geração. Nesse sentido, as representações são chaves que nos possibilitam conhecer o mundo e agir sobre ele. Pudemos observar racionalizações relacionadas a esse processo nas falas de alguns professores.

Quando avaliamos nosso aluno, a primeira coisa que vem na cabeça é o que a gente sofreu. Eu acho que isso faz parte da nossa formação. Nós estudamos nesse contexto em que a avaliação servia para medir a quantidade de conteúdo que a gente tinha absorvido. Isso é muito forte “pra” gente. Se nossa formação ocorresse em uma escola onde a importância da prova fosse muito pequena, e ela se desse ao longo do período escolar, a gente pensaria de outra maneira, como uma avaliação mais reflexiva. Quando nós éramos alunos, a avaliação era uma medição, por isso continua sendo muito importante para nós. Isso tem muito peso em nossas práticas, e se reflete no que a gente espera do aluno, no que ele espera de nós, no que a família dele espera de nós, o que a instituição espera da gente (Heitor, dados da pesquisa).

O nosso espelho de magistério é a nossa história na escola. E nós fomos forjados nessa cultura do “eu aprendi, eu vou ser medido em uma prova”. É um modelo a ser seguido, tipo um efeito Matthew: é muito difícil entender que quem não teve o que a gente teve ao longo da vida, ao longo da história, não vai conseguir os mesmos resultados que a gente teve. Para nós, é muito simples fazer uma prova. Então, é um espelho, é o que nos mostra o que é um aluno competente, um aluno que aprendeu a nossa matéria. Eu também pensava assim, que o aluno tinha que dar uma resposta padrão, isso que é o aprender, isso é ensino. Eu entendo que muitos veem nisso um padrão de escola. A história da vida cristaliza isso e isso se reflete na prática profissional, sendo exacerbado. Quem não vê a sala de aula como um espaço de pesquisa não consegue sair dessa realidade (Ulisses, dados da pesquisa).

Além de possibilitarem o reconhecimento dos objetos dentro de um sistema de referência, as ancoragens são instrumentalizadas pelos sujeitos, permitindo que possam legitimar suas posições e práticas na realidade social (Moliner, 2001, p. 19). Dessa maneira, podemos dizer que a categoria do “jogo escolar” é uma racionalização fundamental para validar e autenticar suas práticas pedagógicas. De acordo com os sujeitos entrevistados, a avaliação classificatória não é um objeto de estranhamento porque se insere em um conjunto de normas e práticas que operam sua dinâmica em um contexto de normalidade histórica de como uma escola deve funcionar.

Esse é um tema frequente nas discussões de outros estudos do campo da Educação. Ao analisar um conjunto de pesquisas relacionadas às práticas de professores em diferentes países, Tardif (2013) descreve que essas investigações indicam o apego, a permanência e a reprodução de “práticas que foram usadas por seus predecessores há mais de um século” (p. 553-554). Dessa forma, podemos dizer que existe certa defasagem entre o que as práticas pedagógicas deveriam ser – em nosso caso, a avaliação – e o que de fato permeia as representações e o fazer dos professores no universo consensual.

O que poderíamos fazer para estreitar esses dois universos simbólicos? De acordo com Crahay (2017), se as crenças classificatórias sobre a avaliação da aprendizagem não forem tensionadas na universidade, torna-se muito provável que essas velhas estruturas sejam reproduzidas na escola pelos professores. São fatores que, de acordo com esses autores, dificultam a superação daquelas antigas concepções presentes no pensamento educacional.

Na visão de Arroyo (1992, p. 46), “existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-

avaliar”. Por esse motivo, esse pensamento social presente em diversos contextos educacionais precisa ser desnaturalizado porque o que está em jogo é a função pedagógica da avaliação.

No caso desse contexto educacional específico, há um movimento institucional que caminha na direção de discutir essa estrutura que privilegia o desempenho dos alunos em uma prova, conforme exposto anteriormente. Esse modelo avaliativo tradicional clássico também vem sendo questionado há décadas no campo da didática, que sinaliza a necessidade de sabermos distinguir efetivamente os papéis da avaliação, da certificação e da classificação. Nós acreditamos que o domínio dessa distinção já seria um caminho incipiente para orientar qualquer ação pedagógica porque há diferenças claras entre essas ações.

No entanto, precisamos reconhecer que a avaliação também assume uma função classificatória em boa parte dos sistemas educacionais e isso é um elemento bem arraigado à cultura da escola moderna desde sua consolidação. Contudo, se esse procedimento, que é, ao mesmo tempo, pedagógico e administrativo, ganha centralidade no processo de ensino-aprendizagem, contribui para subvalorizar a identificação das lacunas de aprendizagem dos estudantes. Apesar disso, a materialidade concreta que formaliza o trabalho escolar, em muitos contextos educacionais, situa os desempenhos nos exames como o objetivo principal da escolarização.

Nesse sentido, seria fundamental clarificarmos os papéis desses parâmetros em sua coexistência nas práticas dos professores e na cultura escolar. As propostas teóricas do presente são baseadas em modelos de avaliação dicotômicos – vistos como um espaço de controle ou como um processo emancipatório. Realmente, embora a “prova” seja, a princípio, um instrumento de coleta de informações e evidências, a forma como será utilizada define a qualidade de seu papel na formação do estudante. Concordamos que esses instrumentos são apenas meios utilizados para proceder à avaliação. Esses métodos possibilitam obter dados; e isso é apenas uma etapa anterior ao ato de avaliar.

Com base em nossos dados, consideramos que a cultura escolar tradicional é um lugar comum nas representações dos docentes de Biologia. Sendo assim, a ideia de que “avaliar envolve elementos classificatórios” parece um referencial central no pensamento social dos professores participantes da pesquisa.

Efetivamente, além de serem norteadores das suas práticas pedagógicas, essa forma de organização das avaliações funciona como um elo nas relações entre a escola e a família dos estudantes. Logo, essa imagem de escola pode ser uma ideia fundamental para que esses sujeitos possam compreender e operar a dinâmica escolar que os envolve. Por causa dessa questão, entendemos que qualquer proposta de mudança nos processos avaliativos arraigados à cultura escolar hegemônica deve ter em consideração as representações de todos os atores envolvidos no universo educacional.

Além disso, a ancoragem do ‘jogo escolar’ é um referencial para a progressão ou reprovação dos estudantes no coração dessa cultura escolar. Pensar em desconstruir tudo isso abruptamente é o mesmo que apagar essa ideia de escola, o que parece pouco operacional em uma sociedade que tem um modelo consolidado de como ela deve se organizar. Logo, desconsiderar essa questão, ao pensarmos em mudanças, seria propor qualquer coisa que provavelmente não traria nenhuma transformação em suas representações e práticas sociais.

Apesar de essa dinâmica pedagógica tradicional estar enraizada na forma escolar dominante, há estudos que sinalizam suas limitações para os processos avaliativos pensados para a formação humana. Reconhecidamente, essas práticas classificatórias tendem a enfatizar a competição e o desempenho em vez de promover crescimento intelectual dos estudantes. Com isso, as devolutivas normalmente têm um impacto negativo, particularmente entre os estudantes com baixo desempenho, que são levados a acreditar que eles não possuem as “capacidades” requeridas e que, portanto, são incapazes de aprender (Black *et al.*, 2004; 2014).

Todavia, os autores que discutem o papel da mensuração não concentram seus esforços em demonizá-la, tendo em vista sua relevância na cultura escolar construída em nossa sociedade. Concordamos com Depresbiteris (2009) e Mediano (2013), segundo as quais, o melhor caminho seria evitar seu endeusamento, pois a nota não é um simples reflexo da aprendizagem; pelo contrário, muito além de uma medida, é um elemento de comunicação entre os envolvidos nos processos educacionais.

Por todos esses motivos, compreendemos que o peso das notas deveria ser um atributo secundário na prática avaliativa. Sua função elementar é oferecer um balanço que contribua para que todos possam aprender, e não eliminar aqueles que

ainda não se apropriaram das habilidades esperadas. Adotando-se essa perspectiva, a nota atribuída às avaliações se afastaria da marca de classificação dos bons e maus alunos e se aproximaria do seu caráter diagnóstico e emancipatório.

Seguindo esse ponto de vista, acreditamos que as avaliações formativa e somativa podem estar associadas às práticas educacionais de maneira contributiva e integrada. Embora seus objetivos sejam bem distintos, as duas modalidades se articulam ao proporcionarem informações úteis para as aprendizagens. Isso é possível, sobretudo, quando os resultados das aprendizagens são utilizados no cotidiano da sala de aula.

Entretanto, a forma clássica como a avaliação somativa é praticada têm o potencial de distanciar o momento da aprendizagem do momento da avaliação. Por esse motivo, um único instante não pode ser privilegiado em relação a todo o processo educacional desenvolvido ao longo de uma unidade educacional. Caso contrário, a prova se tornaria o elemento mais importante nos processos de avaliação e correria o risco de assumir um caráter prioritariamente somativo, classificatório, taxativo e punitivo.

No entanto, entendemos que as possibilidades de uma avaliação que permita fazer inferências sobre as aprendizagens dos estudantes ainda permanecem abertas na articulação entre a escola e o campo teórico. Nesse debate acadêmico, os modelos propostos como alternativas ainda parecem estar distantes daquilo que se materializa na realidade de nossas escolas.

Essa representação social de natureza classificatória, recorrente entre os sujeitos envolvidos nos processos educacionais, está relacionada às raízes da história da avaliação. Talvez por esse motivo esses elementos tenham aparecido com intensidade no núcleo central, na zona muda e nas ancoragens das representações sociais dos docentes que participam deste estudo.

No entanto, precisamos destacar que as transformações dos conceitos de avaliação, ao longo do século XX, nos levaram a reconhecer a distância objetiva entre as ideias de avaliar e medir. Assim, embora possa envolver uma medida, a avaliação não se encerra em uma quantificação. A mensuração até pode ser um indicador, mas é insuficiente para avaliar. Esse ato só se concretiza, de fato, a partir da comunicação de um juízo de valor entre os sujeitos da escola. Como consequência disso, a avaliação se aproxima de seu papel diagnóstico e se

distancia de uma medida de classificação, com a possibilidade de contribuir para aumentar a efetivação das aprendizagens dos estudantes.

Ainda distante desse caminho, as lógicas de avaliação arraigadas à forma e à cultura escolar estão mais relacionadas à verificação para aprovação do que voltadas para fazer um balanço das aprendizagens na realidade de nossas escolas. Conforme Luckesi (1998), mesmo nos contextos em que o balanço das notas é utilizado para promover a recuperação dos estudantes, privilegia-se mais melhorar o rendimento para a aprovação do que concretizar a aprendizagem. De acordo com esse ponto de vista, teríamos uma limitação pedagógica relevante, indicada nas representações sociais dos participantes do nosso estudo.

Sabemos que analisar as RS acerca de um objeto da cultura escolar requer uma perspectiva crítica das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas (Julia, 2001, p. 9). Com base nessa perspectiva, as representações sociais de docentes sobre avaliação associadas a provas e exames têm sido construídas desde o nascimento da escola moderna. Luckesi (2002, p.85) esclarece que, nos dias de hoje, “por herança histórica, de forma automática, examinamos, sem verdadeiramente tomar consciência do que fazemos; e damos a essa prática o nome de avaliação”.

Nesse sentido, ao identificarmos “o jogo escolar” como uma ancoragem das representações sociais desse grupo de professores, também consideramos as tradições e as normas que regem as práticas e objetos específicos da escola. De acordo com nossa interpretação das RS desses docentes, a forma escolar clássica pode ser um referencial indissociável de suas práticas avaliativas. Podemos dizer que essas ancoragens são ganchos das RS que prendem novas informações a velhos conhecimentos. Por esse motivo, entendemos que essa cultura escolar também é um elemento estruturante da lógica e da forma do nosso sistema educacional, e nos parece, ainda, um paradigma a ser tensionado e repensado.

Ao reconhecermos esse dilema, defendemos que a avaliação tem incorporado outras finalidades dentro do campo pedagógico nas últimas décadas. Por isso, as evidências do estudo chamam nossa atenção. Elas são indicadoras de que as RS de avaliação ainda têm a natureza classificatória como um robusto referencial para os participantes da pesquisa. Esse pensamento, ancorado no modelo transmitir-verificar-registrar, necessita ser discutido e questionado para

que as práticas avaliativas alcancem todas as suas potencialidades para auxiliar a construção do conhecimento dos estudantes.

### 5.3.3. A engrenagem

A análise categorial do material textual produzido com as entrevistas nos possibilitou identificar duas classes de ancoragem de dimensão sociológica: “a engrenagem” e “Biologia: uma disciplina conteudista”. Como descrito por Campos (2017), nessa modalidade nos referimos às ancoragens das estruturas sociais que envolvem as práticas próprias do grupo e aquelas determinadas especificamente pelo contexto social e institucional no qual se inserem.

Com efeito, não podemos esquecer que esse estudo envolve as RS de sujeitos que fazem parte de uma instituição organizacional: a escola é um ambiente formal e certas ações são protocolares. Logo, falamos de uma realidade em que determinadas práticas estão estratificadas porque são normas: os desempenhos dos estudantes nas avaliações são pré-requisitos para sua progressão na estrutura escolar seriada.

Apesar disso, essa escola específica é um espaço em que os sujeitos possuem alguma autonomia em sua atividade docente, já que as direções e coordenações pouco interferem no fazer pedagógico – sua ação se limita estritamente às questões administrativas e documentais. Por causa disso, consideramos significativo conhecer as contradições entre suas representações sociais e as regras normatizadas pela instituição, pois quando elas são dissonantes, produzem efeitos de transformação (ou defesa) em suas representações sociais.

Campos (2017, p. 348) ressalta a importância de considerarmos que “a prática docente transcorre em um campo de conflitos e tensões entre a memória coletiva da profissão [que se organizam como RS] e as tarefas prescritas pela escola”. Nesse sentido, pudemos verificar que esse estado de constrição aparece de maneira sobressalente nas falas dos professores sobre as regras do jogo institucional.

Desse modo, ao dar nome “classificar” para suas práticas avaliativas nesse contexto educacional, os docentes trazem descrições metafóricas de “algo que engessa”, “como se fossem grades”, “tudo muito amarradinho”, “uma gaiola” e “uma engrenagem”. Essas unidades de registro presentes nos textos das

entrevistas levaram-nos a identificação da categoria de ancoragem “a engrenagem”.

Forquin (1993, p.167) retrata a escola como “um mundo social com características próprias, com seus ritos, seus ritmos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação, seu regime próprio de regulação e gestão de símbolos” que elabora sua cultura institucional específica. Portanto, se considerarmos os sentidos dessa ancoragem das RS, podemos inferir que, para os sujeitos da pesquisa, temos um contexto educacional com forte pressão normativa capaz de reduzir a autonomia dos docentes por causa da organização institucional para a avaliação da aprendizagem. A metáfora da “engrenagem” é uma ancoragem significativamente marcante nas racionalizações de todos os professores entrevistados.

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 (**Calypso**, 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. É o que a estrutura da escola permite a gente fazer. E tem mais, isso coloca o estudante em um nível de dificuldade absurdo. Essa é a forma que a gente tem de avaliar a aprendizagem desses estudantes. Esse sistema dificulta muito realizar outras estratégias de avaliação, como se uma É através da prova que eu posso medir o desempenho do meu aluno. Como eu vou ter a liberdade para fazer de outra maneira? O que vale é isso (**Hera**, dados da pesquisa).

Os dados da investigação do processo de ancoragem nas representações sociais dos professores sobre avaliação da aprendizagem destacam como eles descrevem o papel da pressão institucional sobre o trabalho docente. De fato, falar sobre avaliação, para esses professores, é falar de suas práticas pedagógicas em seu espaço de atuação. É expressar, portanto, aquilo que põem em prática no dia a dia de seu ofício. Por essa razão, as ancoragens relacionadas ao pensamento social sobre avaliação manifestam o grau de implicação do grupo com o contexto em

que se insere. Esse é seu domínio identitário em relação à avaliação da aprendizagem. Dessa maneira, a normatividade dos processos avaliativos associados à promoção dos estudantes são indicativos de parte da pressão institucional que ancora essa representação.

Os problemas que resultam dessa forma de fazer o trabalho pedagógico são conhecidos e discutidos há muito tempo, além do contexto desse estudo e caso. Para os objetivos desta tese é fundamental abordar essa questão: por que essa antiga estrutura dos sistemas educacionais não é contestada apesar de suas palpáveis contradições? Por que isso não muda? É possível que a dificuldade de caminharmos em outra direção possa estar 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).

Devido a tais representações, a quebra desse paradigma poderia deixar os sujeitos da escola sem seus referenciais sobre como avaliar? Seria algo como: se me tirarem o chão – aquilo que é familiar – onde eu vou pisar? Seria possível pensar em uma escola com uma organização diferente desse modelo? Os modelos das escolas que romperam a estrutura seriada para uma composição em ciclos de aprendizagens trazem bons indicativos para essa questão.

Esse momento de anomia – mudança da ordem estabelecida – já foi bem documentado por Maria Teresa Esteban (2002) ao investigar um cotidiano escolar que sofreu essa transformação irreversível. A autora descreve tal ruptura pedagógica afirmando que para as professoras:

[...] era quase impossível definir o que cada um sabia daquilo que foi ensinado. Era difícil classificar as crianças segundo padrões previamente estabelecidos, dar notas, até mesmo distinguir o certo do errado. Sem essa definição também se tornava muito difícil prever qual seria o resultado alcançado por cada um dos alunos e alunas. Impossível também atribuir valores às crianças; elas mostravam que a classificação simplifica para ordenar, tentando isolar a complexidade dos processos humanos; não se enquadrando na ordem estabelecida, provocavam desequilíbrio, distúrbio, desordem, expondo a manutenção da complexidade (Esteban, 2002, p. 131).

A ambivalência da avaliação mais uma vez se revelava, indicando a inconsistência das hierarquias produzidas. Sendo assim, não havia por que hierarquizar as crianças, aprovando umas e reprovando muitas. Mas, sem hierarquias, como organizar a escola? Como avaliar sem a busca da homogeneidade, sem classificação e sem a produção de hierarquias? Que instrumentos de avaliação utilizar? As dúvidas eram muitas, a perplexidade também. (Esteban, 2002, p. 135).

Essa pesquisa de Maria Teresa Esteban (2002) explica a reconstrução de sentidos do fazer pedagógico de professores em um contexto educacional que passou a ser organizado em ciclos e nos revela a complexidade de se pensar em quebrar as engrenagens de uma estrutura secular. Sua análise mostra que a representação social das professoras sobre avaliação pode mudar quando a nova realidade é incontornável. Ao mesmo tempo, o estudo enuncia o quanto é difícil fazê-lo e sinaliza que, de fato, o conhecimento central de uma representação<sup>26</sup> é o mais resistente a mudanças porque sem ele a representação deixaria de existir.

Entendemos que esse momento de confusão vivenciado por aquelas professoras ocorre porque a mudança incontornável da realidade nos priva daquilo que temos de concreto em nosso pensamento para interpretá-la. Não ter mais as provas, médias e a classificação é algo como chegar a um país cuja língua, alfabeto e cultura são completamente diferentes do nosso. Nesse caso, se faz necessário buscar novos referenciais para nos orientarmos, reorganizarmos nossas identidades e justificarmos nossos posicionamentos.

Entretanto, é preciso destacar que esses novos elementos serão ancorados em nossas representações preexistentes. Por esse motivo, mudar pode ser algo difícil. Contudo, há boas estratégias de implementação de políticas que promovem mudanças nas representações dos sujeitos e, conseqüentemente, influenciam as práticas sociais. Pense no caso das campanhas de vacinação que decorreram por décadas no Brasil, culminando em uma forte aceitação da população para se imunizar. Aqui, essa familiaridade social teve resultados muito promissores na proporção de pessoas que se vacinaram contra a Covid-19, mesmo com a circulação massiva de desinformação em mídias sociais. Pensemos na mudança da mentalidade da população e na redução do tabagismo com as campanhas de conscientização e com a proibição de seu consumo em lugares fechados.

O mesmo acontece em contextos educacionais: as representações precisam se reorganizar quando as estruturas sociais são abaladas. Em outros termos, quando a mudança de prática é definitiva, a representação poderá sofrer alguma transformação (Abric, 1998). Contudo, um empreendimento educacional pode ser

---

<sup>26</sup> A autora chama de crenças e saberes, o estudo não foi realizado sob a perspectiva teórica das Representações Sociais.

malsucedido se não levar em conta os saberes que ancoram o pensamento social dos atores envolvidos.

Diferentemente daquele contexto, analisado por Maria Teresa Esteban (2002), o nosso estudo de caso ocorre em um ambiente institucional mais conservador, no sentido de ser normatizado por provas periódicas e pela atribuição de notas que indicam os resultados alcançados pelos alunos. Conforme já discutimos, esse sistema seriado, classificatório e certificativo está nas raízes de nossa educação escolar. Nele, os estudantes podem ser aprovados ou reprovados dependendo da média de seus resultados no final de um período letivo. É dessa maneira que a maioria das escolas ainda operam seu funcionamento, incluindo a instituição em que se inserem os professores de Biologia desse estudo de caso.

No CPII, o contexto institucional pesa demais; quando você está num grupo, esse grupo te influencia demais e você está submetido a certas regras a portarias que a escola determina. O principal fator de avaliação usado pelos professores é a prova. A gente só usa o desempenho da nota para ver o rendimento do aluno. O regime de controle que a gente tem é muito amarradinho. Isso tudo faz sentido porque o nosso cotidiano na escola envolve isso (**Cassandra**, dados da pesquisa).

O Colégio te assusta no começo. Eu senti isso quando cheguei. Há um consenso escolar típico que a gente vive aqui: é o consenso da prova. São consensos que são próprios do CPII com uma divisão de pontuação que não depende de mim, e que tem uma prova como maior nota. E eu não falo contra a prova porque eu fui formado assim. A coisa mais natural para nós é fazer prova, passar prova e corrigir prova. Mas que liberdade eu teria para falar assim (?): olha, a gente tem três trimestres, no segundo trimestre eu não vou dar prova, eu vou passar esse tipo de trabalho aqui. Eu nem diria isso, porque há um direcionamento mesmo, é assim até em disciplinas que eu olho e vejo que nem precisava ter uma prova. É como se fosse um sistema de validação da relevância do trabalho pedagógico que se faz (**Tirésias**, dados da pesquisa).

Cabe lembrar que um dos cuidados da análise proposta para essa pesquisa é não tomarmos nosso texto apenas como uma descrição das representações sociais dos professores ou utilizar suas racionalizações para justificar nossa interpretação empírica. Outro é procurar interpretar seus resultados como eles são, não como deveriam ser. No entanto, essa proposta não nos isenta de desnaturalizar o pensamento social acerca de nosso objeto de análise no contexto desse estudo de caso.

Posto que o sistema classificatório é predominante na maior parte dos contextos educacionais, também precisamos ponderar que alguns aspectos mudaram em relação aos seus objetivos nas últimas décadas. Já destacamos que

toda a legislação educacional do Brasil e o PPP dessa escola enfatizam a natureza formativa e processual do ato avaliativo. No entanto, aquilo que se constitui na realidade não ocorre de maneira canônica em relação ao que foi promulgado pela lei. Apesar disso, é possível lançar mãos de estratégias para estreitar o que foi idealizado e aquilo que se concretiza nas escolas.

No caso da escolarização consolidada, a avaliação dos estudantes quase sempre é referenciada por uma medida – uma nota que é usada para mensurar aprendizagens e o conhecimento. Isso é um fato social porque é um componente da burocracia escolar e de sua cultura. Contudo, entendemos que há algumas imprecisões epistemológicas nessa definição.

Apesar de haver uma contradição na associação entre avaliação e medida, entendemos que essas duas ações estão situadas nas regras do jogo institucional do nosso estudo de caso. Se por um lado a classificação é inevitável nessa realidade, será que nela também é possível transformar dados quantitativos em informações qualitativas, quando são traduzidos por meio de palavras com base em critérios comungados pelos atores envolvidos?

Caso ocorresse especificamente desse modo, a avaliação proporcionaria uma mensagem coerente, orientadora e que faz sentido para os estudantes. Desse modo, teríamos uma perspectiva que se aproxima da hipótese da pesquisa que busca elementos formativos da avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências.

Entendemos que essas lógicas próprias de organização da engrenagem dessa escola implicam distorções nesse relevante ato comunicacional que é a avaliação. Um dos fatores que ocasionam esse ruído é o condicionamento do progresso educacional dos estudantes às suas médias nos processos avaliativos. É por causa disso que a aproximação entre avaliação e classificação desloca do eixo seu papel de amparar a decisão da melhoria da aprendizagem. Consequentemente, por serem classificados e julgados, os alunos acabam sendo provocados a estudar prioritariamente com a finalidade de alcançar boas notas e evitar a reprovação.

Pode ser que essa premissa não seja um impedimento para que os estudantes alcancem seus objetivos e tenham uma boa formação escolar. No entanto, essa engrenagem que opera o funcionamento da escola faz a dinâmica das práticas avaliativas atuarem num sentido que preconiza os desempenhos e se afasta de um caminho de apoio das aprendizagens no ensino de Biologia. Isso, de fato, é um problema quando pensamos na função social da escola para o ensino de Ciências.

Torna-se mais difícil compreender os caminhos da construção do conhecimento da Biologia, desenvolver uma literacia científica, compreender seu papel para a melhoria da qualidade de vida se as lógicas do processo educacional são direcionadas para alcançar uma medida.

Apesar dessa questão limitativa, não podemos afirmar que esses professores não realizam uma avaliação contínua junto aos seus educandos. Apenas podemos destacar que os docentes encaram a ideia de avaliação processual como algo difícil de fazer porque a escola funciona de uma maneira que “engessa” o trabalho docente. E permanecemos com a seguinte questão: Até que ponto esse modelo de avaliação adotada consolida os objetivos desta escola e do ensino de Biologia?

Sabemos que a avaliação contínua é uma condição indispensável para as práticas pedagógicas: ela possibilita que os sujeitos envolvidos se orientem cotidianamente sobre sua aproximação dos objetivos educacionais propostos (Pacheco, 2018). Sendo assim, quando as avaliações somativa e certificativa têm centralidade no processo de formação, as finalidades processuais e formativas desse ato podem perder espaço. Em consequência disso, as ações que possibilitam a identificação de dificuldades dos estudantes e a intervenção dos docentes com estratégias para que os resultados esperados sejam alcançados deixam de ser momentos privilegiados de ação.

Já destacamos que essa forma de avaliação formativa e processual é promulgada pela legislação educacional (LDB 9494/96), valorizada pela BNCC, salientada pelo PPP dessa escola e acentuada pelo próprio discurso institucional do presente. Todavia, identificamos que os próprios mecanismos de regulação do processo avaliativo para fins de certificação dos alunos são uma ancoragem para o pensamento social desse grupo de professores. Sendo assim, entendemos que a escola dificulta a ação dos docentes naquele sentido idealizado em seu texto institucional. Isso nos parece bastante incoerente.

A pressão normativa institucional – um imperativo – exige que os professores apliquem provas e essas compõem a maior parte da nota dos estudantes (atualmente 60%). Por esse motivo, a autonomia dos sujeitos ante esse fenômeno específico é limitada. Existe uma prática institucionalizada da qual não é possível fugir. Logo, será que nesse cenário há algum espaço para se pensar e fazer uma avaliação que não seja somativa? Se a realidade transcorrer desse modo restritivo, podemos dizer que a escola imputa aos docentes práticas classificatórias

contraditórias ao seu discurso e, como sabemos, as práticas sociais instituídas e normatizadas têm implicações diretas sobre as representações sociais de um grupo.

Nesse sentido, observamos que os elementos das representações dos docentes trazem questionamentos acerca das normas institucionais direcionadoras de suas práticas avaliativas. Entretanto, embora entendamos que esses fatores limitam de certa forma o trabalho docente, não podemos concluir que eles encerram sua autonomia pedagógica. Pelo contrário, na visão de Contreras (2002, p. 76), os professores expressam sua autonomia quando “são conscientes de sua insuficiência e parcialidade; quando são solidários e sensíveis com os outros atores do processo, em especial, os estudantes”. E isso pode ser observado em seus posicionamentos em relação ao que pensam sobre a organização escolar para a avaliação: ela deixa “poucas brechas” para que os docentes possam explorar outras formas de avaliação.

#### **5.3.4. Biologia: uma disciplina conteudista**

Na dinâmica do cotidiano, as ancoragens funcionam como um ajuste em alguns casos ou, em outros, como uma proteção ante novos comportamentos, garantindo sua normalidade (Campos, 2017). Por esse motivo, conhecer as estruturas de pensamento estruturantes que os professores possuem sobre os fenômenos educativos é fundamental para agirmos sobre as questões relacionadas à escola no sentido de transformá-las.

Caminhando nessa direção por meio da interpretação dos dados, identificamos a categoria “uma disciplina conteudista” como uma ancoragem referencial das RS dos professores de Biologia sobre suas práticas avaliativas. A nossa leitura do material produzido a partir das entrevistas com os docentes sugere uma percepção provocativa de sua área de ensino: a Biologia seria uma disciplina que envolve um conhecimento duro, complexo e extenso?

De algum modo, a própria natureza da Ciência poderia impor tal condição ao seu campo disciplinar, porque a construção do conhecimento é um processo inacabado e ainda pautado na hiperespecialização. As mudanças aceleradas pelos tempos modernos promoveram uma expansão do saber de maneira que o caráter estático dos conhecimentos científicos desapareceu. O fato de os conhecimentos

científicos mudarem recorrentemente tem implicações diretas em seu ensino nas escolas. Para De Meis (2009, p.176) “tornou-se difícil selecionar, dentro do vasto repertório de informações disponíveis atualmente, quais as mais importantes para a vida adulta dos estudantes”. Em nossa visão, a seleção dos conteúdos que serão utilizados para mediar a educação escolar deve ser precedida por uma reflexão profunda, com foco no estudante, pensada sobre a perspectiva de promover sua literacia científica e pautada por questões fundamentais: por que esses conteúdos e com qual finalidade?

De acordo com Carvalho (2017) e Duré (2021), um currículo de Biologia que privilegia conteúdos especializados e descontextualizados com o mundo dos estudantes é uma barreira para a promoção de sua alfabetização científica. Essa limitação, paradoxalmente associada ao interesse dos professores de proporcionar uma formação mais robusta e de qualidade, tem o potencial de influenciar “o estudante a utilizar tais informações por ocasião das avaliações, e esses detalhes são inexoravelmente perdidos pela memória, com o passar do tempo e a vinda do esquecimento” (Teixeira, 2013, p. 6). No mesmo sentido, De Ketele (2006) conclui, a partir de uma análise de práticas avaliativas centradas nos conteúdos, que as supostas aprendizagens dos estudantes “resistem mal ao tempo”, no contexto de um ensino tradicional de Ciências baseado na transmissão. A carga cognitiva imposta aos estudantes diante novos conceitos e informações - complexas, abstratas, e que esbarram na formação prévia - representa um desafio aos professores de Biologia para mediar a formação científica dos estudantes.

Posto isso, entendemos os efeitos da estrutura dos currículos da disciplina que lecionam sobre os mecanismos de avaliação como marcas identificadas nas racionalizações de todos os professores entrevistados quando falaram sobre suas práticas pedagógicas.

A gente continua como um conteúdo curricular imenso para cumprir e tendo que se virar, sem condições de fazer uma avaliação mais duradoura dentro da sala de aula, para que ele tenha tempo de pensar, repensar. A Biologia é muito conteudista. O departamento todo tem essa visão. A maioria do grupo trabalha de forma mecanizada e leva isso para os alunos. Como você avalia conteúdo se não for medindo? Quase todo mundo acha que a prova tem que ter um peso maior, porque se não for, o aluno não vai se dedicar (**Aquiles**, dados da pesquisa).

Acho que é cultural na Biologia, [o fato] de que o ensino é bom porque nós damos uma Biologia muito aprofundada e, conseqüentemente, precisamos dar uma prova no nível. É uma cultura, a gente entra e mesmo não concordando precisamos

dançar conforme a música; mesmo a gente criticando, reclamando, não muda, porque temos muitos colegas que por estarem há mais tempo aqui estão bem imersos nessa cultura da prova. Você tem que fazer uma pressão junto ao colega que divide turma com você na hora de fazer a avaliação. Isso me incomoda desde que eu entrei aqui, mas é um colégio bom, que tem essa cultura de muito conteúdo e cobrar mais do aluno (**Ulisses**, dados da pesquisa).

Esses depoimentos nos ajudam a interpretar e compreender os significados e os aspectos qualitativos dos resultados apresentados na primeira etapa da pesquisa. Convém lembrar que os elementos associados pelos docentes ao termo ‘avaliação da aprendizagem’ foram objetos representacionais que se aproximam de uma ideia de práticas educacionais classificatórias. Além disso, um dos cognemas supostamente central nessa RS foi o referencial “conteúdo”, devido a sua força de coocorrência nas evocações desses docentes (seção 5.1.2).

O significado do elemento representacional “conteúdo” nas RS dos professores permaneceu uma questão aberta até esse momento, já que sua natureza polissêmica limitaria nossa interpretação. No entanto, quando analisamos o contexto semântico no qual esse elemento está associado à avaliação da aprendizagem, temos a possibilidade de estreitar sua significação.

Acho que esse excesso de conteúdos não deixa a gente trabalhar o pensamento crítico, o pensamento científico, a construção do conhecimento. Acaba que a gente tem que vomitar o que está pronto, trinta mil conceitos, trinta mil nomes e com requinte de detalhes. Tem algo errado aí. Um grande desafio é pegar esse conteúdo enorme e transformar em algo palatável. Eu pessoalmente fico angustiada porque é uma matéria muito extensa que tem que ser dada de maneira aprofundada. Eu não tenho o costume de sair enfiando matéria. Mas é tudo muito corrido, é muita matéria para dar. É angustiante pensar que eu vou cuspir matéria para eles o dia inteiro (**Penélope**, dados da pesquisa).

Eu tenho problemas com a estrutura do currículo da escola em si. Eu estava refletindo sobre isso ontem. Eu acho que nossa prática “tá” bem desalinhada com o mundo. É a estrutura como um todo. Eu acho que a Biologia ainda é entendida como um conhecimento enciclopédico no nosso departamento. Por mais que eu tente não trabalhar com isso, existe uma força que é muito forte que traz a Biologia para esse lugar de entrar na universidade, do Enem. Por mais que eu puxe para outro lado, eu ainda brigo com isso. Por mais que o aluno participe de uma aula investigativa, que inclui, a gente ainda entende que o objetivo é entrar na universidade e por isso os conteúdos em si têm muito peso em nossas práticas. Mas a gente está vivendo uma época em que o acesso à informação é muito fácil, e o fato de eu ter um conhecimento não é atrativo para eles. Está difícil trabalhar ainda hoje com a prática atual, por mais que minha prática seja diferente do tradicional, com o ponto que a tecnologia chegou, a estrutura da escola não ajuda muito nesse momento. E o que fazer? É uma angústia que não tem uma resposta (**Agamenon**, dados da pesquisa).

Com base nos depoimentos dos docentes, podemos sugerir que o elemento “conteúdo” tem seus sentidos diretamente relacionados ao currículo prescrito. Cabe destacar que o currículo possui um significado mais amplo que aquilo proposto a ser ensinado e aprendido. Na visão de Hadji (1994), ele é um projeto de inteligência, de cultura, de conhecimento e cidadania que possibilita a todos os sujeitos aprender o que é reconhecido como importante numa dada sociedade e num dado momento histórico. Levando-se em conta essa definição, entendemos que os textos curriculares são apenas uma das faces desse conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola.

De acordo com Perrenoud (1999), a natureza da profissão docente e a liberdade da prática pedagógica implicam o distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo real. Em outras palavras, aquilo que se constitui como currículo é produto das múltiplas variáveis de cada contexto educacional. O currículo é construído na sala de aula, no fazer pedagógico do professor com seus alunos – um espaço-tempo em que se ensina, aprende e avalia de maneira circular. Nesse sentido, reconhecemos que não é possível dissociar currículo e avaliação nas práticas educacionais.

Na verdade, acreditamos que a diferenciação entre esses dois objetos é redundante porque a avaliação escolar tem como referência aquilo que se pretende “ensinar-aprender”. Em nossa visão, são duas práticas que se enredam no fazer pedagógico. Por isso, é coerente a associação do currículo como questão de fundo que ancora as RS de avaliação dos professores de Biologia.

Desse modo, nos parece que a avaliação se insere em um sistema complexo que envolve representações sociais sobre outros elementos da prática docente. Um desses componentes é o currículo formal da disciplina de Biologia. Em que sentido a ideia “a quantidade de conteúdo” se constitui uma variável de ancoragem no campo representacional dos professores? De acordo com os seus relatos, nos parece que o tempo pedagógico é um recurso limitado.

Hargreaves (1998) afirma que o tempo é um elemento muito importante na estruturação do trabalho do professor: ao mesmo tempo que se faz um constrangimento limitador sobre suas práticas, é um horizonte de possibilidades e de criação. Posto isso, não é difícil entender que existe um contrassenso entre a quantidade de conteúdo a ser trabalhada e a qualidade dos processos avaliativos com finalidade formativa.

Embora sejam atividades indissociáveis, presumimos que o tempo pedagógico dedicado a uma dessas ações é inversamente proporcional àquele dedicado à outra. Sendo mais objetivo: caso a pretensão seja ensinar a maior quantidade de coisas possível, em que momento pode-se negociar, retornar, explicar de outras maneiras, promover uma aprendizagem ativa por meio da investigação e da descoberta e, juntamente a isso, realizar avaliações mais diversificadas?

Essa contradição pode ser uma limitação para a educação em Ciências porque uma cabeça cheia de conteúdos hiperespecializados não é sinônimo de uma “cabeça bem-formada<sup>27</sup>”. Temos, portanto, uma inadequação aos pressupostos de formação cultural dos estudantes, já que há boas evidências de que se os conteúdos ‘aprendidos’ não se mostram coerentes aos estudantes, não serão apreendidos de fato (Mortimer, 1996; Moreno, 1997; Scarpa, Campos, 2018). Logo, têm o potencial de serem informações prontamente esquecidas após atenderem suas necessidades imediatas dos exames ou se tornarem um conhecimento pouco capaz de ser mobilizado na realidade.

Se considerarmos a suposição de que a Biologia – no contexto desses docentes – se constitui um terreno no qual o solo firme é ensinar muitos conteúdos, será que existe espaço para práticas avaliativas que possibilitem uma formação processual, dialógica e formativa? De acordo com suas ancoragens, a “quantidade de conteúdo” é um fator preponderante para limitar esse objetivo, no sentido de termos um ensino de Ciências voltado para a alfabetização científica.

Na visão de Chassot (2011), um bom caminho para superar esse velho paradigma seria

o abandono de uma tradição centrada na transmissão de conhecimentos científicos prontos e verdadeiros para alunos considerados tabulas rasas, cujas mentes vazias precisariam ser preenchidas com as informações, para adotarem orientações construtivistas, cuja postura reside na construção e reconstrução ativa do conhecimento por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas científicas (Chassot, 2011, p. 63).

É necessário destacar que o questionamento desse grupo de professores acerca das limitações pedagógicas relacionadas a essa questão curricular já foi

---

<sup>27</sup> Expressão cunhada por Montaigne no século XVI: “mais vale uma cabeça bem-formada que bem cheia”, no sentido de ser capaz de propor e tratar problemas, conectar saberes e lhes dar sentido no mundo.

identificado por Elisabeth Pasin (2012) há quase dez anos nessa mesma escola. O estudo dessa autora relacionou a influência “do apego a uma avaliação informativa e conteudista” e do “conteúdo excessivo a ser trabalhado” com “as práticas desenvolvidas pelos professores de Biologia, que encontram dificuldades para cumprir o programa e ao mesmo tempo tornar suas aulas mais interativas e construtivas” (Pasin, 2012, p. 80). Essa mesma perspectiva também foi abordada por alguns dos docentes entrevistados no presente estudo.

O nosso currículo de hoje é o mesmo que eu estudei nos anos 1980, não mudou nada. Não dá para continuar do jeito que está. Ficar presa a um currículo que não mudou em décadas também não funciona. É impressionante, temos professores que não desapegam e isso é um problema na hora de discutir o programa. Eles sempre querem enfiar mais alguma coisa e fica um volume grande de conteúdo. Isso é um impedimento para quem quer fazer um trabalho mais direcionado para identificar as dificuldades do aluno e corrigir as deficiências de aprendizagem. Às vezes eu penso que o menos é mais. E dar muito conteúdo é fazer menos. Eu tenho uma crítica às avaliações de alguns professores da equipe, extremamente conteudistas. Nós temos uma referência de ensino de trinta anos atrás, aquela coisa de educação bancária, de lavar as mãos porque deu a matéria toda (**Apolo**, dados da pesquisa).

A gente tem um currículo enorme. Além disso, existe uma atmosfera para que todo mundo caminhe junto de alguma maneira. Mas não há uma cobrança explícita para que você chegue até determinado ponto. Você pode chegar ou não; então acaba sendo uma cobrança mais oculta mesmo. Essa questão me incomoda porque se você divide série, a prova tem que ser a mesma. Alguns colegas são mais conteudistas e focam em dar mais conteúdos, isso gera alguns conflitos na hora de fazer as avaliações. Com isso, você acaba priorizando mais os conteúdos na sala de aula. Não sobra tempo para fazer nada diferente ou pensar em outras formas de avaliação. Isso acaba gerando uma autocobrança para não ficar muito diferente dos outros professores (**Afrodite**, dados da pesquisa).

Ao interpretar os diálogos estabelecidos com os professores, percebemos a centralidade de um currículo abrangente no espaço simbólico de suas racionalizações sobre essa disciplina escolar<sup>28</sup>. De acordo com a OCDE (2010), um currículo – prescrito – voltado para o letramento científico e que promove um desafio intelectual aos estudantes deveria ter características distintas de uma “grande quantidade de conteúdo”. Pelo contrário, sugere-se<sup>29</sup> que os currículos de

<sup>28</sup> No tempo de produção desta tese de doutorado, os professores de Biologia elaboram um novo currículo para essa disciplina a partir do referencial da BNCC nessa instituição específica. Como o processo de implementação ocorre de forma gradual, os novos prescritores só foram trabalhados para o sexto ano no ensino fundamental.

<sup>29</sup> Sugestão para os sistemas educacionais, feita pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), referenciada nos países que têm bons resultados em avaliações em larga escala no ensino de Ciências, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Ciências se baseiem em prescritores coerentes, cuidadosamente focados em tópicos essenciais, conectados e logicamente sequenciados ao longo da progressão dos anos escolares. Ignorar essa premissa significa impor uma elevada carga cognitiva à memória de trabalho dos estudantes na sala de aula e, com isso, afetar a qualidade de sua formação e de suas aprendizagens.

Na visão de Lima e Borges (2007, p. 166), “o ensino de Biologia se organiza ainda hoje de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo do conhecimento, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade”. Em nosso estudo de caso, pudemos observar que os documentos curriculares – elaborados conjuntamente pelos próprios professores da instituição em seus colegiados semestrais – ainda se distanciam dessa proposta voltada para fomentar um letramento científico. Nossa análise da proposta curricular dessa disciplina traduz uma formatação curricular clássica, razoavelmente conteudista, organizada em tópicos e coerente com os exames nacionais de acesso às universidades públicas.

O que permanece intrigante é o fato de não existir, nessa instituição específica, uma cobrança impositiva para o cumprimento do programa, nem por parte das direções e coordenações de *campi*, tampouco por parte do Departamento de Biologia. Desse modo, a ancoragem associada a “uma disciplina com muito conteúdo a ser ensinado” pode ter suas raízes em uma dimensão social maior do que esse grupo de professores. Conforme Matthews (2009, p. 289), “currículos inchados, conteúdos desconexos e avaliações sem sentido têm caracterizado as aulas de Ciências por todo o planeta”.

Além do mais, nossa leitura do currículo de Biologia dessa escola nos provoca outros questionamentos acerca das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação de Ciências. Se a necessidade de trabalhar muitos conteúdos fosse um imperativo, poderíamos dizer que a avaliação serviria mais para medir os efeitos do ensino do que para apoiar as aprendizagens dos alunos? Provavelmente, sim. O ato avaliativo é orgânico ao movimento curricular; logo, sua produção de sentidos não ocorre sem esse estreitamento.

Concordamos com Claudia Fernandes (2003, p. 94) ao propor que para transformar a avaliação, efetivamente, precisamos “desnaturalizar aquilo que é ensinado, da forma como é ensinado, no tempo que é ensinado”. Na visão da autora, isso “exige uma concepção de ensino que privilegia a participação, o

diálogo, a autonomia, a reflexão tanto por parte dos professores quanto dos alunos”. Com base nos depoimentos que analisamos, parece que há professores que pensam nessa direção.

Eu passo sufoco na hora de fazer a certificação, porque eu estou sempre atrasada. Há uma cobrança para que todos estejam na mesma etapa. Eu prefiro dedicar mais tempo a um assunto do que simplesmente dar todo o conteúdo para eles. Então, eu vou modificando o cronograma. Eu vejo o currículo só como uma referência, se eu não chegar, “beleza”. Paciência! Há muito tempo eu não me preocupo com os cronogramas nem com o que vão falar. Como eu pego essa série sozinha, minha prova é toda em cima das atividades práticas que eu consigo realizar. Até porque ele vai encontrar a informação se ele quiser se aprofundar. A gente tem que parar com o nosso conteúdo que pensa que o aluno é bioquímico, geneticista, nutricionista. O método científico é o que guia o meu trabalho: como aquele conhecimento foi produzido? Em que contexto e em que situação? Esse é o meu fio condutor. Trabalhar com os dados, trabalhar com a informação (**Penélope**, dados da pesquisa).

Eu gosto muito de aulas práticas, mas uma aula prática para os estudantes colocarem a mão na massa, mexer, criar. Eu uso essa produção deles para avaliar como eles estão aprendendo. Eu coloco sempre os meus alunos para apresentarem para a turma, e eles adoram, porque eles podem trazer as coisas que eles pesquisaram e chamaram a atenção. E eu aprendo muito com eles, porque eles trazem coisas que eu nem imaginava. Eu gosto de trabalhar a matéria de Ciências pelo encantamento. Isso aqui “tá” na natureza, olha como é maravilhoso. Nas minhas aulas expositivas e na minha avaliação eu tento envolver o aluno com a ludicidade. Mas, para isso, eu abstraio de ter que trabalhar todo o conteúdo. Até finjo que dei tudo, mas trabalho só o que acho importante. Eu reduzo ao máximo a necessidade dos meus alunos decorarem alguma coisa. O que eu enfatizo é que vamos fazer coisas para que eles pensem. Eles vão usar as informações para resolver problemas (**Aquiles**, dados da pesquisa).

Eu fui me libertando dessa camisa de força que é uma coisa de que a sala de aula tem que ser muito rígida e tudo muito certinho, de me ver obrigada a passar toda a matéria. Eu fui me tornando mais flexível, e funciona. Nós temos a possibilidade de avaliar as habilidades dos alunos e estimulá-los a desenvolver outras. Se ele só tiver que estudar para uma prova, a gente perde essas coisas. Com as minhas turmas eu faço muita atividade prática, eu trabalho muito em grupos dentro da sala de aula. Mesmo nossa unidade não tendo um laboratório grande, eu faço tudo de forma prática com eles. Uma prática toda semana. Eu tento colocar situações nas quais eles vão refletir, formular hipóteses. Mesmo com turmas de 35 alunos, o que é muito complicado. Mas eu acho que isso é bem mais produtivo que dar aula expositiva, tradicional. E como a gente avalia isso? Com uma prova no final do trimestre com um peso maior? Não acho que funciona. Por isso, quando avalio no dia a dia consigo contornar as dificuldades que eles apresentam (**Apolo**, dados da pesquisa).

Hoje em dia eu consigo ter liberdade para trabalhar porque não me comprometo a cumprir o cronograma. É muita coisa e meu aluno não é uma máquina de captar informação. Mas isso depende muito de você se livrar de certas crenças que a gente traz. Se você entende que a educação é um processo em que você vai ajudar os alunos a se construírem como um cidadão para o mundo e que isso é uma formação que envolve todas as disciplinas para construir esse eu, fica muito mais simples.

Você consegue romper com essa coisa de encher o aluno de informação, de dar tanto poder aos conteúdos e à semana de provas, às notas dos alunos. Depois que me libertei, eu consigo ver a avaliação do aluno como algo mais diluído. [...] Aqui, no CPII, posso dizer que são poucos, não são todos, que conseguem fazer isso e produzir excelentes trabalhos de avaliação (Alcínoo, dados da pesquisa).

Embora o trabalho desses docentes seja orientado pelas normas institucionais, direcionado pelo currículo prescrito e pela regulamentação dos processos avaliativos, podemos sugerir, com base em seus depoimentos, que alguns professores encontram brechas para exercer sua autonomia pedagógica em relação às avaliações.

Esse espaço de autonomia, identificado nas falas de alguns docentes, possibilita que os professores realizem práticas de ensino e avaliação mais (ou menos) distantes daquilo que consideramos clássico e tradicional. Desse modo, reconhecemos que nessa escola é possível realizar um ensino de Biologia em que a avaliação é usada para “promover a apropriação de uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas” (Chassot, 2011, p. 96).

Como podemos observar nesses últimos depoimentos dos docentes, o distanciamento de um pensamento tradicional acerca de ensinar, aprender e avaliar pode estar relacionado às suas ancoragens sobre a menor importância dos muitos conteúdos necessários para a formação dos seus estudantes. Especificamente para esses professores, ancora-se um desapego a dar toda a matéria. Essa ideia é uma chave importante para compreendermos o pensamento social desses sujeitos, pois ela pode ser um indicativo das representações de um subgrupo de docentes, já sinalizado com o núcleo periférico intermediário na primeira etapa da pesquisa (seção 4.3.2).

Cabe lembrar que, para alguns professores entrevistados, as representações sociais de avaliação da aprendizagem estão fortemente associadas a um processo contínuo e formativo. Não por acaso, entre os docentes que estabeleceram essa associação da zona de contraste da RS, temos os atores que enunciaram os depoimentos que questionam a extensão do currículo prescrito. Fizemos essa identificação ao observar e cruzar os dados dos participantes das etapas 1 e 3 do estudo.

Nossa inquietação quanto a essa observação nos levou a questionar se havia algum marcador comum na identidade desses professores. Reconhecidamente, embora seja um número de docentes que permite apenas uma associação

qualitativa, procuramos identificar esses traços nos dados do estudo. No entanto, o tempo de carreira, o tempo de docência nessa escola, o gênero e o processo formativo individuais desses docentes se mostraram referenciais muito heterogêneos para essa constatação. Contudo, todos esses professores, que ancoram suas representações ao “desapego pelos conteúdos”, possuem um traço em comum em sua profissionalização: embora também sejam professores do Ensino Médio, preferem exercer a docência no Ensino Fundamental.

No entanto, é preciso destacar que há outros professores que lecionam apenas nesse segmento e que manifestaram uma representação mais próxima da ideia de uma avaliação tradicional. Apesar disso, temos um dado consideravelmente relevante para nossa discussão, mesmo que seja para promover sua refutação.

Desse modo, assumimos que preferir lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental é provavelmente uma variável associada à uma representação social mais formativa entre os docentes que participam desse estudo. Mas por quê? Será que o distanciamento dessa etapa da escolarização dos currículos mais aprofundados do EM e dos exames para o ingresso nas universidades seriam fatores que promovem um espaço para práticas pedagógicas mais formativas? Ou será que esses docentes, com uma crença mais formativa e construtivista de ensino-aprendizagem-avaliação, preferem mesmo lecionar no EF?

Engraçado que quando eu dava aula só no sexto e sétimo ano dava “pra” variar as avaliações, às vezes com trabalhos que pegam essa leitura crítica e até autoavaliação eu conseguia fazer. Mas como eu pego só Ensino Médio nesse ano, minha aula fica mais formal mesmo, meio que uma zona de conforto. A demanda da prática docente no Ensino Fundamental é mais tranquila porque não tem tanto conteúdo assim, mas por outro lado é puxada porque te obriga a fazer um planejamento pedagógico mais eficiente senão os alunos morrem de tédio ou eles te matam. Não dá “pra” chegar lá na frente e ficar cuspidando matéria como a gente faz no terceiro ano (**Penélope**, dados da pesquisa).

Eu sempre tive aula prática como uma coisa central, aí eu dou um texto e vamos construindo na dialética mesmo. Eu pergunto, eles devolvem. E eu peço para eles escreverem e redigirem um texto sobre a aula no final. Por isso eu sempre trabalho com portfólio. Aí teve um ano que eu resolvi variar e fui para o Ensino Médio, mas foi muito difícil eu quase fui linchada pela equipe. Os alunos do Ensino Médio piraram porque não estavam acostumados com isso. Porque o conteúdo tinha que ser igual. Lá funciona com outra chave [o Ensino Médio] (**Aquiles**, dados da pesquisa).

Neste ano que eu fui “pro” Ensino Médio, era uma coisa que eu queria desde que entrei aqui. E agora eu me deparo com uma quantidade muito grande de matéria

“pra” dar e realmente eu não consigo parar “pra” fazer o que eu fazia no sétimo ano. Eu sempre abria a aula para outras discussões além da matéria e conseguia estabelecer com eles um diálogo maior na devolutiva das avaliações, de dar um *feedback* geral e voltar em determinados assuntos que eles tivessem encontrado mais dificuldade. Apesar de dar uma aula mais expositiva, eu conseguia acompanhar melhor os alunos. Só que eu penso que não é justo meu aluno do Ensino Médio ser privado de ter acesso a assuntos que são importantes “pra” vida e pro vestibular (Heitor, dados da pesquisa).

De fato, essas questões levantadas pelos docentes nos trazem ao debate ancoragens essenciais porque convergem na direção da validação (ou refutação) da hipótese da pesquisa. Tomando as representações sociais de um subgrupo de professores, podemos dizer que há espaço para realizar uma avaliação da aprendizagem contínua, formativa, diagnóstica no ensino de Biologia nesse contexto educacional. Entretanto, é preciso destacar que aquilo que ancora e é mais estável nas RS da maior parte do grupo se aproxima de uma ideia classificatória e tradicional de avaliação.

Sabemos, é claro, que uma representação não é imutável, tampouco seu significado é unânime entre os sujeitos de um grupo. Flament (1994) sugeriu que, em casos como esse, quando há mais de um conjunto organizador, a representação não é tão autônoma assim. O próprio Moscovici (1988) destacou que a circulação do conhecimento e de novas ideias em uma sociedade influenciam o surgimento de novas representações. As minorias, que lutam na atualidade por cidadania, afirmação, equidade e direitos iguais, são um exemplo marcante em nossa era da comunicação digital.

Essas ideias emergentes podem indicar uma diversidade de pensamento em um universo populacional. Em nosso estudo de caso, nem todos partilham das mesmas prescrições dentro do grupo de professores. Moscovici (2015) denominou esse pensamento minoritário de representações controversas.

Na visão desses sujeitos minoritários, a avaliação pode ser um processo contínuo e formativo, uma ideia que se aproxima daquilo que Perrenoud chama de observação formativa, uma regulação intencional “centrada essencial, direta e imediatamente na gestão das aprendizagens dos alunos” (Perrenoud, 1998, p. 5). O autor usa esse termo pois a avaliação é muitas vezes associada à “medida, às classificações, aos boletins escolares, a ideia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos” (*ibidem*).

Essa avaliação formativa, que não se resume a um momento de formalidade, possibilita aos sujeitos envolvidos conhecerem as dificuldades, os pontos a serem superados e aquilo que o estudante apreendeu. Com essa observação formativa, possibilitada pelo cotidiano, é possível orientar os processos de aprendizagem e ensino sem uma preocupação direta com a nota ou a classificação.

Eu gosto de avaliar cada parte do percurso para poder voltar, avançar ou não. Mas “pra” isso você precisa desencanar de dar a matéria toda, né? Eu não avalio só na hora da prova, eu avalio o meu aluno no dia a dia. Eu dou muitas avaliações ao longo das aulas e elas me ajudam a entender as aprendizagens deles [...] eu procuro usar outras formas de avaliação, mais diagnósticas, e muitas delas não valem nota. Eles gostam de fazer já que a aula não fica cansativa e passiva. Eu gosto de colocar eles para fazer essas avaliações juntos, colaborando, ajudando a tirar as dúvidas. Eu acho que o que um sabe um pouco mais pode ajudar os outros a resolver. Eu entendo que quando eles trocam aprendem melhor porque precisam explicar (**Penélope**, dados da pesquisa).

O mais importante para mim é o progresso do estudante ao longo do tempo. Eu considero as atitudes do aluno em relação às aulas, além da realidade dele e de sua família. Mas, faço isso em uma análise global, mais do que para pontuar ou gerar notas. Eu considero que essas questões são mais importantes para decidir sobre a promoção do estudante do que suas notas (**Aquiles**, dados da pesquisa).

Os depoimentos dos professores Penélope e Aquiles descrevem um pensamento avaliativo que se aproxima de uma perspectiva formativa, que pode ser, ao mesmo tempo, intuitiva, qualitativa e rigorosa. Essa forma de avaliação reúne diversos aspectos que envolvem os estágios de aprendizagem dos estudantes e suas qualidades individuais - cognitivas, afetivas, relacionais e materiais – em sua realidade educacional.

A visão desses professores descreve a face processual e formativa da avaliação da aprendizagem. Explorar essas possibilidades requer uma análise do desenvolvimento dos estudantes a longo prazo, continuamente. Compreendemos que esse caminho pode ajudar os professores a reorientar suas ações pedagógicas e repensar o currículo a partir da comunicação com o estudante. Essa ação, intuitiva e subjetiva, ocorre no dia a dia, quando as trocas possibilitadas pela relação de aprender e ensinar revelam as limitações, as facilidades e dificuldades. Posto isso, entendemos que é nessa relação que os professores podem ajudar os estudantes a se aproximarem e alcançarem aquilo que ainda não sabem.

Essa avaliação processual, contínua e formativa, também pode ocorrer de forma mais sistematizada, com *feedbacks* (retorno formativo), diagnósticos e balanços formais. Desse modo, é possível aproveitar seus potenciais para apoiar o

desenvolvimento dos estudantes. Pudemos identificar essa natureza comunicacional da avaliação da aprendizagem nos depoimentos de alguns dos professores com os quais conversamos sobre suas práticas pedagógicas, como exemplificado no relato seguinte.

A minha avaliação, com minhas turmas, é processual. Eu vou desenvolvendo ao longo do ano com os meus alunos. É assim: eu trabalho com um projeto anual em cima do grande tema da série. Junto com os colegas com quem divido a série, fazemos uma grande feira de Ciências sobre esses assuntos no final do ano. Isso partiu das falhas que percebemos nos trabalhos que fazíamos com os alunos. Ficava tudo acumulado no último trimestre [...] o tempo era curto para os alunos montarem os projetos e isso comprometia a qualidade. Então, a gente decidiu construir esse projeto com os alunos desde o início do ano letivo. Deixa eu (*sic*) te explicar: o primeiro trimestre é o momento de elaboração de propostas, organização dos grupos e escolha dos temas. São eles que elaboram as ideias. Nesse primeiro momento, trabalhamos com eles a escrita do projeto, os materiais e métodos e a forma correta de citar a bibliografia. A ideia é que, desde o início do ano, eles trabalhem em um único projeto, tenham uma alfabetização de escrita científica. Tudo com uma orientação no dia a dia, além de um horário no contraturno para tirar as dúvidas. Só que nós fazemos isso durante as aulas também. Claro que isso compõe a nota trimestral, já que ela é necessária para a aprovação. No segundo semestre, o projeto é amadurecido e eles apresentam o experimento na turma. Uma prévia! Esse momento é fundamental, porque eles explicam para a turma o projeto ou experimento que desenvolveram. Muitas vezes, encontram problemas no meio do caminho. Eles fazem mudanças no rumo das escolhas iniciais com nossa orientação. Então, no último trimestre nós temos a grande feira. É quando eles apresentam para todo o colégio. Eles se envolvem durante todo o ano letivo com o projeto e, claro, tudo isso relacionado com aquilo que a gente trabalha no dia a dia. Tem uma pontuação, claro. Só que o mais importante é que isso é um processo de construção que a gente vai avaliando no dia a dia e o resultado das aprendizagens (**Afrodite**, dados da pesquisa).

Essas formas de regulação características da avaliação formativa foram abordadas nas conversas com alguns professores sobre suas práticas pedagógicas via plataformas de videochamadas. Ao pedirmos para que falassem sobre como ensinam Ciências, implicitamente, eles relataram como avaliam seus alunos. Por meio desse diálogo, os docentes descreveram as dimensões das formas de mediação dos processos formativos.

Essas dimensões da avaliação formativa ajudam professores e estudantes a regularem as aprendizagens em construção. Essas práticas podem ser retroativas a um trabalho pedagógico realizado, podem ser interativas, quando ocorrem ao longo do processo, ou proativas, quando buscam envolver os estudantes no trabalho educacional. Portanto, essas formas de regulação combinam-se na complexidade das relações que se desenvolvem do fazer da sala de aula.

Apesar de evidenciarmos um contexto escolar com forte pressão normativa, no qual as RS são marcadas por uma imagem institucional tradicional e por uma identidade disciplinar conteudista, existem professores que praticam uma avaliação formativa porque pensam o ensino de Biologia de outra forma. Nesse sentido, podemos dizer que esses resultados indicam a diversidade das representações sociais desses professores por serem contrastantes com o que é consensual no grupo. Entendemos que o diálogo desses docentes revela um pensamento social de avaliação consonante com a literatura acadêmica e a legislação educacional. Contudo, reiteramos, é uma ideia muito distante daquela predominante no grupo.

A identificação da forma como os professores veem os conteúdos da disciplina de Biologia nos parece uma ancoragem indispensável para compreender suas representações sociais de avaliação. Para poucos professores a avaliação pode apoiar mais as práticas de ensino se “dar muito conteúdo” não for um imperativo. Por outro lado, a maioria dos entrevistados tem a “disciplina conteudista” como um gancho que ancora sua RS.

Essa ancoragem da representação social, que sinaliza o compromisso com uma formação alicerçada por conteúdos profundos, pode ser um entrave para uma avaliação formativa. Entendemos que o replanejamento do ensino, a correção de rotas de aprendizagem, os *feedbacks* recorrentes e individuais, o retorno a determinados assuntos nas aulas e todas as outras práticas associadas a uma avaliação processual e contínua são mais plausíveis quando o foco do processo pedagógico é “o aluno em formação”, não a “quantidade de informação”.

Desse modo, acreditamos que essa ideia da totalidade é um tema importante a ser questionado nos processos de formação inicial e permanente de professores de Ciências. Nesse sentido, a formação pedagógica deve oferecer subsídios para que os docentes vejam os conteúdos como um substrato provocativo sobre o qual pensar Biologia por meio da investigação, da resolução de problemas e o pensamento crítico, não apenas como os objetivos educacionais.

Com os resultados do estudo, pode-se observar que se a formação inicial desses professores no campo da didática privilegiou uma discussão profunda sobre o papel do currículo e da avaliação como processo formativo, as marcas impressas em suas representações sociais não prevaleceram sobre sua imagem do

jogo escolar e de uma visão epistemológica de ensino de Biologia pautado no conteudismo.

Considerando as representações sociais uma condição para as práticas e as práticas como agente de transformação das representações, é preciso ter como referência essas ancoragens do pensamento social dos professores na efetivação de estratégias institucionais para que a avaliação no ensino de Biologia esteja, de fato, a serviço das aprendizagens e a favor da literacia científica dos estudantes.

### **5.3.5. Em síntese**

Essa etapa do estudo teve como objetivo investigar a rede de significados que envolve os valores relacionados pelos professores de Biologia à avaliação da aprendizagem. As ancoragens – identificadas a partir da interpretação do material textual produzido por meio de entrevistas com os docentes – sinalizam a complexidade das representações sociais acerca de um objeto que se insere nas práticas sociais do campo educacional. Desse modo, evidencia-se que pensar em avaliação da aprendizagem envolve também uma teia de elementos que compõem a identidade docente e o fazer pedagógico.

Os resultados da investigação sugerem que essa RS está ancorada na imagem que os docentes têm da instituição, na própria organização administrativa da escola, em sua representação sobre a forma escolar e na importância dos conteúdos disciplinares. Sob a perspectiva da TRS, cujo interesse maior concentra-se naquilo que é consensual entre os sujeitos entrevistados, temos um conjunto de referenciais representacionais que influenciam práticas avaliativas mais tradicionais, no sentido de priorizarem a classificação dos estudantes.

Essa inferência acerca de suas RS tem como base a ideia de que “trabalham em uma instituição tradicional; de que existe uma estrutura escolar organizada administrativamente para promover esse tipo de avaliação, e essa configuração é naturalizada na imagem que possuem do que é uma escola; além da magnitude dos conteúdos disciplinares nas práticas de ensino dos professores”.

Essas ancoragens vão ao encontro dos elementos levantados nas duas etapas anteriores da pesquisa e, por esse motivo, entendemos que elas indicam que há pouco espaço para uma avaliação da aprendizagem mais formativa no ensino de

Biologia nesse contexto educacional. Apesar disso, as entrevistas com esses professores enunciam que esse pensamento social, corroborado pela “engrenagem institucional”, não é hegemônico. Podemos dizer que a estrutura escolar não impede que os docentes exerçam sua autonomia pedagógica, embora seja referenciada por suas aspirações e sua rede de saberes docentes, ou seja, suas RS.

De acordo com os dados do estudo, nesse grupo social há docentes que pensam e realizam uma avaliação mais formativa em suas práticas cotidianas. Muito além disso, nossa análise das entrevistas reconhece uma interessante diversidade de experiências formativas e de trajetórias profissionais anteriores a essa instituição que traduzem as especificidades do fazer pedagógico de cada um dos professores entrevistados.

Assim, os variados estilos de “ser professor de Ciências” se expressam em suas manifestações e revelam uma identidade profissional que comunga determinados saberes e representações. Apesar disso, ao mesmo tempo salientam o quanto a constituição da identidade docente carrega marcas peculiares de suas histórias de vida.

Dentro dessas múltiplas formas de ser professor de Biologia, pudemos observar que o ensino de Ciências é descrito de diferentes formas pelos professores. Para muitos, ela se realiza de maneira mais eficiente com o ensino frontal expositivo e uma transposição didática bem elaborada. Para outros, se efetiva melhor por meio da descoberta e da investigação na sala de aula. São tendências que se constituem sob referência de um quadro epistemológico e afetivo de cada professor, na visão de Cachapuz (2000).

Posto isso, um dos objetivos desse estudo é entender como as práticas desses docentes se constituem em seu pensamento social. Ou seja, como os professores entendem sua busca para identificar a aprendizagem de seus alunos?

Como já destacado, os depoimentos de muitos desses docentes indicam que as regras do jogo escolar têm grande influência em suas representações sociais e 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).

Contudo, não foi possível concluir que essa pressão institucional faz os professores entrevistados pensarem a avaliação apenas como uma prática classificatória. Reconhecemos a ideia de que “esse processo se materializa de

forma tradicional” como dominante entre esses sujeitos, mas, ainda assim, encontramos evidências de brechas para a inovação<sup>30</sup>: há espaço para que desenvolvam práticas mais formativas, relacionadas à regulação de seu próprio trabalho e das aprendizagens dos estudantes.

Pudemos observar a pluralidade do pensamento sobre as práticas avaliativas, mais ou menos tradicionais, nas conversas realizadas com alguns professores. Para exemplificar essa diversidade, apresentamos alguns desses depoimentos.

Minha prática é muito influenciada pelos grandes professores que eu tive, grandes mestres que dominavam a aula com muito conteúdo e não deixavam absolutamente nada sem explicar. Minha estratégia pedagógica é muito cuspe, giz e muitos exercícios. As minhas avaliações são bem tradicionais. Eu preciso te falar que eu gosto de prova. Vejo como uma ferramenta para eu me informar se estou me comunicando bem ou não com o meu aluno, para saber se os alunos estão compreendendo. Eu acho que a prova é importante para eu acessar se o conhecimento que estou trabalhando está sendo assimilado da maneira correta, em termos de precisão do conteúdo. Claro que não dá “pra” ficar voltando com a matéria. O aluno precisa ter responsabilidade também. Eu também aplico um teste. Esse é outro momento para o aluno se preparar, ficar psicologicamente mais tranquilo para fazer a prova. Com isso, tento avaliar se ao longo do trimestre eles estão se envolvendo com os processos de aprendizagem, para que eles não deixem para estudar somente na véspera da prova (**Hera**, dados da pesquisa).

Eu procuro observar se existem padrões nas respostas dos alunos. Eu uso os resultados para me avaliar e para avaliar a relação deles com aqueles conteúdos. Esses dados revelam um pouco do que foi feito em sala. Eu posso tirar isso “pra” mim. Quando vou corrigir as provas, eu procuro saber se os alunos decoraram os termos ou compreenderam o processo. Essa pergunta me ajuda a ver se ele entendeu o que eu expliquei ou não. Eu tento ver de que forma o meu trabalho impactou na relação entre ele e o objeto do conhecimento. Me angustia não conseguir voltar para corrigir as rotas de aprendizagem, mas cada prova me propõe uma autoavaliação do meu trabalho (**Agamemnon**, dados da pesquisa).

A nossa avaliação tem um caráter quantitativo e é muito centralizada na prova. Muitos professores entendem que essa é a melhor forma de analisar o desempenho. Eu observo isso. Quando o professor avalia, ele acredita que está avaliando o desempenho. Uma coisa que eu sempre faço é uma análise estatística dos dados das turmas para transformar as notas em algo qualitativo. Eu levo esses dados para conversar com meus alunos e entender a cultura de aprendizagem da turma. Eu não consigo conversar com cada aluno, mas eu corrijo a prova e dou um retorno geral. A nota não é simplesmente o aluno como 7 ou 4. Se a prova for injusta, todo mundo vai tirar dois, então ruim não é a turma, ruim é o instrumento. Se você pega a turma e tem uma distribuição em dois grupos de resultados, significa que a turma é mais heterogênea. Eu procuro analisar essas coisas e extrair essa informação dos dados brutos (**Euforbo**, dados da pesquisa).

---

30 Neste texto, inovações referem-se a práticas originais no contexto onde se inserem, mesmo que já recorrentes em outros espaços físicos ou temporais (Gatti *et. al*, 2019).

Eu gosto muito dos trabalhos, para que eles pesquisem e façam juntos, na sala de aula, e eu acompanhando. Eu separo um momento da aula para que eles mostrem o que estão fazendo. A gente vai construindo as etapas na sala de aula. Eu avalio a aprendizagem deles nesse processo, você já me viu fazendo isso. Os dias da apresentação são mais uma formalização. Eu gosto que eles apresentem para a turma. Tenho um mantra que passo para eles – a gente aprende melhor quando precisa explicar. A gente constrói os trabalhos na sala de aula, a gente usa as aulas para isso. Não dou teste, porque já tem o momento da prova. Eu uso mais tarefas coletivas, jogos, dinâmicas e competições para defender um tema na forma de debates, juris. Eu gosto de estimular eles a estudar com as tarefas diárias, elas são obrigatórias para que eles tenham uma dedicação maior durante as aulas, para que eles não fiquem passivos. Eu avalio assim, no dia a dia, e com isso consigo ver se eles estão aprendendo (Penélope, dados da pesquisa).

Quando eu tenho o resultado da avaliação, procuro dar um retorno para eles, se está bom ou não “tá” bom. Se precisar, eu volto em determinados assuntos, mesmo que não termine o conteúdo. Após a prova, eu paro uma aula para conversar com cada um. Cada trimestre eu faço uma coisa diferente na prova. Tem trimestre que eu entrego as provas e eles podem refazer em casa e me entregar, não com as respostas certas, mas explicando o que erraram e porque erraram. Minha prova não é muito em cima de conteúdo não, é só interpretação. Eu uso mais as coisas que nós fazemos no dia a dia. Faço autoavaliação pelo menos uma vez por ano. Acho que é importante essa reflexão. Na prova eu vejo o que eles mais erraram e volto esse assunto em meu planejamento, porque em Biologia a gente tem um conhecimento que depende do anterior, porque se ele não souber, a gente não consegue avançar. Então, se a gente não trabalhar bem, os alunos não avançam lá na frente. Dá “pra” fazer, eu sei que não é todo mundo que faz isso, mas dá pra fazer se você se colocar no lugar deles (**Laerte**, dados da pesquisa).

Eu comecei a mudar minha forma de trabalhar e fugir do padrão do CPII. Comecei a fingir que minha prova valia sete, mas na verdade era metade, eu já comecei a quebrar as regras ali. E vi que saiam coisas maravilhosas, pois eles estavam se expressando de alguma forma, eles conseguiam expressar o que aprendiam na língua deles. Com isso, eu comecei a planejar os próximos trimestres, o que tinha funcionado, o que eles tinham reclamado muito. Eles falam tudo, sem medo de falar mal de você. Eu uso essas informações em meu planejamento, por isso sempre planejo em blocos, a partir daquilo o que eu vou fazer no todo. Eu faço o portfólio todo ano, crio grupos de aprendizagem colaborativa no dia a dia. Então, eles têm papéis na sala de aula, um escreve o que o grupo trabalha, um vem tirar as dúvidas comigo, um controla para que todo mundo traga o material. É muito cansativo, mas no final eles entendem o objetivo. Sempre com portfólio. Eles têm que produzir sobre as aulas, sempre com práticas, e a prova sempre em cima dos experimentos realizados na aula. E eu faço muitas perguntas com porquês para eles, para construirmos. Eles têm que redigir um texto sobre a aula e eu não dou uma nota, não digo certo ou errado. Na correção sempre peço para explicar melhor. E os alunos querem uma nota. Isso me consome bastante tempo. Eu devolvo o portfólio e eles devem me devolver reescrito. No final do trimestre eles juntam todo o material e eu avalio se fez todas as atividades, se recorrigiu, se melhorou, se a apresentação está adequada, a diferença entre a primeira versão e as últimas versões e minhas provas são produção de texto. Contextualizar, trazer o passado, para ele lembrar tudo em cima de um texto e inferir em cima do texto (**Aquiles**, dados da pesquisa).

Eu presto atenção em todos os meus alunos. Eu uso muito o *feedback* positivo em minha prática pedagógica, tanto quando eu entrego os resultados das provas quanto

no dia a dia também. O retorno positivo é muito importante. Se ele erra, eu falo, “seu raciocínio começou muito bom, mas tem isso...”. Outra coisa que eu faço em minhas práticas avaliativas é decorar o nome de todos eles já na primeira semana. Tratar o estudante como ser individual e não como turma faz com que ele se sinta visto na sala de aula. Chamar o nome do estudante faz ele pensar: “sou eu, não é o outro”. Entender que o aluno é um ser individual que tem diversos aspectos. Eu prefiro fazer isso a dar conteúdo. Mas isso faz a coisa fluir porque eu sei as dificuldades e facilidades de cada um deles. Eu pauso e só vou avançar com a matéria quando o aluno está aprendendo. Eu não sei fazer de outra forma (**Calypso**, dados da pesquisa).

Ao analisarmos o conjunto dos depoimentos desses professores de Biologia observamos que a representação social de avaliação da aprendizagem se ancora em uma teia de significados que carrega a imagem da cultura escolar clássica, baseada em um sistema somativo referenciado por provas e medidas. Esses depoimentos também descrevem que as práticas desses docentes não se encerram unicamente do mesmo modo.

Realmente, suas descrições mostram particularidades em suas formas de enxergar como avaliam seus alunos. Predomina uma visão bem classificatória, sim, os dados interpretados mostram isso. Contudo, alguns professores trabalham com *feedback*, outros com portfólio, outros com a autoavaliação ou priorizam as relações socioafetivas do processo de aprendizagem e ainda há aqueles que falam sobre a importância da avaliação para sua autorregulação e reflexão pedagógica. Portanto, fica evidente a diversidade de formas de avaliação nas práticas de ensino de Ciências de certos professores, apesar da normatividade classificatória instituída.

Destacam-se narrativas de professores de Biologia que planejam a aprendizagem de seus estudantes com a finalidade de construção do conhecimento científico. Esses docentes dão vida a uma prática avaliativa mediadora e acreditam que seus alunos precisam vivenciar experiências investigativas ao longo de sua formação em Ciências.

Por que o reconhecimento dessas individualidades é importante em um estudo sobre representações? Na verdade, entendemos que elas são necessárias para nos distanciarmos do reducionismo implícito em nossa interpretação dos dados que procura o campo consensual da RS. Podemos dizer que, entre os docentes que compõem esse estudo de caso, temos aqueles que anunciaram um pensamento social que busca se distanciar daquele hegemônico no grupo. Para esses professores há uma ideia comum para orientar suas práticas e justificar suas

atitudes e opiniões: “tentar fugir do padrão esperado”. Além disso, também identificamos que esses docentes declaram preferir lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental, espaço em que os currículos de Ciências são menos conteudistas nessa instituição específica.

A ideia de desapego aos conteúdos escolares aparece como uma ancoragem associada à descrição de práticas avaliativas mais diversificadas entre esses docentes minoritários. Isso nos parece um distanciamento de uma ideia muito forte nesse grupo social sobre a disciplina de Biologia. Portanto, a superação desse paradigma – que envolve o currículo e o modelo hegemônico de escola – influencia diretamente a possibilidade de inovação no trabalho docente.

Esses resultados da pesquisa apresentam a avaliação como uma ação inserida no cotidiano da complexidade do fazer pedagógico, para um subgrupo de professores. Seus potenciais são muitos, no sentido de garantir a inclusão dos estudantes, ajudar a melhorar suas aprendizagens, promover sua autonomia, emancipação e consciência de seus processos formativos.

No entanto, essa visão de avaliação não constitui da mesma forma para a maior parte dos docentes entrevistados. De acordo com as ancoragens evidenciadas, o paradigma tradicional age no sentido de fazer os processos avaliativos serem vistos como uma prática classificatória e certificativa dentro do contexto dessa instituição. Não é simples pensar ou agir de outra maneira, pois os fatores que operam nesse sentido são anteriores a sua inserção profissional: há uma instituição vista como um espaço no qual as práticas são tradicionais, uma estrutura administrativo-pedagógica que converge nesse sentido, uma ideia de forma escolar vista da mesma maneira e uma disciplina marcada pela densidade conceitual.

Conscientes de que este não é um estudo descritivo, tampouco uma proposta que aponta para os resultados dizendo como a realidade deveria ser, podemos indicar que um contexto normativo institucional mais flexível possibilitaria que um número maior de professores arriscasse práticas de avaliação mais diversificadas. No entanto, isso não transformaria o pensamento social dos professores necessariamente.

Diferente de um psicólogo ou enfermeiro, que ao ingressarem na universidade trazem uma representação com uma grande defasagem de informação sobre seu campo profissional, os profissionais da educação chegam

em sua formação universitária com representações muito sólidas sobre o que acontece em uma escola e sobre o que é ser professor. Soma-se a isso o fato de que a escola é uma instituição mais que secular – tem suas tradições e cultura bem estabelecidas.

Certamente, sua estrutura sofreu modificações desde a sua consolidação no início do século XX, mas seus ritos mostram que há muito mais permanências que mudanças nessas transformações. Essa configuração é compreensível porque as representações sociais hegemônicas mudam, mas não com tanta facilidade. Por isso, elas são obstáculos decisórios que impedem transformações radicais nas mentalidades de uma época. Logo, o primeiro passo para fomentar práticas avaliativas que estejam a serviço das aprendizagens dos estudantes é conhecer essas engrenagens que ancoram o pensamento social dos sujeitos envolvidos nos processos de educação escolar. E essa é uma pretensão da presente pesquisa.

## Apontamentos e considerações

Este estudo direcionado ao pensamento social de professores nos apresentou o conjunto de significados que constituem a complexidade das representações sobre suas práticas pedagógicas, motivo que nos propôs a utilizar múltiplas abordagens metodológicas para explorar o tema. Embora pretendêssemos investigar o campo consensual das RS dos professores de Biologia, os apontamentos resultantes de nossa leitura dos dados não pretendem ser conclusivos ante suas próprias limitações interpretativas. Pelo contrário, temos em vista levantar questionamentos acerca das evidências reveladas e, ao mesmo tempo, procurar as contradições naquilo que se expressa predominante na RS dos sujeitos do estudo.

Para além de uma abordagem categórica, reconhecemos que os nossos apontamentos se restringem a um recorte temporal específico – dada a natureza dinâmica e transitória das RS – e têm sua compreensão circunscrita aos métodos utilizados, às nossas lentes analíticas e às matrizes conceituais e teóricas operadas como suporte, e, sem dúvida, ao reconhecimento da permanente transformação do percurso de profissionalização dos professores, razão pela qual esta tese se propõe a trazer provocações.

Em vista disso, este estudo teve como propósito responder à seguinte **questão: Quais são e como se caracterizam as representações sociais de professores Biologia sobre avaliação da aprendizagem, e como essas se relacionam com a construção dos seus processos identitários no seu contexto profissional?**

Partimos dessa questão norteadora e idealizamos identificar, descrever, sobrepor e interpretar um conjunto de dados que nos possibilitasse uma análise crítica sobre o problema do estudo. Objetivamente, buscamos questionar as contradições presentes na realidade fenomênica percebida com o estudo das representações sociais dos professores de Biologia. Por fim, trazemos os apontamentos e considerações para o campo da didática e do ensino de Biologia a partir dos resultados do estudo.

Nesse ponto de partida, admitimos que o tema da ‘avaliação da aprendizagem’ é recorrente nas pesquisas educacionais. Certamente, o perene interesse acadêmico por essa prática pedagógica se deve à sua importância para ajudar a identificar e mobilizar as aprendizagens dos estudantes.

Entretanto, a realidade ainda parece muito aquém desse fim na educação brasileira. Há décadas, os diversos estudos que se dedicam a esse assunto sinalizam a permanência de uma mentalidade tradicional e classificatória nas práticas escolares de avaliação, como foi evidenciado em nossa revisão de literatura (Mota, Mamede-Neves, 2021; Mota, Moura, 2022).

Embora também haja muitos estudos no campo da educação sob o prisma da teoria das representações sociais, a maioria dessas pesquisas tem direcionado seu enfoque para outras abordagens à margem do olhar psicossocial potencializado pelo estudo de suas ancoragens (Campos, 2017). Assumida na presente tese, essa perspectiva nos viabilizou alcançar elementos que vão ao encontro daquilo que a pesquisa educacional entende como recorrente. Sendo assim, reconhecemos que parte dos resultados é consonante com um estado da arte já consolidado nos estudos da Educação: avalia-se para examinar, classificar e certificar os estudantes. Por esse motivo, entendemos como intrigante a constatação de tal permanência no pensamento educacional: por que as RS sobre avaliação são tão duradouras no campo da escola?

Nesse sentido, o conjunto de estratégias empregadas por este estudo almeja alcançar o campo consensual representacional que revela algumas dimensões sobre essa questão relacionada ao tema da avaliação escolar. Reiteramos que um escrutínio profundo das RS se faz necessário quando idealizamos conhecer o pensamento social e mudar determinadas práticas. “Essas tais representações” são nosso guia de leitura da realidade, portanto, são uma condição para nossas práticas sociais.

Posto isso, precisamos considerar que a literatura sobre avaliação sustenta o mesmo paradigma desde o fim dos anos 1980. Como visto, as teorias educacionais que dialogam com esse estudo, lapidaram e poliram a ideia de que a avaliação é uma prática a serviço das aprendizagens e qualquer coisa distante disso desvirtua sua função eminentemente pedagógica (Hadji, 2001; Perrenoud, 2008; Moretto, 2008; Fernandes, 2009; Hoffmann, 2009; Luckesi, 2018). Elas também já

destacaram, reiteradamente, a dificuldade de trazer esse paradigma para as práticas escolares. Fala-se muito em crenças, arraigadas nas escolas e nos professores, que enredam esse caminho. Por esse motivo, é preciso questionar ainda mais o porquê dessa permanência e quais são os seus impasses. Assim sendo, a teoria das representações sociais pareceu uma pertinente via analítica para essa questão em nossa pesquisa.

No caso do nosso estudo, todas as etapas evidenciaram uma prática pedagógica tradicional, classificatória, somativa e certificativa, naquilo que os professores representaram. O conjunto de elementos relacionados à avaliação – revelados pela associação de palavras, pela zona muda e interpretados à luz de suas ancoragens – fundamentam essa nossa proposição. Somam-se a isso as correspondências sinalizadas a partir da maioria das entrevistas com os docentes acerca de suas práticas pedagógicas.

Nesse primeiro momento, consideramos que o contexto educacional em que os docentes se inserem, marcado pela tradição institucional, possui profunda conformidade com sua visão de currículo, de ensino e de escola. Por conseguinte, nos parecem fatores simbióticos, determinantes em suas RS sobre avaliação da aprendizagem. Isso posto, podemos deduzir que o objeto do estudo se insere em um sistema complexo que envolve as representações sociais de outros objetos e práticas do campo educacional.

Porém, a análise dos dados também evidenciou que esses mesmos fatores institucionais determinantes se apresentam para alguns sujeitos em uma ideia nuclear cujos valores são muito distantes do campo consensual dos demais professores de Biologia. Tal princípio organizador, que ancora as representações sociais para esses poucos docentes, revela uma ideia central oposta ao que predomina no grupo. Portanto, nos apresentou mais indicativos sobre sua docência nesse contexto educacional.

Nesse sentido, destacamos que o **objetivo** principal desta pesquisa foi **problematizar o pensamento social de professores de Biologia sobre avaliação da aprendizagem com base em suas representações sociais**. Com essa provocação, projetamos alcançar os seguintes **objetivos específicos: identificar o campo consensual e caracterizar as ancoragens das suas representações sociais**.

Desse modo, contrapusemos as informações geradas por meio de entrevistas e questionários com nossa análise e interpretação. Importa destacar que os dados das entrevistas e questionários reúnem as posições dos professores e como tal devem ser reconhecidos. Muito distantes de serem tomados como uma descrição literal daquilo que fazem na sala de aula, seus depoimentos trazem um conteúdo que manifesta suas contradições e remetem aos saberes que substanciam suas ancoragens e seus sentidos de docência.

No que diz respeito à relação entre os professores de Biologia e a ‘avaliação’, utilizamos os resultados obtidos a fim de confirmar (ou não) a **hipótese** da pesquisa de que **as especificidades das disciplinas de Ciências estão presentes nas práticas pedagógicas avaliativas desses docentes, se expressam na identidade do ser professor de Biologia e se refletem em sua forma de ensinar e avaliar, logo, podem ser identificadas em suas representações sociais.**

Tomamos a hipótese formulada como ponto de partida para a presente investigação, já que os pressupostos epistemológicos contemporâneos da educação em Ciências afirmam que o estudante deve estar no centro do processo de aprendizagem e sua formação deve ser pautada com a finalidade de promover a autonomia e uma visão crítica acerca da construção do conhecimento (Bizzo, 2012). Sustentamos esse axioma ao estabelecermos a significativa correlação entre os campos atuais do ensino de Ciências e da avaliação da aprendizagem (Millar, Osborne, 2008).

Com base na análise das três etapas desenvolvidas nesta pesquisa, podemos inferir que essa hipótese levantada não se concretiza naquilo que foi representado pelos sujeitos desse estudo de caso, pois as RS de avaliação dos participantes a definem como tradicional e classificatória. Nossa leitura reconhece que as entrevistas realizadas com os professores sinalizam a multiplicidade de estilos didático-pedagógicos presentes em suas práticas de ensino de Ciências. Percebeu-se que muitos docentes são mais afetuosos à transmissão por meio da transposição didática expositiva, o que distancia suas práticas de um ensino por meio da descoberta, da investigação e do protagonismo do aluno. No entanto, constatamos que foram reveladas descrições de práticas educacionais inovadoras, construtivistas e investigativas entre alguns desses docentes.

A partir da análise dos dados pode-se observar uma ruptura cronológica que separa o tempo da avaliação e o tempo do ensino nos depoimentos de muitos docentes. Portanto, são atos que acontecem em assincronia para a maioria dos professores. Parece haver um hiato entre esses dois momentos pedagógicos, marcado principalmente pela normatividade da organização dos tempos escolares. Logo, o que se sobressai é a constatação de que as marcas epistemológicas das Ciências até são evidenciadas no pensamento social, mas a avaliação parece proceder por meio de outros fundamentos. O que caracteriza a avaliação da aprendizagem no ensino de Biologia, então? Vamos analisar essa questão com a descrição dos resultados de cada uma das etapas da pesquisa.

A primeira produção de dados realizada foi direcionada à abordagem estrutural da RS dos professores de Biologia. Essa etapa da pesquisa levantou os elementos associados pelos docentes ao termo indutor “avaliação da aprendizagem”. Identificou-se que a RS tem em sua rede de significação os elementos “prova, nota, teste, medir, conteúdo, rendimento”. Supostamente, o sentido específico desses objetos com maior centralidade se aproxima das práticas classificatórias certificativas tradicionais.

A segunda etapa teve como escopo investigar uma possível zona muda na RS desses docentes. Com a estratégia utilizada, procuramos reduzir a pressão normativa do questionamento direto sobre os professores, a fim de encontrar algum conteúdo mascarado, ou seja, que possivelmente não apareceria na associação de palavras. Procedendo dessa forma, ao falar por si e no lugar de outra pessoa sobre “o que mais incomoda” e “se não fosse”, os docentes revelaram um conteúdo representacional indiscutivelmente convergente com os resultados da etapa anterior.

Em todos os sentidos, o conjunto de respostas denota convergências com aqueles significados do primeiro estudo, pois foram descritos aspectos simbólicos de uma avaliação padronizada, classificatória, tradicional e certificativa. Destaca-se que a técnica de substituição empregada sugere o entendimento de tensões vivenciadas pelos estudantes ante os processos avaliativos realizados nesse contexto educacional. Há indícios de que essa é uma ideia contranormativa que povoa sua RS e que só foi alcançada com esse caminho.

De fato, não podemos negar que muito pouco se evidenciou nesse segundo estudo da zona muda. Apesar disso, reconhecemos a sobreposição dos resultados

dessas duas etapas; eles somam-se no sentido de fragilizar a hipótese inicial e nos levar ao caminho de sua refutação. Tais apontamentos distanciam-se do tipo de avaliação esperada para professores de Ciências, com base em pressupostos investigativos, críticos e promotores de autonomia. Todavia, faltava aprofundarmos o estudo no sentido de alcançar o conhecimento dos professores que ancora uma suposta representação tradicional de avaliação.

Por conseguinte, a terceira etapa, realizada com entrevistas voltadas para as ancoragens dos professores, nos permitiu interpretar e compreender o que foi representado no intuito de reconhecer a labilidade de nossa hipótese. Aqui também nos interessou saber se tal conteúdo – uma avaliação tradicional e classificatória - era, de fato, o conjunto de crenças dos professores (suas RS), a visão institucional ou o papel atribuído a eles pela escola. Isso posto, inferimos que o objeto representado se remete às suas RS porque o campo consensual manifesto sobre suas práticas avaliativas se ancora num quadro de interpretação que, por um lado, é preexistente – a ideia clássica de forma de educação escolar e a imagem da escola como um símbolo de tradição – e se ancora em fatores próprios do grupo social – na visão da disciplina de Biologia na qualidade de espaço de conteúdos hiperespecializados e nas normatizações e diretrizes institucionais em torno da docência.

Diante dos resultados da terceira etapa, cuja análise é referenciada pelo campo consensual do pensamento social do grupo de professores, podemos dizer que os dados revelam especificidades das disciplinas de Ciências nas RS sobre suas práticas de ensino – em suas múltiplas abordagens – e na identidade do ser professor de Biologia. No entanto, não podemos concluir que eles se expressam do mesmo modo em relação à avaliação da aprendizagem.

Considerando o papel das representações, como uma condição para as práticas, e o potencial das práticas instituídas para transformar uma representação, em tese, sugerimos que, no caso desta pesquisa, **as RS de avaliação da aprendizagem evidenciadas se configuram a partir de elementos tradicionais do campo educacional – sua visão de ensino, de currículo, de escola e da escola – e são influenciadas pelas injunções institucionais e expectativas normatizadas quanto ao papel do professor de tal maneira que os saberes epistemológicos das disciplinas de Ciências são pouco notabilizados no pensamento social sobre tais práticas.**

Há indícios de que a imagem da avaliação como uma prática pedagógica terminal e classificatória tem como suporte ancoragens de escola e de currículo, sugestivamente precedentes a sua inserção nessa instituição específica, relacionadas a sua escolarização, formação inicial e seus saberes pedagógicos. Ao mesmo tempo, por estarem inseridos em um contexto educacional que tem a tradição em sua identidade institucional e que exerce notável pressão normativa para que suas práticas avaliativas sejam eminentemente classificatórias, podemos dizer que encontramos um sistema de representações de escola, da escola, de ensino, de currículo e de avaliação que funcionam como engrenagens muito bem ajustadas.

Desse modo, não é surpreendente constatarmos a permanência de uma imagem tradicional dos processos avaliativos, mesmo quando a escola proclama a necessidade de mudança – por meio de seu PPP e dos discursos institucionais – ou incentive a criação de grupos de trabalho a fim de pensar em novos sentidos para essa prática ante os desafios da educação no século XXI. É inequívoca a incoerência entre o discurso da escola e a pressão institucional sobre os docentes, é notória a contradição entre as RS dos professores e aquilo que é promulgado pelo Colégio. Do mesmo modo, é perceptível o pouco conflito entre o que os docentes pensam, o que fazem e aquilo que é esperado deles na dinâmica de um quadro organizacional que valoriza tais práticas. Em virtude disso, torna-se difícil romper essas engrenagens do pensamento social quando a própria estrutura da escola reforça, por meio da normatividade, esse modelo tradicional classificatório seriado.

A pressão da regulação institucional, como um elemento que corrobora essa representação social, aparece nesta tese não apenas nas ancoragens identificadas com a terceira etapa. Ela foi sinalizada com muita representatividade nas questões associadas à zona muda, quando os professores responderam “o que incomoda na avaliação” e “se ela não fosse”. Tal prognóstico também já havia sido apontado no levantamento inicial dos elementos com maior centralidade na RS: ela é associada à ‘prova’, ‘nota’, ‘medir’, ‘rendimento’ e ‘conteúdo’.

Cabe lembrar que a comparação de estudos realizados sob a perspectiva das RS, em contextos com variadas condições de normatividade, já sinalizou o peso das instituições sobre as práticas avaliativas dos professores. Ao contrapormos as RS dos professores de Biologia e de outras disciplinas dessa instituição específica

(Mota, Aguiar, 2021), com os docentes de uma rede organizada em ciclos de aprendizagem (Azâmor, Naiff, 2009) e de uma universidade pública (Aguiar, Lannes, 2020), evidenciou-se, ao menos nesses casos, que existe alguma correlação entre os graus de regulação normativo-pedagógica da avaliação dos estudantes e o pensamento social dos professores.

O que nos parece intrigante em nosso estudo é a percepção de que as RS de avaliação se configuram tradicionais, apesar de os professores de Biologia possuírem elevada formação acadêmica. Contudo, outros estudos direcionados a professores com alta formação destacam que a RS de “ser professor de Ciências” se ancora principalmente “nas credenciais do conhecimento científico” e no prestígio da pesquisa em relação à docência (Gaspi, 2021; Praça, Lannes; 2015).

Esses estudos também indicam que os processos de escolarização, diretamente relacionados àquilo que esses sujeitos vivenciaram em seu processo educativo, têm alguma influência em sua RS sobre a imagem da escola e os sentidos da docência. Por consequência, a soma desses apontamentos nos leva ao menos a suspeitar da crença que correlaciona, por meio de modelos simplistas, elevada formação docente e práticas pedagógicas mais inovadoras. Efetivamente, diversos autores argumentam que o desenvolvimento profissional docente se compõe a partir da interlocução de variados elementos constituintes de sua formação além da escolarização (Marcelo Garcia, 2009; Tardif, 2013; Formosinho, 2015).

De fato, há outros estudos sobre professores de Biologia que sinalizam limitações em suas RS e práticas avaliativas ante os pressupostos epistemológicos contemporâneos para o ensino de Ciências. Tais pesquisas destacam as dificuldades associadas à desconexão entre o tempo de ensino e de avaliação (Ramos, Antunes, 2010; Santos, Bellini, 2016), além da desproporcional equação entre carga horária, conteúdos e condições de trabalho docente (Morais, 2010; Lacerda, 2019). Esses fatores nos parecem obstáculos que geram desconformidades na avaliação ante um campo disciplinar com potencial de proporcionar vivências de experimentação, descobertas, investigação e construção do conhecimento nas práticas educativas com os estudantes.

Apesar disso, os resultados da tese proposta nos parecem refletir uma representação de avaliação cujos sentidos são, em parte, influenciados pelas injunções institucionais. Essas ancoragens associadas à identidade institucional e

ao papel da pressão normativa do contexto escolar manifestam alguma correspondência com o levantamento realizado por Polon (2004) sobre a autoimagem dos professores desse espaço educacional.

O referido estudo traz uma apuração das limitações vistas pelos professores no contexto de reforma curricular dessa instituição na década de 2000. De acordo com Polon (2004), a autodescrição manifesta pelos docentes sobre si e a própria escola revelou os principais “nós críticos” da realidade institucional naquele momento. Para Polon (*ibidem*), dentre os pontos nevrálgicos, potencialmente limitadores da implementação de tal política, estava “o sistema de avaliação baseado no controle dos conteúdos”, além da “incoerência entre a prática pedagógica e a avaliação, devido à prevalência de provas onde a codificação não representa o resultado do trabalho discente” (Polon, 2004, p. 132). Ainda de acordo com essa mesma autora, a escola<sup>31</sup> foi representada pelos docentes como um espaço simbólico “totalmente voltado para o vestibular”. Logo, em sua visão, a ideia de ter como “objetivo maior o vestibular apresentava-se como um obstáculo estrutural à proposição de inovações curriculares” (*ibidem*, p. 133).

Longe do anacronismo e qualquer articulação falaciosa, entendemos que o estudo citado, embora realizado na mesma instituição específica, envolveu outros sujeitos de um momento histórico distinto da realidade contemporânea. Chamamos atenção apenas a constatação de alguma aproximação entre a autoimagem descrita pelos docentes do referido estudo e as ancoragens por nós evidenciadas: perduram a identidade tradicional propedêutica e a estabilidade da mesma forma de organização da escola para as avaliações.

Portanto, ao menos no caso da presente investigação, podemos sinalizar a importância do peso da estrutura institucional sobre as representações sociais dos sujeitos. Tendo em conta a observação do enraizamento de tais crenças, quase duas décadas após as ponderações da dissertação de Polon, verifica-se a força do arranjo e da identidade institucional como ancoragens nas RS das práticas pedagógicas de professores. Tais apontamentos corroboram a proposição de Campos (2003, p. 37), que caracteriza “a correlação entre as representações sociais do trabalho docente, as práticas e seu papel”, dado que “é na dinâmica

---

<sup>31</sup> A pesquisa também foi realizada com professores de *campi* que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

entre os grupos e instituições, em um contexto social, que uma representação social faz sentido para a orientação das ações”.

As ancoragens referenciadas pela normatividade de condutas conformam um arcabouço de conhecimentos socialmente definido que objetiva as representações sociais na esfera da escola. No caso deste estudo, como há pouca ambiguidade quanto ao esperado das práticas avaliativas e há baixo conflito entre o que os professores entendem por avaliação – o que é legítimo em sua compreensão – e a forma de controle instituída sobre esse processo pedagógico, torna-se compreensível a manifestação de um pensamento social classificatório de avaliação.

Por todas essas questões, **convergem um conjunto de evidências que fazem as representações sociais de avaliação serem tradicionais, substantiadas pela chancela institucional, que regulamenta e homogeneiza tais práticas.** No entanto, uma questão que surge desta tese é: seria possível inovar nas práticas avaliativas quando o que é concebido como normal pelos sujeitos é ratificado pelas regras institucionais e convenções do grupo? Será que o pensamento social dos professores de Biologia se limita apenas àquilo que é estabelecido institucionalmente?

Olhando para nossos dados podemos problematizar nossa primeira conclusão. Desse modo, entendemos haver indicações nesse estudo que nos levam a **questionar a conclusão** apresentada e propor outro sentido para seus resultados: apesar de haver uma pressão institucional para que as avaliações da aprendizagem ocorram prioritariamente com finalidade classificatória, **parece haver espaço para que os docentes as utilizem no sentido de apoiar as aprendizagens dos estudantes, mobilizar a construção do conhecimento científico e promover uma comunicação responsiva de suas aprendizagens,** como visto no estudo das ancoragens evidenciadas nas entrevistas de alguns professores.

Nesse contraste, reconhecemos que o pensamento social dos professores de Biologia não se abrevia a uma imagem de avaliação limitada pelas certificações trimestralmente regulamentadas pela escola. Portanto, **mesmo que essas práticas instituídas comprometam o trabalho pedagógico no sentido de não ter como fugir de cumprir os ritos socialmente legitimados, podemos evidenciar os pressupostos epistemológicos das disciplinas de Ciências nas representações**

**sociais, nas ancoragens e nas descrições do fazer pedagógico de um subgrupo de docentes.**

Tais apontamentos foram assinalados inicialmente na primeira etapa da presente tese, por meio da abordagem estrutural das RS. Aquele levantamento sugeriu uma zona de contraste em relação ao campo consensual da maioria do grupo – apontou-se que a ideia de avaliação está associada aos elementos “formativa, contínua e processual” para alguns professores.

Já no estudo direcionado às descrições do fazer pedagógico e sua ancoragens, evidenciou-se que alguns sujeitos descreveram suas práticas avaliativas como um ato inserido no cotidiano – intencionalmente utilizado para orientar os seus alunos durante os processos formativos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

De fato, são uma minoria que traz narrativas emergentes em nossos dados. No entanto, esses indicativos não deixam dúvidas que há liberdade de ação e decisão pedagógica no cotidiano desses professores, apesar das amarras que direcionam os processos avaliativos. Logo, seus depoimentos salientam brechas no jogo institucional que abrem espaço para inovações pedagógicas. Sendo assim, expressam que é possível inovar sob a égide de um velho modelo de avaliação.

Com base nos dados do estudo, pudemos contemplar a amplitude dos potenciais avaliativos viabilizados por essa margem de autonomia. Esses professores reconhecem que não é possível fugir da sistematização certificativa classificatória imposta pela instituição, normalizada pela forma escolar consolidada. Contudo, também apontam que é possível utilizar o jogo de pontos a favor das aprendizagens dos alunos. Isso se mostra plausível por meio de retornos responsivos, com projetos desenvolvidos em etapas ao longo do ano, pelo encantamento da Ciência, por meio de portfólios, com autoavaliações ou promovendo metodologias ativas na sala de aula com tarefas cotidianas.

Nesse sentido, assumimos também nossa limitação para alcançar um lugar comum para essa diversidade de práticas, que parecem muito mais relacionadas às suas trajetórias individuais do que às variáveis sugestionadas pelo conjunto de dados: há muito mais semelhanças que singularidades entre esses docentes minoritários e os demais do grupo. Por esse motivo, assumimos a perspectiva investigativa sobre suas histórias de vida como uma lacuna não explorada por nossa pesquisa.

Contudo, identificamos duas características comungadas por esses docentes que racionalizaram sua ideia de avaliação como uma prática marcada por elementos simbólicos de natureza formativa: todos eles preferem lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e ancoram sua RS de avaliação ao desapego dos conteúdos escolares. Quais os sentidos desses dois traços identitários?

Se eles lecionam nessa etapa da educação básica porque esse espaço possibilita mais inovação nas práticas avaliativas, ou se o referido pensamento social é inerente a tais professores independentemente disso, nossa pesquisa não conseguiu responder. Essa questão também permanecerá aberta, mesmo constatando-se aqui que os currículos dos anos finais do EF e do EM de Biologia e Ciências são desproporcionais à quantidade de conteúdo; e que a identidade propedêutica da escola se acentua na última etapa formativa, quando os estudantes podem fazer vestibular.

Apesar disso, podemos dizer que os referidos professores ancoram suas representações de práticas formativas ao confessarem “a libertação”: eles não se sentem obrigados a dar toda a matéria. Com isso, é possível apostar na diversificação das práticas avaliativas e se comprometer menos em dar muito conteúdo. Descrevem, portanto, uma quebra dessas engrenagens, que num primeiro momento nos pareceu um mecanismo circular sem vulnerabilidades. Portanto, parece que **a maneira como percebem o currículo prescrito é o propulsor desse movimento numa direção emancipatória da avaliação.**

É inegável que sobra mais espaço para inovar quando o tempo pedagógico não é comprometido com a transmissão de informações. Em virtude de tal dedução, **o contraste** evidenciado no presente estudo sinaliza que **a visão de currículo desses poucos professores é uma chave capaz de desarticular o mecanismo que mantém as engrenagens bem ajustadas e legitimam uma RS tradicional de avaliação entre professores de Biologia.**

No caso específico das disciplinas de Ciências, acreditamos que essa perspectiva sobre os conteúdos curriculares é um passo importante para a superação de um pensamento educacional tradicional questionável no século XXI. Um dos maiores problemas para alcançarmos uma literacia científica nesses tempos é a dificuldade da sociedade, que vive em redes digitais, ao lidar com um grande volume de informações, muitas vezes sem confiabilidade quanto à sua origem de produção.

Muito além disso, precisamos aceitar que a produção do conhecimento explodiu de maneira que não é mais possível se manter atualizado, mesmo que seja em uma única subespecialidade de um campo do conhecimento. De acordo com Lannes,

Somente em um ano (1994) havia 45 vezes mais cientistas trabalhando e 100 vezes mais trabalhos científicos foram publicados que em todo o século XIX (20 milhões). Caso um professor queira atualizar seu conhecimento e seja capaz de ler um artigo por hora durante 10 horas por dia, todos os dias do ano, incluindo sábados e domingos, no fim do ano terá lido somente 6% do que se publicou nas diversas revistas de bioquímica nesse período. Durante esse ano, o professor não teve tempo de exercer qualquer outra atividade além de ler (Lannes, 2000, p. 2).

Posto isso, deveríamos assumir a impossibilidade de abraçar a totalidade dos saberes na sala de aula, mesmo que a intenção seja oferecer aos estudantes uma robusta formação científica. Contudo, entendemos que, em volta desses sentidos, existem expectativas reais por parte dos pais, alunos e professores, que trazem a porta de entrada das universidades para as fronteiras da escola. Há décadas, sabemos que a cultura performativa dos exames implica efeitos regulatórios sobre os currículos e a avaliação escolar (Lopes, 2010).

Por mais que a função social da educação formal não se reduza ao utilitarismo propedêutico, as ideologias associadas às escolas de excelência vinculam esse suposto *status quo* ao sucesso dos estudantes nos exames de acesso às universidades (Brandão, 2005). Pelos dados da pesquisa, podemos inferir que o

“fantasma do vestibular” é referido com frequência nas práticas de ensino-aprendizagem de Biologia, especificamente, entre os professores que atuam no Ensino Médio. Sendo assim, em uma instituição cuja qualidade é reconhecida como tal pela *performance* dos alunos nesses exames, tal influência sobre os prescritores curriculares e as práticas de ensino também podem ser um obstáculo para que os docentes se arrisquem mais na diversificação das formas de avaliação.

Na busca de uma síntese dos resultados, essa questão se mostra um grave dilema ante as proposições do presente estudo, principalmente porque as representações sociais do campo da escola aparentam ser muito estáveis. Por esse motivo, não é possível desconsiderarmos suas tradições se pretendemos propor alguma contribuição a fim de transformar determinadas práticas. Assumindo esse ponto de vista, pode não parecer justo privar o estudante de determinados assuntos e, com isso, comprometer a possibilidade de ingressar em um curso universitário,

ou até mesmo da apropriação dos saberes que “levará para a vida”. Ao mesmo tempo, também nos parece ingênuo acreditar que um estudante concluirá o Ensino Médio compreendendo e articulando os mais de 3000 conceitos<sup>32</sup> presentes nos livros de Biologia dessa etapa da educação básica.

É muita coisa! Por isso, concordamos com Carvalho (2016, p. 10) ao defender que “o tempo escolar é insuficiente para abordar de maneira adequada toda a quantidade de conteúdos que o currículo da disciplina de Biologia exige”. Para mais, compreendemos ser ainda mais injusto privar os estudantes dos saberes essenciais relacionados à construção da Ciência, sua história e filosofia, de sua inerente transitoriedade e incompletude. Muito mais relevantes para sua formação, essas se mostram formas de pensar e apreender sobre esse campo do saber por meio da descoberta, da experimentação e da construção do conhecimento; são vias pedagógicas que têm maior espaço para uma avaliação que esteja a serviço das aprendizagens.

Desse modo, consideramos a zona de interseção na contradição de nossos dados como um espaço simbólico no qual os sujeitos da pesquisa comungam a mesma representação da instituição, de suas injunções normativas sistematizadas e de forma escolar. **Podemos dizer que nas representações evidenciadas prevalece um pensamento que tem as antigas tradições do campo da escola como ancoragens estruturantes da RS de avaliação da aprendizagem.**

**Aquilo que diverge no pensamento social do grupo foi identificado em suas ideias sobre currículo, um dos fatores associados a uma visão mais formativa da avaliação em suas práticas pedagógicas. Logo, podemos concluir que a maneira como os professores entrevistados veem o porquê e o para quê ensinar determinados assuntos, somada a suas idealizações das finalidades da escola e do ensino de Biologia estão indissociavelmente interligadas a práticas avaliativas mais formativas ou mais classificatórias.**

Além disso, a pesquisa também conclui que a identidade docente se revela um mosaico constituído de elementos arraigados a todas as experiências vivenciadas em sua história de vida singular. Posto isso, tornar-se professor de Biologia não é um estágio simbólico que inicia e se encerra nos cursos de licenciatura. Dito de outro modo, é um processo iniciático constante e inacabado

---

<sup>32</sup> Dados do estudo de Carvalho (2016).

que se ancora em representações de objetos de sua escolarização, da formação inicial, da inserção na carreira, das práticas cotidianas apreendidas ou desconsideradas e das relações com os outros sujeitos imersos em determinada condição institucional.

## 6.1 As proposições do estudo

Diante da síntese preterida, buscamos sinalizar proposições que possam contribuir para que se caminhe em uma dessas direções. Cabe lembrar que tratamos de um estudo de caso em uma estrutura educacional que deu certo e continua dando certo no contexto da educação pública brasileira. Porventura, isso não nos isenta de olhar para o que temos e questionar, para continuar com o que é positivo e redefinir o que precisa ser melhorado. Quanto aos processos avaliativos, conforme indicam os resultados do presente estudo, além das próprias aspirações institucionais, é possível pensar em outros caminhos muito mais contributivos que a lógica da classificação.

Aqui, nos parece coerente assumir uma postura reflexiva crítica porque temos em consideração o olhar psicossocial sobre os sujeitos da escola. Sendo assim, até seria intelectualmente fértil (e elegante) pensar uma ruptura educacional revolucionária como a proposta por Illich (2019) no sentido de questionarmos a insuficiência da forma de educação instituída em nossa sociedade. Contudo, a perspectiva das representações sociais nos propõe considerar as crenças e tradições dos sujeitos se quisermos fazer apontamentos com menor chance de tais ideias serem vistas como objetos estranhos que não podem ser ancorados em algum lugar.

O primeiro obstáculo a ser superado, no sentido de alcançarmos práticas avaliativas mais formativas no ensino de Ciências, está relacionado às próprias regras do jogo institucional. Promover uma avaliação processual, contínua e inserida no cotidiano tem como primeira condição uma organização escolar que assegure plena autonomia ao professor em sua prática profissional.

Entretanto, precisamos assumir que é difícil desconstruir a imagem secular sedimentada da forma escolar seriada, marcada por aferições periódicas baseadas em parâmetros preestabelecidos como um dispositivo de regulação para a progressão dos estudantes. Ou seja, seria menos restritivo que o professor tivesse,

ao menos, a liberdade de escolher seus próprios instrumentos de coleta de dados e autonomia para estabelecer os preceitos de valoração de cada um deles dentro dessa lógica de escola.

Esse caminho por si mesmo tornaria os processos avaliativos mais formativos? Não. Poderia dar margem para práticas pedagógicas mais autoritárias, com maior controle e vigilância sobre o trabalho dos alunos? Sim, e a crença da importância das certificações para manter os estudantes intelectualmente ativos ainda é forte entre professores. Talvez a normatização instituída seja um freio institucional para impedir antigas práticas de avaliação empregadas como um instrumento de poder nas relações da sala de aula. Potencialmente, é um impedimento para a inovação.

Entretanto, entendemos ser contraproducente esperar práticas avaliativas que priorizem aspectos qualitativos quando se promove justamente o contrário. Pensando nesse sentido, Fernandes (2020, p. 154) nos convida a encarar “o desafio de transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem e mudar a lógica positivista e cartesiana de ver e praticar a avaliação”. Para tal fim, reiteramos que as próprias instituições devem agir no sentido de fomentar práticas pedagógicas voltadas à mediação das aprendizagens.

Os demais obstáculos que dificultam rompermos uma mentalidade finalista e classificatória de avaliação estão relacionados àquilo que os professores entendem por ensino, por currículo e por escola. Tais saberes são construídos ao longo de toda sua trajetória de formação: desde sua escolarização inicial, passando pela formação nas licenciaturas, por sua inserção profissional e maturação ao longo da carreira.

Reconhecemos que os professores são sujeitos inseridos na escola muito tempo antes de se tornarem docentes. Logo, é possível que muitas das suas crenças sobre esse lugar sejam construídas desde a infância. Considerando essa ideia, os cursos de formação de professores se mostram um espaço privilegiado para promover uma visão mais crítica daquilo que foi normalizado ao longo de sua escolarização.

De acordo com Campos (2013, p. 76), “há fortes indícios empíricos de que a representação social do trabalho docente entre estudantes de graduação não é a mesma encontrada entre professores atuantes”. Nesse sentido, nos parece que aquele período específico da profissionalização poderia ter profunda fecundidade

sobre os conhecimentos que os professores levarão para sua fase de inserção na carreira.

Segundo Villas Boas,

é no início da carreira que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (Villas Boas, 2011, p. 33).

Tomar esse momento da formação docente como prioritário é uma chave oportuna para tal empreendimento, porque a literatura educacional já evidenciou, reiteradamente, que as primeiras experiências dos professores depois de formados são muito fortes na construção de sua identidade. Portanto, como seu repertório é mais experimentado nessa fase da carreira, seria relevante dar ênfase à formação inicial da docência, agregando uma base crítica e reflexiva sobre a escola, sobre a organização de sua estrutura modular seriada, sobre aprendizagem, ensino de Ciências e avaliação. Concordamos com Giseli Barreto da Cruz (2020), ao propor que a formação inicial e a inserção na carreira docente precisa refletir o professor como um intelectual em contínua formação/desenvolvimento.

Desde a década de 2000, as políticas educacionais do país influenciaram positivamente o campo universitário a repensar seus modelos de formação docente nas licenciaturas. Essas iniciativas da legislação têm contribuído, aos poucos, para as discussões em busca da valorização da prática como algo intrínseco e central na formação de professores. De acordo com Gatti (2019, p. 75), essas ações institucionais buscam “superar a formação docente pouco reflexiva, pautada em um fazer meramente técnico”. Todavia, são iniciativas que, segundo a autora, ainda se confrontam com práticas culturais arraigadas nas estruturas institucionais e nas representações sociais de seus agentes.

De fato, as reformas universitárias da última década, referenciadas pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019), ainda têm o desafio de superar o “modelo 3 + 1” da formação de professores em nível superior. Esse modelo possui limitações bem conhecidas e criticadas, porque ele fragmenta o tempo de formação docente e privilegia as disciplinas específicas em relação àquelas das ciências da educação. Essa é uma estrutura ainda predominante nas

universidades brasileiras, apesar da legislação fomentar iniciativas em uma direção contrária, que valorizem o currículo do campo pedagógico e a prática durante a formação. Há uma década, Isabel Cappelletti já alertava que

é preciso pensar na formação de professores em avaliação educacional. Os cursos de formação de educadores, em geral, tratam a questão da avaliação apenas como um tema na disciplina de didática. A formação que tem sido oferecida não é suficiente para esclarecer a confusão instalada na consciência coletiva dos educadores e formadores entre as propostas dos discursos teóricos e a precariedade das práticas (Cappelletti, 2012, p. 221).

Atualmente, a formação específica na área da educação não é apenas uma exigência legal para o exercício da docência na maior parte das redes de ensino. Ela é indispensável para que o Estado ofereça uma educação escolar com o apoio de profissionais mais preparados para essa função. Todavia, a estrutura hegemônica da formação de professores não superou “o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber didático” (Saviani, 2007, p. 14). De acordo com levantamento de Gatti e Nunes (2010), as disciplinas relativas aos conhecimentos específicos das Ciências Biológicas sobrepõem-se em relação às disciplinas de formação de professores, que correspondem, em média, a 25% da carga horária total dos cursos. Portanto, entendemos que, sem solucionar esse dilema, a formação pedagógica dos professores corre o risco de não aprofundar temas caros para o exercício da docência, entre eles a avaliação da aprendizagem.

Considerando a complexidade do que significa tornar-se professor, sua formação é um percurso que ocorre em longo prazo. Portanto, o desenvolvimento profissional “resulta, não apenas da formação inicial, mas sobretudo da socialização do aprendiz de professor enquanto aluno e da socialização pelo trabalho e da interação com os pares” (Formosinho, 2015, p. 14). Posto isso, podemos entender esse processo como um *continuum* que não se encerra com a conclusão da licenciatura.

Apesar disso, a defesa de uma formação acadêmica que ampare os docentes em seus primeiros passos na carreira é, indiscutivelmente, necessária e indispensável. Entretanto, o desenvolvimento dos professores envolve todo o processo de maturação e aprendizagem da profissão, desde o primeiro dia na sala de aula, ou ainda na licenciatura, até o fim da docência. É um movimento que tem como espaço as trocas com os pares, as marcas dos diferentes contextos e

experiências educacionais, seu grau de investimento em formação e sua história de vida. Para Pimenta,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 2005, p. 19).

Sendo assim, a formação docente nos parece um enredamento de experiências que não se limitam aos primeiros momentos de sua formação inicial. Desse modo, os professores constroem um conjunto de saberes ao longo de sua trajetória, os quais envolvem aspectos individuais e do grupo social. São conhecimentos experimentados pelo professor, refutados ou validados no cotidiano e que se hibridizam com elementos que vão além de sua formação universitária: envolvem sua formação escolar básica e as situações vivenciadas em seu contexto profissional.

Ao analisar os processos de formação docente ao longo da carreira, Marcelo Garcia (2009) destacou a relação entre suas representações sociais<sup>33</sup> e as mudanças que ocorrem nesse período. Convergindo com Candau (1996), o autor destaca três categorias de experiências que contribuem para esse movimento. Essas categorias incluem sua educação profissional formal, os aspectos únicos de sua trajetória de vida, além de sua “experiência escolar e de sala de aula: todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor” (Marcelo Garcia, 2009, p. 5).

Ainda de acordo com esse autor, mudar essas representações que os sujeitos trazem é um desafio para as instituições envolvidas nas primeiras etapas de formação dos professores, pois são crenças “muito difíceis de se eliminar” (*ibidem*). Por isso, ressaltamos que é fundamental o papel do campo de formação inicial na busca por condições para superar essas questões.

---

<sup>33</sup> O autor chama de crenças e conhecimentos.

Como poderíamos atingir esse problema? Segundo Campos (2014, p. 70), “sem o acesso a novas práticas não haveria transformação nas representações”, o que pode explicar “a permanência de certas RS do professor a partir da posição de aluno”. Portanto, entendemos como fundamental que os futuros docentes aprimorem plenamente a consciência da complexidade de sua profissão e dos desafios que enfrentará ao longo de sua trajetória profissional.

No entanto, como seria possível desenvolver uma literacia avaliativa na formação inicial de professores? Segundo Popham (2009), muitos docentes do tempo presente completaram a sua formação inicial sofrendo pouca ou nenhuma aproximação com os conceitos e práticas da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, seria contributivo se a avaliação tivesse uma abordagem mais acentuada nos cursos de formação de professores. Entretanto, os pesquisadores que investigam outros temas caros à escolarização também iriam pleitear equidade na distribuição de território.

Constata-se que o campo curricular é uma arena de disputas em que as disciplinas que dominam esse espaço ganham terreno com maior facilidade e se legitimam. Especificamente, nas licenciaturas, o campo da Didática não tem sido o mais privilegiado nesse tempo recente (Gatti, 2009; Libâneo, 2013; Esteban, Louzada, 2018).

Em condições ideais, seria interessante que os professores tivessem uma formação mais ampla e profunda possível. Contudo, a duração média das licenciaturas é um fator limitante para esse objetivo. Por isso, é importante que os professores iniciantes tenham consciência da complexidade da profissão. Em sua prática, há conhecimentos da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia e de tantas outras áreas, o que inviabiliza a ideia de fazer um professor em quatro anos.

Além disso, se considerarmos a premissa “das experiências escolares terem o potencial de deixar impressões na identidade dos professores”, seria por meio das práticas experienciadas nos cursos de licenciatura que poderíamos provocar alguma transformação em suas RS de avaliação. Sendo assim, muito mais relevante que questionar se a avaliação é ensinada na formação de professores como uma prática formativa é defender que ela seja praticada desse modo. Caso contrário, continuaremos a reforçar uma ideia de estrutura educacional tradicional que usa os processos avaliativos para mensurar, classificar e certificar.

Desse modo, se a dinâmica tradicional de normatização da avaliação permanece um imperativo, não faz muita diferença que os professores tenham mestrado ou doutorado, porque tais espaços educativos apenas reforçariam esse pensamento social. Longe disso, a lógica da pós-graduação opera com outra chave: fundamenta-se na valorização da pesquisa e na formação de pesquisadores (Zabala; 2004). Logo, os aspectos pedagógicos da atividade de ensino não ocupam centralidade nesses espaços.

Soma-se a essa questão os dilemas próprios de muitos cursos de licenciatura em Biologia, que imputam maior prestígio a “formar pesquisadores” que “formar professores” (Brando; Caldeira, 2009). Conseqüentemente, o foco formativo para os conhecimentos científicos específicos é priorizado em relação aos saberes didáticos necessários para a docência (Gatti, 2010; Tolentino, Rosso, 2014).

Diante disso, defendemos a importância dos futuros docentes vivenciarem as práticas idealizadas pelo campo pedagógico, em todas as etapas de sua formação inicial nas licenciaturas. Acreditamos que esse movimento impulsiona um círculo virtuoso e poderia ajudar a desmontar essa engrenagem que sustenta a RS de um modelo classificatório de avaliação. Do mesmo modo, Hoffmann (2003) e Villas Boas (2009) consideram que, se os cursos de formação de professores não propiciam tal vivência a esses sujeitos, dificilmente teriam condições de influenciar positivamente o trabalho pedagógico das escolas, nas quais os docentes atuarão.

Quanto aos resultados revelados pelo presente estudo, importa enfatizar que a representação social de avaliação não é hegemônica entre os professores de Biologia. Existem docentes que veem a avaliação de maneira diferente do pensamento dominante. Especificamente, têm a ideia de que a avaliação se aproxima de um processo contínuo e formativo, o que evidencia a presença de um pensamento social formativo entre esses sujeitos.

Posto isso, é valiosa a informação de que é possível inovar e ir além da constatação reiterada pela literatura de que as práticas avaliativas nas escolas não mudam. Elas podem apresentar outros sentidos, sim, e seu poder mediador das aprendizagens no ensino de Ciências é sinalizado em nossos dados. Desse modo, podemos dizer que, embora a estrutura escolar seriada impute processos homogeneizadores à prática docente, é plausível, legítimo e viável usar a avaliação para apoiar as aprendizagens dos estudantes. O que está em jogo é mais

valioso que cumprir os conteúdos e cancelar a “aprendizagem” pela mensuração, pois o currículo é construído na particularidade de cada sala de aula sob responsabilidade e juízo únicos do professor. O que está em jogo é se, de fato, a avaliação cumpre seu papel pedagógico de mediar as aprendizagens.

Portanto, podemos afirmar que, mesmo em um contexto educacional tradicional, encontramos uma representação associada às práticas renovadas de avaliação no ensino de Ciências. Desse modo, nos apropriamos do pensamento de Moscovici (2003), que enfatiza o potencial de tais representações minoritárias influenciarem mudanças e orientarem novas práticas. A difusão desse conhecimento nos revela o enredo capaz de mostrar como é possível compreender nossas crenças, questionar o que está instituído, superar o naturalizado e fazer emergir novas práticas e representações.

Perante o exposto, sabemos que há alguns elementos com maior importância dentro do sistema representacional do grupo. Em nosso caso, são uma rede de significados, que se aproximam de um pensamento classificatório, ancorados em ideias pedagógicas tradicionais. Por isso, se desejamos inferir alguma mudança na RS, é preciso levar em conta as condições do ambiente escolar que podem favorecer ou dificultar qualquer processo de transformação.

Do mesmo modo, também é indispensável levantarmos os obstáculos estruturais que podem justificar resistências por parte dos professores ante a possibilidade de tomarem novas práticas avaliativas. Os dados da nossa pesquisa indicam que para muitos dos docentes entrevistados as demandas profissionais são um obstáculo na direção da diversificação do trabalho pedagógico. A dificuldade para realizar uma avaliação mais formativa também é justificada por muitos docentes devido à quantidade de turmas e do número de estudantes na sala de aula, em média 35 por turma.

Precisamos considerar que este estudo foi realizado em um contexto com condições de trabalho docente “mais equilibradas pedagogicamente” em relação às outras redes de ensino (Brasil, 2014). Porém, são muitas as demandas profissionais que complexificam a realização dessas práticas formativas, mesmo que os professores tenham uma carga de trabalho proporcional entre sala de aula/planejamento. Se essas justificativas são importantes para a compreensão do pensamento social, não temos dúvidas. Aqui, elas mostram-se elementos

periféricos de suas RS e, como tais, funcionam como um amortecedor para proteger o núcleo central ante a possibilidade de mudanças.

Contudo, há coerência nos sentidos de tais justificativas, e elas se sustentam pela própria estrutura do modelo de escola. De acordo com Perrenoud (1998, p. 10), “a fragmentação do tempo e das intervenções do professor tem efeitos consideráveis sobre a regulação das aprendizagens porque essas práticas permanecem inacabadas ou muito descosturadas”. Sendo assim, qualquer ação no sentido de realizar uma avaliação mais formativa implicaria um investimento de tempo maior a ser dedicado pelos docentes. Contudo, seria um empreendimento positivo porque “alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação” (Perrenoud, 1999, p. 68).

Em vista disso, teríamos um “cinturão de defesa” que limita os potenciais das práticas de avaliação nesse contexto educacional? Se a avaliação requer um investimento do tempo pouco compatível com as outras demandas pedagógicas, como seria possível realizar algo além do tradicional? Como superar isso?

Barriga (2008, p. 75) lembra que o ato de avaliar “vai muito além do tempo das aulas, porque é necessário realizar registros sobre cada aluno, é necessário elaborar estratégias adequadas e, com frequência, individualizadas, é fundamental planejar adequadamente as atividades a realizar”. Na mesma direção, Campos (2017, p. 292) destaca que “para além de uma multiplicação desordenada de tarefas do professor, há uma multiplicidade de papéis inscritos semanticamente dentro de um mesmo rótulo, o professor, e a gestão desses papéis dentro de uma mesma organização gera grande tensão”.

Não é recente a constatação de que são muitos os desafios enfrentados pelos professores e pelas escolas públicas do Brasil. Por um lado, a sociedade se transformou consideravelmente, nas últimas décadas, em relação à circulação de informações e acesso ao conhecimento. Por outro lado, a escola estruturada na modernidade não foi pensada para se reinventar a cada inovação cultural da humanidade, e essas transformações têm se intensificado na contemporaneidade com as revoluções das tecnologias digitais.

De certa forma, as questões relacionadas à maneira como lidamos com o conhecimento são um problema recente, que emergiu com a cibercultura. Além disso, embora as consequências da expansão mal planejada do acesso à

escolarização para as camadas populares tenham emergido na década de 1980, muitos desses efeitos permanecem ainda hoje. Entre essas questões, destacam-se a desvalorização profissional, a remuneração docente e a precarização de suas condições de trabalho. Esses são fatores que, em muitas realidades educacionais, inviabilizam a realização de um trabalho pedagógico pleno pelos professores, principalmente quando associado à sobrecarga de aulas, que influencia diretamente o tempo dedicado ao planejamento, à pesquisa e à realização de outras atividades pedagógicas.

Não é o caso dos professores da instituição investigada nessa pesquisa, mas esses fatores, que comprometem a efetivação de práticas docentes mais reflexivas, ainda são uma realidade em muitos contextos educacionais. Os dados do censo escolar não ocultam esse cenário adverso. Os professores brasileiros trabalham, em média, 38 horas semanais. Na maior parte desse tempo, estão na sala de aula, lecionando (Brasil, 2014).

Ao analisar o cenário das condições de trabalho docente indicadas por um conjunto de estudos estatísticos, Fleuri (2015) destaca que a carga de trabalho dos professores do Brasil excede os muros da escola e ultrapassa as quarenta horas semanais. Desse modo, mesmo levando trabalho para casa, muitos docentes “não têm tempo disponível para a preparação e correção dos trabalhos escolares” (Fleuri, 2015, p. 54).

Ainda de acordo com o autor (*ibidem*), “a qualidade do trabalho do professor encontra-se condicionada pela quantidade de turmas e estudantes sob sua responsabilidade pedagógica”. No contexto educacional brasileiro, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio vivenciam essa relação de maneira desfavorável, desproporcionalmente “trabalham com cerca de 10 a 11 turmas, com cerca de 400 alunos”. Por isso, “a insatisfação com a grande quantidade de alunos por sala (superior a 30) é um problema comum a todas as modalidades de ensino” (Fleuri, 2015, p. 55).

Desse modo, seria muito difícil romper essas engrenagens que condicionam as práticas avaliativas às limitações de tempo, ao número de alunos e ao tamanho das turmas. Levando em conta essas questões, as indicações do nosso estudo e que a natureza do processo avaliativo requer uma comunicação contínua na sala de aula entre professores e estudantes, e não fora dela, desconstruir crenças

relacionadas à forma da escola, aos conteúdos e ao currículo pode ser uma via produtiva nesse sentido.

É preciso tomar a seleção de assuntos que serão trabalhados com uma decisão intelectual inerente ao professor em sua realidade educacional, desejavelmente com o protagonismo dos estudantes. É preciso entender que se libertar da totalidade e abraçar apenas conteúdos essenciais é uma chave para uma comunicação mais coerente com os alunos no sentido de decidir até onde poderiam e pretendem chegar com aquilo que foi proposto dentro do modelo de escola que ainda temos. Esse é um caminho promissor para o professor retomar determinadas questões de aprendizagem que requerem novas abordagens para sua apropriação pelos estudantes.

Para isso, é imprescindível mudar essas antigas representações de currículo, de escola e aprendizagem. Contudo, devemos considerar duas condições para essa transformação: uma delas é entender o modelo de sociedade que temos; a outra é nos questionarmos sobre a função da escola na educação dos futuros cidadãos.

Pensando em nosso objeto de estudo, é cognoscível que muitos estudos da escola ainda indicam a predominância de RS classificatórias. De alguma forma, a prática pedagógica “traduz e serve a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor”, logo, “nenhuma avaliação decisiva pode ser esperada sem que haja uma mudança profunda na ideologia dominante” (de Ketele, 1986, p. 260). Portanto, seria incoerente se tivéssemos a hegemonia pedagógica de uma avaliação transformadora quando a própria escola está inserida em um modelo de sociedade competitivo e meritocrático. Apesar disso, a escola se materializa como um lugar ambivalente: é conservadora, para continuar a existir, e emancipatória, em virtude de estar a serviço da formação humana.

De fato, a literatura tem mostrado que, apesar de resistências, houve transformações nas representações e práticas avaliativas nas redes de ensino que decidiram superar essa forma escolar seletiva. O rompimento dessa estrutura seriada, baseada em uma cultura pedagógica certificativa e excludente, cria conflitos e tensões na estrutura das RS dos professores. Para Fernandes (2005), isso é um passo importante para chegarmos a uma escola coerente com o tempo presente.

Buscando um caminho mais modesto, nossos dados sinalizam ser possível que a avaliação esteja a serviço das aprendizagens, mesmo em um sistema seriado

classificatório. Para isso ser mais viável, é preciso que as lógicas institucionais estejam coerentes com tais propostas, valorizando a autonomia docente e criando condições normativas flexíveis nesse sentido. De fato, verdadeiras mudanças nas RS e práticas do trabalho pedagógico requerem “forte liderança institucional e sólidos investimentos em formação e desenvolvimento profissional” (OCDE 2005, p. 31).

É preciso que as licenciaturas sejam um contexto formativo em que a avaliação das aprendizagens dos futuros professores se aproxime de uma investigação, valorizando o erro e a autoavaliação. E propicie uma visão crítica de escola e da identidade profissional. Muito além disso, que os docentes tenham consciência que sua prática não se limita aos regimentos institucionais, que é possível ir além, superar uma visão reducionista de currículo, ajudar seus alunos a terem mais autonomia e compreenderem os percursos de suas próprias aprendizagens.

Pudemos constatar com este estudo que são complexos os mecanismos que atuam no sentido de dificultar as mudanças necessárias para uma escola mais coerente com o tempo presente. Observamos que o pensamento social, a mentalidade da cultura escolar e o peso das injunções institucionais são forças atuantes no sentido de manter determinadas estruturas consolidadas.

Entendemos que o estudo das representações nos permite conhecer esses mecanismos para que possamos questionar o que precisa melhorar, influenciar as práticas e transformar as representações sociais. Como toda ação pedagógica, o ato avaliativo se realiza ancorado pelo conflito entre os valores, os saberes, as crenças e expectativas normatizadas acerca do papel do professor na escola. Com base nisso, foi por meio do olhar psicossocial que buscamos conhecer as RS desses sujeitos.

As brechas encontradas pelos professores de Biologia para irem além e inovarem em suas práticas avaliativas são um farol para nortear tal pretensão de quebrar essas engrenagens ancoradas em ideias associadas a uma educação escolar conservadora. Por tudo isso, esses docentes nos mostram que é possível inovar dentro de uma tradição, porque ter tradição não é o mesmo que ser obsoleto nem imutável. Isto é, uma tradição pode ser ressignificada, a partir do referencial da memória, para construir sua identidade em coerência com o presente. Longe do idealismo, é possível se reinventar e superar uma mentalidade homogeneizadora

de escola, sem negar a própria história. No caso do CPII, estar aberto a mudanças tem sido de fato uma necessidade, mas também uma aspiração.

## Referências bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. Prácticas sociales y representaciones; Las representaciones sociales: aspects théoriques. (1994) **Pratiques sociales et représentations**. 2003. p.1-32.

ABRIC, J.C. (1976) **Jeux, conflits et représentations sociales**. Aix-en-Provence, 1976. Thèse d'État - Université de Provence. 1976.

ABRIC, J.C. Experimental Study of Group Creativity: Task Representations, Group Structures and Performance. **European Journal of Social Psychology**, 1, p. 311-316, 1971.

ABRIC, J.C. A zona muda das representações sociais. In: Jodelet, D. **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**, p. 23-34, Ed. Museu da República, 2005.

ABRIC, J.C. L'étude expérimentale des représentations sociales. **Les représentations sociales**, Paris, Presses Universitaires de France. PUF. v. 4, p. 187-203, 1989.

ABRIC, J.C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville- Saint Agne : Érès. 2003a.

ABRIC, J.C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. **Representações sociais e práticas educativas**, p. 37-57, 2003b.

AFONSO, A. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, Juliana; GONZAGA, Luciano Luz; LANNES, Denise. Representações sociais acerca de avaliação na educação superior: o caso de IES pública estadual. **Anais VI CONEDU**, 2020.

ALBA, Martha. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. **Teoria das representações sociais**, v. 50, p. 393-432, 2014.

AMBROSINI, Bianca Bueno. **Aspectos da construção da identidade docente de professores de Ciências e Biologia, atuantes na rede pública estadual do município de Porto Alegre, egressos da UFRGS**. Dissertação. PPGEduc. UFRGS. 2012.

ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista docência do ensino superior**, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, v. 11, n. 53, 1992.

AZÂMOR, Cristiany; NAIFF, Luciene. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, 2009.

BARDLN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BARRIGA, Ángel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.p. 43- 62.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, p. 181-199, 2012.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

BERNSTEIN, Besil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BIZZO, Nélio. **Pensamento Científico**. Editora Melhoramentos, 2012.

BLACK, Paul.; WILIAM, Dylan. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), **Assessment and learning**, 81-100. London: Sage.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. The formative purpose: Assessment must first promote learning. Yearbook of the National Society for the Study of Education, v. 103, n. 2, p. 20-50, 2004.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Classroom assessment and pedagogy. Assessment in education: Principles, policy & practice, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018.

BLOOM, Benjamin. et al. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar** . Livraria Pioneira Editora, São Paulo. 1971.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. O homem (não) é um ser social: um debate superado. **Psicologia Social: desdobramentos e aplicações**. São Paulo: Escrituras editora, 2004.

BRAGA, Claudomilson F.; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Representações sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (Re)significação identitária**. Goiânia: Kelps, 2016.

BRANDO, F. D. R; CALDEIRA, A. M. D. A. (2009). Investigação sobre a identidade profissional em alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Ciência & Educação** (Bauru), 15(1), 155-173.

BRANDÃO, Caio Teixeira; BENEVIDES, Andréa Silva; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Sistemas de Representações Sociais: contribuições para a pesquisa em Educação. **Revista Teias**, v. 21, p. 167-182, 2020.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BRASIL, MEC/INEP. L. D. B. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL, IBGE, **Censo Demográfico. Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, MEC/INEP, 2003a.

BRASIL. MEC/INEP, **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003b.

BRASIL, INEP, Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo. 2019**. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação -INEP; **Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2019**; 2016. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>; acessado em 24/08/2020.

BRASIL, Ministério da Educação; **Indicadores Educacionais do Censo Escolar 2019**; 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> acessado em 23/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação; **Ideb: resultados e metas**. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. 2020. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: dezembro 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

CACHAPUZ, António Francisco. Epistemologia e ensino das ciências no pós-mudança conceptual: análise de um percurso de pesquisa. **Atas do II ENPEC**, Vallinhos, 2000.

CACHAPUZ, A.; **A necessária renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. POLTRONIERI, Heloisa. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 873-893, 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPOS, Pedro Humberto. A abordagem estrutural das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 22-35.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. **Tempus-Actas de Saúde Coletiva**, v. 6, n. 3, p. ág. 13-34, 2012.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A hipótese das representações sociais hegemônicas do trabalho docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 22, p. 60-78, 2013.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; BRANDÃO, Caio Teixeira; BENEVIDES, Andréa Silva. **Sistemas de Representações Sociais: contribuições para a pesquisa em Educação**. Revista Teias, 2020, 21: 167-182.

CAMPOS, Pedro Humberto FARIA. As práticas sociais e seu contexto. In. ROSO, Adriane et al. **Mundos sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. Abrapso, Porto Alegre, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática hoje: entre o normal, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, v.40. 2022.

CAPPELLETTI, Isabel Franch. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, v. 37, n. 2, p. 211-227, 2012.

CARDOSO, Wilson. Retrato  $\frac{3}{4}$  do CP II no Século XXI. **Tramas para Reencantar o Mundo**, v.2, 2016.

CARDOSO Tatyana Marques de Macedo **Colégio Pedro II: a contribuição dos símbolos na formação de sua memória coletiva xiv Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB 2013) GT 10: Informação e Memória Comunicação Oral. 2013.**

CARVALHO, Ítalo Nascimento de, et al.. Conteúdos conceituais: reduzindo e reestruturando o currículo de Biologia para o ensino médio. Anais do ENPEC, 2017.

CAVALIERE, Ana. O Colégio Pedro II encontra o séc. XXI. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, 2008.

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

CERVI, E. Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais online: uma proposta metodológica. **42º Encontro ANPOQS**, Mato Grosso. Mato Grosso, 2018.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SANTANA, Leonor M. Representação social, ciência e educação no século XXI – in: Roso, A. et al. (2021). **Mundos sem fronteiras. Para onde vamos?** Abrapso; Porto Alegre; 2021.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 440 p

COLÉGIO PEDRO II, **Período Imperial**. 2014. Documento Eletrônico. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodoimperial> . Acesso: 30/10/2020

COLÉGIO PEDRO II; **CP II institucionaliza o fim do jubileamento**. 2015. [http://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/211-noticias2015/2828-cpii-institucionaliza-o-fim-do-jubileamento.html](http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/2828-cpii-institucionaliza-o-fim-do-jubileamento.html) acesso em 30/10/2020.

COLÉGIO PEDRO II; **Projeto Político Institucional**; 2014. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/PPPI/TEXT0%20BASE%20PPPI.pdf> Acesso em: 19/11/2020.

COLÉGIO PEDRO II; **Projeto Político Institucional**; 2018. Disponível em:  
<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>  
 Acesso em: 19/11/2020.

COLÉGIO PEDRO II; **CPii em números**; 2020. Disponível em:  
[http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii\\_numeros/pessoas/servidores](http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros/pessoas/servidores).  
 Acesso em: 19/11/2020.

COLÉGIO PEDRO II, **PORTARIA No 1.520**, DE 22 DE JUNHO DE 2022.  
 2022. Disponível em:  
[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/JUNHO/PORTARIA\\_1.520\\_22.06.22.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2022/JUNHO/PORTARIA_1.520_22.06.22.pdf)Acesso, 29 de setembro de 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Maria da Penha; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017.

CRAHAY, Marcel *et al.* Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. **Cadernos Cenpec**| Nova série, v. 6, n. 2, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DA CRUZ, Giseli Barreto. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, jan./dez. 2020.

DE KETELE, Jean Marie. Caminhos para a Avaliação de Competencias. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 135-147, 2006.

DE KETELE, Jean - Marie (éd.) (1986). **L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?** Bruxelles :De Boeck.

DE MEIS, Leopoldo. Educação em Ciência. In **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2009. Brasília: UNESCO, 2009.

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

DEMO, Pedro. Educação, avaliação qualitativa e inovação. **Textos para discussão**, n. 36, p. 29-29, 2012. MEC/INEP 2012.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**. Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, p. 027-035, 2002.

DUBET, François. **Le Déclin de L`institution**. Paris: Édition du Seuil, 2002.

DURÉ, Ravi Cajú; ANDRADE, Maria José Dias; ABÍLIO, Francisco José Pegado. **Biologia no ensino médio: concepções docentes sobre ensinar e aprender**. ACTIO: Docência em Ciências, 2021, 6.3: 1-24.

DURKHEIM, Émile. 2007. **As Regras do Método Sociológico**, (3ª edição). Martins Fontes, São Paulo, (1895) 2007.

DURKHEIM, Emile. As formas elementares da vida religiosa. In: J. A. JIANNOTTI (Org.). **Durkheim. (Os Pensadores)**. São Paulo; Abril Cultural; 2 ed; 1978 245p.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, p. 129-137, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis Ed. Vozes, 5ª edição, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa; LOUZADA, Virginia; ECKHARDT, Fabiana. ENTREVISTA COM JUSSARA HOFFMANN. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 291-301, 2018.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Porto: Texto, 2005.

FARIA, Greice Cristina Santos; JUNIOR, Pedro Miranda. **Abordagem da Teoria das Representações Sociais no Ensino de Ciências**. Anais do Enpec, 2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; DE NAZARETH, Henrique Dias Gomes. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 893-906, 2018.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. (2005). A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de pesquisa**, 35, 57-82.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 93-102.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. O desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem. In: FERNANDES, C.; FONTOURA, H.; Mesquita, S. (orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, DP et alli, 2020a.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, p. 347-372, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo. Unesp, 2009.

FERNANDES, Domingos. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), **Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos**, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

FERNANDES, Domingos. Práticas de avaliação de dois professores universitários: pesquisa utilizando observações e narrativas de atividades das aulas. **Educar em Revista**, p. 109-135, 2015.

FERNANDES, Domingos. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**, p. 139-164, 2019.

FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, nº 11, vol. 2, 2020b.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

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**, v. 21, p. 11-34, 2013

FERNANDES, Ricardina Reis. Colégio Pedro II-Um colégio na História do Brasil. **VII HISTEDBR-Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas (História, Sociedade e Educação no Brasil)**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, p. 1-17, 2006.

FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, classificação e notas: perspectivas contemporâneas. **Practice**, v. 10, n. 1, p. 35-36, 2021.

FLAMENT, Claude. L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. **Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition**. p.375-395, 1981.

FLAMENT, C.; . Pratiques et représentations sociales. **Perspectives cognitives et conduites sociales**, v. 1, 1987; p. 143-150.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.C. Abric, **Pratiques sociales, représentations**. Paris: PUF. Psychologie Sociale, 1994.

FLAMENT, Claude. Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. **Exclusion sociale, insertion et prévention**, p. 113-124, 1996.

FLAMENT, Claude.. Structure et dynamique des représentations sociales », in Denise Jodelet, **Les représentations sociales**, Presses Universitaires de France« Sociologie d'aujourd'hui », 2003 (7e éd.), p. 224-239.

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

FLAMENT, C., ROUQUETTE, M.-L. (2003). **Anatomie des idées ordinaires**. Paris: Armand Colin. 2003.

FLEURI, Reinaldo M. **Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas**. Brasília-DF. Brasília: Inep/MEC, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. Formação, trabalho e aprendizagem. **Tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, 1993.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo. Edições Loyola, 2004. 79 p.

FREITAS, Sirley Leite. et al.. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação**, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, 387f.

GALVÃO, Maria Cristina. A Jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa? **Boletim SOCED**, n. 2, 2003.

GALVÃO, Maria Cristina. **Nós somos a história da educação**. 2010. Tese. PUC RJ.2010.

GALVÃO, Maria Cristina. Colégio Pedro II--12 anos de escolaridade investigando os alunos que vencem este percurso. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 6, 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2008.

GASPI, Suelen et al. As representações sociais do “ser professores de ciências” sob o olhar de estudantes de pós-graduação em educação para a ciência e a matemática. **Revista Valore**, v. 6, p. 1736-1747, 2021.

GATTI, Bernadete. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, out/dez 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; et al.; **Formação de Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Nuniz Rosa. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155-155, 2010.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira; DA SILVA, Andressa Melina Becker; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 84, 2016.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

GUIMELLI, c. La fonction d'infirmière: pratiques et représentations sociales, in J.-C. Abric (Ed.), **Pratiques sociales et représentations**, Paris: PUF, p. 83-107, 1994.

GUSKEY, Thomas R.; HUBERMAN, Michael. **Desenvolvimento profissional na educação: Novos paradigmas e práticas**. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, Nova York, NY. 1995.

HADJI, C.; Avaliação, **As regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho ea cultura dos professores na idade pós-moderna**. 1998. MC Graw-Hill. Lisboa. 1998.

HARRES, J. B. S. Desvinculação entre avaliação e atribuição de nota: análise de um caso no ensino de física para futuros professores. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n .1, p. 1-10, mar. 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores, 2000. In: NÓVOA, António et al. **Vidas de professores**. Editora Porto, Porto. (1992), 2000.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 2003. (1971) Editora Mediação. Porto Alegre.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Editora Vozes Limitada, 2019.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Org.). **Les représentations sociales** (pp. 31- 61). Paris: PUF, 1989.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. **Psychologie sociale**, v. 2, p. 357-378, 1984.

JODELET, D. Representações sociais: fenômeno, concepção e teoria. **Psicologia Social**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JODELET, Denise et al. **As representações sociais**. Rio de janeiro: Eduerj, p. 17-44, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

KUHN, Thomas S. **The structure of Scientific revolutions**: University of Chicago press. Original edition, 1962.

LAHLOU, S.; ABRIC, J. C. **What are the “elements” of a representation?** Papers on Social Representations, n. 20, p. 20.1-20.10, 2011

LANE, S. O processo grupal. In: LANE, S. CODO, W. (Org.). **Psicologia social - o homem em movimento**. SP: Brasiliense, 1984.p. 78-98.

LANNES, D; **Adequação da Escola ao crescimento exponencial de conhecimento ocorrido no século XX**; 2000; Tese de Doutorado; Instituto de Bioquímica Médica; Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. v. 17, p. 109-134, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Valderez Marina; BORGES, Regina Maria Rabello. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **REEC: Revista eletrônica de enseñanza de las ciencias**, v. 6, n. 1, p. 10, 2007.

LIMA, K.S.; TENÓRIO, A. C.; BASTOS, H. F. B. N. Concepções de um professor de física sobre avaliação: um estudo de caso. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 16, n. 2, p. 309-22, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, p. 89-110, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** Salvador: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2014.

MACIEL, Á. O. S., Machado, M. S; SIQUEIRA, M. (2021). Avaliação no ensino de química: as representações sociais de professores. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, 1650-1656.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 109-136, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, p. 7-22, 2009.

MAZZITELLI, Claudia Alejandra; et al. Las evaluaciones em física y en química: ¿qué aprendizaje se favorece desde la enseñanza en la educación secundaria? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 1, p. 143-59, 2013.

MATTHEWS, Michael S. Construtivismo e o ensino de ciências: uma avaliação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 17, n. 3, p. 270-294, 2009.

MAZZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, v. 14, n. 61, 1994.

MCINTYRE, Lee. **Post-truth.** Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

MEDIANO, Zélia Domingues. Significado de medida e avaliação. In: **Módulos Instrucionais para medidas e avaliação em educação.** (1977).2013.Francisco Alves Editora. 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Autores Associados, 1982.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez; **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** 2002. Artmed, Porto Alegre, 2002.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. **Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

MILLAR, R.; OSBORNE, J. **Beyond 2000: science education for the future.** London: King's College London School of Education, 2008.

MOLINER, Pascal. Structure de représentation et structure de schèmes. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, v. 14, p. 48-52, 1992.

MOLINER, Pascal. De la norme d'intériorité à la représentation des relations sociales. **Revue Internationale de psychologie sociale**, v. 13, n. 2, p. 7-31, 2000.

MOLINER, Pascal. (Ed.) **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: PUG, 2001.

MORAIS, Ruth Longuinho de. **Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio**. 2009. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 18, 211-250, 1988

MOSCOVICI, Serge; 1994. Towards a theory of collective phenomenal II. **European Journal of Social Psychology**, 24, 481-494. 1994.

MOSCOVICI, Serge. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. *Les représentations sociales*, v. 5, p. 79-103, **Les Classiques Des Sciences Sociales**. Chicoutimi, Québec, 1989.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social .In:\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. (1961) 1978. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, (1961) 1978.

MOSCOVICI, Serge. Why a theory of social representations? 2001, in K. Deaux & G. Philogène (eds.), **Representations of the social**. 2001. Bridging Theoretical Traditions, Oxford, Blackwell, p. 18-61.

MOTA, Diego. Limites e possibilidades de aplicação do teste de associação livre de palavras no mundo virtual. **Anais da XI Jornada Internacional sobre Representações Sociais—JIRS | IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, 2019.

MOTA, Diego; AGUIAR, Juliana Maciel de. O que pensam professores sobre avaliação: o núcleo central das representações sociais acerca de avaliação entre docentes do Colégio Pedro II. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, p. 1-16, 2021.

MOTA, Diego; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. Percepções e representações sociais de professores acerca de avaliação da aprendizagem: um estudo das produções em teses e dissertações (2009-2019). **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. e55396-21, 2021.

MOTA, Diego; MOURA, Thiago. O que dizem os estudos das concepções de professores da educação básica sobre avaliação da aprendizagem? **Anais**. Endipe-2022. A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais. 2022.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1997. p.19-59.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos. **Investigações em ensino de ciências**, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, António Os professores e suas histórias de vida In: NÓVOA, A (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

NUNES Sátiro Ferreira. **Colégio Pedro II: a gênese de uma representação de escola excelente**. Dissertação de Mestrado, 2007. Unesa.

NUNES, Sátiro Ferreira; MAZZOTTI, Tarso. **Colégio Pedro II: símbolo de educação**. Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 20, n. 1/2, p. 106, 2011.

OECD. **Formative assessment: improving learning in secondary classrooms**. Paris: OECD Publishing, 2005.

PACHECO, José Augusto et al. **Estudos de currículo**. Porto; Porto. 2018.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações sociais e psicologia social. **Teoria das representações sociais**, v. 50, Brasília: Technopolitik, p. 402-441, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **La Fabrication de l'Excellence Scolaire**. Genève: Librairie Droz, 1985.

PEREZ, Judith dos Santos; CAMPOS, Pedro Humberto Faria; Representações sociais do trabalho docente: a relação entre o papel institucional e as práticas docentes. **Anais. EDUCERE**, 2015.

PERRENOUD, Philippe **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens**. Porto Alegre, RS. Artmed. (1999) 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Políticas Públicas para o Ensino Médio nos anos 90 e a trajetória do Colégio Pedro II/RJ**. Rio de Janeiro, 2004. 220p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

POPHAM, W. James. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?. **Theory into practice**, v. 48, n. 1, p. 4-11, 2009.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. **Estudos de representações sociais em educação. Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 14-15, 2002.

RAMOS, Luciana; ANTUNES, Fabiano. Concepções de professores de Ciências sobre o ensino de Ciências. **Revista da SBEnBio-Número**, v. 3, p. 1666, 2010.

RATEAU, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J. C. 2012 (2011). Teoria da representação social. **Handbook of theories of social psychology**, 2, (2011) 2012 477-497.

RATINAUD, Pierre. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IraMuTeQ. In: **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles** (835-844). Presented at the 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012, Liège.

REIMERS, Fernando M. Education and COVID-19: Recovering from the Shock Created by the Pandemic and Building Back Better. **Educational Practices Series 34**. UNESCO International Bureau of Education, 2021.

REINERT, M. Descending hierarchical classification and context-based lexical analysis: Application to the corpus of poems by A. Rimbaud. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 13, p. 53-90, 1987.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Anselmo. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, p. 141-160, 2015.

ROSSO, Ademir. Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à Metodologia e Prática de Ensino de Biologia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, 2007.

ROUQUETTE, Michel Louis. (2000). Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos, in **Estudos interdisciplinares de representação social**, Goiânia, AB, p. 39-46.

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

SÁ, Celso Pereira; Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 31.1996, p. 19-33.

SANTOS, Neuza Batista; BELLINI, Luzia Marta. Representações sociais no ensino de ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 9, n. 3, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Tradução: Paulo Perdigão. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCARPA, D. L., & Campos, N. F. (2018). Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos avançados**, 32, 25-41

SILVA, Alcina Maria Testa Brás da. A produção dos saberes nas ciências naturais: uma reflexão com base na teoria das representações sociais. 441-457 in. ROSSO, Adriana; et. al. **Mundo sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. Abrapso, Porto Alegre, 2021.

PRAÇA, Andrea Silveira. **Representações Sociais e a construção da Identidade Profissional de Professor**, 2009. 2009. Tese de Doutorado.

Tese de Doutorado. PGED-Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PRAÇA, Andrea Silveira; LANNES, Denise. **A influência das representações sociais na construção da identidade profissional docente.** Revista Educação: Teoria e Prática, v. 25, n. 48, 2015.

SCRIVEN, M. (1967). **The methodology of evaluation**, Chicago IL: Rand McNally.

SOUSA, Sandra Zakia. **Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau.** Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 1986.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, (2002) 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo. (2013). Reflexões sobre o Ensino de Biologia realizado em nossas escolas. **REFLEXÕES**, 6, 34. III ENPEC. 2013.

TOLENTINO, Patrícia; ROSSO, Ademir. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. **Ensaio.** 2014.

VERGÈS P. L'évocation de l'agent: une méthode pour definition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie** 1992; (405):203-9.

VERGÈS, Pierre; BOURICHE, Boumedienne. L'analyse des données par les graphes de similitude. **Sciences humaines**, p. 1-90, 2001.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Meta: Avaliação**, p. 11-27, jan./abr. 2009.

VIEIRALVES DE CASTRO, Ricardo. Teoria das representações sociais: 50 anos. In: ALMEIDA, AM de O. SANTOS, Maria de Fátima S. TRINDADE, Zeidi **Teoria das representações sociais: 50 anos.**

VITTORAZZI, et. al. 2019. Os temas de biologia sob a ótica das representações sociais nas pesquisas em ensino de ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente** -pp. 1-20, Abril. 2019

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

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

WOLTER, Rafael Pecky; WACHELKE, João. Índices complementares para o estudo de uma representação social a partir de evocações livres: raridade, diversidade e comunidade. **Psicologia: teoria e prática**, v. 15, n. 2, p. 119-129, 2013.

ZABALA, Miguel A. Os professores universitários. *Artmed*. 2004.

ZEIDNER, Moshe; MATTHEWS, Gerald. **Evaluation anxiety. Handbook of competence and motivation**, v. 141, p. 163, 2005.

## Apêndices

### Apêndice 1: Teste de livre associação de palavras - Etapa 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PUC**  
RIO

## Formulário de Pesquisa

\*Obrigatório

Olá, eu sou o Diego Mota, estudante de doutorado na PUC-Rio. Esse questionário faz parte do meu projeto de pesquisa sobre as representações sociais de avaliação entre professores de Ciências e Biologia. Inicialmente, quero te agradecer por aceitar participar e colaborar com essa pesquisa que desenvolvo. Antes de responder as perguntas, peço que certifique se suas dúvidas foram esclarecidas pelo pesquisador, se você compreendeu os objetivos do estudo e se concorda o termo de consentimento que detalha a pesquisa. Muito obrigado!

Vamos falar sobre a avaliação pedagógica, aquela realizada por você em seu contexto profissional.

Leia o texto abaixo antes de prosseguir, ele descreve as questões éticas relacionadas ao estudo! Prossiga, se concordar com os termos da pesquisa. Obrigado!

1. Eu, (seu nome) declaro ter sido elucidado em relação aos procedimentos e objetivos desse estudo e concordo em colaborar com a pesquisa.

\_\_\_\_\_

2. Por favor, informe se confirma sua participação na pesquisa. \*

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

## Dados pessoais

3. Minha idade é ...

---

4. Meu sexo é ...

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino  
 Feminino  
 prefiro não declarar

5. Minha maior formação concluída é

*Marcar apenas uma oval.*

- graduação  
 especialização  
 mestrado  
 doutorado

6. Em relação aos últimos três anos, leciono nos seguintes segmentos da educação básica

*Marque todas que se aplicam.*

- ensino fundamental II  
 ensino médio

7. Meu tempo de carreira docente é de

*Marcar apenas uma oval.*

- até três anos  
 de três a seis anos  
 de sete a vinte e cinco anos  
 de vinte e cinco a trinta e cinco anos  
 maior que trinta e cinco anos

8. Meu tempo de docência no Colégio Pedro II é de

---

8. Meu tempo de docência no Colégio Pedro II é de

---

9. Qual (is) disciplina (s) você leciona na educação básica?

---

10. Em que escolas você leciona?

---

Vamos falar sobre o ato de avaliar, aquele realizado por você, professor de Biologia e Ciências, no contexto do Cp2.

Escreva nas linhas abaixo, as seis primeiras palavras que lhe vem à mente quando VOCÊ pensa em AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

escreva cada palavra na ordem que vem a sua cabeça

11. Primeira palavra \*

---

12. segunda palavra \*

---

13. terceira palavra \*

---

14. quarta palavra

---

15. quinta palavra

---

16. sexta palavra

---

Convite para a próxima etapa do estudo

17. Se você tem interesse em colaborar com a próxima etapa da pesquisa por meio de uma entrevista online, deixe seu e-mail no espaço abaixo. Vai ser rapidinho, menos que uma horinha. E eu ficaria muito honrado com sua contribuição.

---

Muito obrigado por colaborar com minha pesquisa! Em breve, apresentarei a você os resultados do estudo! Suas observações sobre nossa interpretação dos dados serão contributivas. Fique bem!

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**Apêndice 2: Desenho da proposta de conversa com os professores de Ciências sobre suas práticas pedagógicas e avaliação pedagógica.**

Proposta de roteiro da entrevista:

1. Gostaria que você falasse sobre sua trajetória profissional; desde quando escolheu ser professor e como você se tornou o professor que é hoje.
2. Gostaria que você falasse sobre suas práticas pedagógicas e como a avaliação da aprendizagem se insere nelas.

Muito obrigado por sua colaboração!

### Apêndice 3 Termo de consentimento livre e esclarecido – Etapa 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Etapa 1

Docente do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa Avaliação educacional e suas representações sociais – o caso dos professores de Ciências do Colégio Pedro II. Este documento lhe dará informações e pedirá o seu consentimento para participar dessa pesquisa que está sendo desenvolvida no Colégio Pedro II.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita (Orientadora). E-mail: silvanamesquita@puc\_rio.br. Tel. (21) 3527-1815. PUC-Rio: Departamento de Educação. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, Departamento de Educação, Sala 1049, Gávea, CEP. 22453900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Pesquisador auxiliar: Diego Mota (doutorando). E-mail: diegomota@cp2.g12.br. Tel. (21) 983453323.

Em caso de dúvidas, procurar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP. 22453900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Justificativa: O estudo tem como objetivo analisar, por meio de entrevistas com professores de Ciências do Colégio Pedro II, o que os docentes pensam sobre o tema “avaliação pedagógica”. Estudos sobre o pensamento social de professores podem colaborar com as reflexões sobre como essa prática pedagógica se reflete na vida escolar, com os processos de formação docente e com os projetos pedagógicos institucionais. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir com o debate em busca de uma avaliação mais democrática e inclusiva na escola.

Objetivos: Analisar, interpretar e explicar as representações sociais de professores, suas opiniões, percepções e pensamento sobre o tema “avaliação pedagógica”.

Metodologia: Entrevista com o preenchimento de dois formulários: um questionário com dados pessoais e um teste de associação livre de palavras, no qual o participante deverá associar por escrito as primeiras seis palavras que vêm à mente em relação a um termo indutor.

Riscos e Benefícios: A pesquisa pode trazer desconfortos como a possibilidade de comprometer seu tempo dedicado às atividades pedagógicas de aula e planejamento. Existe também o risco de exposição pública de suas opiniões e pensamentos, podendo trazer constrangimento e prejuízos à privacidade. Para minimizar esses riscos, organizaremos a entrevista em um horário que não comprometa suas atividades educacionais, em um momento confortável para o participante. Além disso, garantimos que não serão divulgados os nomes dos participantes do estudo e nenhum entrevistado terá seu nome citado na publicação ou em qualquer etapa da pesquisa. A participação na pesquisa traz benefícios no sentido de possibilitar a ampliação do conhecimento e das reflexões relacionadas à temática em discussão na área da Educação e na instituição.

Garantia de confidencialidade e sigilo: Para a garantia de sigilo dos dados dos sujeitos da pesquisa, informações obtidas serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas única e

exclusivamente para fins de divulgação científica. Os resultados do estudo serão apresentados em conjunto, impossibilitando a identificação dos indivíduos que participaram do mesmo. Você tem o direito de pedir outros esclarecimentos sobre a pesquisa e retirar-se do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. É garantida também a liberdade de não querer participar mais da pesquisa ou de retirar o consentimento a qualquer momento, no caso da aceitação. Todos os dados que se relacionem a sua privacidade, como nome e outras informações pessoais, serão mantidos como confidenciais e não serão citados em nossa pesquisa. Esses dados pessoais oriundos da participação na pesquisa serão utilizados apenas para os fins propostos no protocolo. Você tem assegurado, ainda, o direito de ser atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores. Seus dados ficarão sob a guarda do pesquisador responsável em local seguro e por um período de 5 anos.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável que poderá ser encontrado através deste telefone: 21983453323. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio pelo telefone 21 35271915. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP. 22453900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Eu, \_\_\_\_\_,  
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a minha participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados sem a prévia autorização dos mesmos e por escrito. Estou de acordo com a realização de observação e entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de 5 anos. Por fim, estou de acordo que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Nome completo: \_\_\_\_\_  
E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_  
Identificação (RG): \_\_\_\_\_  
Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2021.  
OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos dos pesquisadores.

## Apêndice 4 Termo de consentimento livre e esclarecido – Etapa 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Etapa 2

Docente do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Avaliação educacional e suas representações sociais – o caso dos professores de Ciências do Colégio Pedro II**. Este documento lhe dará informações e pedirá o seu consentimento para participar dessa pesquisa que está sendo desenvolvida no Colégio Pedro II.

**Pesquisadora Responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvana Soares de Araújo Mesquita (Orientadora). E-mail: silvanamesquita@puc\_rio.br. Tel. (21) 3527-1815. PUC-Rio: Departamento de Educação. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Cardeal Leme, Departamento de Educação, Sala 1049, Gávea, CEP. 22453900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Pesquisador auxiliar:** Diego Mota (doutorando). E-mail: diegomota@cp2.g12.br. Tel. (21) 983453323.

Em caso de dúvidas, procurar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP. 22453900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Justificativa:** O estudo tem como objetivo analisar, por meio de entrevistas com professores de Ciências do Colégio Pedro II, o que os docentes pensam sobre o tema “avaliação pedagógica”. Estudos sobre o pensamento social de professores podem colaborar com as discussões sobre os reflexos dessa prática pedagógica na vida escolar, com os processos de formação docente e com os projetos pedagógicos institucionais. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir com as reflexões em busca de uma avaliação mais democrática e inclusiva na escola.

**Objetivos:** Analisar e explicar os significados de uma potencial zona muda das representações sociais de professores sobre o tema “avaliação pedagógica”, por meio de suas opiniões e pensamentos, com o suporte da técnica de despersonalização ou substituição.

**Metodologia:** A entrevista será conduzida por uma questão única, com base na técnica de substituição, a qual pede ao entrevistado que se coloque no lugar de um colega professor de ciências de seu contexto educacional e explique, sob o ponto de vista dessa terceira pessoa, o que ela pensa do “conjunto de representações evocadas na primeira etapa do estudo” por um professor (a) hipotético (a) em seu contexto profissional. O registro das entrevistas ocorrerá por meio de áudio-gravação, com duração média de 60 minutos.

**Riscos e Benefícios:** A pesquisa pode trazer desconfortos como a possibilidade de comprometer seu tempo dedicado às atividades pedagógicas de aula e planejamento. Existe também o risco de exposição pública de suas opiniões e pensamentos, podendo trazer constrangimento e prejuízos à privacidade. Para minimizar esses riscos, organizaremos a entrevista em um horário que não comprometa suas atividades educacionais, em um momento confortável para o participante. Além disso, garantimos que não serão divulgados os nomes dos participantes do estudo e nenhum entrevistado terá seu nome citado na publicação ou em qualquer etapa da pesquisa. A participação na pesquisa traz benefícios no sentido de possibilitar a ampliação do conhecimento e

das reflexões relacionadas à temática em discussão na área da Educação e na instituição.

**Garantia de confidencialidade e sigilo:** Para a garantia de sigilo dos dados dos sujeitos da pesquisa, informações obtidas serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas única e exclusivamente para fins de divulgação científica. Os resultados do estudo serão apresentados em conjunto, impossibilitando a identificação dos indivíduos que participaram do mesmo. Você tem o direito de pedir outros esclarecimentos sobre a pesquisa e retirar-se do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. É garantida também a liberdade de não querer participar mais da pesquisa ou de retirar o consentimento a qualquer momento, no caso da aceitação. Todos os dados que se relacionem a sua privacidade, como nome e outras informações pessoais, serão mantidos como confidenciais e não serão citados em nossa pesquisa. Esses dados pessoais oriundos da participação na pesquisa serão utilizados apenas para os fins propostos no protocolo. Você tem assegurado, ainda, o direito de ser atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores. Seus dados ficarão sob a guarda do pesquisador responsável em local seguro e por um período de 5 anos.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável que poderá ser encontrado através deste telefone: 21983453323. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio pelo telefone 21 35271915. Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP. 22453900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Eu, \_\_\_\_\_,  
 declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a minha participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados sem a prévia autorização dos mesmos e por escrito. Estou de acordo com a realização de observação e entrevista para fins acadêmicos. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de 5 anos. Por fim, estou de acordo que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

\_\_\_\_\_  
 Silvana Soares A. Mesquita  
 participante)  
 (orientadora)

\_\_\_\_\_  
 Diego Mota

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do

Nome Completo: \_\_\_\_\_

E-

mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2021.

**OBS.:** Este termo é assinado em 2 vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos dos pesquisadores.

## Apêndice 5 – Questionário da segunda etapa da pesquisa – a zona muda das representações sociais.

Olá, eu sou o Diego Mota, estudante de doutorado na PUC-Rio. Esse questionário faz parte do meu projeto de pesquisa sobre as representações sociais de avaliação entre professores de Ciências e Biologia. Inicialmente, quero te agradecer por aceitar participar e colaborar com essa pesquisa que desenvolvo. Antes de responder as perguntas, peço que certifique se concorda o termo de consentimento que detalha a pesquisa na próxima seção. Muito obrigado!

Vamos falar sobre a avaliação pedagógica, aquela realizada por você em seu contexto profissional.

Leia o texto abaixo antes de prosseguir, ele descreve as questões éticas relacionadas ao estudo! Prossiga, se concordar com os termos da pesquisa. Obrigado!



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa Avaliação educacional e suas representações sociais – o caso dos professores de Ciências do Colégio Pedro II. Este documento lhe dará informações e pedirá o seu consentimento para participar dessa pesquisa que está sendo desenvolvida no Colégio Pedro II.

1. Por favor, informe se confirma sua participação na pesquisa. \*

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Dados pessoais

2. Minha idade é ...

\_\_\_\_\_

3. Meu sexo é ...

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

prefiro não declarar

4. Minha maior formação concluída é

Marcar apenas uma oval.

graduação

especialização

mestrado

doutorado

5. Em relação aos últimos três anos, leciono nos seguintes segmentos da educação básica

Marque todas que se aplicam.

ensino fundamental II

ensino médio

6. Meu tempo de carreira docente é de

*Marcar apenas uma oval.*

- até três anos
- de três a seis anos
- de sete a vinte e cinco anos
- de vinte e cinco a trinta e cinco anos
- maior que trinta e cinco anos

7. Meu tempo de docência no Colégio Pedro II é de

\_\_\_\_\_

8. Qual (is) disciplina (s) você leciona na educação básica?

\_\_\_\_\_

**Instrumentos de avaliação**

10. Para mim, o objetivo mais importante da avaliação é ... (marque até duas opções) \*

Marque todas que se aplicam.

- a verificação dos conteúdos assimilados
- apresentar um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes
- comunicar e orientar o estudante para melhorar suas aprendizagens
- ser uma informação para organizar o planejamento das aulas
- ser uma fonte de informação sobre a eficácia do método de ensino utilizado
- um meio para aprovar ou reprovar o estudante
- Outro: \_\_\_\_\_

Marque o que você considera mais importante na questão abaixo

11. Para mim, a avaliação NÃO é ... \*

Marque todas que se aplicam.

- a verificação dos conteúdos assimilados
- apresentar um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes
- comunicar e orientar o estudante para regular suas aprendizagens
- uma informação para ajustar o planejamento das aulas
- uma fonte de informação sobre a eficácia do método de ensino utilizado
- um meio para aprovar ou reprovar o estudante
- Outro: \_\_\_\_\_

Pensando em suas práticas avaliativas

12. Para mim, avaliar é (marque apenas uma opção) \*

Marcar apenas uma oval.

- desnecessário
- importante
- indispensável
- prazeroso
- uma ação contínua
- um acerto de contas
- uma determinação administrativa
- Outro: \_\_\_\_\_

Complete as questões abaixo tendo como referência suas práticas pedagógicas.

13. Minha avaliação seria melhor se não fosse ... (complete com suas palavras). \*

---



---



---



---



---

14. Quando penso em avaliação o que mais me incomoda é ... (complete com suas palavras). \*

---



---



---



---



---

Pensando no contexto do ensino de Biologia dentro do CPIL, o que outro professor escreveria caso perguntado sobre ....

15. Minha avaliação seria melhor se não fosse ... (escreva o que outro professor responderia). \*

---

---

---

---

---

16. Quando penso em avaliação o que mais me incomoda é ... (escreva o que outro professor responderia). \*

---

---

---

---

---

**Convite para a próxima etapa do estudo**

17. Se você tem interesse em colaborar com a próxima etapa da pesquisa por meio de uma entrevista online, deixe seu e-mail no espaço abaixo. Vai ser rapidinho, menos que uma horinha. E eu ficaria muito honrado com sua contribuição.

---

Muito obrigado por colaborar com minha pesquisa! Em breve, apresentarei a você os resultados do estudo! Suas observações sobre nossa interpretação dos dados serão contributivas. Fique bem!

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## Anexos

### Anexo 1 Parecer Câmara de Ética – PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 005/2021 – Protocolo 08/2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### Identificação:

**Título:** "Avaliação educacional e suas representações sociais - o caso dos professores de Ciências do Colégio Pedro II" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Autor:** Diego Mota (Doutorando do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Orientadora:** Silvana Soares de Araújo Mesquita (Professora do (Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** Estudo de caso de natureza analítico-descritiva, com abordagem metodológica mista quanti-qualitativa, que visa caracterizar o conjunto de representações sociais de professores de ciências e biologia do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro acerca do tema avaliação pedagógica. Abordará os professores que atuam no ensino fundamental II e ensino médio. Será desenvolvido em três etapas. Na primeira está prevista entrevista com preenchimento de dois formulários- um questionário e teste de Associação Livre de Palavras; na segunda, aplicação de uma entrevista conduzida por uma questão única com base na técnica de substituição; e, na terceira etapa mais uma entrevista semiestruturada. O estudo conta com suporte teórico na literatura focada na avaliação pedagógica e na Teoria das Representações Sociais.

**Aspectos éticos:** O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado

  
Prof. José Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

  
Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva  
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 8 de março de 2021

**Anexo 2 Parecer CEP/CONEP**

UNIVERSIDADE CASTELO  
BRANCO - UCB/RJ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** O pensamentos dos docentes do Colégio Pedro II acerca de avaliação

**Pesquisador:** Diego Mota

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 95280618.8.0000.8144

**Instituição Proponente:** COLEGIO PEDRO II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.230.105

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 21 de Agosto de 2020

---

**Assinado por:**  
**Stella Alves Rocha da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Anexo 3 Carta de anuência do Departamento de Biologia e Ciências**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
Departamento de Biologia e Ciências**

**Carta de anuência**

Ao Comitê de Ética e Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Através desta carta ratifico o conhecimento do projeto de pesquisa de doutorado “**Avaliação educacional e suas representações sociais – o caso dos professores de Ciências do Colégio Pedro II**” do doutorando Diego Mota, seus objetivos para a coleta de dados com os docentes do Departamento de Biologia e Ciências dessa Instituição Federal de Ensino e o protocolo de desenvolvimento do estudo acerca do tema. Desta maneira, a chefia desse departamento manifesta-se pela anuência ao referido projeto e autoriza o desenvolvimento do estudo após sua aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 10 de novembro de 2020

Assinatura manuscrita em tinta preta, apresentando uma grafia cursiva e fluida.

Dra. Christiane Coelho Santos  
Coordenadora geral do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II